

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Integrovaná výuka českého jazyka na 2. stupni základní školy
Integrated czech language teaching at the second level of primary school

Bc. Matěj Bárta

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní a střední školy
Studijní obor: český jazyk a hudební výchova

Odevzdáním této diplomové práce na téma Integrovaná výuka českého jazyka na 2. stupni základní školy potvrzují, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2024

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucímu práce PhDr. Karlu Starému Ph.D. za ochotu, podporu a cenné rady. Také bych rád poděkoval vedení školy Základní školy Zárubova za umožnění výzkumu, a to především paní zástupkyni Mgr. Lucii Strejčkové Dis., dále kolegům a kolegyním za trpělivost. V neposlední řadě děkuji žákům 6. B za účast na výzkumu.

ABSTRAKT

Tématem této práce je integrovaná výuka českého jazyka na 2. stupni základní školy. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Obsahem praktické části je akční výzkum. Teoretická část se snaží postihnout základní informace o integraci. Zaměřuje se především na cíle výuky, proč je nutné výuku českého jazyka pojímat propojeně, dále uvádí také náhled na integraci v historickém kontextu. Důležitou součástí jsou i zmínky o zahraničních výzkumech, které této práci posloužily jako zdroj inspirace. Praktická část se skládá z šesti výukových jednotek vedených integrovaným způsobem. První hodina slouží jako příprava k vlastnímu akčnímu výzkumu, jehož obsahem je vždy připravená výuková jednotka, následně poznámky k realizaci a hodnocení. Cílem práce je zjistit efekty integrované výuky českého jazyka na žáky 2. stupně. Nástrojem výzkumu je opakovaná sebereflexe učitele během výzkumu a dotazník. Ten obsahuje několik základních aspektů, které žáci po každé hodině hodnotili. Na začátku výzkumu byly položeny otázky, na které autor odpovídá ve vyhodnocení výzkumu. Zjištění jsou směřována zvláště k žákům a zvláště k učiteli. Výzkum prokázal například vyšší atraktivitu integrovaných hodin, jsou zde také zvažovány limity takto vedené výuky, které jsou často přítomny hlavně v samotné osobnosti učitele. Samotný závěr shrnuje výsledky a vybízí k dalším výzkumům, které by pomohly dále rozvinout pedagogickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Český jazyk, literatura, komunikační výchova, sloh, integrovaná výuka

ABSTRACT

The topic of this thesis is the integrated teaching of the Czech language at the second level of primary school. The work consists of theoretical and practical parts. The content of the practical part is action research. The theoretical part tries to cover basic information about integration. It focuses mainly on the aims of teaching, why it is necessary to teach the Czech language in an integrated way, and also gives an insight into integration in a historical context. An important part of this is the mention of foreign research that served as a source of inspiration for this thesis. The practical part consists of six teaching units conducted in an integrated way. The first lesson serves as preparation for the actual action research, which always includes a prepared teaching unit, followed by notes on implementation and evaluation. The work aims to find out the effects of integrated Czech language teaching on Grade 2 pupils. The research instrument is the teacher's repeated self-reflection during the research and a questionnaire. The latter contains several basic aspects that the pupils evaluated after each lesson. Questions were asked at the beginning of the research and the author answered them in the research evaluation. The findings are directed towards the pupils and the teacher. The research has shown, for example, that integrated lessons are more attractive, but the limitations of teaching in this way, which are often mainly present in the teacher's personality, are also considered. The conclusion summarises the results and encourages further research to help further develop pedagogical practice.

KEYWORDS

Czech language, literature, communication education, style, integrated teaching

Obsah

Úvod	7
1 Pojem integrace	9
1.1 Integrace a tříúrovňový systém.....	10
1.1.1 Mezipředmětová integrace (poznatky ze semináře)	11
2 Proč uvažovat o integritě složek předmětu český jazyk a literatura?	13
3 Cíle výuky mateřského jazyka na 2. stupni základní školy.....	16
3.1 Cíle ve výuce jazyka.....	18
3.2 Cíle výuky komunikační výchovy a slohu	19
3.3 Cíle ve výuce literatury.....	19
4 Limity integrované výuky	21
4.1 Nedostatek výzkumů a didaktických materiálů.....	21
4.2 Osobnost pedagoga a stereotypy v systému výuky	22
4.3 Je nutné a vhodné integrovat vždy?.....	24
5 Inspirace v zahraničí	26
6 Integrační tendence v historickém kontextu	29
7 Akční výzkum – realizace integrovaných hodin	32
7.1 Teoretická východiska.....	32
7.2 Základní informace a cíle	33
7.3 Způsob realizace	34
7.4 Synonyma jako nástroj dobrého popisu.....	36
7.5 Zásady při přípravě a realizaci lekcí.....	39
7.6 Přehled výukových jednotek	40
7.7 Přísudek a dramatický projev	42
7.8 Vodník, podmět a jeho druhy	46

7.9	O zrcadle a střepinách, předměty v našich životech.....	52
7.10	Přívlastky v popisu magického stroje.....	59
7.11	Význam příslovečného určení v rozhovoru.....	66
7.12	Vyhodnocení výzkumu.....	73
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	81
	Seznam příloh	84
	Příloha 1 – Dotazník pro žáky	85
	Příloha 2 – Odpovědi žáků na otevřené otázky dotazníku	86
	Příloha 3 – Scénáře k hodině o přísudku a dramatu	99
	Příloha 4 – Přeházený text Vodníka k hodině o podmětu	105
	Příloha 5 – Ilustrace z knihy Prašina k hodině o přívlastku	106
	Příloha 6 – Dopisy žáků z hodiny o podmětu.....	107
	Příloha 7 – Automatické texty z hodiny o podmětu	108
	Příloha 8 – Ranní činnosti z hodiny o předmětu	109
	Příloha 9 – Vypravování o střepinách zrcadla z hodiny o předmětu.....	110
	Příloha 10 – Magické stroje z hodiny o přívlastku.....	111

Úvod

Téma práce bylo zvoleno původně na základě potřeby propojení literární výchovy s komunikační a slohovou výchovou v mé praxi. Začal jsem si všimnout, že v literární výchově často uplatňuji i principy výchovy komunikační a slohové. Často se žáky pracujeme s textem pomocí metody předvídání, případně dokončení, a tyto aktivity vyžadují dovednosti nabývané v komunikační a slohové výchově. Na základě tohoto uvědomění jsem si začal všimnout přirozené propojenosti, jež mezi jednotlivými složkami předmětu český jazyk figuruje.

Následně jsem na základě studia literatury objevil přístup, který propojuje komunikační výchovu s výukou mluvnice (Štěpáník & kol., 2020). Uvědomil jsem si, že výuka mluvnice jako takové je bez propojení s komunikací neefektivní. Vycházím přitom z vlastní zkušenosti. Vzpomněl jsem si na výuku ze svého mládí, jejímž obsahem byl pouze nácvik jazykových jevů zcela izolovaný od reálného používání jazyka. Pamatuji si velmi dobře, že jsem si téměř žádné lingvistické dovednosti ze základní školy bohužel neodnesl, uměl jsem sice snad dobře psát a nějaké menší povědomí o jazyce jsem měl, přesto by člověk očekával, že po tolika hodinách nácviku na tom bude lépe.

Tato diplomová práce hledá řešení. Chce, aby výuka nebyla odtržena od reality a žáci měli pocit, že výuka mateřštiny má smysl, odnáší si nějaké povědomí o fungování jazyka, dokáží ocenit literaturu a hlavně, že jim výuka umožnila rozvinout se v komunikaci. K tomu si hledá cestu praktická část, jejíž náplní je akční výzkum. Pracovat se bude s pěti výukovými jednotkami, které integrují jazyk, komunikaci a literaturu.

Cílem práce je zjistit efekty integrované výuky na žáky. Ten v této práci zprostředkuji jednak na základě dotazníkového šetření, ale také pomocí reakcí a komentářů žáků. Dalším cílem práce je zprostředkovat pozitiva a negativa takto orientované výuky, a to především na základě zkušeností po realizaci hodin. Přednosti i limity budou popsány i v teoretické části.

Teoretická část zprostředkuje základní vysvětlení pojmu „integrace“, pohovoří o různých typech integrace a upozorní na její důležitost. Budou zmíněny vůbec nejzákladnější cíle výuky mateřštiny, které budou podány právě s ohledem na propojování

jednotlivých složek. S vědomím důležitosti propojování budou popsány tendence a tradice, které se v průběhu historie vyučování českého jazyka vyskytovaly. Práce taktéž předloží důležité poznatky a výzkumy provedené v zahraničí, na jejichž základě bychom se mohli inspirovat.

Všechny poznatky z teoretické části se pokusím uplatnit v části praktické. Akčnímu výzkumu, pomocí něhož se pokusím cíl práce naplnit, předchází jedna hodina, která bude mít za cíl připravit se na vlastní výzkum. Vedlejším cílem práce je inspirovat učitele k přípravě podobné výuky a také připravit podloží a dodat náměty k dalšímu zkoumání.

1 Pojem integrace

Integrace umožňuje poznání učiva komplexně a globálně. V současné škole existuje řada mezipředmětových vztahů a pokud chceme, aby žáci došli k plnohodnotnému poznání, musíme integraci užívat a uplatňovat ji.

Abychom si vysvětlili pojem integrace, je potřeba zvažovat vícero náhledů. Obecně a jednoduše lze říci, že integrovat znamená propojovat. Po důkladnějším zamyšlení však zjišťujeme, že tento pojem lze v současné škole chápat různě. Ladislav Podroužek, který se podrobně věnuje integrované výuce obecně, ji rozděluje na vnější a vnitřní. Pokud mluví o vnější integraci, uvažuje o sjednocení různých učebních předmětů v jeden samostatný celek. Témata z oborů jsou však v tomto případě pouze řazena volně za sebou (Podroužek, 2002). V předmětu český jazyk jsou tři složky – jazyk, komunikační a slohová výchova, literární výchova. V případě, že jde o vnější integraci, jediný vyučovací předmět obsahuje tyto 3 složky. Tento učební předmět je tedy integruje. Většinou však v oddělených hodinách, jednotlivá témata z těchto předmětů stále fungují odděleně.

Pokud hovoří o vnitřní integraci, nahlíží na jedno určité téma současně z více hledisek. Spojuje tedy jednotlivá témata z různých předmětů do jednoho celistvého obsahu (Podroužek, 2002). V případě českého jazyka by tento způsob znamenal třeba to, že bychom vzali jeden komunikát a nahlíželi na něj jak z jazykového, tak i komunikačního a literárněvědného pohledu zároveň. Předností vnitřní integrace je nerozdrobování učiva. Žáci tak k poznatkům dochází komplexně.

Je velmi důležité brát v potaz správnou koordinaci učiva. Jde o souhru jednotlivých aspektů tak, aby dávaly společně smysl. Nesmí se opomenout přirozenost a logičnost integrace (Podroužek, 2002). Na výuku českého jazyka lze koordinaci jednotlivých složek vztáhnout následovně: propojíme spíše např. slohové téma „vypravování“ se slovesy, ne s příjmeními jmény, protože vypravování klade důraz spíše na dějovost. Příjmení lze pak propojit spíše s „popisem“, jelikož popis figuruje především trefným a nápaditým vyjádřením, kterého lze dosáhnout právě příjmeními, většinou tedy příjmeními jmény.

Dále vymezuje pojem jako soubor integrovaných témat, která jsou zařazována do různých předmětů. Dále také jako praktické východisko teoretických poznatků. Také

uvádí projekt, který spojuje dovednosti a znalosti pod jedno společné téma, přičemž jde většinou o témata prakticky zaměřená a vyžadují propojující přístup (Podroužek, 2002).

1.1 Integrace a tříúrovňový systém

Tradičními složkami předmětu český jazyk a literatura jsou: jazyková výchova, slohově-komunikační výchova a literární výchova. V mém případě (a myslím, že je to tak ve většině škol) se výuka rozděluje tak, že pokud mám 5hodinovou dotaci týdně, tak 3 hodiny se vyučuje jazyk, zbylé 2 hodiny jsou věnovány slohu a literární výchově. V této práci se pokusím tento stereotyp narušit a výuku českého jazyka pojmout přirozenější cestou.

Integraci lze rozdělit na mezipředmětovou, vnitřipředmětovou a vnitrosložkovou. Štěpáník (2020) hovoří o tzv. tematicko-poznatkové integraci. Tematickou integraci autor vnímá jako povrchově pojaté propojování na základě jednoho tématu, kdežto poznatková integrace směřuje více do hloubky, takové propojování pak vede k lepšímu pochopení různých jevů, procesů a principů, vede žáky ke komplexnímu chápání těchto jevů.

Mezipředmětová integrace je vztah výuky češtiny k ostatním předmětům. Jelikož je komunikace základem veškerého vyučování, je jasné, že se taková integrace zásaditě musí objevit. „Český jazyk jako předmět prostupuje všechny předměty napříč kurikulem a všechny předměty se k němu sbíhají, potkávají se v něm. V tomto smyslu je třeba ve výuce češtiny klást daleko větší důraz na komunikační a pragmatické aspekty výuky, na recepci i produkci mluvených i psaných komunikátů, a to namísto osvojování si (často) periferních jazykových jevů“ (Štěpáník & kol., 2020, str. 29). Jako příklad bych uvedl matematické a fyzikální slovní úlohy, které mají často tendenci ke „slovíčkaření“, a tudíž je správná znalost jazyka v těchto předmětech nutná.

Druhou úrovní integrace je vnitřipředmětové propojování. V tomto případě hovoříme o propojování jazykové a komunikační složky předmětu, v určité míře lze propojovat i s literaturou (Štěpáník & kol., 2020, str. 29). V praktické části této práce se budu snažit smysluplně propojit vždy všechny tři složky. (Štěpáník propojuje většinou pouze jazyk a komunikaci, hovoří o tzv. jazykově-komunikační výchově.)

Poslední úroveň je propojování jednotlivých složek. V této úrovni je potřeba myslet na smysluplnou provázanost složek a témata logicky předkládat žákům. Správným umístěním témat žáky vedeme ke komplexnímu poznání.

1.1.1 Mezipředmětová integrace (poznatky ze semináře)

Kapitola o mezipředmětové integraci má za cíl zmínit se o možnostech, jak lze tento typ propojování ve výuce jednoduše uplatňovat. Propojení jednotlivých disciplín a oborů podporuje komplexnější porozumění a následnou aplikaci znalostí. Pro současný vzdělávací systém je mezipředmětová integrace klíčová. V této kapitole se budu věnovat možnostem propojování hudby a jazykové či literární výchovy. Tento příklad dokládá, jak propojování oborů působí přirozeně, v určitých situacích je podle mého názoru dokonce nepřirozené některá témata integrovaně nevyučovat.

22. 2. 2024 jsem navštívil seminář Jarmily Sulovské, didaktičky, která působila na vysoké škole v Liberci. Jejím zaměřením je právě i propojování výuky českého jazyka s hudební a výtvarnou výchovou. Blízké je jí i integrace vnitropředmětová, v jednom rozhovoru uvedla, že nikdy neoddělovala mluvnici, sloh a literaturu.

Na semináři mi byla předložena spousta písňových textů a zhudebněných básní. Cenné byly samozřejmě i informace o tom, jak by se s jednotlivými texty dalo pracovat ve výuce. Uvedu zde několik příkladů, které mě zaujaly.

První část se lektorka věnovala literatuře. Uvedla např. ukázky J. Hutky, na kterých by se dala demonstrovat lidová slovesnost. Dále zazněl Fibichův melodram (Vodník), který přímo vybízí k integraci, jelikož hudba přímo odkazuje k textu (tato ukázka bude hrát roli i v této práci). Dála uvádí zhudebněné básně: např. Máj od Support Lesbiens, Vrchlického Za trochu lásky od Vladimíra Veita. Samozřejmě zazněla také Modlitba za vodu. Dále zhudebněné texty Kainarovy a Hrabětovy. Lektorka také nabídla zajímavé podněty k praktickému využití, např. porovnávání Halleyovy komety od Seiferta s písní Kometa od Nohavici, pokud však nechceme skončit u hudební výchovy, můžeme pokračovat k výtvarnému umění. U textu Kometa se lze pobavit o Michelangelo soše Davida atd. Tímto způsobem je možné nenásilně a přirozeně integrovat, přitom jít do hloubky textů a dále s nimi nějakým způsobem pracovat.

Druhá část byla věnována mluvnici. Tato část uvedla několik písni s didaktickým potenciálem pro výuku např. pádů, některých slovních druhů, zkratek, nářečí atd. Všechny tyto písni by se daly využít např. jako evokační aktivity. Jednalo se např. o píseň citoslovce od Jaromíra Nohavici, spíše pro 1. stupeň vhodnou píseň Jany Rychterové „O babičce ve všech pádech“, Náměšť Jaroslava Hutky byla uvedena jako příklad stupňování přídavných jmen.

Lektorka se věnovala samozřejmě i komunikační a slohové výchově. Zde bylo uvedených několik písni, které byly zaměřeny na propojování také s občanskou výchovou a dějepisem. Např. píseň od skupiny The Tap Tap (Řiditel autobusu) využitelná k zadání úvahy na téma orientované na správné chování k handicapovaným lidem. Zde by se tedy jednalo o několiknásobnou integraci, která je přirozená a mnohdy je zřejmě aplikovaná i bez vědomí toho, jak sofistikovanou činnost jako didaktik zrovna konáme.

Seminář mě dovedl k uvědomění toho, jak je důležité být ve výuce spjatý s reálným životem a nevést žáky základní školy k „učení pro učení“. Seminář také dokazoval, že integrace je přirozená a nevychází z potřeby vytvářet umělé spojení mezi obory. Právě naopak, propojení disciplín vede k zábavnějšímu a smysluplnějšímu podání učiva.

Nicméně je potřeba zmínit, že mezipředmětové vazby nejsou vždy správnou cestou. Musíme uvažovat o tom, jak je do výuky zapojovat smysluplně, nenásilně. Mnohdy totiž nesprávně zapojená vazba může odvést pozornost žáků od jazykové či literární problematiky. Nesprávně zapojenou integraci poznáme tak, že využívá pouze tematickou souvislost a vyučované téma nemá žádnou souvislost s tématem jazykovým. Jako příklad uvedu vyučování vyjmenovaných slov na prvním stupni. Žák má před sebou přírodovědný text, který má správně pravopisně doplnit. V učebnici však pro nutnost „*udělat si čárku pro splnění mezipředmětových vazeb*“ stojí otázka z přírodopisu. Pokud je v učebnici takových příkladů přešel, tak je pak šizen čas potřebný k jazykovému vyučování. Taková integrace je násilná a měli bychom si dobře rozmyslet, zda je opravdu nutné takto postupovat (Svobodová R. M., 2013, str. 35).

2 Proč uvažovat o integritě složek předmětu český jazyk a literatura?

Napsal jsem o typech integrace, zmínil jsem jakým způsobem se dá potenciálně realizovat a že je to přirozená forma výuky. Zatím jsem však neuvedl, proč je vlastně integrace pro předmět český jazyk tak vhodná.

Již spoustu let se diskutuje nespočet problémů ve výuce českého jazyka. Jedním z nich je např. přílišný důraz na učení se „o jazyku“. Přitom by žáci základní školy měli spíše umět jazyk používat.

Příčina některých problémů by mohla být právě v tom, že se odděluje jazyková složka od složky slohové a komunikační (Štěpáník, Krčmářová, & Polčáková, Možnosti integrace ve výuce českého jazyka, 2020). Jak jsem psal výše, školy mají rozvrhy udělané tak, že na výuku komunikace a slohu zbývá 1 hodina týdně. Tedy lze zjednodušeně nahlížet na situaci tak, že učení „o jazyku“ (ale třeba brát v potaz, že tomu tak není vždy) jsou věnovány 2–3 hodiny týdně, zatímco praktickému užívání jazyka (tvorba jazykových projevů) je poskytnuta 1 hodina. Komunikační cíl je tedy v realitě plněn velmi omezeně.

Integraci jednotlivých složek předmětu rozumíme také jako uplatňování vnitropředmětových vazeb (či uplatňování principu komplexnosti), jak píše Svobodová ve své příručce pro 1. stupeň. Mimo jiné na základě praktických zkušeností uvádí, že výuka takovým způsobem je motivační a praktická (Svobodová R. M., 2013, str. 33).

Ačkoliv se nám na základě zvyku může zdát propojování všech složek v jedné výukové jednotce zvláštní a strojené, tak při správném zapojení je naopak velmi nenucené. Uvedu poznatek Štěpáníka (2020), který absolvoval pozorování hodiny, dokládající, že v některých příkladech je integrace zcela přirozená: *„ve výuce v 6. ročníku jsme pozorovali velmi hezky koncipovanou výuku popisu pracovního postupu. Učitelka přinesla do hodiny různé náměty pro popis pracovního postupu (např. výroba květináčků z vaječných skořápek, smažení nepoživatelných palačinek, výroba malé domácí lampičky apod.) a žáky rozdělila do skupin. Každá skupina měla vždy napsat pouze jeden krok v pracovním postupu a následně poslat list další skupině, která měla dalším krokem v textu navázat. Na tvorbě jednotlivých kroků v popisech se tak vystřídaly všechny skupiny. Při řešení úlohy bylo třeba nejen uvědomovat si náležitosti popisu pracovního postupu, ale také navazovat na předchozí*

text vytvořený jinými skupinami. Po ukončení práce jednotlivé skupiny texty přečetly. Při hodnocení si učitelka s žáky všímala především splnění náležitostí popisu pracovního postupu – zdali je dodržena logická návaznost textu, jsou-li splněny všechny formální náležitosti popisu pracovního postupu atd. Přitom ale byly zcela opomenuty aspekty jazykové, mj. např. formy přísudku, které jsou přitom pro popis pracovního postupu naprosto zásadní: některé skupiny využily tvaru 2. osoby mn. č. rozkaz. způsobu (zamíchejte), některé 1. osoby mn. č. bud. času či přít. času (zamícháme, mícháme), jedna ze skupin užívala dokonce infinitiv (zamíchat). Zmíněné tvary se potkávaly v tomtéž textu, z čehož bylo zřejmé, že jednotlivé skupiny na sebe navazují především obsahově, avšak jazykových aspektů si nevšímají. Bohužel byly zcela opomenuty i v reflexi textů – přitom právě jich by bylo nanejvýš vhodné využít k rozvoji jak jazykových, tak také slohově-komunikačních dovedností a znalostí žáků. Výsledná výuka tak byla dezintegrována.“

Má práce se bude v praktické části snažit uvažovat o výuce češtiny právě tímto způsobem, pokud bych narazil na podobný problém, určitě by neměl být opomenut.

Příručka Komplexní jazykové rozbory Čechové jsou dalším příkladem toho, jak se jednotlivé složky prolínají. Kromě toho, že analýza živých jazykových projevů upoutává pozornost žáků, správně podaný komplexní rozbor žáci nevnímají tak nepotřebně jako mechanické procvičování gramatiky. Jazykové rozbory žáky „přesvědčují o užitečnosti znalosti mluvnice pro vyjadřování“ (Čechová, 1996, str. 11). V příručce o komplexních jazykových rozborech autorka uvádí, že takové rozbory jsou základem v hodinách jazykových, ale samozřejmě patří i do hodin slohových a literárních.

Základní funkcí jazyka je komunikace. Žák by měl ovládat spisovný jazyk v mluveném i psaném projevu. Měl by umět s jazykem správně gramaticky pracovat, volit vhodné jazykové prostředky a ovládat pravopis. Jazykový projev je výstupem hodin slohu, ale také mluvnice. Funguje zde tedy princip integrity výuky češtiny. Hodiny slohové výchovy nenásilně napomáhají k prolínání učiva, nemusí se tedy vydělovat speciální hodiny slohu (Svobodová & a kol., 2003, str. 28): „Podstatou principu integrity v širším slova smyslu je uplatnění slohového aspektu ve všech hodinách mluvnice a pravopisu.“

Avšak v pozadí nesmí zůstat ani literární výchova. Ta přináší také další možnosti integrace. Literatura je totiž tvořena jazykem, je tedy jasné, že nějakým přirozeným

způsobem k propojení dojít může. Např. slovo tvorba a syntax. Hník (2007, str. 35) hovoří o propojení takto: *„Byť jsou tyto dvě disciplíny ponejvíc v kompetenci lingvistů, pokud jde o literární užití jazyka, tedy o literární kontext, může (a vlastně musí) se jim více či méně věnovat i literární výchova.“*

Hník (2007, str. 35) argumentuje pro spojování mluvnice slohu a literatury tím, že beletristický text je položen na základech gramatiky a stylu. Také uvádí, že vydělování slohu způsobuje jev, který nerespektuje neostré hranice např. mezi slohovými postupy. Žákům pak připadají hodiny slohu nudné a nezáživné (a zřejmě i nepřirozené), protože takto „ideálně“ podané postupy a útvary slohu nevycházejí z reálné situace, tedy z beletristických textů, se kterými se žáci setkávají. Vydělování slohu je tedy „zbytečné“.

„Výchozí text literární ukázky zajistí přirozenost propojení literární výchovy s jazykovou“ (Svobodová R. M., 2013, str. 31), sloh je následně nástrojem, který obě složky propojí.

„Není žádoucí izolace literárního, jazykového a slohového učiva“ Takové oddělování vede k nízké efektivitě výuky. *„Obě složky se mají podporovat, ba v mnoha případech cílevědomě prolínat“* (Čechová, 2022).

3 Cíle výuky mateřského jazyka na 2. stupni základní školy

V této kapitole se pokusím zprostředkovat primární cíl výuky českého jazyka a formulovat důvody hrající pro zapojení integrace. Z mého zkoumání literatury vyplývá, že většina hlavních cílů, které příručky předkládají, podporují integrační přístup k vyučování. Také se zamyslím nad tím, do jaké míry tyto cíle podporuje Rámcový vzdělávací program.

Primárním cílem je dorozumívat se s ohledem na jakoukoliv situaci, čehož dosáhneme jedinečně komunikačním didaktickým principem, jenž je nejzákladnějším prvkem veškeré metodiky (Štěpáník & kol., 2020). Vyučování češtiny lze zacílit vlastně celkem jednoduše. Základní jsou 3 složky: naučit se dobře mluvit a poslouchat, naučit se dobře číst a naučit se dobře psát (Hausenblas, 1997). Zjednodušeně bychom mohli přemýšlet o tom, že cíl dovednosti mluvení zprostředkovává výuka jazyka, dobře psát se žáci naučí v komunikační výchově (slohu) a dobře číst v literární výchově. Toto zjednodušení je sice přehledné, ale oddělit takto při bližším nahlížení nelze. Dobře psát se naučíme pouze v případě, že budeme mít dobré znalosti z jazyka. Stejně tak je tomu u mluvení. Pro správné porozumění textu musíme mít také nějakou představu o jazyku, tudíž nelze představovat tyto složky odděleně.

Pro integraci hraje i Hausenblasovo (1997) tvrzení, že se vždy máme při výuce pokoušet dostat k jádru problému. To znamená, že neopomeneme ani jednu složku předmětu a budeme se vždy pokoušet k učivu přistupovat komplexně. Z části textu, ze kterého jsem čerpal vyplývá, že základním cílem je tedy rozvíjet komunikační kompetence.

Je velmi důležité býti si vědomi toho, že předmět český jazyk je praktické povahy (Štěpáník & kol., 2020). Pakliže je tedy naším cílem žáky dovést primárně ke znalostem o jazyce, měli bychom naše uvažování přehodnotit. Jazyk žáci užívají každý den, je tedy důležité proměnit znalosti v dovednosti, aby je žák mohl využívat v běžném životě. Předkládání pravidel, zásad a jazykových norem je sice také složka našeho vyučování, ale nesmí bránit přirozenému rozvoji žáka, má vést k budování vědomí o tom, jak jazyk funguje (Štěpáník & kol., 2020).

Plně souhlasím s tvrzením Hausenblase (1997, str. 9): „*Školská zadání, která jako by nevěděla o životě nic, bude dítě brát jako falešnou hru na komunikaci.*“ Můj názor podporuje

i má zkušenost ze základní školy a časový odstup od této zkušenosti mě v tomto ohledu ještě více utvrzuje. Vyučování bylo často mechanické procvičování bez žádného komunikačního přesahu. Dle mých zkušeností žáci učení takového typu nepovažují za přínosné. Toto tvrzení mohu doložit onou častou otázkou „k čemu mi to bude?“, na kterou mnohdy jako učitelé těžko odpovídáme. *„Zažít rozkoš z učení pro učení, čistou radost z poznání tak abstraktního a automatizovaného jevu, jakým je mateřský jazyk, budou v hodině schopni jen nemnozí“* (Hausenblas, 1997, str. 7).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání do roku 2019 vůbec nepodporuje integraci (Štěpáník & kol., 2020). I v novější verzi však integrace v českém jazyce není zcela podporována. Vzdělávací programy zařazují předměty do jednotlivých vzdělávacích oblastí, předmět český jazyk a literatura je zařazen do oblasti „jazyk a jazyková komunikace“, avšak vnitřní integraci příliš nepodporuje – očekávané výstupy jsou oddělené do tří složek (komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova) (Franta, 2021, s. 21). Je tedy sice přirozené integrovat tyto složky, ale bohužel bez této podpory shora se zřejmě předmět plošně integrovaně učit nebude (ostatně vyučující mají často problémy respektovat i tento RVP a mnoho očekávaných výstupů na úkor „biflování gramatiky“ ustupují do pozadí).

Pacovská (2012) zmiňuje, že toto „biflování“ je zvykem zejména pro osvojování gramatických poznatků v jazyce, zatímco sloh a literatura je spojována spíše s výchovou žáka. Hovoří o důležitosti integrace. *„Didakticky češtiny si stále více začínají uvědomovat, že komunikační dovednosti jsou měřítkem úspěšnosti člověka v nejrůznějších oblastech života. Systematickému rozvoji komunikačních dovedností se věnuje komunikační výchova, která je, vedle jazykové výuky a literární výchovy, podle stávajících vzdělávacích programů integrální částí českého jazyka jako učebního předmětu. Škoda, že v souvislosti s touto proměnou výuky češtiny jsme nenašli v praktické výuce, kterou průběžně sledujeme, poukazy na kognitivní aspekty jazyka. Přitom, jak jsme již zmínili, v jazyce dochází k provázanosti komunikační a kognitivní funkce.“* Na základě tohoto tvrzení se také přikláním k názoru, že v případě zacílení na komunikaci, je potřeba vyučovat tak, že budeme propojovat jednotlivé složky.

Shrňme si tedy nejdůležitější body z této kapitoly: Hlavním cílem výuky češtiny by měl být rozvoj komunikačních kompetencí. Předmět by měl být veden čistě prakticky s autentickými texty, které mají blízko k žákovi každodennímu nynějšímu či budoucímu životu. Výuka by měla být vedena komunikačně, protože jedině tento princip dovede žáka k cíli. Štěpáník hovoří o tzv. kognitivně-komunikačním přístupu. Autoři zabývající se didaktikou češtiny v drtivé většině odsuzují, aby cílem výuky bylo osvojování si znalostí o jazykových principech a pravidlech. Všechny okolnosti hrají ve prospěch integrace, protože při výuce jazyka se mají třídit pozorované jevy, porovnávat různé aspekty a dobírat se k jádru problému (Hausenblas, 1997). Z takového přístupu je pak jasné, že k takové výuce musíme přistupovat integrovaně, protože komunikace je komplexní záležitost. Štěpáník (2020) dokonce uvádí, že pokud má být výuka kvalitní, musí být vedena integrovaně.

3.1 Cíle ve výuce jazyka

Podle RVP ZV je cílem „*spisovně vyslovovat česká i běžně užívaná cizí slova*“, také např. „*využívat znalosti o jazyku k vlastnímu projevu podle komunikační situace.*“ Spíše za teoretické cíle, které by měly mít teprve nějaké další východisko, považují např. žák „*pracuje s Pravidly českého pravopisu*“ nebo „*správně třídí slovní druhy*“ či „*rozlišuje vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí.*“

Kostečka uvádí několik zásadních cílů výuky českého jazyka. Nejpodstatnější uvedený cíl se týká zvládnutí použití spisovného jazyka v psaném, ale i mluveném projevu ve všech jazykových rovinách, samozřejmě je potřeba, aby byl kladen důraz na komunikaci, protože ta žáka bude provázet budoucím životem. Dalším cílem je také použití znalostí o českém jazyku při výuce jazyků cizích. Žák by měl být schopen umět pracovat s jazykovými příručkami, ve kterých si bude schopen vyhledat další informace o použití jazyka. Opět je zde cíl uveden s ohledem pro budoucí žákovo mimoškolní použití. Žák by se měl seznámit s vývojem, strukturou a funkcí jazyka. Pro tuto práci je zde důležitý cíl, který odkazuje na to, že úkolem jazyka je zprostředkovat porozumění literárním textům, žáci by měli využít znalosti k tomu, aby jejich prožitek z textů byl esteticky hlubší a obohatil jejich osobnost (Kostečka, 1993, str. 13). Tento cíl jde ruku v ruce s integrovaným pojetím výuky a mohl by být spolu s rozvojem komunikace cílem hlavním. Tento cíl je totiž společný s cílem i pro komunikační výchovu a samozřejmě literární výchovu.

3.2 Cíle výuky komunikační výchovy a slohu

Podle RVP ZV je cílem komunikační výchovy a slohu, že žák „*se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*“ nebo „*využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých vlastních dispozic a osobních zájmů.*“ Mně osobně přijde jako jeden z velmi důležitých cílů také to, že žák „*rozpozná manipulativní komunikaci.*“

Cílem výuky slohu je vytvářet jazykové projevy mluvené i psané. Žáci by se měli vést k tomu, aby byli schopni použít subjektivní a objektivní zaměření projevu, měli by umět vytvořit projev tak, aby splnili svůj komunikační záměr. V neposlední řadě Kostečka uvádí, že by projev měl mít jistou kultivovanost, to znamená, že by měl být (podle potřeby a komunikační situace) spisovný a slohově vytríbený, také jasný, přehledný a srozumitelný. Uvádí zde cíl, který se řadí spíše do učení „o slohu“ nežli „výuce ovládnutí slohu“: žáci by měli totiž mít také teoretické poučení o stylu a stylistice. Měli by vědět, jací jsou slohotvorní činitelé, funkční styly, slohové postupy a slohové útvary (Kostečka, 1993, str. 13). Autor zde však samozřejmě hovoří o tom, že teoretické vědomosti jsou potřeba pouze v takovém rozsahu, aby byl splněn cíl první, s čímž naprosto souzním. Teoretické znalosti by dnes již podle obecně známého převládajícího názoru měly sloužit hlavně k uplatňování dovedností, tedy měly by mít vždy praktické východisko.

Cíl, kde je patrný přesah do literatury, opět hraje ve prospěch integrovaného pojetí. Žák by měl umět analyzovat umělecké dílo po stylistické stránce, tato schopnost by mu měla následně přinést obohacený zážitek z četby (Kostečka, 1993, str. 13; Čechová, Vyučování slohu: úvod do teorie, 1985).

3.3 Cíle ve výuce literatury

Cíl výuky literatury vychází z obsahu tohoto předmětu. Obsahem jsou umělecké texty, cílem je tedy těmto textům porozumět (Vala, 2017). Podle RVP ZV je hlavním cílem „*uceleně reprodukovat přečtený text, jednoduše popisovat strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretovat smysl díla*“. Další cíl je např. „*formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby*“, což je cíl, který bez jazykové a komunikační dovednosti nemůže fungovat. V RVP jsou také teoreticky zaměřené cíle, které s propojováním s ostatními

složkami spíše nesouzní: „rozlišuje základní literární směry a žánry, uvede významné představitele“. Naopak velmi komunikační a slohový cíl je umět „vytvořit vlastní literární text podle svých schopností a na základně osvojených znalostí základů literární teorie“. S cílem souhlasím, ale domnívám se, že je to samotný vrchol veškeré jazykové výuky na základní, střední a mnohdy i vysoké škole, který propojuje všechny tři složky výuky češtiny. A nejen to, podle mého názoru integruje i další osobní i školní zkušenosti každé osobnosti, která vlastní literární text vytvoří.

Literární výchova by se neměla učit jako nauka (memorování důležitých autorů a znalost jejich textů), ale měla by se učit jako výchova (tedy dbát na estetický osobní prožitek, jedním z cílů by měl být „rozvoj osobní identity v sociálních a kulturních kontextech jako je tomu u výtvarné či hudební výchovy.“ (Hník & Jindráček, Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusích, 2020).

4 Limity integrované výuky

V následujících třech kapitolách se zmíním o aspektech, které integraci při výuce mateřštiny komplikují.

4.1 Nedostatek výzkumů a didaktických materiálů

Největší brzdou integrované výuky je nedostatek didaktických materiálů. Což samozřejmě nelze přímo považovat za negativní aspekt samotné integrované výuky, ale spíše nesměrování didaktiky tímto směrem (Franta, 2021, str. 26).

O nedostatku materiálů se zmiňuje i Ondřej Hník ve své příručce. Mluví konkrétně o materiálech, které podněcují žáky k tvořivosti. Materiálů, které jsou postaveny na biflování gramatiky, životopisech autorů atd., je mnoho, ale použitelných příruček s inspirativními a tvořivými náměty je nedostatek. Vnímají to tak i sami učitelé a studenti pedagogických fakult. Zmiňme se však např. o *Tvořivém slohu* Zdeňka Kožmína (Hník, 2007, str. 23). Nyní také o metodické příručce *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* Stanislava Štěpáníka, Markéty Krčmářové a Jany Polčákové, která byla inspirací i pro mé hodiny použité v této práci.

Autoři uvedené příručky se zmiňují o obecném nedostatku materiálů, nejen pro integrovanou výuku. Jde o problém, že výzkumy kladou velké nároky na učitele v tom smyslu, že požadují od učitelů, aby učili komunikačním způsobem, avšak mají příliš málo smysluplně vytvořených námětů do výuky, které by je v tomto podpořily. Učebnice a pracovní sešity jsou stále ukázkou toho, jak rozvoj komunikačních kompetencí vypadat nemá. Tato příručka je tedy dobrým výchozím bodem pro to, jak se naučit vytvářet hodiny zaměřené komunikačně, vycházet přitom z reálného života žáků a zároveň plnit očekávané výstupy RVP (Štěpáník, Krčmářová, & Polčáková, 2020). Ale nutno dodat, že žádný jiný autor příručku pro integrované hodiny zatím nevytvořil. Takže návodů na to, „jak se to má správně dělat“ opravdu příliš není.

Dalším limitem integrované výuky jsou chybějící pedagogické výzkumy. Můžeme však čerpat ze zkušeností ze zahraničí. Například na Slovensku se integrované výuce pro primární vzdělání věnovala Ľudmila Liptáková, která vycházela z didaktiky Marie Čechové a Jaroslava Jelínka. David Franta ve své práci uvádí různé zkušenosti s integrací

v zahraničí, zmiňuje se, že daleko ve výzkumu je Slovinsko, které má doložený pozitivní vliv integrované výuky na čtenářskou gramotnost žáků. Zmínit mohou i naše sousední Polsko, kde se integrované didaktice věnuje Marek Pieniżek, kterému se osvědčilo přirozené prolínání jednotlivých složek vyučovaného předmětu (Franta, 2021, str. 27).

I toto zde tedy uvádím jako velký limit změny v českém školství (nejen v této oblasti). Inspiraci k integraci lze tedy nacházet především ve zmiňovaných zahraničních tendencích a doufat, že u nás bude pedagogických výzkumů postupem času přibývat.

4.2 Osobnost pedagoga a stereotypy v systému výuky

Dalším limitem je hodinový nepoměr jednotlivých složek předmětu. Na prvním stupni se vyučuje především jazyk (až 5 hodin týdně). Z vlastních zkušeností a rozhovorů s kolegy vím, jak velká váha je na prvním stupni jazyku věnována (téměř každou hodinu žáci píšou pravopis, dělají doplňovací cvičení, dále žáci musí dostávat z pravopisu domácí úkoly atd.). Čtení („literární výchově“) se pak učitelé věnují pouze hodinu týdně (nutno podotknout, že učitelky nazývají hodiny důsledně „čtením“, tudíž se lze domnívat, že výuka absentuje tvořivou prací s textem). Dokonce jsem se setkal s přístupem kolegyně, která vyučuje čtení a sloh dohromady pouze jednou týdně, zbytek hodin se týká jazyka. Tento přístup sice integruje sloh a literární výchovu, ale nepoměr je zde opravdu vysoký. Na druhém stupni je tomu podobně, literární výchova je vnímána spíše jako „odpočinkovější“ hodina, sloh také. Jazyku se pak učitelé (alespoň u nás) věnují s větší důsledností. Na střední škole se učitelé věnují převážně literatuře.

Tento systém funguje již velice dlouho, je zarážející, že se často ukazuje jako neefektivní, přesto se v něm pokračuje. V 70. letech proběhl na Slovensku výzkum, jehož cílem bylo zjistit výsledky výuky v oblasti jazyka. Autor upozornil právě na onen nepoměr hodin jazykových, slohových a literárních. Vycházelo se přitom z toho, že za celou základní školu žák absolvuje 1800 hodin pro předmět slovenský jazyk a literatura. Následně až po maturitní ročník žáci absolvovali přibližně 300 hodin slohu a 800 hodin pravopisu a gramatiky. Je zde tedy možné sledovat vysoký nepoměr. Každopádně výzkum počítal s tím, že vyučováním gramatiky absolvent základní školy strávil přibližně 1000 vyučovacích hodin. Následné testy v prvním ročníku na výučných oborech však ukázaly velmi slabé

výsledky právě v oblasti gramatiky a pravopisu, přitom by však žáci z hlediska počtu hodin měli mít dobré výsledky (Ballay, 1980).

Je tedy otázkou, jak by integrovaná výuka v realitě fungovala, protože některé složky jsou vždy preferovány a ostatní ustupují do pozadí. Podstatou integrace by však měl být komplexní náhled, a tedy i uvažování o komunikaci ze všech hledisek by snad měl být přibližně stejný.

„Preferování jazykové složky v užším smyslu při primárním vzdělávání (vzdělávání na 1. a 2. stupni základních škol) a literární složky při sekundárním vzdělávání (vzdělávání na středních školách) vedlo v minulosti k diskusím o míře autonomie jednotlivých složek předmětu a integraci literární složky s jinými estetickovýchovnými předměty dokonce k požadavku na rozdělení českého jazyka a literatury na dva samostatné předměty“ (Franta, 2021, str. 13).

Ludmila Liptáková hovoří o čtyřech didaktických principech, jedním z nich je princip komplexnosti, který je na několika úrovních (Liptáková & kol., 2011). Tento princip je důležitý právě proto, že komunikace má komplexní povahu a je potřeba brát tyto úvahy v potaz, protože směřují právě k plnění komunikačního cíle. O tomto principu komplexnosti hovoří ve svém článku Svobodová, která dokládá přínosy tohoto pojetí prostřednictvím podané integrované hodiny. Ve svém článku nepřímo uvádí jako největší limit tohoto pojetí (pro nezměrnou oblast se zaměřuje pouze na tento princip) nedostatečnou informovanost učitelů. Zejména pak upozorňuje na zkušenost vysokoškolské didaktičky, která si uvědomila, že kontakt s vyučováním na základní škole je pro didaktika stěžejní, nestačí být pouze jako vnější pozorovatel (Svobodová J. , 2000).

Slovenský didaktik Martin Klimovič na základě výzkumů z frankofonních zemí uvádí podmínky pro zařazení inovativní výuky. Učitelé musí mít kvalitní jazykové znalosti, také uvádí, že učitelé jsou schopni takovou výuku uplatňovat po vzdělávání v oblasti inovací ve výuce jazyka, toho nemusí pedagogická fakulta totiž vždy docílit. Učitel si musí být především vědom, že tradiční výuka mateřského jazyka není produktivní. Také zde zmiňuje důležitost spolupráce učitele s didaktiky a výzkumníky, kteří by měli učitele v zavádění takové výuky podporovat (Klimovič, 2019).

Velkým limitem integrované výuky jsou rámcové a školní vzdělávací programy, které učivo českého jazyka rozdělují. Největším protivníkem integrace jsou však tematické plány, které si učitelé sami vytváří. Jde o problém řazení témat, učitelé si často vytvářejí časové plány, které nerespektují provázanost témat. Učitelé se řídí při tvorbě těchto plánů učebnicemi a pracovními sešity, které fungují odděleně, ale v jednom časovém období se témata nesetkávají. Uvedu příklad z mé praxe, naše škola používá učebnice a pracovní sešity z nakladatelství Taktik. Ačkoli jsou příkladem relativně dobrým, provázanost témat je bohužel malá. Jedno z prvních témat pracovního sešitu literatury je pohádka. V pracovním sešitě a učebnici na jazyk je však zařazeno téma „obecné výklady o jazyce“, které s literárním tématem příliš nesouvisí. Ve slohu je na podobný časový úsek vybráno téma „vyplňování jednoduchých formulářů“. Pokud by mělo být učivo provázané, bylo by lepší, kdyby se současně s pohádkou ve slohu učilo vypravování a v mluvnici tvarosloví, u vypravování je důležitá dějovost, v tom případě by bylo nejlepší ho současně provázat např. se slovesy. Je tedy jasné, že pokud se učitelé při tvorbě tematického a časového plánu příliš nezamyslí a jen posloupně vypíší témata z učebnice, nebude výuka provázaná, natož pak plně integrovaná.

Pokud tedy shrnu situaci, tak RVP ZV je sice rozdělené na dvě složky a není k integraci přívětivé, největším problémem jsou však učitelé a učebnice, podle kterých se často řídí a je to jejich jediný výchozí materiál. „*Chybějí totiž kvalitní didaktické materiály, zejména učebnice a pracovní sešity, jež tvoří v učitelské praxi stále asi nejčastěji reálné kurikulum*“ (Franta, 2021, str. 36).

4.3 Je nutné a vhodné integrovat vždy?

Vazba mezi částmi výuky jazyka, slohu a literární výchovy je více než zřejmá. Avšak objevují se názory, které nepovažují propojování složek vždy za ideální přístup alespoň k některým tématům. „*Spojení a komplexní hodnocení jazykové a literární výchovy v jednom vyučovacím předmětu má v českém školství dlouhou tradici a navenek obě výchovy vystupují jako jeden celek.*“ Autorka dále uvedené publikace však obhajuje oddělení těchto složek kvůli dlouhé tradici, samozřejmě však upozorňuje na nutnost návaznosti. Hovoří také o propojení jazykové a slohové složky: „*V jazyku můžeme učit slohu jen příležitostně, sloh tedy nemůže být vždy vázán na jazyk. Jen v některých případech je to možné.*“ Uvádí zde

také několik příkladů, kdy je vhodné učivo propojovat (např. slovesa probírat souběžně s vypravováním atd.), dále se zmiňuje o důležitosti jazykových cvičení „*stylizačních, substitučních a transformačních pro přípravu k vytříbenosti a stylizaci textu*“, přesto tvrdí, že samostatné hodiny slohu potřebujeme, bohužel k tomuto stanovisku žádné jednoznačné důvody neuvádí (Minářová & Šrámek, 1994, str. 9).

Ondřej Hník ve svém článku popisuje diskuze, které uvažují o oddělení českého jazyka a slohu od literární výchovy. „*Literární výchova by tak byla přiřazena k jiným estetickovýchovným předmětům (výtvarné výchově a hudební výchově) a tvořila by jeden předmět integrující všechny tři výše zmiňované estetické výchovy, tedy literární, výtvarnou a hudební*“ (Hník & Jindráček, 2020). Taková integrace nehraje ve prospěch naší práce, která se snaží literaturu naopak přiřadit. Chápu důvody, které vedly k takovému stanovisku, avšak já s tímto názorem spíše nesouhlasím. Ostatně autor uvádí, že se jednalo spíše o prosazování toho, aby se výchovy redukovaly hodinově i obsahově a uvolnily místo ostatním předmětům. Nicméně stojí za zamyšlení, jakým způsobem by takový model fungoval, avšak pouze v případě, že by se literární výchova nemusela dělit o hodiny s výchovami ostatními. I přes to, že navenek se zdá v jistých případech takto rozčleněné učivo smysluplné, tyto tendence integraci spíše nepodporují, protože hodinové dotace by se v praxi značně omezily.

5 Inspirace v zahraničí

Jak jsem zmiňoval výše, integrovanou výukou na Slovensku se zabývá Ludmila Liptáková. Inspiraci lze nacházet i u našich druhých sousedů, a to v Polsku.

Marek Pieniązek uvádí, že vyučování rodného jazyka je vnímáno jako základní element národní identity a kultury. Stejně jako u nás je výuka jazyka rozdělena do tří složek s tím rozdílem, že na prvním stupni (1. - 3. ročník) je vyučován integrovaně. Autor uvádí, že zásadním výchozím cílem je učení se použití jazyka, tedy komunikace. Zmiňuje se i o tom, jak to v praxi často probíhá reálně, hovoří o gramatických pravidlech a definicích, mechanickém trénování atd., dále uvádí, že tyto metody nevycházejí pouze ze špatné metodické přípravy učitele, ale také ze samotného kurikula, jehož cíle se mohou vykládat právě tímto “nekomunikačně orientovaným” způsobem (Pieniązek & Štěpáník, 2016).

Zajímavým integrativním prvkem je zapojení učebnic *To lubię!* (Maria Jędrychowska, Agnieszka Z. Klakówna, Piotr Kołodziej, Ewa Łubieniewska, Waldemar Martyniuk, Iwona Steczko, Marta Szymańska, Janusz Waligóra) pro druhý stupeň. Tyto učebnice jsou naprosto odlišné od ostatních učebnic, které se běžně používají. Charakteristické pro ně je, že integruje jazykovou výchovu s literaturou a kulturou, kromě toho orientuje žáka do centra dění např. tím, že otvírá témata jako je vlastní identita, móda, manipulace, reklama atd.

Inspirací nám mohou být i některé zahraniční výzkumy, které zkoumají vztah mezi jednotlivými složkami, nejčastěji přichází s otázkou, zda je výuka gramatiky vede ke zlepšení vyjadřovacích schopností. Je to základní otázka, kterou bychom si měli pokládat, protože na základní škole by nás odpověď dovedla k tomu, v jaké míře je potřeba se gramatice věnovat. Jak jsem již zmínil, naučení gramatiky není na základní škole cílem výuky předmětu český jazyk a literatura.

Zároveň by nám pozitivní výsledky těchto výzkumů dokázaly, že má smysl držet jazykovou a komunikační složku předmětu v těsném vztahu a využívat souvislostí mezi těmito složkami, aby žáci okamžitě věděli, jak naučenou jazykovou dovednost mohou ihned využít ve svém psaném či mluveném projevu.

Inspirací nám mohou být např. zkušenosti s integrací v anglofonních zemích. Zmíním některé didaktické principy, které seskupil ve svém článku Martin Klimovič. Jedná se o vysvětlování mluvnice pomocí srozumitelných textových příkladů, velmi důležitý se mi zdá princip o vytváření prostoru pro diskuzi o gramatických jevech, především o tom, jaký mají efekt v psaném projevu. Zásadní je také princip o využívání autentických textů při vyučování mluvnice (Klimovič, 2019).

Debra Myhill (britská profesorka působící na University of Exeter) provedla výzkum, aby zjistila, jaký vliv má výuka gramatiky na zlepšení vyjadřovacích schopností v psaném projevu. Zjistilo se, že dobrá znalost gramatiky má vliv na psaný projev převážně u schopnějších žáků, kteří znalosti využili jako nový nástroj pro jejich vyjádření. Studie tedy dokázala pozitivní vztah mezi těmito oblastmi (Myhill, Jones, & Bailey, 2013).

Richard Andrews a kolektiv z Univerzity v Yorku v roce 2004 vytvořili výzkum, který měl za cíl odpovědět na otázku, zda má vliv výuka anglické gramatiky na rozvoj písemného projevu u žáků ve věku 5–16 let. Práce zmapovala několik studií, které byly prováděny také v USA a Kanadě (ta nevykázala pozitivní výsledky). Zkoumané studie byly provedeny ve velkém časovém rozsahu, od 60. let až k roku 2000. Výsledky dopadly takto: výuka syntaxe nemá vliv na přesnost ani kvalitu písemného projevu, avšak to neznamená, že vliv neexistuje, pouze to nedokázaly studie, ze kterých se čerpalo. Zkoumání bylo složité i kvůli různým přístupům k výuce. Práce zkoumala i vliv tzv. sentence combining¹ na psaný projev, ten dopadl spíše pozitivně. Dále jsou uvedeny tyto důležité závěry:

- a) Je otázkou, zda je potřeba ve výuce drilovat gramatiku,
- b) měli bychom hledat jiné metody k rozvoji psaného projevu,
- c) měli bychom si být vědomi důvodu, proč učíme znalosti o jazyku – jaký to má vliv na zlepšení dovedností pro psaní,
- d) autoři vyzývají k přezkoumání kurikula a určit efektivní metody (Andrews & a kol., 2006).

¹ Sentence combining je technika, která spočívá v tom, že žáci spojují více jednoduchých vět do složitějšího souvětí. Jsou různé metody, jak s touto technikou pracovat. Technika přispívá k lepší soudržnosti textu i k rozvoji gramatických dovedností.

Pro tuto práci je tento výzkum inspirací především z toho důvodu, že zvažuje neefektivnost drilování gramatiky a učení se „o jazyce“. Dále hledá cesty, jakým způsobem zlepšit psaný projev. Odůvodnění pro integrování hledejme v tom, že studie ukázaly neefektivitu z důvodu různých přístupů k výuce gramatiky. Integrace jazyka a slohu by však tuto situaci mohla zlepšit.

Myhill podotýká, že důvodem pro neexistující významné důkazy o pozitivním vlivu výuky gramatiky na psaní je neexistence nějakého rámce, který by teoreticky pozitivní vliv podpořil. Je pochopitelné, že samotná výuka o podstatných jménech či vedlejších větách není pro rozvoj psaní přínosná. Autorka připomíná, že hlavním cílem a zaměřením by měla být komunikace. Gramatika by se tedy měla učit s ohledem na tento fakt, měla by se podvolit, učitel by měl vědět, proč gramatiku učí (Myhil, 2005).

Inspiraci můžeme hledat i ve výzkumech španělských. Tam si toto kladli za cíl didaktici X. Fontich a M. J. García-Folgado, kteří poukazují otázku toho, jak vyučovat jazyk. Setkávají se tam totiž s podobnými problémy jako my tady (Klimovič, 2019).

V Polsku ohledně tradiční výuky jazyka hovoří Elżbieta Awramiuk. Roztřídila argumenty do několika kapitol, které jsou pro zachování tradiční formy výuky mluvnice. Zastánci zdůrazňují, že jde o mluvnici mateřského jazyka, který uchovává informace o historii, tradicích a kultuře. Jiný typ argumentů zase věří, že učení se o jazyce uživatelům umožňuje dobře mluvit a psát, pomáhá k rozvoji logickému myšlení, ale také, že tato znalost zlepšuje učení se cizímu jazyku. Autorka ve svém článku uvádí spoustu dalších odkazů, které nad situací polemizují. Já bych si dovolil vyzdvihnout nosnou myšlenku, ke které se po celou dobu, podle mého dojmu, směřovalo. Ačkoliv můžeme uvést spoustu ověřených i neověřených argumentů, tak se zdá, že spíše záleží na tom, jak je výuka mluvnice pojata. Tedy to, jakým způsobem se učí (Awramiuk, 2019).

6 Integrační tendence v historickém kontextu

Propojování a vztah složek výuky českého jazyka se řeší od počátku obrození. Těsnost tohoto vztahu byla tedy velmi dobře chápána a jazyk byl pro výuku slohu zásadní. „*Rozčlenění gramatického a slohového učiva nebylo vždy zřetelné*“ (Čechová, 1985, str. 67). Výuka se tedy v této době prolínala a hranice mezi jazykem a slohem nebyly zřejmě tak jasně vystavěné jako je tomu dnes.

Zaměřením na sloh

Obě složky se postupně oddělovaly, na přelomu 19. a 20. byly vyhraněné již zcela. Čechová se zmiňuje o názorech z konce 19. století, které se přou právě o tom, zda „*výuka mluvnice je v jednotě s výukou slohovou*“ (Čechová, 1985, str. 68).

Souzním s názory, za kterými stáli např. Harapat (1903) a Rambousek (1907), považující sloh za nejdůležitější složku výuky českého jazyka. Již v této době je odsuzován přílišný důraz na umělé mechanické procvičování jazykových jevů. Čechová uvádí pro tuto práci velmi důležitý názor učitele J. Müllera, který „*pokládal slohové vyučování za integrující část jazykového vyučování*“ (Čechová, 1985, str. 68).

Čechová se mezi těmito názory příliš nevyhraňuje, ale naznačila zde svůj postoj v této větě: „*Oprávněná kritika přeceňování gramatiky vedla na druhé straně k podcenění významu znalostí jazykového systému*“ (Čechová, 1985, str. 68).

Sloh byl v 50. letech podle jednoho názoru nejslabší částí výuky češtiny. Nicméně pro nás důležitým faktem je také integrace slohu a literární výchovy, Čechová uvádí, že témata slohů se často čerpala z literární oblasti: „*v určitých obdobích byla považována za výhradní vhodnou oblast inspirace. Nejen ve starších osnovách a metodických příručkách, ale ještě v učebních osnovách z šedesátých a počátku sedmdesátých let dvacátého století, zvláště v některých zemích, zaujímala témata literární jedno z předních míst.*“ (Čechová, 1985, str. 111) Toto tvrzení odkazuje na přirozenou cestu integrace, žáci mohou např. psát charakteristiku literární postavy, vypravování děje ve čtenářském deníku, rozbory básní, recenze děl atd. Samozřejmě to ale není jediná cesta výuky slohu, integrace s literární výchovou není vždy na místě. Je potřeba také vycházet z osobních zkušeností žáků, čerpat

tedy témata jim blízká, dále přichází v úvahu i integrace s jinými předměty (např. s občanskou výchovou a dalšími).

Do konce 19. století se slohová výchova pojímala dosti mechanicky. Opět se objevovaly kontrastní názory, jedním z nich bylo pojmání slohu čistě prakticky, kdy se výuka opírala především o úřední, právní a pracovní texty. Na druhé straně stál pokus o produkce umělecké povahy. Tato tendence se rozvinula na přelomu 19. a 20. století do tzv. volného slohu, který sice dbal na individualitu, ale učitel v tomto ohledu žáky nepřipravoval po stránce kompoziční a stylizační, tudíž rozvoj žáků nemohl být tak velký (Minářová & Šrámek, 1994, str. 5).

V dalších letech se názory neustálily, nadřazenost a podřazenost složek se diskutoval i po druhé světové válce, kdy bylo kritizováno právě nefunkční propojení. Avšak cíl výuky zůstává stále podobný, a sice komunikační cíl zmiňovaný v předešlé kapitole.

Zaměřením na jazyk

Zmíním se ještě o další kategorizaci pojetí vyučování českému jazyku. Na konci 19. století se přely dva přístupy: gramatický a agramatický. Gramatické pojetí klade důraz na výuku mluvnice, osvojení si pravidel atd. Agramatický přístup mluvnici zcela odmítá, snaží se výuku českého jazyka zpříjemnit, pro žáky zpřístupnit a učinit snadnější (Hauser, 2020, str. 9). Podle mého názoru se tyto dva názory vyvažují do současné doby, v současné škole stále není jasno k jakému pólu se přiklonit a vyvarovat se přitom špatným následkům na žáky (jakým může být například neúspěch u přijímacích zkoušek na střední školy).

Zaměřením na literaturu

Diskuze o podobě literární výchovy sledujeme již 130 let. Autor článku (Ondřej Hník) tvrdí, že téma těchto diskuzí se v podstatě nemění. Jde především o převahu literární historie a to, že se učí spíše historie literatury než literární výchova samotná. Přitom také upozorňuje, že neexistuje žádná předepsaná norma o tom, jak by se měla literatura správně interpretovat a nejde vše správně rozkategorizovat. Z toho důvodu není jistě primárním úkolem učitele podat žákům přemíru informací, které žáky musí naučit a následně ověřovat, zda žák umí takto podané informace zopakovat.

Diskuze o výuce literatury zasahují i do tématu této práce, autor vysledoval obsah diskuzí a jedním z témat je také prosazení integrace. Hlavní problém byl (a je) nepoměr složek jazykové a literární (Hník & Jindráček, 2020).

Již kolem roku 1890 se hovoří o tom, že literární výchova je orientovaná spíše na starší autory, nevyhovovala potřebám tehdejších žáků a nepostihovala jejich aktuální zájem. Tehdejší autoři didaktických materiálů se zmiňují, že literární výchova byla příliš zaměřena také na memorování. Vůle ke změně se tedy objevila již v této době (Hník & Jindráček, 2020).

V 50. letech 20. století se objevil názor na to, že literární výchova by měla být zaměřena na práci se samotným literárním textem, mělo by také dojít k redukci literárněhistorického učiva. Až v 60. letech se tehdejší výukové tendence přiklonily k tomu, aby aktivita žáků byla zaměřena na čtenářskou interpretaci textů. V 70. a 80. letech diskuze pokračují, např. Marta Germušková kritizuje nízkou míru zážitkovosti a estetičnosti. V průběhu těchto let se objevovaly i myšlenky, které viděly literární výchovu jako oddělenou od předmětu českého jazyka. Literární výchova by tak existovala samostatně vedle výchovy hudební a výtvarné.

Natália Ihnátková (1980) uvádí informace o nové koncepci vyučování slovenského jazyka a popisuje analýzy gymnaziálních učebních osnov. Stojí za to se zmínit, že vztah literární a jazykové složky předmětu se v průběhu zkoumaných let 1933–1972 různě proměňoval. Do roku 1945 jsou složky literární a jazykové vyučovány v jednom předmětu a fungují v jednotě, v roce 1949 se složky rozdělují, ale stále jsou vyrovnané, později se však gymnázia přiklání k výuce literatury. Poslední koncepce (z roku 1972), o které se autorka zmiňuje, integrovala vyučování slohu a jazyka. Tyto osnovy pak platily i v době vydání článku. Autorka však kritizuje nedostatečné změny, nemění se totiž obsah, jehož změna by mohla přinést výsledky. Tuto tendenci však vnímám jako pouze nevydařený pokus.

V každém případě Hník upozorňuje na již 130 let (možná déle) přetrvávající problém, který by učitelé měli řešit (Hník & Jindráček, 2020).

7 Akční výzkum – realizace integrovaných hodin

7.1 Teoretická východiska

Tato práce se bude snažit naplnit její cíl prostřednictvím akčního výzkumu. Takový výzkum má především měnit pedagogickou realitu. Hlavním realizátorem je učitel s případnou akademickou podporou. Existují samozřejmě různá pojetí a chápání, já jsem si tento druh výzkumu vybral především kvůli jeho praktické povaze. Literatura hovoří o různé míře kvalitě takovýchto výzkumů, především z toho důvodu, že ho provádějí sami učitelé. To byl můj hlavní faktor při rozhodování, jelikož praktickou část v pedagogice považuji za naprosto zásadní. Jedno z východisek akčního výzkumu je cíl zlepšit praxi učitele, i proto jsem si tento druh bádání zvolil (Greger, Simonová, Chvál, & Straková, 2020).

Stephen Kemmis (2014) chápe akční výzkum jako formu sebereflexe. V této práci tedy bude přítomný značný podíl mého osobního hodnocení po každé proběhlé výukové jednotce. Sebereflexe musí probíhat stále, každé další akci totiž předchází. K reflexi dochází i během hodin, tedy během akce.

Ve výzkumu bude tedy velmi důležitý můj kritický postoj, který je předpokladem dalšího rozvoje praxe. Kromě toho bude nástrojem tohoto výzkumu dotazník, pomocí něhož budu sbírat data od žáků. Předem promyšlený výzkum je totiž jedním z hlavních teoretických východisek kvalitního akčního výzkumu (Greger, Simonová, Chvál, & Straková, 2020).

Shrňme si tedy hlavní teoretická východiska, podle kterých se práce bude řídit:

- Účel výzkumu je zlepšit vzdělávací praxi
- Přítomná je stálá sebereflexe, důležitý je kritický postoj
- Průběžné sledování efektu na žáky
- Výzkum by měl přinést autenticitu praxe
- Jasný plán výzkumu

7.2 Základní informace a cíle

Výzkum proběhne v 6. třídě na Základní škole Zárubova v Praze 12. Během přibližně dvou měsíců se žáky absolvujeme integrované hodiny českého jazyka. Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit vliv integrované výuky na žáky. Zaměřím se především na tyto aspekty:

1. Jaký vliv má výuka na komunikační dovednosti žáků?
2. Zvýší se atraktivita hodin českého jazyka?
3. Bude mít integrovaná výuka vliv na zájem o probíraná témata?
4. Ovlivní komplexní pohled pochopení učiva?
5. Jak se změní kreativita žáků při plnění komunikačních a slohových úkolů?
6. Jak pojmout komplexní charakter předmětu, aby propojení na žáky působilo přirozeně?

Nabízí se další výzkumné otázky, např. zda žáky povede integrovaná výuka ke zlepšení dovedností a znalostí ve všech složkách výuky češtiny, avšak vzhledem k rozsahu výzkumu jsem si tuto otázku nepoložil. Překážkou mi byla náročná organizace a dlouhodobá a soustavná práce. Výzkum by musel být dlouhodobější a intenzivnější, tato práce by však k takovému výzkumu mohla inspirovat.

Vedlejší cíle souvisí s organizací práce a samotnou tvorbou integrovaných hodin. Opět uvedu otázky, na které bych v průběhu práce rád odpověděl:

1. Jaké metody práce budou co nejefektivněji propojovat tyto složky?
2. Zvyšují se nároky na organizační schopnosti učitele?
3. Co je potenciálním problémem těchto hodin z hlediska organizace výuky?
4. Lze se vyrovnat obsahovému nepoměru mezi jednotlivými složkami předmětu?
5. V jaké míře je samotná výuka časově náročná? Stačí časová dotace, kterou máme k dispozici?
6. Jaké jsou další překážky takové výuky?
7. Jak vybírat učivo, které bude propojeno?

Některé tyto otázky budou potřeba zodpovědět již před samotnou přípravou hodin, avšak odpovědi uvedu pro přehlednost v celkovém shrnutí. Věřím, že se mi na všechny otázky podaří alespoň částečně reagovat.

Základními nástroji výzkumu mi budou mnou vytvořené přípravy, krátký dotazník pro žáky a také mé osobní zpětné hodnocení realizovaných hodin.

7.3 Způsob realizace

Zrealizovaných hodin bude celkem šest, avšak závěrečné vyhodnocení bude vycházet pouze z pěti hodin. První hodina bude pouze přípravná, nemá tedy stejný rozsah reflexe jako hodiny následující. Přípravnou hodinu vedla Bc. Tereza Hrdinová, která v rámci praxe integrovanou jednotku se stejným vzorkem žáků vedla. S jejím svolením tedy zhodnotím i tuto hospitovanou hodinu. Cílem této přípravné hodiny bude zjistit základní principy fungování integrace, fungování třídy, promyšlení si postupů při tvorbě příprav na hodiny apod.

Nástrojem pro hodnocení je dotazník (v příloze) určený pro žáky. Obsahuje 8 uzavřených škálových otázek a 4 otázky otevřené, na které měli žáci stručně odpovědět. Škála hodnocení je 1 (nejméně) až 10 (nejvíce), tyto otázky se snaží postihnout tato hlediska:

- Prospěšnost výuky
- Zájem o téma hodiny
- Atraktivita výuky
- Pochopení učiva, uvědomění
- Nenásilné spojení složek (přirozenost)
- Samotné uvědomění si integrace

Otevřené otázky poskytují krátkou slovní zpětnou vazbu ohledně:

- Aktivit a metod výuky
- Hlavním zdroji inspirace
- Konkrétním přínosu
- Pohledu na propojování

Přípravy je možné použít v 6. nebo 7. ročníku základní školy. Jejich hlavním jazykovým tématem je první seznámení s větnými členy. Po úpravách by se však daly použít i v jiném ročníku. V mém případě je budu realizovat v 6. třídě při prvním výkladu větných členů. Délka každé vyučovací jednotky je 90 minut. Ve třídě je celkem 28 žáků, zkoumaný vzorek je tedy vždy stejný a můžeme tedy sledovat také vývoj zpětné vazby na propojenou výuku

českého jazyka. Téměř nikdy se však z důvodu nemocnosti na tento plný počet žáci nedostali. Ve třídě je několik žáků cizinců, především z Ukrajiny. Třída není homogenní, vyskytují se v ní žáci s poruchami učení, žáci pocházejí ze širokého spektra sociálních prostředí, velká rozrůzněnost je i v podobě intelektu. Ve třídě se bohužel vyskytly i sociálně patologické jevy, mým dalším vedlejším cílem je pokusit se tuto situaci alespoň částečně napravit pomocí různých nástrojů komunikace, které v hodinách využívám a věřím, že jimi lze něco změnit. Integrovaná výuka probíhala přibližně dva měsíce. Každý žák dostal po každé hodině dotazník, který mi následně odevzdal.

Všechny hodiny jsou připraveny v obecně známém třífázovém modelu E-U-R. Tento model je tvořen třemi částmi. První z nich je část motivační – evokace. Tato část má hlavní cíl, jímž je zaktivizovat žáka. Toho dosáhneme tím, že žáky zaujmeme tématem a vzbudíme v nich vnitřní zájem. Pro tuto fázi je vhodnou metodou např. volné psaní (které v jedné přípravě využívám) nebo brainstorming. Druhá fáze – uvědomění – je fáze samotného učení, důležité pro tuto fázi je udržet zájem z evokace. Ve třetí fázi žáci systematizují a upevňují nové poznatky, tato fáze se nazývá reflexe (Zormanová, 2012).

Při přípravě hodin jsem se snažil, aby každá aktivita měla své správné místo. Každá hodina vede k nějakému vyústění v podobě komunikační nebo slohové aktivity. Mým cílem bylo, aby se v této části všechny poznatky propojili do jednoho celku a žáci nových dovedností tak mohli využít. Téměř ve všech hodinách jsou do hry zapojené autentické literární texty, které, věřím, žákům mají co nabídnout.

Výukové jednotky propojují syntax s různými slohovými útvary, které dále zapojují do integrace literární výchovy. První hodina tak obsahuje expozici přísudku (naráží i na jeho druhy) a drama, slohovou částí je pak samotný mluvený projev. Druhá hodina vysvětluje základní druhy podmětu, které sledujeme na úvodní části Vodníka Karla Jaromíra Erbena, literární část se pak těsně spojí s částí slohovou dopisem určeným pro jednu z postav. Třetí hodina propojuje předmět s vypravováním a pohádkou Hanse Christiana Andersena. Přívlastek je pro své charakteristické užití v popisném slohovém postupu propojen s vnějším popisem předmětu s magickou mocí, který je inspirován literárním popisem stroje v dobrodružném románu pro děti: Prašina. Poslední hodinou je příslovečné určení, které žáci poznávají v rozhovoru s youtuberem Karlem Kovářem.

7.4 Synonyma jako nástroj dobrého popisu

Autorka výukové jednotky: Bc. Tereza Hrdinová (studentka pedagogické fakulty)

Hlavní témata: Synonyma, popis

Cíle: Žák definuje synonymum vlastními slovy. Žák podle významu zvolí vhodná synonyma do textu. Žák popíše obrázek, uvědomí si podstatu dobrého popisu.

Záznam z hospitované hodiny

Učitelka rozdala žákům lístky s přídavnými jmény. Jejich úkolem bylo rozdělit se do skupin podle souvislosti přídavných jmen. Žáci měli sami zjistit klíč, podle kterého skupiny utvoří, žákům to trvalo přibližně 5 minut. Učitelka aktivitu reflektovala, žáci rozdělili do skupin přídavná jména podle těchto klíčů:

1. Malá velikost
2. Vysoká velikost
3. Světlé barvy
4. Tmavé bary
5. Špatné počasí
6. Dobré počasí

Žáci naráželi na problémy s vyjádřením při reflexi této aktivity: „*my máme velikost velká*“, „*my máme něco se zářením*“ apod. Vyskytla se slova, kterým žáci nerozuměli: „*ponurý, pochmurný, blankytný (neznalo přibližně 3/4 třídy), azurový*“. Učitelka se dále tázala žáků, jakou volili při rozdělování do skupin strategii. Zatím se však nezmínila o pojmu „synonymum“.

Žáci dále měli za úkol popisovat jeden druhému obrázek, druhý bude podle pokynů spolužáka obrázek překreslovat. Učitelka zadala pokyny žákům. Upozornila na závažnost toho, že kreslíci žáci nesmějí na obrázek v žádném případě vidět. Žáci nedostali žádné další pokyny (např. zda mají obrázek vybarvovat). Aktivita trvala přibližně 10 minut. Následně se měli prohodit, avšak již nepopisovali vytištěný obrázek, ale obrázek, který někdo jiný kreslil. V druhém kole tedy popisovali kopii z kopie. Po 10 minutách učitelka rozmístila všechny předlohy před tabuli, úkolem žáků bylo vybrat jakýkoliv nakreslený obrázek

a přiřadit ho k předloze. Žáci museli vybírat pouze ty obrázky, které nekreslili. Tato aktivita trvala přibližně 5 minut.

Učitelka pokládala následující otázky:

- *Co si myslíte o této aktivitě?*
- *Lépe se vám kreslilo nebo popisovalo?*
- *Popisovala se vám lépe kopie obrázku, nebo samotný obrázek?*

Následovaly další pokyny učitelky. Ti, co malovali podle kopie přiřadí obrázky správně. Ti, co kreslili podruhé přiřadí také své obrázky správně, postaví se k obrázkům.

- *Proč se vám nepodařilo obrázek nakreslit tak, aby to druhý poznal? Co to způsobilo?*
- *Jak jste byli s popisováním spokojeni?*
- *Myslíte si, že soused popisoval obrázek tak, aby se dal nakreslit?*

Učitelka zmiňuje cíle a téma hodiny – popis. Řízenou diskuzí se společně dostávají k zásadám dobrého popisu. K tomu se učitelka dostává otázkou „*jste spokojeni s tím, jak vám to soused popsál? Co vám chybělo v popisu, aby to bylo lepší?*“ Žáci zmiňují např. detaily, popis by měl být podrobný, potřeba se vyjadřovat přesně a přímo, důležitá je také struktura a strategie popisu.

Žáci dostali texty, ve kterých se měli rozhodnout, jaké synonymum zvolí. Avšak zatím se učitelka o synonymech nezmínila, hovořila pouze výběru přídavných jmen. V textu mají na výběr vždy několik přídavných jmen, zakroužkují ta, která jim do textu nejlépe zapadají. Žáci byli také vyzváni, aby si napsali nad slova, kterým nerozumí, otazník.

- U: „*Podle čeho jste se rozhodovali?*“ Ž: „*Podle toho, co mi přišlo běžné.*“

Žáci většinou uváděli zažitéjší kolokace a sousloví. Žáci neznali některá slova: např. *industriálně, obratníkový*. Žáci si uvědomují, že slova mají stejný význam. Snažili se definovat, proč zakroužkovali zrovna to určité slovo.

Následně učitelka pokládá dotaz, jakým způsobem tato aktivita souvisí s první aktivitou. Dostávají se k pojmu „*synonymie*“, žáci obstojně definovali tento jev. Jeden z žáků dokonce rozšířil teorii synonymie i na věty a souvětí. Učitelka se dostává i k pojmu

částečná a úplná synonymie a dokládá příklady na textu, s kterým žáci pracovali. Touto diskuzí se hodina uzavírá.

Hodnocení hospitované hodiny

V hodině byly ve vysoké míře podporovány komunikační dovednosti žáků. Již první aktivita byla zaměřena velice komunikačně. Žáci dokonce měli zakázáno mluvit s učitelem, měli se domluvit pouze mezi sebou, tato činnost cílila na dovednost řešení problémů, jelikož žákům nebyla vysvětlena podstata úkolu. Další aktivitou byl popis obrázku, opět zaměřen velice komunikačně, každý žák musel nenásilnou formou spolupracovat. Rozvíjely se tedy kromě komunikačních kompetencí i kompetence k řešení problémů a kompetence sociální.

Cíl hodiny nebyl žákům představen v úvodu, ale až po třetí aktivitě. Nejsm si však jistý, zda bylo dostatečně ověřeno, že byl cíl splněn, především první cíl (vysvětlení pojmu synonyma). Na to bych kladl větší důraz. Avšak další dva cíle ověřeny byly, druhý z nich ve formě vypracovaného pracovního listu.

Hodina byla vystavěna s jasnou a logickou strukturou, aktivity na sebe navazovaly a byly provázány. Ovšem očekával bych, že na vyvozená pravidla o výstavbě kvalitního popisu, bude navazovat aktivita, na které si žáci tato pravidla vyzkouší. Sice proběhla část uvědomění, ale reflexi nepovažuji za dostatečnou. Učitelka sice pokládala žákům otázky, ale ty nevedly k praktickému ověření.

Byly použity vhodné pomůcky (různé typy obrazového materiálu) a metody práce hodnotím jako velice efektivní. Nejvíce oceňuji již zmíněné komunikační hledisko první a druhé aktivity. Žáci byli aktivní po celou dobu výuky, činnosti se velice rychle střídaly.

Komunikace učitele k žákům byla zřetelná a jasná především při zadávání úkolu. Učitelka pokládala jasné instrukce jednoduchým a efektivním způsobem. Vedla diskuzi dotazy, které stále rozvíjela dalšími otázkami. Bohužel v některých situacích nebyla organizace práce jasně nastavená, což vedlo ke chvílím, kdy nastal v hodině lehký chaos, vše však bylo záhy vyřešeno.

Obsahově byla hodina nastavená dobře. Pojem synonymum bych však zavedl již po první evokační aktivitě, tu by bylo možné dále rozvinout např. vytvořením synonymických řad a následné prezentaci s odůvodněním ostatním žákům. Aktivity znatelně

rozšiřovaly slovní zásobu jak českým dětem, tak i žákům cizincům. Činnosti opakovaně narážely na slova, která byla žákům neznámá. (jsou zmíněná v záznamu hodiny) Také bych při reflexi druhé aktivity (mluveného popisu) upozornil právě na důležitost volit vhodné jazykové prostředky, tedy právě ona synonyma, na kterých hodina stavěla. Určitě bych se zmínil např. o roli přirovnání.

Směrem k žákům byla hodina vedena velmi dobře, avšak žáci si opakovaně stěžovali, že nemají na popis obrázků dostatečné množství času – z toho důvodu také nepoužili barvy, čemuž se pak učitelka divila ve zhodnocení této aktivity.

Problém integrování je zde tedy velmi očividný – nedostatek času k plné reflexi všech aktivit proběhlých v hodině. Dále je otázkou, jaká témata při tvorbě hodiny provazovat, jelikož ke komunikačnímu tématu popisu lze přiřadit i jiné jazykové problematiky – např. přídavná jména.

7.5 Zásady při přípravě a realizaci lekcí

Na základě hospitace a teoretického základu práce jsem si stanovil hlavní zásady při tvorbě a výuce integrovaných hodin českého jazyka:

- Pečlivě zvážit propojení jednotlivých témat vzhledem k plnění cílů hodiny
- Propojením vytvořit smysluplnou vyučovací jednotku
- Vždy poskytnout důkladnou reflexi aktivit
- Vést ke komplexnímu poznání, propojovat tedy i s ostatními předměty
- Dbát na relevantnost témat s životními zkušenostmi žáků
- Žáci musí být vždy aktivní
- Hodiny vést především komunikačně
- Podporovat spolupráci
- Přizpůsobovat výuku individuálním potřebám žáků
- Podporovat kreativní myšlení tvořivými aktivitami
- Vytvářet bezpečné prostředí pro diskuzi a poskytnout všem žákům možnost se vyjádřit

7.6 Přehled výukových jednotek

Název hodiny	Cíle hodiny	Téma jazyka	Téma literatury	Téma komunikace a slohu	Očekávané výstupy RVP
Přísudek a drama	Žák najde ve větě přísudek. Rozliší přísudek slovesný a slovesně jmenný. Žák ztvární dramatický dialog. Nalezne rozdíly mezi jednotlivými žánry (bajka, pohádka, detektivní příběh, horor, dobrodružství, sci-fi).	Přísudek a jeho druhy	Drama jako literární druh, literární žánry	Mluvený projev při dramatickém představení	ČJL-9-1-05 ČJL-9-2-05 ČJL-9-2-06 ČJL-9-3-03 ČJL-9-3-06 ČJL-9-3-09
Vodník a podmět	Žák si uvědomí funkci podmětu, rozliší podmět vyjádřený/nevyjádřený, všeobecný a pozná věty bezpodmětové. Žák napíše dopis jedné z postav básně, volí vhodné jazykové prostředky.	Podmět a jeho druhy	Karel Jaromír Erben: Kytice, otázky viny a trestu	Dopis literární postavě	ČJL-9-1-07 ČJL-9-1-09 ČJL-9-1-10 ČJL-9-2-05 ČJL-9-2-06 ČJL-9-2-07 ČJL-9-3-01 ČJL-9-3-03 ČJL-9-3-08
O zrcadle a střepinách, předměty v našich životech	Žák si uvědomí funkci předmětu ve větě a předmět nalezne. Žák pracuje s pohádkovým textem, uvědomuje si jeho funkce a charakteristiky. Žák napíše vypravování.	Předmět	Pohádka jako literární žánr	Vypravování jako reakce na literární text	ČJL-9-1-10 ČJL-9-2-05 ČJL-9-2-06 ČJL-9-2-07 ČJL-9-3-01

<p>Prívlastky v popisu magického stroje</p>	<p>Žák si uvědomí funkci prívlastku ve větě. Prívlastek vhodně užívá ve vhodné komunikační situaci. Žák sestaví popis inspirovaný výchozím textem.</p>	<p>Prívlastek shodný a neshodný</p>	<p>Vojtěch Matocha: Prašina, charakteristiky dobrodružného žánru</p>	<p>Popis předmětu</p>	<p>ČJL-9-1-10 ČJL-9-2-05 ČJL-9-2-06 ČJL-9-2-07 ČJL-9-3-01 ČJL-9-3-03</p>
<p>Význam přísloučného určení v rozhovoru o knihách</p>	<p>Žák pozná funkci přísloučného určení místa, času způsobu a míry. Žák vytvoří rozhovor vhodný k dané komunikační situaci, volí vhodné jazykové prostředky.</p>	<p>Přísloučné určení času, místa, způsobu a míry</p>	<p>Čtenářská zkušenost</p>	<p>Tvorba a prezentace interview</p>	<p>ČJL-9-1-06 ČJL-9-1-07 ČJL-9-2-05 ČJL-9-2-06 ČJL-9-3-09</p>

Tabulka 1: Přehled výukových jednotek

7.7 Přísudek a dramatický projev

Hlavní témata: Přísudek a jeho druhy, drama jako literární žánr

Cíle: Žák najde ve větě přísudek. Rozliší přísudek slovesný a slovesně jmenný. Žák ztvární dramatický dialog. Nalezne rozdíly mezi jednotlivými žánry (bajka, pohádka, detektivní příběh, horor, dobrodružství, sci-fi).

Další informace: K přípravě jsou využity pracovní listy (scénáře v příloze) vytvořené umělou inteligencí. Výuková jednotka trvá 90 minut, pokud však chceme aktivity dostatečně reflektovat a dostatečně individualizovat práci, je třeba prodloužit jednotku o dalších 45 minut. Příprava tentokrát nepracuje s žádným výchozím textem.

Evokace

V úvodní části žákům představíme jakoukoliv divadelní ukázkou. Můžeme zvolit např. nejslavnější balkónovou scénu z Romea a Julie. Následně se ptáme žáků:

- *Kde se ukáзка odehrává? Jak se tomu místu říká?*
- *Kdy naposledy jste byli v divadle? A na čem?*
- *Jak se nazývá autor divadelních her?*
- *Co je pro divadelní hru typické?*
- *Podle čeho se divadlo hraje?*

Žáky vedeme k ujasnění si některých pojmů souvisejících s divadlem. Pro tuto hodinu je zásadní, aby žáci věděli, co je charakteristické pro scénář. Ujasníme si pojmy dialog a monolog, scénické poznámky atd. Vše je nutné k tomu, aby se žáci zorientovali ve scénářích, s kterými budou později pracovat.

Uvědomění

Nyní pracujeme s texty. Je zapotřebí, abychom scénáře správně rozdělili do skupin. Žáci sice zatím nebudou vědět, že bude následovat práce ve skupinách, ale v pozdější chvíli už bude náročné texty mezi sebou vyměňovat. Pracujeme s osmi scénáři, v kterých jsou vynechané přísudky (nebo jejich částí). Žáky na absenci přísudků neupozorňujeme, úkol jim podáme tak, aby jejich jediná indicie byla pouze: doplň jakákoliv slova na vynechaná místa. Také jim umožníme texty upravit, dopsat nebo zaměnit nějaká slova, pokud budou cítit nepřirozené použití slov či slovosledu.

Žáci by také měli uvést žánr, následně podle toho s texty pracujeme. Necháme vybrané žáky přečíst texty a analyzujeme, jaká slova žáci do mezer vyplňovali. Předpokládáme, že většina doplní:

- sloveso být (rozdělený přísudek slovesně-jmenný)
- modální či fázové sloveso (přísudek slovesný složený)
- jakýkoliv slovesný tvar (přísudek slovesný jednoduchý)

Pokud žáci doplní jiný slovní druh (nebo jiné sloveso), než bylo očekáváno, tak zkusíme žáky navést, nicméně pracujeme s tím, co žáci doplnili.

Dále necháme žáky definovat, jak působí texty beze slova, které doplnili. Diskuzí a metodou brainstormingu se dobereme k jazykovému tématu hodiny – přísudku a jeho funkci ve větě.

Na základě scénářů žáci roztrídí přísudek do tří skupin, využijme barvy, aby žáci měli k dispozici dobrou vizuální oporu. Charakterizujeme si jednotlivé druhy podle toho, co žáci do textu doplnili. Pokud je potřeba, uvedeme další příklady.

Reflexe

Vyzveme žáky, aby prošli své scénáře a roztrízené přísudky. Opravujeme a upřesňujeme.

Žáci se rozdělí do skupin podle společných scénářů, na nácvik scénky žákům dopřejeme dostatečné množství času. Jakmile budou připraveni, začneme s prezentací. Vytvoříme atmosféru charakteristickou pro divadlo, uzpůsobíme tomu třídu. Vysvětlíme, jaká jsou pravidla chování v divadle, v jakém případě tleskat či vstupovat do příběhu. Po každém představení si velmi krátce žánr představíme, uvedeme charakteristiky pro ten konkrétní žánr typické. Žákům poskytneme stručnou zpětnou vazbu.

Poznámky k realizované výukové jednotce

Úvodní evokační aktivita žáky měla za úkol motivovat k závěrečnému výstupu. Žáci krátce charakterizovali divadelní ukázkou. Neměli problém jmenovat Shakespeara, nejslavnějšího dramatika všech dob. Ukázkou však komentovali trochu hanlivě, avšak pochopitelně: „*je to staré*“. Řízená diskuze svým pokračováním dále vyústila směrem k pojmům, se kterými v hodině pracovali: drama, dramatik, dialog, hlediště, jeviště, scénické

poznámky apod. S těmito pojmy neměli problém a všechny jsme velmi rychle společně vysvětlili. Také velmi hezky zmínili, že herci musí umět mluvit hlasitě a jasně. Také musí „*umět pustit slzy!*“

Po zahájení práce se scénáři jsem žáky obeznámil s tím, že kromě doplňování slov mohou scénář upravovat podle vlastní fantazie. Žáci většinou doplnili scénář tak, jak jsem předpokládal. Jedna žákyně však doplnila místo slovesa předložku, to jsem však záhy vysvětlením velmi rychle vyřešil. Se žáky jsme si průběžně také ujasňovali žánry textů. Žáci následně označili doplněná slova barevně podle předem nezadaného klíče. Nutno tedy říct, že většina si na druhy přísudku přišla sama. Dále jsem přednesl další příklady a nové znalosti se snažil utřídit, případně zmínil názvosloví.

Velmi oceňuji, že si žáci jednotlivá představení často upravovali, vytvářeli rychlé kulisy za pomoci běžných věcí, které měli po ruce (např. z penálu, tabule, židle a stoly). Tato činnost žáky velmi zaujala. Nutné je zmínit, že se zúčastnili všichni přítomní žáci (také žáci cizinci). Některé výkony byly sice slabší (zejména v nečitelném mluveném projevu), ale právě kvůli tomu je důležité do komunikační výchovy tyto činnosti uvádět.

Hodnocení výukové jednotky

Cíle hodiny byly většinou splněny a ověřeny, k tomu mi posloužily vyplněné scénáře žáků, v nichž byly barevně rozlišené druhy přísudků. Žáci úspěšně rozlišili literární žánry scénářů, v tomto ohledu však cíl hodiny naplněn nebyl, jelikož žáci neměli z časových důvodů dostatečný časový prostor pro reflexi. O charakteristikách jednotlivých žánrů jsme tak nestihli dostatečně pohovořit. Avšak vždy po představení následovala krátká zpětná vazba, v které jsem se pokusil dát prostor k této otázce.

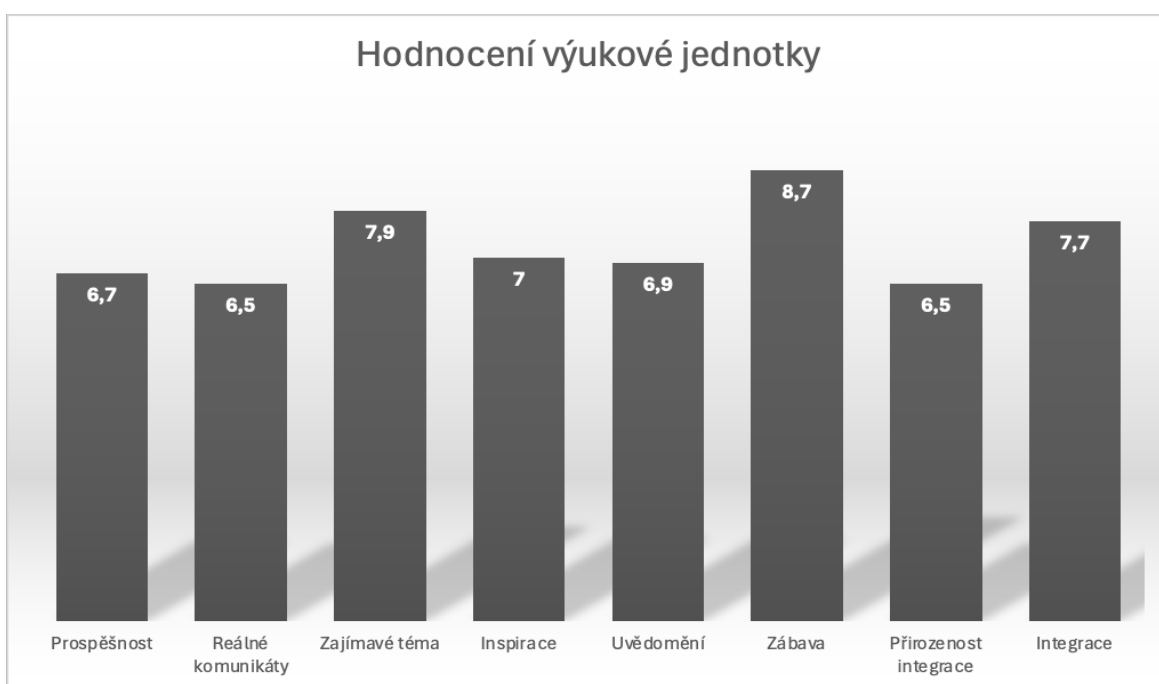
Myslím, že se mi povedlo aktivity vhodně provázat. Metody a formy práce jsem se snažil střídat, aby žáci byli neustále aktivní. Dbal jsem na komunikační zaměření hodiny. Komunikační a sociální kompetence se podařilo nejvíce rozvíjet právě při jednotlivých představeních v závěru.

Nedostatek však v této hodině vnímám právě v integraci témat. Jazykové téma bohužel nebylo zcela dostatečně zobrazeno v tématu komunikačním. Toto bylo vnímáno i žáky, protože sice s doplněním slov neměli žádné problémy, ale následně při objasňování

problematiky přísudku jsem se setkal s mírným odporem. Během příprav na hodinu jsem však uvážil, že téma přísudku bychom mohli hledat právě v dějovosti, to znamená i při představení v divadle. Avšak budu se dále snažit témata propojovat přirozeněji, aby podobná reakce žáků v hodině nenastala.

Scénáře sice nevycházely z reálné komunikační situace žáků, ale tuto skutečnost jsem se snažil vykompenzovat jinými způsoby. Především to byla úprava scénářů, žáci při představeních upravovali text, často také vytvářeli alternativní konce. Také jsem se snažil v evokaci zaměřit na jejich vlastní zkušenosti s divadlem, a tím je namotivovat k dalším činnostem.

Na této hodině si cením především toho, že vytvořila bezpečné a otevřené prostředí. Všichni přítomní žáci se totiž zúčastnili výstupu. Ve třídě jsou přítom žáci s poruchami učení, poruchou pozornosti, žákyně se sníženým intelektem a několik žáků s odlišným mateřským jazykem. Přesto se v tak rozmanité třídě žáci vzájemně podporovali a mohli si tak vyzkoušet komunikaci před větším publikem. Tento aspekt považuji za velice důležitý.



Graf č. 1: Žákovské zhodnocení hodiny – přísudek

Úskalí integrace se zobrazilo i na tomto grafu žákovského hodnocení. Oproti ostatním výsledkům je zde pocit žáků, že je propojování přirozené, o něco méně průměrně hodnocené. Avšak velmi vyčnívá zábava (i oproti ostatním grafům), ta byla hodnocena především pozitivně. To si vysvětlují hlavně dobrou atmosférou v poslední části hodiny. Bohužel si žáci nebyli příliš vědomi prospěšnosti pro jejich budoucí život. Průměrné hodnocení sice nebylo zase tak nízké, ale ve srovnání s ostatními body ano. Relativně nižší hodnocení bodu, který se týká vycházení z reálných komunikátů žáků, mohlo být způsobeno rozrůzněností žánrů scénářů nebo jejich přirozeností, kterou ovlivňoval zřejmě fakt, že je ve velké míře vytvořila umělá inteligence.

Dotazníkové šetření vykazalo, že žáci tuto výukovou jednotku vnímali jako zábavnější v porovnání s hodinami neintegroványi. V menší míře žáci uváděli, že se hodina odlišovala především jinými aktivitami, jeden respondent zmínil, že se toho více naučil. Oceněná byla i práce s textem. Jako zásadní vnímám odpověď, že se zapojili do práce všichni.

V drtivé většině žáci uváděli, že je nejvíce bavil závěrečný divadelní výstup. S posledními dvěma otázkami měli žáci větší problém. Pouze několik žáků si uvědomilo, v čem je hodina inspiruje, avšak objevily se zajímavé odpovědi. Výuková jednotka jednu žákyni vedla k tomu, aby se více snažila. Také se zlepšili v komunikaci, jeden respondent dokonce uvedl, že zvažuje hereckou kariéru.

Z odpovědí je zřejmé, že žáky bavila především praktická aktivita, která vedla ke komunikačnímu zapojení všech žáků, což žáci také ocenili.

7.8 Vodník, podmět a jeho druhy

Hlavní témata: Karel Jaromír Erben: Kytice, podmět, dopis

Cíle: Žák si uvědomí funkci podmětu, rozliší podmět vyjádřený/nevyjádřený, všeobecný a pozná věty bezpodmětové. Žák napíše dopis jedné z postav básně, volí vhodné jazykové prostředky.

Výchozí text: I. a II. část Vodníka od K. J. Erbena (viz příloha 4)

Evokace

Žákům představíme úvod melodramatu *Vodník* od Zdeňka Fibicha.² Žáci budou mít za úkol soustředit se na hudbu. Na základě hudby se pokusí napsat automatický text, kterým navodíme atmosféru této výukové jednotky. Hudba působí velmi ponurým, ale zároveň lyrickým dojmem. Žákům sdělíme, aby psali všechny své myšlenky, upozorníme je, že nic, co napíší, není špatně. Ukázka má pouze 1:20 (do úseku, kdy začne recitace), proto je potřeba, aby toho ve velmi krátké době napsali co nejvíce. Ukázku můžeme pustit dvakrát. Při druhém poslechu si vyznačí slova, která jim pro ukázku přijdou nejcharakterističtější.

Uvědomění

Žákům rozdáme rozstříhaný text (viz příloha), mají za úkol seřadit ho podle správné posloupnosti. V dalším kroku propojujeme literaturu a jazyk. Žáci budou mít za úkol vyznačit v textu, kdo je činitelem děje a kdo promlouvá (žáky upozorníme, aby se zaměřili na slovesa a hledali konatele tohoto děje). Abychom žáky navedli správným směrem, můžeme jim uvést příklad v první a druhé sloce, kde označíme *Vodníka* a *měsíček*. Se žáky úlohu poté zkontrolujeme. V páté sloce by měla být vyznačená „panna“, V šesté sloce nebudou mít žáci koho vyznačit, podle kontextu však přijdou na to, že v šesté a sedmé sloce je činitelem děje maminka (podle verše: „zůstaň dnes doma moje dcero“), v osmé sloce jsou vyznačené šatičky, slzy a pátek. V deváté sloce nastává další problém, kde žáci budou muset označit zájmeno „cos“. V desáté sloce pak opět nebudou moci označit nic ve verši „zavířilo se v hlubině“, kde je podmět neurčitý.

V další fázi žáci budou mít za úkol rozdělit tyto vyznačené části do tří skupin. Tedy skupina, kde se konatel děje nachází, dále skupina, kde se konatel sice nachází, ale v textu výslovně uveden není, poslední skupina bude obsahovat pouze jeden příklad – kde konatel děje není vůbec.

Žákům nyní budeme muset objasnit teorii podmětu. Zmíníme 4 druhy, které propojíme s předchozím úkolem. Všeobecný podmět, který v textu chybí můžeme snadno doplnit. Následuje úloha, kde se již pokusí určovat podměty a jejich druhy. Využijeme tučně vyznačené verše z ukázky. Žáky musíme důsledně upozornit na to, že podmětem ve větě

² Dostupné zde: <https://www.youtube.com/watch?v=iwHRDOa8JIE>

není vždy konatel děje, doložíme na příkladech ve výchozím textu. Poznatky dále upevňujeme a třídíme, hodina slouží pouze jako úvod k problematice podmětu ve větě.

Další část výukové jednotky se zaměřuje na literaturu, komunikaci a sloh. Představíme žákům filmovou ukázkou Vodníka. Žáci budou mít za úkol porovnat knižní a filmové zpracování, čímž si uvědomí přednosti knižního a nevýhody filmového zpracování. Nemusíme z časového důvodu samozřejmě pouštět žákům celou část filmu, některá místa (např. s erotickou a násilnou tematikou můžeme nahradit textem či převyprávěním). Mohou využít např. Vennovy diagramy, kam budou vpisovat jednotlivé nápady. Následně se žáky o filmové ukázce diskutujeme. Určitě bude důležité blíže rozebrat jednotlivé postavy v básni a dostat se k otázce viny a trestu, která je pro Kytici zásadní.

Reflexe

Žáci mají za úkol napsat dopis jedné z postav. Přitom postavě poradí, jak by se měla zachovat, aby pro ni následky tragédie ve Vodníkovi nebyly tak tragické. Žáci mohou radit postavě i tak, aby tragédii dokázali předejít. Dbejme na důležité formální náležitosti dopisu. Žáky vedeme ke kreativnímu myšlení, můžeme jim předložit nějaké možnosti, ale spíše se snažíme, aby si každý žák rozmyslel obsah dopisu sám. Před psaním slohu samozřejmě zopakujeme kritéria pro hodnocení.

Poznámky k realizované výukové jednotce

Automatický text žáci psali poprvé. Bylo tedy potřeba tuto metodu žákům vysvětlit, nejzásadnějším pravidlem je to, že je potřeba psát vkuse po celou dobu trvání hudby a že text nemusí být souvislý. Žáci měli největší obavy z toho, že je při psaní nic nenapadne, avšak nakonec se tato metoda osvědčila. Vybral jsem ty nejzajímavější záznamy: „*plavba na ztracené lodi, naděje, něco válečného*“, *smutný horor, smrt přítele*“, „*hloubka, čmelák, vážnost, jasnost*“, „*temnota, loď, nečekaný okamžik, smutek*“, „*temnota, prázdnota v tichu*“, „*drama, smrt*“, „*příroda, rybník, zápletka*“, „*strašidelný hrad, příroda, záhadné*“, „*temnota, útěk, smutek*“, „*plave si po moři*“, „*děšť*“, „*příběhová píseň*“, „*záhada, temnota, hrobka*“, „*ukončení*“, „*tmavý a strašidelný les, smrt, temné moře, žádná naděje*“

Často se opakují obrazy pro Vodníka charakteristické, což je velmi zvláštní, protože žáci předem neznali téma hodiny. Tato aktivita mimo jiné dokládá výbornou schopnost hudby doprovázet příběhy a vytvářet atmosféru. Žáci nejčastěji používali podstatná jména, často ve spojení s přívlastkem shodným. Asi tři žáci napsali krátký příběh, který se však odvíjel spíše od jejich vlastního zájmu.

Následně žáci ve dvojicích skládali text Vodníka podle posloupnosti. Tato aktivita trvala přibližně 10 minut. Poté jsem žákům znovu pustil pokračování melodramu, aby si zkontrolovali správnou posloupnost textu. Během ukázky jsem se snažil upozorňovat na důležitost hudby a příběh vysvětlovat, abych si byl jistý, že žáci děj opravdu pochopili. Také jsem se zeptal, jak si myslí, že děj pokračuje dál.

Po přechodu k jazykové žáci jsem se setkal s mírnou nevolí, avšak žáci nakonec byli rádi, že zůstáváme u stejného textu. Určování činitele děje proběhlo bez větších obtíží, žáci pochopili úkol lépe, než jsem původně předpokládal. Žáci sami přišli na klíčovou otázku „*Kdo, co?*“ a automaticky si spojili úkol s podmětem. Žáci roztrídili podměty na tři skupiny, jeden z žáků sám přišel na to, že ve větě „*zavířilo se v hlubině*“ se žádný podmět nenachází a dokázal ho odlišit od podmětu nevyjádřeného. Ve verši „*k jezeru ji vždy cos nutí*“ označili žáci zájmeno. Na těchto základech pak lehce mohlo proběhnout objasnění problematiky podmětu.

V další fázi jsem žákům pustil další část melodramu, aby pochopili celý děj Vodníka. Některé pojmy byly třeba objasnit (klekání, robě atd.) Žáci aktivně reagovali na závěr balady. Žáci si vzájemně argumentovali, kdo je vinen smrtí dítěte. Toho jsem využil a vyzval žáky, aby se přiklonili buď na stranu matky, nebo na stranu dcery. Jedna strana musela druhé straně představit argumenty. Následně jsme společně vyvodili závěry, v každém případě jsme došli k tomu, že trest stihne především dceru a tím zajímavou a vášnivou diskuzi ukončili. Také jsme došli k otázce žánru, jeden žák trefně charakterizoval, že Vodník je „*něco mezi pohádkou a hororem*“ – tím jsme v podstatě došli i k hlavním charakteristikám balady.

Také došlo na srovnání filmového zpracování a knihy pomocí Vennových diagramů. Žáci nepřekvapivě přišli na to, že při čtení textu je potřeba zapojit více představivosti. Naopak u filmu oceňovali např. doprovodnou hudbu.

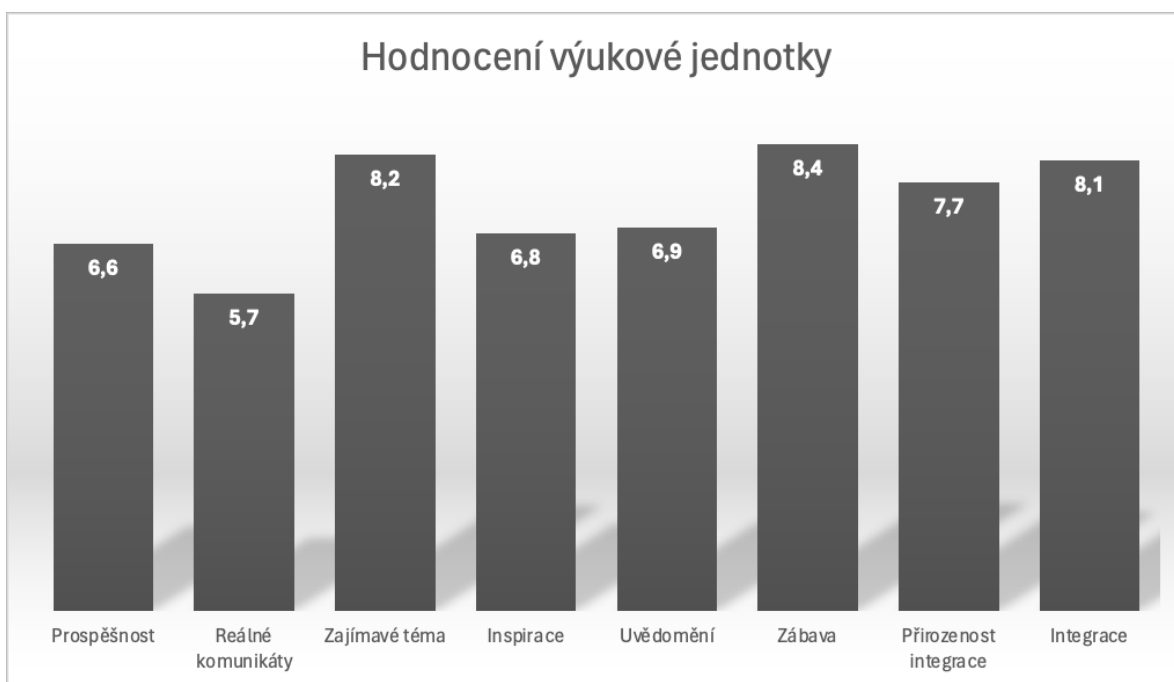
Posledním úkolem bylo napsat dopis. Zadání tohoto úkolu neproběhlo bez potíží, žáci pokládali spoustu otázek a bylo těžké je navést správným směrem. Radili dceři především to, aby k rybníku vůbec nechodila a poslouchala svou matku. V menší míře obviňovali matku, která měla podle nich dceru pustit zpátky k vodníkovi. Unikátní dopis se tázal dcery umístěné v psychiatrické léčebně, zda už tam lépe vaří.

Hodnocení výukové jednotky

Cíle hodiny byly naplněny a dostatečně ověřeny. Analýza druhů podmětu v textu byla velice vydařená, žáci podměty bezpečně rozlišili. Dopisy napsala většina žáků, někteří se však příliš zaměřovali na oblast svého vlastního zájmu, místo toho, aby se dostatečně zaměřili na text, ze kterého měli vycházet.

Efektivitu metod a forem práce hodnotím také kladně. Automatický text splnil očekávání a ukázal se jako velice vhodnou metodou k nastolení atmosféry a směru vyučování. Řazení textu žáky přinutilo řádně přečíst text a přemýšlet nad jeho návazností. Kompetence sociální zase rozvíjela aktivita zaměřená na argumentaci. Příště bych však zařadil i skupinovou práci, která v této vyučovací jednotce bohužel chyběla, žáci však byli většinu času aktivní (kromě poslechu melodramu a sledování části filmové ukázky). Na práci ve skupinách by bylo vhodnější nějakou tuto aktivitu vynechat, avšak žáci by pak nedošli ke komplexnímu poznání celého textu, díky čemuž se následně mohla rozvinout velká diskuze o vině v této baladě.

Pokud bych měl hodnotit míru integrace, tak v této hodině dominovala literární složka. Zpětně bych zapojil i nějakou formu reflexe části jazykové, k tomu bohužel nedošlo. Za to se však domnívám, že literární složkou jsme se zabývali důkladně. Žáci měli dostatečný prostor o textu přemýšlet. Dopis hlavní postavě posloužil k dobrému pochopení textu a vytvoření si nějakého názoru na situaci. Museli totiž reagovat na chování postavy, zasahovali do příběhu a přemýšleli o něm.



Graf č. 2: žákovské hodnocení výukové jednotky – Vodník

Žáky v tomto případě velmi zaujalo téma hodiny, vnímali ji také jako zábavnou. Velice obstojně v této jednotce dopadlo i hodnocení přirozenosti integrace, kdy nejčastější hodnota zakroužkovaná na škále byla 10 (6 žáků z 20), poté se často opakovaly hodnoty kolem čísla 9. Poslední otázka cílí na uvědomění o komplexnosti učiva, 7 žáků z 20 volilo nejvyšší možné hodnocení. V porovnání s ostatními otázkami byla průměrně nejhůře hodnocená otázka o souvislosti s reálným životem žáků. To si však nevysvětlují negativně, jelikož uvažovat o těchto tématech je pro žáky neznámé. Chápu, že žáci si v tuto chvíli ještě neuvědomují, proč je v životě důležitá např. ona argumentace, se kterou jsme v hodině pracovali. Také je pro ně zřejmě složité propojit tuto skutečnost se samotnou situací v hodině.

Hodnocení žáky vykazuje, že žáci považují tuto hodinu za zábavnější a zajímavější než tradiční výuku. Žáky nejvíce bavilo psaní dopisu postavám balady, několik jich uvedlo, že je zaujal úvodní poslech hudby a aktivita automatického psaní. Žáky nenudilo ani skládání textu. Také ocenili komunikační princip této výukové jednotky. Uváděli, že jsou si nyní lépe vědomi o Kytici. Uvědomění přinesla jedné dívce, která uvažovala o tom, že jsou matky příliš ochranné. Vztáhla tak zkušenost literární na zkušenosti z reálného světa, tato odpověď mě velmi potěšila.

Jako důvod integrace žáci vnímali např. to, že text K. J. Erbena je ono spojené téma, do kterého se vše promítá. Jeden respondent uvedl, že hodina je propojená kvůli psaní dopisu, což si interpretují tím způsobem, že v dopisu využili všechny poznatky z hodiny. Žáci si uvědomují, že jsou jisté souvislosti mezi jazykem, slohem a literaturou, měli však zřejmě problém nějakým způsobem toto do dotazníku zformulovat. V dotazníku se však objevila v podstatě jednoduchá odpověď, ale pro zapojení integrace naprosto zásadní: „*abychom uměli lépe číst a psát*“.

7.9 O zrcadle a střepinách, předměty v našich životech

Hlavní témata: Předmět, vypravování, pohádka (jako literární žánr)

Cíle: Žák si uvědomí funkci předmětu ve větě a předmět ve větě nalezne. Žák pracuje s pohádkovým textem, uvědomuje si jeho funkce a charakteristiky. Žák napíše vypravování, dodržuje přitom zadaná kritéria.

Další informace: Příprava je realizovatelná v 6. ročníku, z důvodu využití pohádkového textu zřejmě není vhodná pro vyšší ročníky. Příprava je využitelná při první expozici rozvíjejících větných členů. Délka vyučovací jednotky je 90 minut.

Výchozí text:

Hans Christian Andersen: O zrcadle a střepinách

Tak poslyšte, teď začneme! Až budeme na konci pohádky, budeme vědět víc, než víme nyní.

Byl jednou jeden zlý čaroděj. Ten vám byl tak zlý, inu, učiněný ďábel! Jednoho dne byl ve zvlášť dobré náladě. Podařilo se mu totiž zhotovit zrcadlo, které mělo tu vlastnost, že se v něm všechno dobré a krásné téměř úplně zmenšilo a všechno ničemné a špatné se v něm ještě zvětšilo. Nejkrásnější krajiny v něm vypadaly jako uvařený špenát a nejlepší lidé se stávali ošklivými nebo stáli na hlavě. Obličej se v něm tak zpitvořil, že ho ani nebylo možno poznat, a měl-li kdo třeba jen jedinou pihu, mohl být jist, že se mu v zrcadle rozleze přes celý nos a ústa.

Čaroděj si náramně liboval, že je to veselé, neboť každá dobrá, zbožná myšlenka, jež v člověku byla, obrážela se v zrcadle jako pošklebek; kouzelník-ďábel se svému uměleckému

vynálezu dosyta nasmál! Všichni, kdož chodili k němu do čarodějnické školy – on totiž měl i svou školu – vypravovali kdekomu, že se podařil zázrak, a tvrdili, že se teprve nyní dá poznat, jak opravdu vypadá svět a lidé. Běhali po světě se zrcadlem a konečně nebylo na celé zemi člověka, který by nebyl v tom zrcadle zpitvořen.

I chtěli také doletět do nebe, aby si z něho tropili šašky. Čím výše však se zrcadlem letěli, tím více se třásl, až je sotva drželi. Letěli výš a výše, blíž k Bohu a nebi. Tu se zrcadlo náhle zatřásl tak strašlivě, že jim vyklouzlo z rukou a řítilo se dolů k zemi. Tam se roztříštilo na stamilióny, biliony a ještě více kousků, které způsobily ještě mnohem větší neštěstí než samo zrcadlo dříve. Neboť některé střepinky zrcadla byla sotva tak veliká jako zrno prachu, i poletovaly širým světem, a když vletly lidem do očí, uvázly v nich. I viděli lidé všechny věci převráceně nebo si všímali jenom špatných stránek. Neboť každá střepinka podržela touž sílu, jakou mělo celé zrcadlo. Některým lidem se dostala střepinka až do srdce, a to bylo opravdu strašné, neboť jejich srdce se proměnilo v ledový střechýl.

Některé střepinky byly zase tak velké, že jich bylo použito za tabulky do oken, ale nebylo právě hezké dívat se skrze ně na své přátele. Jiné zase byly vsazeny do brýlí a lidé, kteří si tyto brýle nasadili, aby správně viděli a soudili, náramně se klamali.

Zloduch se smál, až se za břicho popadal, a tuze se mu to líbilo. A ještě posud létají střepinky toho zrcadla vzduchem.³

Evokace

Žáci mají za úkol popsat svou ranní rutinu. Budou mít za úkol napsat v bodech všechny úkony, které ráno dělají předtím, než se vydají do školy. Vypadat by to mohlo např. takto:

- *umyju si **obličej***
- *vyčistím si **zuby***
- *upravím si **vlasy***
- *obléknu se*
- *připravím **snídani***

³ ANDERSEN, Hans Christian. Pohádky [online]. Přel. Gustav PALLAS. VMKP 1.vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2017 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/04/32/54/53/pohadky_andersen.pdf.

- *zkontroluji telefon, zprávy a oznámení*
- *vezmu si klíče, peněženku a tašku*

Následně se žáky aktivitu reflektujeme. Vybídeme je k tomu, aby ve svých větách vyhledali přísudek a podmět, u ostatních větných členů budou mít za úkol určit pád a daný větný člen si označili. Sdělíme, že tuto hodinu budeme probírat nový větný člen. Následuje literární část, která pracuje s výchozím textem.

Uvědomění

Se žáky společně přečteme text pohádky Hanse Christiana Andersena. Žáci mají v textu podtržené některé předměty. Předmětů si zatím nebudeme všimnout. Nejdříve proběhne diskuze, při které budeme řešit následky rozbití zrcadla v aktuálním světě. Zeptáme se, zda bychom nemohli vidět příčinu některých problémů v tom, že se zrcadlo rozbilo a kousky pronikly lidem do srdce a do očí. Také zhodnotíme touhu lidí letět se zrcadlem vysoko až k nebesům, aby zesměšlili samotného Boha. Přemýšlíme nad tím, proč měli učni čarodějnické školy takové ambice. Jako podklad pro diskusi využijeme mentimeter, v kterém můžeme rychle zobrazit názory všech žáků ve třídě. Literární část bude pokračovat tím, že zadáme žákům úkol, aby napsali příběh člověka, kterému se dostala střešina zrcadla do srdce. Příběh nemusí být příliš dlouhý, poslouží spíše pro další námět k diskusi. Při všech těchto aktivitách propojujeme literární a komunikační výchovu.

Následně přecházíme k části jazykové, při které použijeme pohádku a vyprodukované texty žáků. V tuto chvíli si začínáme všimnout podtržených větných členů v textu. Vztáhneme je k evokační části, kdy žáci tvořili seznam „ranní rutiny“. Žáky vedeme k uvědomění funkce předmětu ve větě. V evokační části žáci určovali pády tohoto nového větného členu, v textu mají nyní za úkol udělat to samé. Poté vedeme diskusi, které pády se vyskytují nejčastěji a společně se žáky vytvoříme pár jednoduchých příkladových vět:

Čaroděj vytvořil zrcadlo. – předmět v akuzativu

Střepinka se dostala lidem do srdce. - předmět v dativu

Zrcadlo se dotklo nebe. - předmět v genitivu

Zrcadlo otrásl svět. - předmět v instrumentálu

Žáci jistě přijdou na to, že předmět rozvíjí sloveso a nejčastěji se vyskytuje ve 4. pádě. Nové znalosti žákům ukotvujeme a případně můžeme žákům zadat i nějaké další cvičení, kde předměty budou vyhledávat, primárně však pracujeme s textem, který žáci vytvořili (o člověku, který byl zasažen střepinou zrcadla do srdce), v tomto textu žáci analogicky vyhledají a podtrhnou předměty.

Reflexe

V této fázi se pokusíme propojit všechny tři složky. Jazykovou složku této výukové hodiny reflektujeme kontrolou podtržených předmětů, také se zeptáme na úvodní evokační cvičení a dáme jim za úkol, aby uvedli zde použité předměty.

Literární, komunikační a slohovou výchovu završíme vypravováním. Žáci budou mít za úkol použít úvodní evokační cvičení, jako inspirace jim může posloužit text o zrcadle, krátký vytvořený text o člověku zasaženém střepinou zrcadla. Tento text mohou ve svém vypravování také rozvinout. Předpokládejme, že vypravování již žáci někdy psali, tudíž jen rychle zopakujeme všechny náležitosti. Opět žákům předložíme jasné požadavky, které budou použity při následovném hodnocení jejich prací.

Poznámky k realizované výukové jednotce

Úvodní aktivita pomohla propojit situaci výukovou se situací běžného života. Žáky jsem upozornil, aby psali opravdu krátké věty, tím jsem docílil toho, že následně opravdu používali ve větách předměty. Abychom mohli aktivitu řádně reflektovat, napsal jsem na tabuli svůj seznam, na kterém jsem poté teoretické hledisko předmětu demonstroval. V evokaci jsem však na tento aspekt neupozorňoval, v této fázi jsme pouze ranní rutiny okomentovali, k seznamu jsme se vrátili až po přečtení textu.

Text pohádky byl pro žáky prospěšný i z hlediska slovní zásoby. Pro diskuzi jsme využili aplikaci Mentimeter. Žáci měli za úkol napsat, jaké důsledky v dnešním světě má potenciální rozbití zrcadla. Spojili jsme tedy pohádku s realitou, mým záměrem bylo vyzdvihnout krásné myšlenky této pohádky.

Nyní jsme se vrátili k ranní rutině, žáci měli za úkol najít spojitost mezi podtrhanými slovy v textu a vyznačenými předměty v mém textu, který byl na tabuli. Vysvětlili jsme si teorii předmětu a propojili ho s dalšími větnými členy. Žáci měli určit podmět a přísudek,

poté zkoumali, jaký větný člen jim v jednoduchých větách zbyl (viz příloha). Vše jsem demonstroval na mém textu, abych předešel případným nesrovnalostem, které by mohli vzniknout prací s vlastními texty. Vysvětlili jsme si problematiku předmětu.

V další fázi žáci psali příběh člověka zasaženého střepinkou zrcadla. Se svolením autorky přikládám ukázkou textu:

Střep

„Všechno to začalo v pátek. Šla jsem ze školy s pocitem volnosti a svobody. Měli jsme totiž jet na dovolenou. Už jsem byla skoro doma, když najednou ...

„Au!“ vykřikla jsem. Něco ostrého mi zasáhlo oko, byl to střep. Strašně to bolelo a pánilo. Běžela jsem domů s rukou zakrývající mé levé oko. Dorazila jsem domů a běžela k zrcadlu. Pak jsem opatrně a pomalu otevřela oko.

Střep nikde. Z oka mi tekla krev. Místo modrého oka jsem měla zlověstné šedé oko a uprostřed oka jsem měla jakýsi kosočtverec, který byl úplně černý. „Co se to děje!?“ Na pravé oko jsem viděla normálně, ale na to levé ne. Všechno bylo šedé a smutné, ... prostě hnusné.

„Nevím, co mám dělat!“ Mamka právě přišla domů, a když mě viděla, vykřikla: „Anežko! Co se to stalo?“

Žákyně reagovala na pohádku tímto způsobem. Na tomto textu oceňuji slovní zásobu a netradiční vyústění příběhu. Je zajímavé, že většina žáků použila ich-formu. Jedním z vysvětlení by mohlo být, že se skutečně dokázali do textu vcítit. Tento text v porovnání s ostatními texty nemá tak špatný konec (který není uveden), maminka sice zavolá záchranku a pokusí se situaci vyřešit, ale střep se vstřebal a holčička v příběhu trvale viděla na jedno oko svět ošklivějším, avšak podařilo se jí díky tomu vnímat svět z dobré i lepší stránky. Některé texty však končí tragicky a hlavní postava umírá. Naráží se i na téma sebevraždy:

„Po chvíli se mi začal hnusit celý svět. Prudce jsem vstal ze židle a vyšel ven, ale tentokrát s nožem v ruce. Měl jsem chuť zabít, ale nechtěl jsem někomu vzít život, tak jsem se rozhodl, že vezmu život sobě. Šel jsem tedy k jezeru ... Na břehu jezera jsem si zabodl (3x) nůž do levé části hrudníku a moje mrtvé tělo spadlo do jezera.“

Nebo:

„A od té doby jsem měla halucinace. Zdály se mi ošklivé sny a skončilo to tak, že se mi zdál sen, ve kterém mě někdo škrtil, ale on mě neškrtil ve snu, ale v reálu, tak jsem 21. 5. 2050 zemřela.“

Po přečtení těchto textů jsem si položil otázku. Z jakého důvodu žáci mají potřebu sdílení takových témat. Jde o silné propojení s tímto literárním textem, kde o smrti však nepadne jediná zmínka? Je to zájem žáků o toto téma? Co/kdo ovlivňuje takové myšlení 11–12letých dětí? Nesetkal jsem se totiž s takovým zálibením v těchto tematikách poprvé, mnohdy to bylo ještě o něco horší. Odpovědí, kde hledat příčinu, může být více. Mimo tuto práci bych však doporučoval zvážit možnosti prevence a řešení těchto příčin, které k takovému přemýšlení žáky vedou, jelikož v zadání o špatném či krutém konci vypravování nepadlo jediné slovo.

V každém případě se podařilo propojit literární část s částí komunikační a slohovou. Jazykovou část jsme završili tak, že žáci ve svých textech hledali předměty, v tom však nebyli všichni úspěšní. Avšak v prvních vyprodukovaných textech předměty našli, což mi posloužilo jako důkaz o naučení.

Hodnocení výukové jednotky

Cíle hodiny byly naplněny. Žáci napsali vypravování, které se většinou drželo ve správném rázu. Texty měly zápletku a většinou i vyvrcholení, rozuzlení mělo často charakter tragického konce, ale v textu bylo přítomno. Žáci ve svých textech také používali přímou řeč. Všechny požadavky jim byly před psaním představeny, aby následně věděli, podle čeho se jejich text bude hodnotit. Předmět žáci našli ve svých textech o ranní rutině, tudíž i první hlavní cíl byl splněn a ověřen. Jako důkaz o naučení (ověření literárního cíle) mi posloužily vyprodukované texty žáků, které byly následně ohodnoceny, takže lze hovořit i o reflexi této poslední aktivity.

Struktura hodiny byla vystavena tak, aby na sebe jednotlivé části navazovaly. Zařazení jazykové části (s čímž mám v některých integrovaných hodinách potíže) tentokrát nebylo snad tak násilné, jelikož problematika předmětu navazovala na úvodní evokační aktivitu a zároveň se propojila s textem pohádky, v které je užívání předmětů velmi časté.

V pohádce se také vyskytuje předmět ve všech možných pádech, tudíž na základě textu mohl být ukázán i předmět nejen v akuzativu.

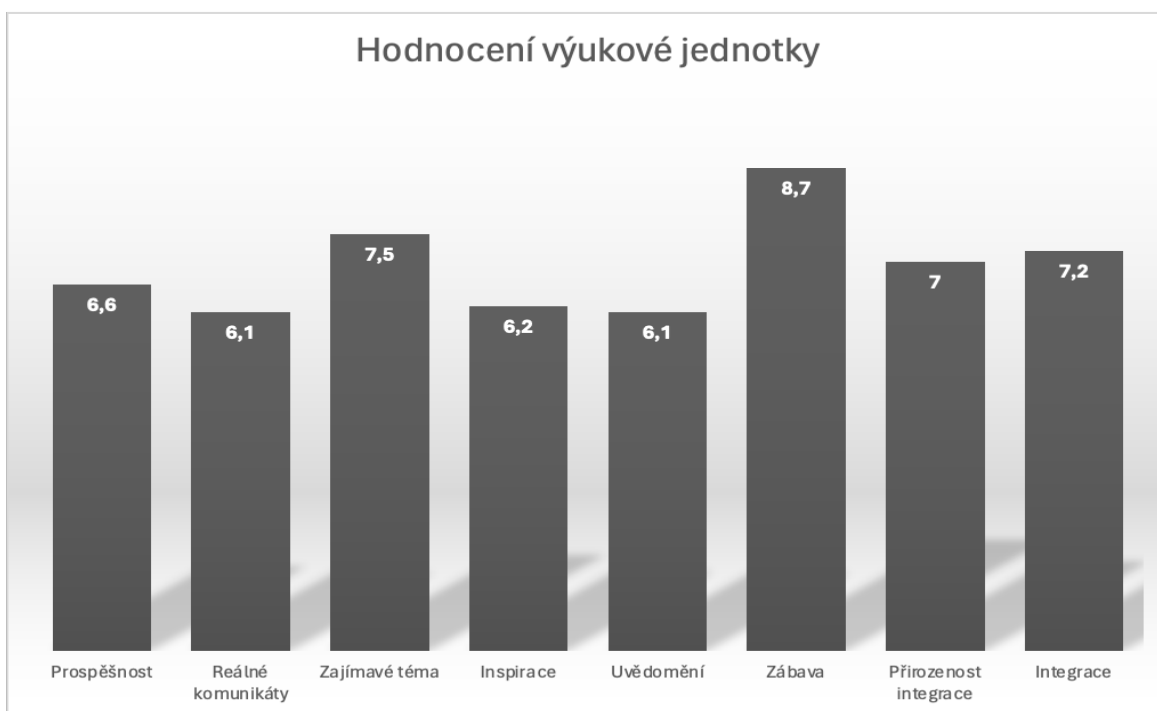
Hodina vycházela z reálného života především v evokační části. Měla však za cíl propojit se i v části zaměřené na literární výchovu, do které měla realita zasáhnout, propojit se se současnou a minulou situací konfliktů a podobně. Tuto diskuzi jsem však z časových důvodů dále nerozvíjel a téma by bylo námětem pro jinak zaměřenou hodinu.

Jako velice efektivní formu práce považuji aplikaci Mentimeter⁴, která dobře poslouží při reflexi nebo sdílení názorů žáků. V této hodině chybělo více aktivit zaměřených na rozvoj spolupráce, bohužel na úkor psaných textů nebyla tak komunikačně zaměřená jako jiné výukové jednotky v této práci.

Žákovské hodnocení míry zábavy se shoduje s hodnocením výukové jednotky zaměřené na přísudek. V porovnání s ostatními aspekty žáci oceňovali zajímavé téma. Prospěšnost pro budoucí život průměrně obdržela 6,6 bodů z 10, což je ve srovnání s ostatními výsledky poměrně srovnatelné. S komunikátem pro běžný život žáka (pohádkou) jsme podle jejich hodnocení nepracovali (6,1 bodů je po textu Karla Jaromíra Erbena nejhorší výsledek), avšak snažil jsem se v tomto případě kompenzovat tuto situaci, jež mi byla dopředu známa, evokační aktivitou.

Pokud jde o hodnocení přirozenosti integrace a uvědomění si jejích cílů, tak v tomto případě jde spíše o nadprůměr.

⁴ Dostupné na: <https://www.mentimeter.com>



Graf č. 3: žákovské hodnocení výukové jednotky – předmět

V drtivé většině žáci hodnotili jako nejzábavnější činnost psaní závěrečného vypravování. Žáci také ocenili úvodní evokační aktivitu, ve které popisovali svou ranní rutinu. Hodinu hodnotili jako zábavnou a zajímavou. Všimli si také, že hodina integruje sloh mluvnici a literaturu – respondent uvedl propojenost všech aktivit. Pro mě byla velice zásadní odpověď: „více jsme se spolu bavili“, která svědčí o mém komunikačním záměru v integrovaných hodinách. Někteří žáci uvedli, že se naučili nové dovednosti, například jak z mála informací vymyslet obsažný příběh, což naznačuje pozitivní vliv této hodiny na zlepšení dovedností psaných projevů.

Někteří žáci pochopili, že propojování složek předmětu je důležité pro lepší porozumění a rozvoj jejich dovedností. Přestože v posledních dvou otázkách měli žáci v dotazníku vždy méně konkrétní odpovědi, celkový dojem se mi zdá být pozitivním.

7.10 Přívlasky v popisu magického stroje

Hlavní témata: Dobrodružná literatura, přívlask, popis předmětu

Cíle: Žák si uvědomí funkci přívlasku ve větě. Přívlask vhodně užívá ve vhodné komunikační situaci. Žák sestaví popis inspirovaný výchozím textem.

Další informace: Příprava je realizovatelná v 6. a 7. ročníku. Nejlépe uděláme, když ji budeme realizovat souběžně s dobrodružnou literaturou. Určitě bude dobré se o knize Prašina zmínit i v jiných hodinách, abychom žáky namotivovali k přečtení této velmi oceňované knihy. Výuka bude opět trvat minimálně 2 vyučovací hodiny.

Výchozí text:

Vojtěch Matocha: Prašina

Stál s otevřenou pusou na prahu obrovské síně. Deset metrů před ním se z podlahy zdvihalo kovové tělo stroje a ztrácelo se ve tmě. Je živý, napadlo Jirku. Proboha, vždyť ten stroj je živý. Gigantický tvor s duší a tlukoucím srdcem. Jeho tělo se pohybovalo, vzdouvalo se a zase klesalo. Jako kdyby lapal po dechu. Jako kdyby se někde pod povrchem napínala a povolovala měkká tkáň, jako kdyby v jeho útrokách proudila krev.

En se odpoutala od Jirkova boku a zvolna vykročila vpřed. Zíral na stroj jako uhranutý. Najednou viděl, že co se mu na první pohled jevílo jako živé tělo, jako kůže neznámé bytosti, je jenom soustavný, nikdy nekončící pohyb mnoha drobných součástek: koleček, pístů, otočných ramen, hřídelí. Tisíce, možná statisíce dílků, pracujících v jediném harmonickém celku. Jak se o sebe třely kovové plošky a tichounce do sebe zapadala ozubená kola, vydával stroj souvislý, nepřerušovaný lomoz. Nebo spíš šepot.

En mezitím došla až k němu, svíčku držela v napřážené pravici. Na okamžik zaváhala, ale nakonec pomalu zvedla levou ruku a položila ji na zašlý, chvějící se povrch stroje. Několik vteřin ji tam ponechala. Jirky se zmocnil neodbytný dojem, že stojí někde na mořském břehu u těla skomírajícího živočicha, kterého vyplavil oceán. Jako kdyby En tím dotykem chtěla stroj konejšit, dodat mu síly. Jirka však dobře věděl, že ve skutečnosti se ho En dotkla, aby sama sebe přesvědčila, že to všechno není jenom sen. „Vypadá tak staře, tak strašně staře...“ ozvala se náhle a Jirka se probral. Popošel blíž. Skutečně, zblízka si všiml ostrůvků rzi, oprýskaného laku, vody stékající po stěnách trubek, vybledlých nápisů.

„Musíme najít zelené žárovky,“ řekl a En se otočila. Oči se jí podivně leskly.

„Jasně,“ přitakala po chvíli mlčení, „jdeme na to.“⁵

⁵ MATOCHA, Vojtěch. Prašina. Praha: Paseka, 2018

Evokace

Žákům promítneme několik ilustrací z knihy Prašina. Žáci budou mít za úkol ke každé ilustraci vymyslet co nejvíce vlastností.

Žáky vybídne, aby napsali co nejvíce vlastností ve formě přídavných jmen a spojili je s podstatnými jmény. Zatím se nebudeme zmiňovat o přívlastku, předpokládejme, že žáci napíší právě přívlastky shodné závislé na podstatných jménech. V pozdější fázi se k tomuto cvičení vrátíme, nyní proběhne jen diskuze nad obrázky a pocity z nich.

Uvědomění

Žáci budou nyní pracovat ve dvojicích. Jeden žák dostane obrázek „stroje“ z Prašiny, druhý bude mít za úkol podle toho stroj nakreslit. Je důležité, aby druhý žák neviděl, co mu první popisuje, práci si můžeme ulehčit tím, že si žáci sednou zády k sobě. Výsledkem by mělo být uvědomění si důležitých aspektů při mluveném popisu. Kreslicí žáci musí vědět základní údaje: jak je popisovaná věc velká, barevná, jakou má barvu a tvar, je pravděpodobné, že budou v této komunikační situaci nuceni použít přívlastky shodné i neshodné.

Poté se můžeme vrhnout na samotné čtení textu. Po přečtení upozorníme na podtržené části, společnou diskuzí dojdeme k tomu, že k vyjadřování vlastností jsou potřeba přídavná jména. Žákům vysvětlíme, že ve spojení s podstatnými jmény fungují tato přídavná jména často jako přívlastek shodný. Samozřejmě se neomezujeme jen na přídavná jména, musíme zmínit také zájmena i číslovky, v případě neshodného přívlastku také podstatná jména. Žákům vše dokládáme na příkladech, využíváme ta z textu, případně z popisu obrázků. Vysvětlujeme rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným.

V další fázi se budeme věnovat ukázce z literárního hlediska. Žákům můžeme nastínit důležité informace o knize. Diskutujeme o tom, k čemu je zřejmě stroj, který je v textu popisován. Vedeme žáky k uvědomění toho, že se jedná o dobrodružný žánr. Zmiňujeme se o dalších dílech tohoto žánru. Pro žáky připravíme i další ukázkou z první části knihy, kde se nachází popis Prašiny. Funkci stroje v hodině neobjasňujeme, abychom žákům neprozradili „tajemství Prašiny“ a motivovali je k přečtení knihy, ale diskutujeme co nejvíce návrhů a možných dějů, které se mohou v této knize odehrávat. Před diskuzí můžeme využít automatického textu, který bude základem pro uvedení to tématu.

Reflexe

Následuje část slohová a komunikační, v které se pokusíme propojit jak literární, tak jazykovou část hodiny. Žáci budou mít za úkol napsat popis předmětu, který se běžně vyskytuje v jejich okolí, tomuto předmětu však budou muset přidělit nějakou magickou či speciální schopnost – např. kávovar, který svým dobře propracovaným mechanismem dokáže nalákat zákazníky do kavárny, díky čemuž pak majitelé podniku nebudou mít nikdy nouzi o výdělky. Žáky však musíme upozornit na to, že píšou popis (ne vypravování). Pokud budou potřebovat, stanovíme strukturu (osnovu). I přes fantazijní prvky je potřeba, aby byl popis dobře postavený, postupně a logicky propracovaný. Žákům zopakujeme důležité body a poznatky vedoucí k dobrému popisu. Znovu se zmíníme o přívlastcích, které budou muset žáci v textu podtrhnout a označit, zda jde o přívlastek shodný či neshodný.

Poznámky k realizované výukové jednotce

Výchozí text navazoval na čtenářskou dílnu, kterou jsem se žáky absolvoval předchozí hodinu. Žáci byli tedy s knihou Prašina již seznámeni, avšak o stroji, který v této ukázce vystupuje, zatím nevěděli. V evokační části měli žáci za úkol popsat tři obrázky (viz příloha). Žákům jsem zdůraznil, aby při popisu použili vždy přídavné jméno ve spojení s podstatným jménem: např. „strašidelné okno“ nebo „gotická katedrála“ (tedy přívlastek shodný). Žáci s pochopením úlohy neměli větší problémy. Žáci uváděli vsutku barvitě přívlastky: „zářivý měsíc“, „strašidelná ulice“, „krásné ticho“, „zaoblený strop“, „rozbitá vitráž“ atd.

Následně si žáci spojili ilustrace s knihou Prašina, kterou s vědomím minulé hodiny v rychlosti charakterizovali. Snažil jsem se je namotivovat tím, že se v této hodině dozví tajemství fungování Prašiny.⁶

Následovala práce ve dvojicích, kdy žáci popisovali jeden druhému obrázek stroje z Prašiny (viz příloha), jehož funkci se žáci dověděli v druhé části hodiny. Pro tuto ilustraci je charakteristický jeho zjev, jeho části připomínají živou bytost, stejným způsobem je popisován i v textu. Žáci již měli s touto aktivitou zkušenosti a žáky velmi bavila. Sami žáci si uvědomovali, že při popisování je základem přesná a výstižná komunikace. K tomuto

⁶ „Prašina je tajuplné místo, temný ostrov uprostřed zářící Prahy. Nikdo neví proč, ale na Prašině nefunguje elektřina. Lamy tu nesvítlí, tramvaje nejedí, rádio nehraje, mobil je bez signálu.“ (Databáze knih, nedatováno)

uvědomění jsme došli po reflexi této aktivity, kdy žáci měli za úkol dát dohromady důležitá pravidla pro popisování. Došli k těmto poznatkům: přesnost, srozumitelnost a strategičnost.

Práce s textem byla prospěšná také k obohacení slovní zásoby, vysvětlili jsme si např. slovesa „vzdouvat se“, „skomírat“ a podstatné jméno „lomoz“. Žáky jsem také navedl k tomu, aby definovali tento slohový útvar, k čemuž rychle došli (popis předmětu). Se žáky jsme také diskutovali o příčině nefunkčnosti elektřiny v literární ukázce. Zajímavost tématu se tedy osvědčila, asi dva žáci dokonce přednesli teorii o tomto místě. Hovořili např. o tom, že příčinou nefunkčnosti by mohlo být magnetické pole, nabízí se tedy propojení s fyzikou, avšak se žáky jsem v této hodině zůstal raději v literární výchově a tuto teorii dál nerozvíjel.

Dalším krokem bylo propojení popisu s přívlastkem. Nové informace jsem uvedl v kontextu dalších větných členů, aby se žáci dobře zorientovali. Narazil jsem také na úskalí integrace, protože jedna žákyně si spletla druhy přívlastku s dvěma druhy popisu (vnější a vnitřní), v této chvíli bych to však nepovažoval za nijak závažné. Nutno však také podotknout, že jeden žák se při řešení přívlastků stále vracel k literární části, tedy k onomu popisovanému stroji. Otázkou je, zda vnímat tuto situaci ve prospěch či neprospěch integrované výuky. Odpověď je zřejmě potřeba hledat v reakci učitele. Já reagoval krátkým vysvětlením.

Práce s rozdělováním přívlastků na shodné a neshodné nebyla zcela bez problémů. Žáci v této třídě mají všeobecně problém se samostatností a badatelskou výukou, mnoho jich potřebuje indicie v podání vysvětlení učitele, vizuálním doprovodem, spoustou příkladů a podobně. Po mnoha mých upozorněních na důležitost chyby ve výuce se stále bojí přijít s vlastní teorií. Žáky jsem však nasměroval, mnoho jich na podstatu přívlastku shodného a neshodného přišlo samo.

Žáci vyprodukovali zajímavé texty, které vždy víceméně obsahovali i popisnou část. Jsem si vědom neostré hranice mezi jednotlivými slohovými útvary, proto nelpím na tom, aby se vždy za každou cenu museli držet v jednom útvaru, avšak s vědomím důležitosti pro slohové práce v budoucnu (např. maturitní) žáky na tento problém upozorňuji. Vznikla spousta zajímavých námětů: např. čokoládová fontána s léčivou funkcí, nekonečná chladnička, kávovar produkující kávu s funkcí přeměny člověka na pohádkovou bytost, reklama s magickou mocí manipulace (je důkazem o persvazivní „magické“ funkci reklam),

popelnice jako nástroj pro zbavení se zbytečných částí lidského mozku (velmi výstižné téma s potenciálním využitím v environmentální výchově), popis vysavače schopného vysát všechny problémy („*megavysavač vysaje hračky, ale také děti. Pokud vám vysavač vysaje děti, budete mít s manželem nebo manželkou klid*“). Žáci často zaujatí tématem zapomínali na popis samotného předmětu, příště se na tento problém raději zaměřím více. Avšak na popisné části žáci naštěstí nezapomínali: „*Na okrajích je šedá, ale skoro až do černa. Vevnitř jsou různé plakáty, jeden červený, další modrý atd. Je nádherná, ale jen jeden člověk ví, co se s ní děje.*“ ... „*Byla popelnice, ale počkej, ta popelnice má nohy a ruce. Je šťastná, ale má v sobě spoustu zbytečných odpadků ...*“

Zhodnocení výukové jednotky

V zásadě byly cíle hodiny splněny. Žáci si na konci hodiny byli vědomi funkce přívlastků, dokonce jich většina rozeznala přívlastek shodný od neshodného. Jako důkazy o naučení mi posloužily texty samotných žáků, ve kterých se pokoušeli přívlastky najít. Přívlastky shodné a neshodné pak rozeznávali v ukázce textu Prašina.

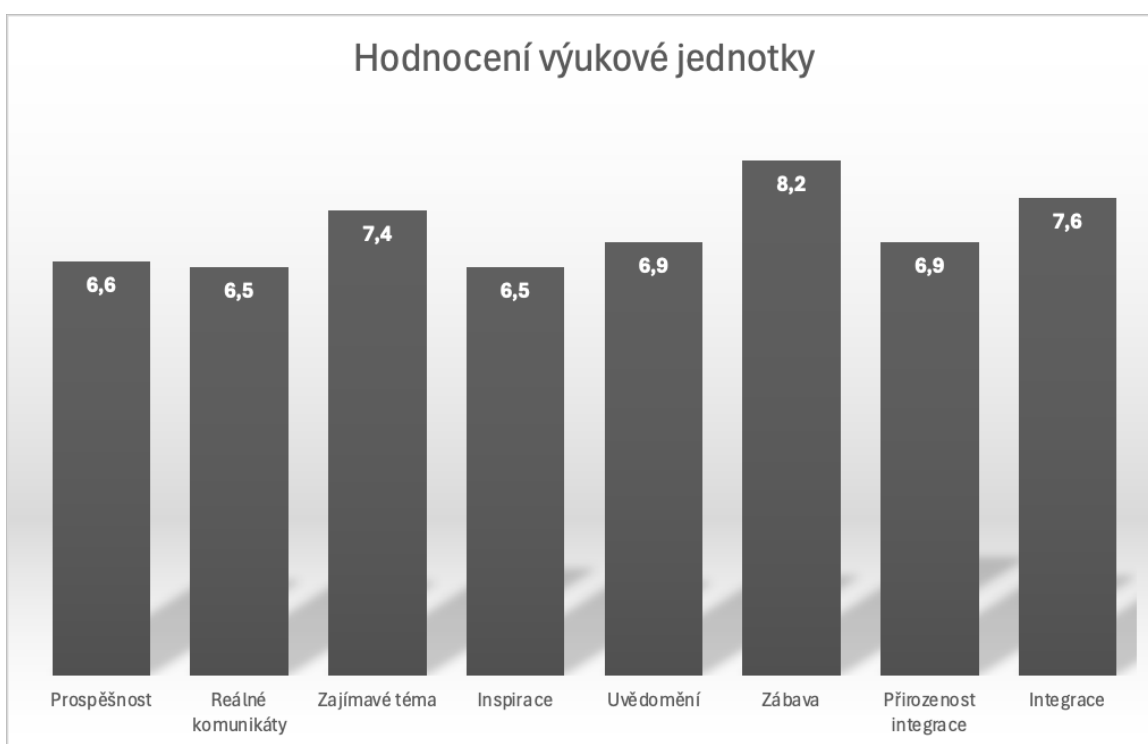
Pokud jde o cíl literární části a slohové komunikační, tak ten byl plněn prostřednictvím textu, který byl reakcí na popis v ukázce. Žáci však s dalšími ukázkami Prašiny pracovali v jiných hodinách, mým hlavním cílem je vzbuzení zájmu o knihy (v tomto případě konkrétně o dobrodružnou literaturu), tento cíl však bohužel není lehce ověřitelný, a hlavně je dlouhodobý. Dílčí cíl (tedy tvůrčí práce inspirovaná popisem v literární ukázce) byl naplněn.

Za největší nedostatek této výukové jednotky považuji právě popis v závěru. Žáci sice věděli, že mají psát popis, ale mnohdy sklouzli k popisu děje. Zároveň však v tomto ohledu žáky respektuji, jelikož vytvořili opravdu zajímavé nápady, které s výukou přívlastků souvisely. Tento aspekt by se zvládnul vyřešit větší mírou individualizace při psaní textů, avšak z časového hlediska to v této jednotce nebylo možné. Navrhoval bych tedy příště hodinu prodloužit a tvorbou textů bych se zabýval celých 45 minut. V této výukové jednotce také nebyl bohužel příliš velký čas na reflexi a sdílení textů. O takovou možnost jsem také nechtěl žáky připravit, proto jsem tomu věnoval další hodinu mimo tuto jednotku.

Dalším problémem v této hodině je reálná aplikace poznatků z práce ve dvojicích – tedy popis stroje z obrázku druhému, aniž by na obrázek viděl. Sice jsme shrnuli, na co si

mají žáci dávat pozor při popisu, vypsals jsem vše žákům přehledně na tabuli, ale mnohdy se tím neřídili. Všeobecně mám u těchto mladších dětí problém s tím, že většinou místo přemýšlení o textu jako takovém, o jeho smysluplném sestavování atd., se žáci věnují svým myšlenkám o tématu. Píší tedy spíše automatický text, kterému chybí nějaká forma. Důkazem jsou časté pravopisné chyby, časté vychylování z vazeb a větných struktur, použití základní slovní zásoby (Avšak ze zkušeností z vyšších ročníků vím, že se to postupně mění). Postrádám tedy nějakou metodickou příručku, která by popisovala, jak v těchto situacích postupovat. Žáci mi často tvrdí, že jsou s textem spokojeni a že nedokážou myslet na výše zmíněné záležitosti, navíc se nechtějí textem více zaobírat, takže se v tomto ohledu příliš nerozvíjí. Zároveň však v tomto spatřuji velkou výhodu integrace, jelikož nutí žáky vrátit se zpět k jejich textům a uvažovat nad nimi z jiných hledisek, v tomto případě právě v hledání přívlasků.

Výuku jsem se pokoušel propojit, aby na sebe jednotlivé aktivity dobře navazovaly, aby vytržení z přemýšlení o textu jazykovou problematikou žáci nevnímali jako nepřirozenou. Na následujícím grafu jsou výsledky dotazníkového šetření:



Graf č. 4: Žákovské hodnocení výukové jednotky – popis

Žáci nejlépe hodnotili zábavu a smysluplnost propojování. Nejhůře na tom je vycházení z reálných komunikátů žáků, což si přirozeně vysvětlují tím, že jsme v hodině hovořili o předmětech s magickou schopností. Bohužel podle odpovědí žáci nepovažovali hodinu za inspirující v porovnání s dalšími aspekty. O něco lépe si vede uvědomění (pochopení učiva) a přirozenost integrace – otázka zjišťující přirozené prolínání jednotlivých aktivit.

Za pozitivní považuji tu skutečnost, že poslední škálová otázka má průměrné hodnocení 7,6 z 10. Žáci si tedy podle výsledků dotazníku uvědomují, proč je důležité propojovat jednotlivé složky předmětu.

Většina žáků považovala hodinu za zábavnější a zajímavější než tradiční hodiny českého jazyka. Žáci již poněkolkáté ocenili především aktivity spojené s psaním – tedy popisem stroje s magickou schopností. Žáci si všimli, že v hodině více komunikují, aktivita mluveného popisu obrázku měla taktéž úspěch. Respondenti také uváděli, že se díky těmto činnostem naučili nové dovednosti – především popisování, také měli pocit, že zlepšili dovednost komunikovat a rozvíjeli představivost. Zmiňovali se také o pocitu zlepšení dovednosti psaní, za což jsem velice rád. Všechny schopnosti žáci mohou uplatňovat v budoucím životě.

Žáci si také uvědomovali roli integrace. Uváděli, že složky se propojují kvůli společným tématům, souvislostem a porozumění textům. Někteří žáci však bohužel na poslední dvě otázky týkající se důvodu integrace neodpověděli.

7.11 Význam příslovečného určení v rozhovoru

Hlavní témata: Komunikační a slohová výchovy – rozhovor, příslovečné určení (expozice), sebereflexe čtení

Průřezové téma: Mediální výchova

Cíle: Žák pozná funkci příslovečného určení místa, času způsobu a míry. Žák vytvoří rozhovor vhodný k dané komunikační situaci, volí vhodné jazykové prostředky.

Výchozí text:

„Kovy – exkluzivní rozhovor: Být youtuber už není ostuda“

Říká si Kovy a někteří ho neváhají označovat za mluvčího mladé generace. Karel Kovář (21) je kluk z Pardubic, který dokázal překročit svůj vlastní stín.

Sešli jsme se dnes kvůli kampani „Kniha ti sluší“. Která kniha sluší vám?

V tuhle chvilí mi, doufám, sluší nový Jo Nesbø: Macbeth, kterého čtu a jsem v půlce. Doufám, že mi sluší, že je to mimo jiné i dobrý módní doplněk. Knižky hrají v mém životě důležitou roli už od dětství, protože jsem si zapisoval domácí úkoly a vyrůstal mezi knihami. Moje maminka totiž pracovala v knihkupectví, takže já býval zastrčený vzadu a něco jsem si tam dělal. Proto jsou pro mě knížky součástí života už odmalička. Zároveň si myslím, že by to neměl být jen módní doplněk, ale v knížkách se dá najít také hodně moudrosti, příběhů a jiných světů. Fascinuje mě to.

Jak na tom mladá generace vlastně je? Čtou? Nečtou?

Já si myslím, že se teď čtení vrací. Pamatuju si ty doby, kdy přicházely čtečky a všichni říkali, že to je smrt knížek. V žádném případě! Myslím, že kniha je v tomto ohledu nesmrtelná, ať už přijdou jakékoli technické pokroky. Pro mě je pořád skvělý pocit mít fyzicky tu svoji knížku, to se asi nezmění. Myslím, že mladé generaci se touha po čtení vrací. Ve své bublině kolem sebe vidím, že v době maturity třeba mně a mým kamarádům čtení a knížky paradoxně hodně znechutila povinná četba.

To je dost opačná reakce.

Ano, povinná četba by měla studenty k četbě spíše přivést, ale efekt je opačný. Možná i proto, že tam jsou často dost složité a hůř pochopitelné knížky. Je něco jiného, když k té knize sami přijdete v knihkupectví a objevíte si ji pro sebe. Když víte, že si ji chcete koupit a přečíst, máte tu motivaci. A ne, že systém řekne: tady z toho seznamu si vyber dvacet knížek! To je nesmysl. Ano, chápu, je to nějaký nutný základ, který by měl vzdělaný člověk znát. Po maturitě jsem byl na dlouhou dobu ve čtení zablokovaný, právě vinou povinné četby. Musel jsem si ke knížkám znovu najít cestu.

Kdy dnes nejradyji čtete?

Já třeba poslouchám audioknihy a běhám u toho! To je teď moje oblíbená kombinace.

V pohodě držím rytmus, zaposlouchám se do toho příběhu, a naopak si říkám: „Jsem na osmém kilometru, jak to?“ Vtáhne mě prostě ten příběh a běh už je jen setrvačnost. Velký relax pro mě taky je, když mám volno a můžu si někam s knížkou zalézt. Mám to rád, i když je pravda, že v žebříčku hodnot to čtení bohužel tak vysoko nemám. Alespoň ne tak vysoko, jak bych ho chtěl mít.

Nedávno jsem četla článek o tom, že mladé už nudí internet a chytré telefony. Co vy na to? Jasně, to je asi pravda! Já si dokonce myslím, že tohle vzbouření je nezbytné. A ta generace, která s technologiemi vyrůstá, si prostě zákonitě bude muset hledat nějaké únikové cesty. Přečíst si knížku pro ně bude něco speciálního, skvělého. Jako my dnes například prokrastinujeme a trávíme volný čas na Facebooku, oni už budou raději trávit čas čtením. Nebo sportem. Nebo čímkoli dalším, co je zábavnější, jen aby té technice unikli.“⁷

(Text je upraven)

Evokace

Žáků se zeptáme na otázky týkající se youtuberů:

Máte nějakého oblíbeného youtubera?

Jakým tématem se zabývá?

Jak často je sledujete? Sledujete je pravidelně?

Proč je sledujete?

Dále evokujeme videem od youtubera Kovyho, který se ve svém videu zabývá čtenářstvím. Následuje diskuze o čtenářství. Začneme např. těmito dotazy:

Jak často čtete?

Co vás od čtení nejvíce odrazuje?

⁷ NOVÁKOVÁ, Veronika. Kovy – exkluzivní rozhovor: Být youtuber už není ostuda. Online. *Deník Šíp*. Roč. 2018. Dostupné z: <https://sip.denik.cz/celebrity/byt-youtuber-uz-neni-ostuda-20190509.html>. [cit. 2024-05-11]

Uvědomění

Přečteme text společně se žáky. Podtržených slov si žáci zatím nevšímají, neupozornujeme na ně. Soustředíme se na porozumění textu, klademe otázky, které dokládají správné porozumění.

Žáků se ptáme, pro koho je takový text určen. V pracovním listu mají vyznačené výrazy jako: *prokrastinace, ve své bublině, youtuber, relax, žebříček hodnot*. Ptáme se na to, kde by mohli tento text najít. Bavíme se o typech médií. Zda vidí rozdíly mezi jednotlivými médii, jak se to odráží v samotném textu (např. nespisovné výrazy, důraz na osobní život a emoce). Můžeme zavést diskuzi orientující se na rozdíl mezi bulvárními a seriózními médii a uvádět hlavní rozdíly. Neopomíjíme však neostrou hranici, o které se samozřejmě se žáky také hovoříme. Tento text je toho příkladem (je to sice produkce bulvárního média, ale téma je serióznějšího ražení, což poslouží žákům jako dobrý příklad neostré hranice).

Žákům uložíme úkol, aby popsali potenciálního příjemce. Je zapotřebí, aby vzali v potaz i ostatní videa Kovyho. Žáci si uvědomí, že YouTube není jen o „gamingu“, ale že je zde i pro jedince jiného zaměření. V odpovědích žáků očekáváme odpovědi např. „*Pro někoho, kdo má rád knihy, politiku, pro mladou generaci všeobecně zaměřenou*“.

Nyní se přesuneme k jazykové části. Žákům rozdáme tabulky, do kterých se pokusí rozdělit podtržená slova podle významu. Předpokládejme, že žáci slova rozdělí podle toho, zda se týkají času, místa, způsobu nebo míry. Žáky upozorníme na to, aby si všímali, k jakým slovům se pojí, jakých jsou slovních druhů atd. Po tom, co žáci tabulku vyplní, vedeme diskuzi. Žáci by si měli všimnout, že slova nejčastěji rozvíjí sloveso. Připomene jim předmět, který také nejčastěji rozvíjí sloveso. Zeptáme se, jak se od předmětu liší. Zeptáme se, jak se na nové rozvíjející větné členy ptáme. Následně nové poznatky žákům shrneme a strukturujeme. Následně žáky vybídeme, aby si případně opravili špatně určené příslovečné určení atd. Pro první setkání s příslovečným určením toto cvičení zatím postačí.

Následuje část hodiny komunikační. Žáci budou mít ve dvojicích úkol sestavit rozhovory s tematickým zacílením na jejich záliby (sport, hra na nástroj, péče o domácí zvíře atd.). Mohou se rozhodnout, zda budou směřovat spíše k bulváru či seriózním médiím. Rozhovory stačí vytvořit velmi krátké, je potřeba, abychom i v početné třídě stihli představit několik zdramatizovaných rozhovorů. Jeden žák vždy bude moderátor a druhý dotazovaný.

Na tématu se domluví ve dvojici společně, učitel žákům pouze uvede nějaké příklady témat a forem, jak může rozhovor vypadat. Další inspiraci zprostředkujeme podle individuálních potřeb žáků.

Reflexe

Po předvedení následuje reflexe, v které se pokusíme shrnout všechny nové poznatky. Nejprve začneme s tématem mediální výchovy. Utřídíme si všechny pojmy, na které jsme během vyučovací jednotky narazili. To můžeme udělat např. pomocí aplikace Wordart či Mentimeter. Příslovečné určení zopakujeme pomocí krátkého kvízu v aplikaci Kahoot.

Poznámky k realizované výukové jednotce

Žáky evokační aktivita velmi zajímala. Jakmile jsem položil otázku týkající se youtuberů, snesla se okamžitě velká diskuze. Žáci mi s velkým zaujetím představovali své nejoblíbenější youtubery. Aktivita tedy trvala déle, než jsem zpočátku zamýšlel a diskuze by mohla pokračovat klidně i celých 45 minut. Diskuze však byla přínosná, mám totiž mnoho další nové inspirace do výuky, která vychází z reálného života žáků a je autentická.

Na video o knihách⁸ žáci reagovali také velmi aktivně. Video vyvolalo diskusi ohledně toho, jak moc žáci čtou, reflektovali tedy svou vlastní čtenářskou zkušenost. Po předložení textů relativně dlouho trvalo, než žáci přišli na původ textu. Okamžitě však správně charakterizovali potenciálního příjemce textu: „*fanoušek Kovyho*“ nebo „*pro někoho, kdo rád čte*“. Zajímavě žáci reagovali při dotazu na formu textu. Na můj dotaz někdo okamžitě odpověděl, že text je podcast, přitom jsme však několik chvil předtím hovořili o článku v časopisu. Důvod této odpovědi lze hledat zřejmě v povaze nynější doby a oblíbenosti podcastů, které žáci pochopitelně preferují před tištěnými články.

Další část byla věnována jazyku. Nutno podotknout, že nějací žáci byli z této části bezradní, protože ne všichni pochopili význam slova „způsob“ a „míra“, lépe pochopili „čas“ a „místo“. Dalším problémem bylo, že žáci často vyjímali podtržená slova z kontextu a často tedy nevěděli, k čemu výrazy přiřadit, musel jsem tedy žáky navést, aby si všimli i okolního textu. Někteří žáci okamžitě věděli, co mají dělat, někteří však byli zpočátku zmatení. To

⁸ Jak více číst: Kovy (2023): https://www.youtube.com/watch?v=x_trqRVHOXY

přisuzují nezvyklosti na induktivní způsob vyučování. Všichni žáci však úkol splnili a většina jich příslovečné určení určila bez problémů i bez předchozího výkladu.

Po vysvětlení příslovečného určení jsme se vrátili opět ke komunikační části. Žáci měli za úkol vytvořit ve dvojicích rozhovory na téma: „má cesta na vrchol“. Nebyla stanovena délka, ani zaměření rozhovoru. Měli však propojit rozhovor se svým budoucím životem. Žáci vytvořili rozhovory např. z prostředí celebrit, zajímavý byl rozhovor s hokejistou, youtubery (nejčastěji) atd. Žáci se často zaměřovali na své sny a vize, uskutečnil se rozhovor např. se slavnou designérkou, zpěvačkou, jedna účastnice se dokonce profesionálně věnovala nakupování. Různé byly i formy, žáci tvořili jak rozhovory do televize, tak podcasty.

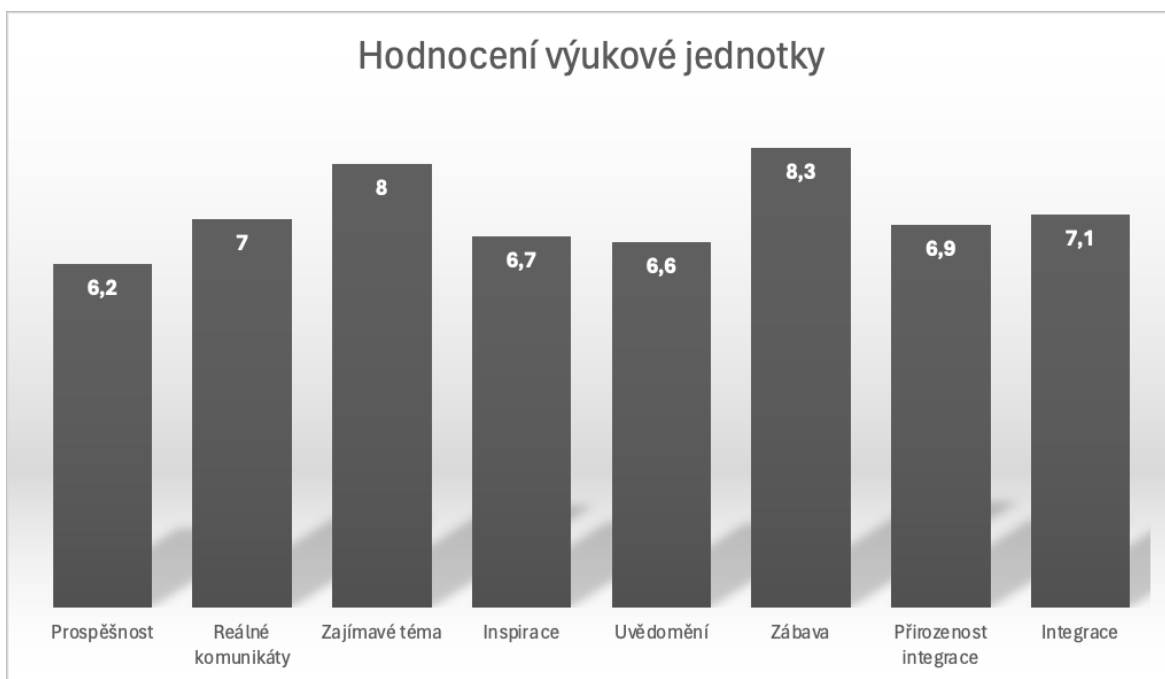
Prezentace těchto aktivit žáky velice bavila. Někteří žáci vytvořili opravdu věrohodné prostředí. Tuto aktivitu bych označil jako klíčovou, tvorba rozhovorů a následná prezentace byla orientována velice komunikačně. Žáci si vyzkoušeli mluvený dramatický projev před třídou, často museli improvizovat (neměli příliš času na přípravu). Bylo vidět, že si aktivitu opravdu užili. Po této aktivitě jsme se však z důvodu integrace vrátili k příslovečnému určení, které si ve svých vytvořených komunikátech museli najít. Poté následoval krátký kvíz v aplikaci Kahoot, který mi posloužil jako důkaz o naučení. Lze říci, že žáci problematiku příslovečného určení přijali bez větších problémů.

Zhodnocení výukové jednotky

Tuto hodinu hodnotím jako jednu z lepších v rámci hodin integrovaných. Povedlo se mi, myslím, dodržet několik zásad, které jsou pro výuku češtiny důležité. Žáky se podařilo upoutat v evokační části otázkami týkající se tématu pro ně tak přirozeného. Následně byli motivováni k další práci i přes to, že jsem musel bouřlivou diskuzi utnout už v jejích počátcích. Diskuze následovala i po zhlédnutí videa. Žáci tedy měli stále možnost reagovat a komunikovat.

Příslovečné určení (času, místa, způsobu a míry) pochopili bez větších obtíží. Cíl hodiny jazykové části byl tedy naplněn. Jako důkazy o naučení mi posloužily texty, s kterými žáci pracovali, a jejich rozhovory. Myslím, že si také uvědomili funkci příslovečného určení v textu, protože měli možnost pracovat se svými vlastními texty. Navíc funkce je očividná již v rozhovoru, se kterým žáci pracovali na začátku.

Dobře dopadly i rozhovory, které žáci také pozitivně hodnotili. Každý si vyzkoušel mluvený projev před třídou. Navíc měli v tomto rozhovoru možnost realizovat své představy o svém budoucím životě.



Graf č. 5: žákovské hodnocení výukové jednotky – rozhovor

Dotazníkové šetření dokládá, že žákům přišlo téma hodiny zajímavé a zábavné. Nejhuře však dopadlo hodnocení prospěšnosti. V tom se žákovské hodnocení s tím mým neshoduje, naopak si myslím, že dovednosti, které se rozvíjí při tvorbě a prezentaci rozhovoru, jsou v praktickém životě velmi cenné. Umění klást a odpovídat na otázky je základem komunikačních dovedností (Havlena, 2009).

Relativně dobře žáci hodnotili i vycházení z jejich reálných komunikátů. Tištěná verze rozhovoru jim sice vzdálená byla, ale zřejmě si rozhovor velmi rychle spojili s aktuální formou – s podcastem. Přirozenost integrace byla v této hodině hodnocena spíše průměrně. 7,1 z 10 je výsledek podobný výsledkům u ostatních hodin. Bohužel nedopadlo dobře uvědomění si významnosti učiva a podle žáků hodina nebyla tak inspirativní, pokud výsledek 6,7 porovnáme např. s výsledkem týkající se zábavného aspektu hodiny.

Žáci na této výukové jednotce oceňovali především komunikační formu výuky. Zejména díky rozhovorům žáci vnímali hodinu jako zábavnou. Téměř v každém dotazníku

byla tvůrčí činnost přípravy rozhovoru označena za nejlepší. Někteří žáci blíže specifikovali, že je zajímavá hlavně činnost kladení otázek, také uvedli, že mají pocit rozvoje především v této oblasti. Jeden respondent uvedl, že by se chtěl podobné aktivitě v budoucnosti věnovat. Na otázky ohledně integrace odpovídali někteří již celkem erudovaně, opět zmiňovali jako hlavní důvod společná témata, že vše k sobě patří, ale také volili odpovědi typu, že to ušetří čas. V tom s nimi v jistém slova smyslu samozřejmě souhlasím, protože pokud by byla výuka vedena takovým způsobem, nemuseli by se snad trávit hodiny a hodiny nad procvičováním izolovaných jazykových jevů.

Tato hodina byla vnímána pozitivně především z důvodu komunikačně zaměřené činnosti, která snad žákům přinesla nové schopnosti a dovednosti, které budou v reálném životě potřebovat.

7.12 Vyhodnocení výzkumu

Ve větší či menší míře se pokusím zodpovědět na všechny otázky, které jsem si před a během výzkumu položil. Cílem práce bylo zjistit především reakce ze strany samotných žáků.

Zvýší se atraktivita hodin českého jazyka?

Jednou z otázek bylo, zda žáci budou integrovanou výuku považovat za zábavnější a zajímavější oproti tradičnímu vyučování. Na tuto otázku mohu celkem jednoduše odpovědět, protože dotazníky jednoznačně vykazaly, že integrované hodiny byly atraktivnější. Žáky většinou bavily nejvíce aktivity komunikační a slohové, v některých případech označovali také činnosti spojené s reálným životem či oblastí jejich zájmů, jednalo se zejména o evokační aktivity. Největších nadšených reakcí jsem se dočkal při poslední hodině, která narážela na trend youtuberů, největší emoce zase provázely hodinu, ve které byl výchozím textem Vodník Karla Jaromíra Erbena.

Bude mít integrovaná výuka vliv na zájem o probíraná témata?

Tuto hodinu vnímali žáci jako nejzajímavější z hlediska tématu. To mimo jiné dokazuje i to, že dílo Erbena je stále aktuální a přínosné. Druhým nejzajímavějším tématem byla právě hodina vycházející z rozhovoru s youtuberem. Pokud jde o zábavu, tak v tomto vedly hodiny o přísudku (drama) a předmětu (pohádka). Všeobecně aspekt zábavnosti žáci

ohodnotili vůbec nejvíce. Odpovězme si tedy na otázku: ano, žáci vnímali tyto hodiny zábavně, ovšem nelze s jistotou říci, že k tomu napomohl integrovaný způsob výuky.

Jaký vliv má výuka na komunikační dovednosti žáků?

Ovšem mohl tomu napomoci např. komunikační princip, na který jsem kladl při tvorbě výukových jednotek velký důraz. Žáci se v dotaznících často zmiňovali, že hodiny měly komunikační charakter (nejvíce v hodině o přívlastcích a Prašíně). Můžeme tedy zodpovědět, že integrovaná výuka má vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáků, minimálně to můžeme tvrdit o propojení literární a komunikační výchovy, protože literární text žáky motivoval k diskuzi a argumentaci. Bohužel mnohem hůře měřitelný je vliv výuky jazyka na komunikační schopnosti žáků. Aktivitu spojené s jazykem žáci neoceňovali tolik jako aktivitu komunikačně a slohově zaměřené. Bylo by tedy zajímavé realizovat výzkum, který by zjišťoval, zda žáci po absolvování integrovaných hodin zvládají lépe problematiku jazyka, např. s porovnáním se žáky, kteří by absolvovali výuku neintegrovanou. Můžeme však tvrdit, že oproti výuce nepropojené musí být integrovaná výuka vedena komunikačně, jelikož není žádné jiné řešení při plánování hodin. Na základě teoretické části a zkušeností při realizaci hodin si tedy troufám tvrdit, že integrovaná výuka rozvíjí dovednost komunikace mnohem více, než izolovaná jazyková či literární výchova, především z toho důvodu, že je zde šance, že poznatky z jazykové výchovy okamžitě uplatníme při výuce komunikační a slohové.

Ovlivní komplexní pohled pochopení učiva?

Následuje otázka, zda komplexní pohled ovlivní pochopení učiva. Na to je však velmi těžké přímočaře odpovědět. V rámci každé hodiny byl cíl hodiny ověřen, často jsem také žáky na konci každé hodiny prosil, aby na imaginární škále zobrazili míru pochopení. S většími obtížemi jsem se tedy během těchto hodin nesetkal, žáci i často okamžitě reagují, pokud mají nějaký problém s učivem. Tudíž mohu prohlásit, že k uvědomění vždy snad ve větší míře došlo. S největší mírou pravděpodobnosti za to může jiným způsobem pojatá výuka, ovšem nemohu označit za fakt tu skutečnost, že integrovaně pojatá výuka pomáhá k lepšímu uvědomění a pochopení učiva. Ovšem na základě mých osobních pocitů bych se k tomuto faktu zcela jistě přiklonil. Žáci totiž mnohem radostněji pracují s texty, ke kterým mají vytvořený nějaký vztah. Tuto skutečnost si už za fakt označit dovoluji. Jako

příklad bych uvedl text Vodníka, který sice mohl být nejdříve žákům neznámý, ale po seznámení se s ním formou nápaditých aktivit se s ním následně mnohem snadněji pracovalo. Nebo práce s rozhovorem v poslední hodině: žáky také lépe uvedeme do jazykové problematiky pomocí textu, který je jim blízký díky oblasti jejich zájmu. Vzhledem k výše zmíněnému si tedy dovolím tvrdit, že komplexní práce s textem, tedy literární, jazyková a následně i slohová, se zdá být velice efektivní.

Jak se změní kreativita žáků při plnění komunikačních a slohových úkolů?

Od této skutečnosti se odvíjí také odpověď na další otázku, zda vede propojování ke zvýšení kreativity žáků při práci s jejich vlastními projevy. Při zhodnocení výukové jednotky zaměřené na pohádku Hanse Christiana Andersena jsem uvedl příklady vypracovaných textů, které dokládají, že žáci jsou schopni s dobře podanými podněty následně vymyslet bravurní nápady. Někteří žáci sice zůstávali stále ve svých zajetých kolejích a trochu vybočili od původně zaměřeného tématu, ale téměř každý byl schopný příběh vždy nějakým smysluplným způsobem zakončit, někteří žáci se do tématu opřeli takovou měrou, že svými nápady zaplnili klidně i dva listy papíru. Tudíž si troufám tvrdit, že zajímavý text, s kterým žáci již mají nějakou předešlou zkušenost a který nějakým způsobem lze vztáhnout na jejich vlastní zkušenosti, může kreativitu účinně rozproudit. Tuto skutečnost prokázaly téměř všechny hodiny, ve kterých žáci nějakým způsobem reagovali na text, s kterým jsme předtím pracovali jazykově i literárně. Integrovaná výuka tedy podporuje kreativitu žáků.

Jak pojmout komplexní charakter předmětu, aby propojení na žáky působilo přirozeně?

Poslední otázku, na kterou jsem hledal odpověď je, zda bude integrační pojetí žáky působit přirozeně. Odpovědi jsem se dozvěděl především z dotazníků. Přirozenost propojení žáci hodnotili průměrně 7 body z 10. Vzhledem k tomu, že výsledky dotazníku nemusely být zcela relevantní, budu na otázku odpovídat i na základě mého vlastního názoru. Myslím si, že záleží především na tom, jaká témata budeme volit, např. úvodní hodina Terezy Hrdinové propojuje synonyma s popisem. Tato hodina se k integraci vyloženě vybízí, já si zvolil k propojování náročnější syntaktická témata. Ta můžeme představovat prostřednictvím téměř jakéhokoliv textu. Avšak o to těžší je samotné propojení. Může totiž

působit velmi nepřírozně, pokud na jazykové témata ostře přeskočíme z tématu literárního. V těchto představených hodinách se přechod nevydařil vždy podle mých představ, je třeba volit takové aktivity, které tento plynulý přechod mezi jednotlivými složkami umožní a bude působit nenásilně a smysluplně. Myslím, že takový přechod se mi povedl např. v první hodině, kde jsme hovořili o přísudku. Při zadání prvního úkolu, kdy žáci měli doplnit do textu jakékoliv slova, charakter aktivity nebyl objasněn, žáci mohli doplnit cokoliv podle vlastního uvážení. Následně jsem žáky s jazykovou problematikou seznámil. Pokud tedy budeme vstupovat do integrované výuky s představou o klasickém frontálně vedeném výkladu s následným donekonečna opakujícím se procvičováním nějakého jazykového jevu, bude zcela jistě působit přechod mezi literární výchovou a vyučováním o jazyku násilně a nepřírozně. Myslím tedy, že je v tomto případě rozhodně důležité tuto představu změnit. S představou o moderně pojatém a aktivitami bohatém vyučování bude propojování mnohem snadnější. Bohužel musíme do hry však zapojit i aspekty, které jeden učitel příliš neovlivní.

Jaké metody práce budou co nejefektivněji propojovat tyto složky?

Následuje řešení otázky, na kterou jsem si pokládal odpověď již během tvorby příprav před samotnou realizací výukových jednotek. Tato otázka se týkala metod, které budou efektivně propojovat složky předmětu. Zvolil jsem jich několik. Vždy jsem se snažil o to, aby metody rozvíjeli kreativitu a komunikační kompetence. Ne vždy však splnily mé očekávání. Jednalo se např. o užití popisu stroje v knize Prašina jako zdroj inspirace pro popis žáků. S vědomím schopnosti tohoto stroje měli za úkol vymyslet svůj vlastní stroj s nějakou speciální schopností. To se jim povedlo, avšak neosvědčila se inspirace textem v podobě formy onoho textu, tu žáci bohužel velmi málo respektovali a místo popisu psali často vypravování. To sice svědčilo o zaujetí literárním aspektem, o rozvoji kreativity atd., ale nebylo to mým cílem. Naopak velmi se osvědčila metoda volného psaní na hudbu. Dále měla úspěch aktivita, kdy žáci sepisovali „seznam ranní rutiny“ a následně v seznamu hledali předměty. Zde se mi povedlo propojit zkušenost z reálného života se zkušeností jazykovou.

Zvyšují se nároky na organizační schopnosti učitele? Co je potenciálním problémem těchto hodin z hlediska organizace výuky?

Problémy z hlediska organizace výuky jsem uváděl během celé praktické části, především v hodnocení hodin, ale také jsem se pokusil nastínit je v kapitole teoretické. Pokusím se vše důležité nyní shrnout.

Zcela určitě se zvyšují nároky na organizační schopnosti učitele. Pokud by taková forma výuky měla fungovat v praxi, bylo by zpočátku nutné mít dostatečnou oporu v materiálech, dále ve vedení školy, ale určitě také v akademickém prostředí (které bohužel často vnímám v pozici velice oddělené od prostředí praktického a skutečného). Učitel má na výběr z omezeného množství materiálu. Oporou může být např. příručka Stanislava Štěpáníka (Možnosti integrace), ale žádné další materiály prakticky nejsou. Náročné je pracovat s jakýmkoliv učebnicemi či pracovními sešity, jelikož témata, která jsou možná integrovat, nekorespondují časově. Tudíž na učitele je v tomto ohledu kladen veliký nárok, většinu materiálů si musí obstarat sám. Integrované hodiny dobře fungují, pokud má učitel dvě hodiny s jednou třídou za sebou. Ale pokud učitel tuto možnost nemá, nevnímám to jako tu největší překážku. Tu spatřuji především v zajištění systému, který prakticky určuje, v jaké míře se jaké složce předmětu má učitel věnovat.

Lze se vyrovnat obsahovému nepoměru mezi jednotlivými složkami předmětu?

Jde o nepoměr mezi těmito složkami, o kterém jsem psal v teoretické části této práce. Na prvním a druhém stupni převažuje mluvnice, na třetím stupni literatura. Dítě na prvním stupni má největší potenciál se kreativně rozvíjet, proč však učitelé zarytě trénují pravopisné cvičení (např. formou přepisu z učebnice), drilují se nazpaměť vyjmenovaná slova (jejichž význam děti často ani neznají), učí se nazpaměť o každém slovním druhu, avšak neschopni poznat funkci ve větě? Čtení a slohu se věnují (z mé konkrétní zkušenosti) jednu hodinu týdně, tedy snad 1 hodina týdně, kdy se mohou kreativně a komunikačně rozvíjet. Budu jedině rád, pokud takové zkušenosti nemáte. Je zde tedy veliký problém, na který tímto upozorňuji a doufám, že se tato skutečnost změní. Opět bych zde však zmínil odkaz na článek v teoretické části (Argumenty pro mluvnici ve škole – víra, nebo důkazy?, 2019), jehož myšlenka vyzněla tak, že často záleží také na tom „*jak se učí*“, což naštěstí jako jedinci změnit můžeme snadno.

V hodinách, které jsem se žáky absolvoval, jsme se věnovali všem složkám vždy rovnocenně, ale pokud by bylo potřeba, určitě by existoval prostor pro to, aby některá ze složek dominovala. V tomto ohledu nevidím organizační problém v tom, aby se zachoval poměr tak, jak je nastaven v současném systému. Zároveň bych odpověděl na další výzkumnou otázku, zda je integrovaná výuka časově náročnější. Určitě je časově náročnější zejména pro přípravu učitele, ale z hlediska výuky je odhadem časová náročnost stejná. Pokud by však v praxi probíhala pouze integrovaná výuka, nedalo by se dost dobře ohlídat, jak moc se učitel jednotlivým složkám věnuje. Vidím v tom potenciální riziko, aby se určitá složka neupřednostňovala před jinou. Toto bych uvedl jako slabinu, která by se při zavádění takové výuky musela vyřešit.

Jak vybírat učivo, které bude propojeno?

Na to bohužel nelze jednoznačně odpovědět, lze vždy podat určité návrhy, ale doporučil bych vycházet z charakteru textů. Tak jsem se tomu snažil i já. Bohužel učitel musí témata po zvážení volit sám, zmiňoval jsem jak absenci didaktických materiálů, tak nepřizpůsobené učebnice a pracovní sešity. Některá témata lze spojit jednoduše, v některých se musí hledat spojitosti delší dobu, v zásadě si však stojím za tím, že výuka jazyka jde vždy spojit s komunikační a slohovou výchovou. Jazyk přeci musí mít vždy komunikační záměr. Také jde vždy jednoduše propojit literární výchova s komunikací pomocí spousty metod užívaných v literární výchově. Těžší část nás čeká, pokud je náš záměr propojit všechny složky dohromady. Následuje však otázka, zda je pro efektivní výuku tento typ propojení potřeba vždy. Přikláněl bych se tedy i k integraci částečné.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit efekty integrované výuky na žáky. Na základě provedených výukových jednotek a dotazníků byl tento cíl naplněn. Zhodnocení jednotlivých hodin a závěrečné vyhodnocení odpovědělo na otázky položené v úvodu praktické části. Teoretická část připravila podloží pro samotný výzkum, jednoznačně hovořila pro použití integrované výuky v praxi, ovšem uvedla také některé nevýhody (či spíše limity) takové výuky. Jako největší limit vnímám zajatý systém, který brzdí možné snahy učitele. Právě proto byl následně v praktické části zvolen akční výzkum, který je definován vůlí samotného učitele snažícího se zlepšit a ovlivnit vyučovací realitu.

V praktické části jsem si položil několik otázek. První část otázek je směřována na žáky, druhá na vyučujícího. Na všechny otázky jsem se snažil odpovědět ve vyhodnocení výzkumu. Výzkum zjistil, že integrovaná výuka složená především z komunikačně orientovaných aktivit zvyšuje atraktivitu výuky. Také doložil, že práce s texty, které jsou žákům blízké, příznivě ovlivňuje zájem o výuku. Komplexní pohled a zájem tedy zřejmě pomáhá žákům lépe pochopit probírané učivo. Je to především z toho důvodu, že žáci přemýšlející o textech jim blízkých jsou ochotnější učivo přijmout.

Praktická část se skládala z pěti provedených výukových jednotek, které se snažily jak o integrovaný způsob výuky, tak o dodržení školního vzdělávacího plánu. Hodiny tedy pokryly úvodní problematiku syntaxe a zároveň literární a slohová témata. Texty jsem vybíral podle mého zájmu, ale samozřejmě také podle zájmů žáků. Snažil jsem se o propojení, které respektuje současný systém. Ještě lepším přístupem by mohla být integrovaná výuka, která by tento systém nerespektovala a nahlížela by na jazykovou problematiku čistě podle povahy textů. V nějaké míře samozřejmě tuto skutečnost v této práci aplikuji, avšak jsem si vědom, že jsem byl svázán jazykovými tématy, podle kterých jsem následně volil témata z dalších složek. Práce by tedy mohla vybědnout k dalším výzkumům, které by se snažily vytvořit výukové jednotky právě tímto prvním způsobem. Bylo by však nutné se radikálně odpoutat od současných požadavků systému a nerespektovat školní vzdělávací plány, které učители určují témata, která musí se žáky projít. Je totiž dost možné, že na spousty požadovaných jazykových témat by učitel při výuce komplexním

pohledem z hlediska povahy textů nenarazil. Tato skutečnost by snad mohla doložit i určitou zbytečnost takových témat.

V průběhu výzkumu probíhala stálá reflexe, která je klíčová při provádění akčního výzkumu. Po každé výukové jednotce proběhlo hodnocení žáků formou dotazníků a také sebereflexe, která hodnotila použité metody a jejich výběr, dále i způsob integrace. Mým záměrem bylo zprostředkovat autentický náhled na výukovou realitu. Každá aktivita byla okomentována i z pohledu žáků, aby byly jejich reakce dobře viditelné. Byla tedy splněna jedna z podmínek akčního výzkumu, jehož základem je především cyklická sebereflexe (Greger, Simonová, Chvál, & Straková, 2020).

Pokusím se nyní shrnout všechny důležité poznatky, na které jsem během tvorby teoretické a praktické části narazil. Věřím, že tato zjištění budou zdrojem vylepšení nejen mé praxe: Komunikačně pojatá integrovaná výuka zvyšuje zájem o výuku mateřštiny. Volené texty jsou klíčové, protože ovlivňují atraktivitu výuky, tím pádem tedy i zájem o učivo. Především teoretická část doložila, že integrovaný způsob výuky je v některých případech naprosto nezbytný. Akční výzkum mě utvrdil v tom, že obrovský podíl předpokladů pro kvalitní výuku nese učitel, práce však také uvádí možné překážky, které lze s jistou mírou úsilí překonat. Práce přemýšlí také o některých nesmyslných praktikách učitelů, se kterými jsem se během vzdělávání setkal.

Věřím, že integrované pojení výuky mateřštiny bude inspirovat k další činnosti mimo tuto práci. Nabízí se spousta dalších zaměření, která by bylo potřeba zkoumat. Má první myšlenka směřuje k dlouhodobějšímu výzkumu, který by mohl nějakým nástrojem porovnávat výsledky žáků, kteří absolvovali integrovanou výuku s žáky, kteří takovou výuku neprošli. Přínosný by byl ale určitě i dlouhodobější akční výzkum, který by popisoval více zkušeností s takovouto výukou.

Integrovaná výuka českého jazyka je přirozeným způsobem vyučování mateřštiny a základem takové výuky by měla být komunikace. V úplném závěru bych chtěl apelovat na učitele, aby neignorovali tuto tendenci ve své praxi jen kvůli obavám z překročení své komfortní zóny.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1996). *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (2022). *Svět v češtině a svět češtiny: Za češtinou a pro češtinu*. Praha: Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových.
- Andrews, R., & a kol. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British educational research journal* (32 (1)), 39-55.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- Štěpáník, S., & kol. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Praha: Fraus.
- Štěpáník, S., Krčmářová, M., & Polčáková, J. (2020). *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: NPI ČR.
- Awramiuk, E. (2019). Argumenty pro mluvnicki ve škole – víra, nebo důkazy? V S. Štěpáník, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (stránky 88 - 100). Praha: Karolinum.
- Ballay, J. (1980). Možnosti modernizácie vyučovania slovenského jazyka. V N. Ihnátková, & kolektiv, *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka* (stránky 132-154). Bratislava: SPN.
- Databáze knih*. (nedatováno). Získáno v květnu 2024, z databazeknih.cz: <https://www.databazeknih.cz/knihy/prasina-prasina-369662>
- Franta, D. (2021). *Integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury na gymnáziu. Návrh koncepce*. Plzeň: Katedra českého jazyka a literatury. Fakulta pedagogická. Západočeská univerzita v Plzni.
- Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (Eds.) (2020). *Když výzkum mění praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hausenblas, O. (1997). *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Univerzita Karlova.
- Hauser, P. (2020). *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

- Havlena, O. (30. 5 2009). *Matouš Havlena*. (M. Havlena, Producent) Získáno 5 2024, dostupné z <http://www.havlena.net/ekonomie/komunikacni-dovednosti/>
- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H&H.
- Hník, O., & Jindráček, V. (2020). Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusích. *Český jazyk a literatura*(1), 1-9.
- Ihnátková, N. (1980). Nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka v stredných školách. V N. Ihnátková, *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka* (stránky 155-158). Bratislava: SPN.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action research planner*. Singapore: Springer Singapore.
- Klimovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. V S. Štěpáník, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (stránky 72-87). Praha: Karolinum.
- Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak*. Jinočany: H&H.
- Liptáková, E., & kol. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primarne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Minářová, E., & Šrámek, R. (1994). *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ (Sv. II)*. Brno: Vydavatelství MU.
- Myhil, D. (2005). Ways of knowing: Writing with grammar in mind. *English teaching: practice and critique* (4(3)), 77-96.
- Myhill, D., Jones, S., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading & writing* (26(8)), 1241-1263.
- Pacovská, J. (2012). *K hlubinám studákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- Pieniżek, M., & Štěpáník, S. (2016). *Teaching of National Languages in the V4 Countries*. Praha: Charles University, Faculty of Education.

- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedf OU.
- Svobodová, J., & kol. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Svobodová, R. M. (2013). *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vala, J. (2017). *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro žáky

Příloha 2 – Odpovědi žáků na otevřené otázky dotazníku

Materiály z výuky

Příloha 3 – Scénáře k hodině o přísudku a dramatu

Příloha 4 – Přeházený text Vodníka k hodině o podmětu

Příloha 5 – Ilustrace z knihy Prašina k hodině o přívlastku

Ukázky práce žáků

Příloha 6 – Dopisy žáků z hodiny o podmětu

Příloha 7 – Automatické texty z hodiny o podmětu

Příloha 8 – Ranní činnosti z hodiny o předmětu

Příloha 9 – Vypravování o střepeinách zrcadla z hodiny o předmětu

Příloha 10 – Magické stroje z hodiny o přívlastku

Příloha 1 – Dotazník pro žáky

Hodnot' od 1 (nejméně) po 10 (nejvíce):

Naučil/a jsem se něco prospěšného pro budoucí život.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hodina vycházela z reálného života.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Téma hodiny mě zajímalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hodina byla inspirující. Naučil/a jsem se více než v běžných hodinách.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vím, proč je důležité umět to, co jsme probírali.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hodina byla zábavná více než běžné hodiny českého jazyka.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hodina byla přirozená a smysluplná.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Přijde mi smysluplné propojovat sloh, literaturu a jazyk.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Na otázky můžeš odpovědět jednoslovně)

1. V čem konkrétně byla hodina odlišná od běžných hodin českého jazyka?
2. Jaká činnost mě v hodině nejvíce bavila?
3. Co konkrétně mi tato hodina přinesla? Čím mě inspirovala?
4. Jaký je podle tebe důvod toho, že tato hodina propojila literaturu, jazyk (mluvnici) a sloh?

Příloha 2 – Odpovědi žáků na otevřené otázky dotazníku

1. hodina: přísudek

1. vyzkoušeli jsme si herectví
2. hrát divadlo
3. -
4. -

2. divadlo
3. -
4. -
5. -

1. jiné aktivity
2. hraní divadla
3. -
4. -

1. víc toho vím
2. hraní divadlo
3. snaživostí
4. důvěra

1. hráli jsme divadlo
2. příběh
3. lépe komunikovat
4. chápu, jak se propojují

1. byla lepší
2. druhá činnost
3. pohádkou
4. -

1. byla zábavnější
2. hraní scének
3. lépe pracovat s textem
4. -

1. hraní hry

2. divadlo
3. -
4. -

1. zábavnější
2. hraní scénky
3. možná zkusím hrát divadlo
4. abychom viděli, že je to propojené

1. -
2. divadlo
3. -
4. -

1. byla inspirující
2. vystupování
3. zábava a inspirace
4. abychom rozvinuli kreativitu

1. byla víc zábavná
2. všechny
3. -
4. -

1. zábavnější, zapojili se všichni
2. skoro všechno
3. -
4. málo času

1. hráli hry
2. divadlo
3. -
4. protože to k sobě patří

1. neučili jsme se tolik jako jindy
2. scénky
3. práce herců
4. -

1. zábavná
2. práce se spolužákem
3. -
4. -

1. byla o hraní
2. divadlo
3. -
4. -

1. nemuseli jsme psát
2. hraní divadla
3. -
4. zábava

1. byla lepší
2. -
3. -
4. -

1. bylo to jako v divadle
2. všechny
3. -
4. divadlo

2. hodina: podmět

1. zábavnější
2. dopis
3. -
4. kvůli dopisu

1. zábavnější
2. skládání textu
3. více znalostí o literatuře
4. abychom to věděli

1. zábavnější
2. psaní dopisu
3. literaturou

4. -

1.

2. poslouchání hudby

3.

4.

1. nepsali jsme tolik

2. -

3. -

4. málo času

1. -

2. koukání na příběh

3. nenudil jsem se

4. změna

1. zábavnější

2. film

3. -

4. víc se toho naučíme

1. zajímavé téma, mluvnice a sloh jsou lepší

2. poslouchání hudby

3.

4. speciální hodiny

1. více jsme komunikovali

2. dopis

3. rozdíl mezi textem a filmem

4. abychom pochopili spojitosti

1. víc jsme četli a koukali na film

2. psaní dopisu

3. matky jsou ochranné

4. rozvinutí fantazie a představivosti

1. spojili to všechno dohromady
2. dopis
3. nová pohádka
4. abychom uměli lépe psát a číst

1. méně učení
2. film
3. -
4. téma je spojené

1. více kreativní
2. koukání, poslech vodníka
3. vím o Kytici
4. nevím

1. zábava
2. dopis
3. příběh
4. -

1. zábava
2. koukání na kytici, traumatizující
3. -
4. Kytice je to všechno

1. -
2. dopis
3. -
4. -

1. zajímavější
2. sestavování veršů a film
3. znám podměty
4. protože existují věci, které jsou jak literární, slohové, ale i mluvnické

3. hodina: předmět

1. je zábavná
2. psaní
3. ničím
4. -

1. byla zábavnější
2. psát, co jsme dělali, když se probudíme
3. ničím
4. abychom nepsali celý den

1. věty, co ráno děláme
2. nevím
3. nevím
4. -

1. byla zajímavější
2. psaní příběhů
3. vím toho víc
4. abychom věděli, že je to propojený

1. byla moc zábavná
2. nejvíc bavilo psát vypravování
3. rozvoj myšlení
4. rozvinout fantazii

1. více jsme se spolu bavili
2. psát o klasickém ránu
3. z mála informací vymyslet dlouhý příběh
4. více pochopíte, proč se propojují

1. méně učení
2. vše mne bavilo
3. -
4. -

1. -
2. příběh
3. něco

4. mělo to tak být

1. zábava
2. psaní příběhu
3. -
4. -

1. psaním příběhu
2. Sloh
3. příběh
4. -

1. mohli jsme si kreslit, sloh
2. -
3. -
4. -

1. vše bylo stejné
2. psát ranní činnosti
3. -
4. -

1. zajímavější a zábavnější
2. psát příběh o střepeinách
3. jak dobře psát, inspirace příběhem, který jsme četli
4. jsou věci, které je nutné propojit

1. -
2. ranní činnosti
3. -
4. -

1. -
2. -
3. -
4. máme málo času

1. psaní příběhu
2. psaní příběhu

3. -
4. zkusit si něco nového

1. bylo všechno spojeno
2. vytvářet příběh
3. -
4. abychom uměli psát a číst

1. -
2. líbila se mi pohádka o zrcadle
3. -
4. -

1. vlastní příběh
2. psaní příběhu
3. -
4. -

1. zábava
2. příběh
3. -
4. -

4. hodina: přívlastek

1. delší hodina, což je lepší
2. psaní o kouzelném stroji
3. českým jazykem
4. zábavnější, abychom se naučili více

1. zábavnější a zajímavější
2. vymýšlení a psaní o magickém stroji
3. vím toho zase více
4. abychom si byli vědomi propojení

1. ničím, vše bylo stejné
2. -
3. -
4. abychom se toho víc naučili

1. zábavnější
2. popisování stroje
3. popisem
4. -

1. zábavná
2. popis přístrojů
3. komunikace
4. -

1. ničím
2. čtení
3. -
4. -

1. zábavnější
2. popisování vlastního vymyšleného stroje
3. vím, co je přívlastek
4. protože všechno je to český jazyk a patří to prostě k sobě

1. trochu jsme si hráli
2. popis stroje
3. -
4. souvisí to s tím popisem

1. byla lepší
2. popisování
3. -
4. -

1. kreslení a čtení
2. dělat příběh a kreslit
3. psát příběh
4. abychom uměli číst a psát příběhy

1. psaním příběhů
2. psát příběh
3. -
4. abychom stihli víc věcí za dvě hodiny

1. zábavnější
2. psaním slohu
3. byla bych super na psaní reklam
4. všechno se to hodí v životě

1. více jsme mluvili a byli kreativnější
2. nejvíc mě bavilo popisovat
3. že budu lépe umět popsat nějakou věc
4. rozvíjení fantazie

1. více jsme komunikovali
2. popis kouzelných strojů
3. lepší představivost a popis
4. pochopíme spojitosti

1. byla zábavnější
2. psaní speciálních předmětů
3. umím lépe popisovat
4. je to praktičtější

1. kreslili jsme
2. kreslit
3. -
4. kvůli popisu

1. psaní příběhu
2. popisování dvou obrázků a čtení
3. -
4. někdy je to fajn, abychom si to vyzkoušeli

1. aktivitami
2. psaní popisu předmětu
3. -
4. aby byla výuka zábavnější

1. srozumitelností
2. čtení
3. komunikací
4. kvůli popisu

1. jako každý čtvrtek
2. popis
3. -
4. -

1. zábavnější
2. jak jsme museli popisovat ty obrázky
3. -
4. asi, že nestíháme

5. hodina: příslovečné určení

1. více jsme komunikovali
2. rozhovor
3. baví mě dělat rozhovory
4. pochopíme, čím se propojuje

1. děláním rozhovoru
2. děláním rozhovoru
3. chci být v rozhovoru
4. -

1. byla to zábava
2. zprávy
3. -
4. patří to k sobě

1. -
2. když jsme vypracovávali rozhovory
3. děláním rozhovoru
4. -

1. dělali jsme rozhovory
2. rozhovory
3. -
4. abychom měli změnu

1. v tom, že jsme dělali rozhovory
2. rozhovor

3. kreativita
4. netuším

1. byla zábavnější než ostatní
2. rozhovor
3. umím se ptát na otázky
4. protože vše k sobě patří

1. zábavnější
2. rozhovor
3. nevím
4. nevím, asi abychom se rychleji učili

1. v ničem
2. rozhovory
3. –
4. –

1. děláním rozhovoru
2. rozhovor
3. inspirovala mě zálibou
4. propojuje to rozhovor

1. více jsme mluvili
2. ptát se na otázky
3. –
4. abychom uměli mluvit

1. dělali jsme něco jiného
2. rozhovor
3. nevím
4. protože to tak mělo být

1. zábava
2. rozhovory
3. umím dělat rozhovory
4. ušetříme čas

1. rozhovory

2. vystupování v rozhovoru
3. rozhovory
4. abych se něco naučila

1. bylo to o trochu zajímavější, ale i dost trapný
2. mě nic moc nebavilo, možná to video
3. že by se mělo víc číst
4. málo času?

1. v aktivitách
2. děláním rozhovoru
3. lepší komunikace
4. společná témata

1. byla více kreativní
2. rozhovor s celebritou
3. jsem o trochu chytřejší
4. abychom viděli, že je to spojený

Příloha 3 – Scénáře k hodině o přísudku a dramatu

Název: Tajemství ztraceného dědictví

Postavy:

1. Detective John Smith - zkušený detektiv s mimořádným pozorovacím talentem
2. Emily Watson - Johnova asistentka, inteligentní a schopná
3. Benjamin Black - podezřelý bohatý obchodník

Scénář:

[Detektivní kancelář Johna Smithe. Detective Smith sedí za stolem, zkoumá spisy, zatímco Emily přichází s novou zprávou.]

Emily: "Johni, _____ nová zpráva o zmizení významného rodinného dědictví. Majitel, bohatý ___ obchodník Benjamin Black, tvrdí, že mu bylo ukradeno dědictví, které _____ uloženo v jeho trezoru."

John: "To _____ zajímavě, Emily. Musíme se tam okamžitě _____ a začít vyšetřování. _____ zajistit, abychom měli všechny potřebné informace?"

Emily: "Samozřejmě, John. Už _____ schůzku s panem Blackem."

[John a Emily dorazí do luxusní vily pana Blacka. Jsou uvítáni jeho služebnictvem a nakonec se dostanou ke Benjaminovi.]

John: "Dobrý den, pane Black. Jsme tu kvůli vyšetřování zmizení vašeho rodinného dědictví. Mohli bychom si promluvit?"

Benjamin: "Ano, samozřejmě, detektive Smith. _____ to hrozná situace. Moje rodinné dědictví, rodinný amulet, zmizel ze zabezpečeného trezoru v mém domě."

John: "Chápu, že to musí být pro vás obtížné. _____ nám poskytnout jakékoli informace, které by mohly pomoci s vyšetřováním?"

Benjamin: "Samozřejmě. Měl jsem trezor zabezpečený v mém bezpečnostním pokoji, který má jen několik málo osobních klíčů. Nikdo jiný než já nemohl _____ přístup."

[John začne provádět důkladné vyšetřování, zkoumá místo činu a mluví se všemi podezřelými osobami. Během vyšetřování odhaluje různé stopy a střípky informací.]

Emily: "Johny, podařilo se mi zjistit, že pan Black má problémy s finančními dluhy a mohl by mít motiv k ukradení vlastního dědictví, aby se _____ bankrotu."

John: "To je zajímavé. Musíme zjistit víc. Pojdme znovu promluvit s panem Blackem."

John: "Pane Black, máme několik nových informací ohledně vaší situace. _____, že máte finanční problémy a že jste mohl mít motiv k ukradení dědictví."

Benjamin: "To není _____! Nemám důvod ukrást vlastní dědictví. _____ nevinný!"

John: "Dokud nevyřešíme tuto záhadu, _____ zvážit všechny možnosti. Prosím, spolupracujte s námi, abychom mohli najít pravdu."

[Po dalším zkoumání a provádění důkazů John a Emily odhalí skrytou pravdu o zmizení dědictví a odhalí skrytého pachatele.]

Název: Hledání ztraceného pokladu

Postavy:

1. Karel - odvážný chlapec
2. Tereza - jeho věrná přítelkyně
3. Stařec Lesník - moudrý průvodce

Scénář:

Dávno, v malé vesnici obklopené hustým lesem, žili Karel a Tereza. Jednoho dne se rozhodli vydat do lesa, aby našli ztracený poklad, o kterém se vyprávěly staré pověsti.

Karel: "Terezo, _____ o tom ztraceném pokladu v lese. Co kdybychom ho našli?"

Tereza: "To _____ jako dobrodružství! Ale nevím, kde začneme _____."

Karel: "Možná by nám _____ pomoci stařec Lesník. Je _____ svou moudrostí a znalostmi lesa."

Společně se vydali k domovu Stařce Lesníka, aby ho požádali o radu.

Karel: "Pane Lesníku, _____ vaši pomoc. _____ najít ztracený poklad v lese."

Stařec Lesník: "Ztracený poklad? Ano, znám o něm ty pověsti. Ale cesta k němu je _____ a plná hádanek."

Tereza: "Nebojíme se, pane Lesníku. Jsme připraveni čelit všem výzvám s vámi jako naším průvodcem."

Stařec Lesník: "Dobře tedy, ale pamatujte si, že k úspěchu _____ nejen odvahou, ale i moudrost."

S jeho moudrým vedením se vydali do hlubokých lesů, kde čelili různým zkouškám a hádankám sestavených zlým čarodějem, který ochraňoval poklad. Po mnoha překážkách a využití jejich důvtipu se jim nakonec podařilo porazit čaroděje a najít ztracený poklad, který byl plný bohatství a moudrosti.

Karel: "Díky vám, pane Lesníku, _____ našeho cíle. Bez vaší moudrosti bychom to _____."

Stařec Lesník: "Jsem _____ na vás, mladí dobrodruzi. Ukažte světu, že odvaha a důvtip mohou _____ i to největší zlo."

Karel a Tereza se vrátili do vesnice jako hrdinové a s pokladem, který získali díky svému důvtipu a odvaze.

Název: Tajemství ztraceného amuletu

Postavy:

1. David - odvážný dobrodruh
2. Emma - jeho důvtipná společnice
3. Dorian - tajemný průvodce

Scénář:

David a Emma, dobrodružný pár, se vydali do hlubokých pralesů v daleké zemi ve snaze objevit ztracený amulet, o němž se vyprávěly staré legendy.

David: „Emmo, toto místo je _____ nebezpečí. Musíme být opatrní.“

Emma: „Ano, Davide. Ale _____ přesvědčená, že tady _____ něco úžasného.“

Během jejich průzkumu narazili na tajemné znamení vyryté do kamene.

David: „Co to je za znamení? _____ to být klíč k našemu hledání.“

Emma: „Možná _____ to část záhady, kterou _____ rozluštit.“

V tu chvíli se z nečekaného stínu vynořil Dorian, tajemný průvodce, který se nabídl, že jim pomůže najít cestu k amuletu.

Dorian: „Dobrý den, děti. _____ pomoc?“

David: „Ano, _____ ztracený amulet. Můžete nám pomoci?“

Dorian: „Ano, znám cesty těchto lesů. Ale musíte mi _____ a postupovat podle mých rad.“

David a Emma souhlasili a začali svou cestu pod vedením Doriana. Během cesty narazili na další záhady, jako tajemný oltář a staré pergameny.

Emma: „To jsou starověké nápisy! Mohly by nám _____, kde hledat dál.“

Dorian: „Ano, jsou to klíčové indicie. Musíte být pozorní a spojit všechny kousky dohromady.“

S přibývajícím časem a postupem do hlubin lesa se jejich dobrodružství stávalo stále napínavějším, plným tajemných zvuků a nečekaných překvapení.

David: „Nikdy bych _____, že se náš výlet stane takovým _____ plným záhad a tajemství.“

Emma: „Ano, ale díky tomu _____ skvěle a plná života.“

Dorian: „Máte pravdu. Cesta je _____ nebezpečí, ale také plná možností objevit něco úžasného.“

S každým krokem blíže k nalezení ztraceného amuletu se dobrodružství stávalo stále víc vzrušujícím, a zároveň tajemným dobrodružstvím plným záhad a nečekaných objevů.

Název: Pátrání po posledním kouzelníkovi

Postavy:

1. Elara - elfí lukostřelkyně s neuvěřitelnou přesností
2. Thoren - trpasličí válečník s ohromnou silou a odolností
3. Nala - zvědavá víla s magickými schopnostmi léčení

Scénář:

Elara, Thoren a Nala se nacházejí v elfím lese, před sebou mají mapu.

Elara: "Podle této mapy by se poslední kouzelník ____ nacházel na východě, v Chřtounských jeskyních."

Thoren: "Ale musíme být opatrní. V těch jeskyních _____ nebezpeční tvorové."

Nala: "Ano, Thorene, máš pravdu. Ale nemůžeme _____ tady a čekat, až náš svět _____."

Společně se vydávají na cestu skrz les, kde narazí na první výzvu - rozcestí.

Elara: "Kam _____? Vlevo nebo vpravo?"

Nala: "Podle mého instinktu bychom měli jít vpravo. Tam _____ slabou stopu magie."

Thoren: "Dobře, _____ vpravo. Ale budme _____ na jakékoli nebezpečí."

Po několika hodinách putování přicházejí k vchodu do temné jeskyně.

Elara: "To musí být místo, které _____. Připravme se na boj."

Thoren: "Vždycky jsi tak _____, Elaro. Ale máš pravdu. Musíme být připraveni na všechno."

Nala: "Ale nezapomeňme, že naším cílem __ nalézt posledního kouzelníka. _____ ho z očí."

Ve chvíli, kdy vstupují do jeskyně, se za nimi zavírá těžký kámen, oddělující je od venkovního světa.

Elara: "____ zaseknutí. Musíme _____ cestu ven. Ale nejdřív najdeme kouzelníka."

Thoren: "Pokračujme opatrně. Temné jeskyně _____ plné nebezpečí."

Nala: "Souhlasím. Ale _____, že společně zvládneme všechno, co nás čeká."

Společně pokračují do temnoty jeskyně, jejich hlasitá slova odrážejí od stěn, zatímco se snaží nalézt kouzelníka a zachránit svůj svět.

Název: Vesmírný únik

Postavy:

1. Kapitán Alex Morgan - statečný velitel vesmírné lodi
2. Dr. Sarah Johnson - vědkyně se specializací na mimozemské technologie
3. Marcus Reed - inženýr se zkušenostmi s opravami vesmírných lodí

Scénář:

[Vesmírná loď, Alex sedí v řídicím křesle, zatímco Sarah a Marcus provádějí analýzy na jiné části lodi.]

Sarah: "Kapitáne, _____ problém. Naší lodi hrozí zničení, pokud _____ defekt v hlavním reaktoru."

Alex: „_____ jednat rychle. Marcusi, jak dlouho nám zbývá?"

Marcus: "Podle mých výpočtů máme méně než hodinu, než _____ k poruše reaktoru."

[Alex se obrací k Sarah.]

Alex: "Sarah, _____ nějaká možnost, jak tento problém vyřešit?"

Sarah: "Můžeme _____ aktivovat nouzový systém chlazení, ale bude to riskantní.

Budeme _____ pomoc od mimozemských technologií."

Alex: "Dobře, _____ do toho. Marcusi, připravte se na opravu reaktoru."

[Marcus se vydává k reaktoru, zatímco Alex a Sarah se ujímají aktivace nouzového systému chlazení. Během operace narazí na nečekané problémy a musí spolupracovat, aby překonali překážky.]

Marcus: "Kapitáne, _____ další ruce tady dolů. Snažím se zakrýt trhlinu v reaktoru, ale potřebuji víc času."

Alex: "Sarah, _____ mu pomoci. Marcusi, držte se, budeme s vámi."

[Sarah se připojuje k Marcovi, zatímco Alex nadále koordinuje operace. Společně dokáží opravit reaktor v poslední chvíli a loď zachrání před zkázou.]

Alex: "Skvělá práce, týme. Díky vaší spolupráci jsme _____ nebezpečí."

Sarah: "Nemohli jsme to dokázat bez vás, kapitáne. Vaše rozhodnost nás vedla k úspěchu."

Marcus: "Ano, díky, kapitáne. _____ tým."

[Alex se usměje a pohlédne na své kolegy.]

Alex: "Jste všichni _____. Teď pojďme pokračovat v naší misi a objevit nové světy."

[Společně se vracejí k řídicímu stolu a připravují se na další dobrodružství ve vesmíru.]

Název: Překvapení na pikniku

Postavy:

1. Tom - veselý a trochu naivení mladík
2. Kate - Tomova přítelkyně, praktická a energická
3. George - kamarád Toma, trochu chaotický a vtipálek

Scénář:

[Veřejný park, Tom a Kate si připravují piknikový koš.]

Tom: „_____ se tímto slunečným dnem, Kate. Tenhle piknik _____ úžasný!"

Kate: "To je pravda, Tomi. Ale dej pozor, abys nepřestřelil s těmi sendviči, jak jsi to _____ minule."

Tom: "Haha, máš pravdu. _____ opatrný."

[Když si užívají pikniku, najednou se ke nim připojí George s křiklavým úsměvem.]

George: "Ahoj, kamarádi! _____ přidat k vašemu pikniku?"

Tom: "Samozřejmě, Georgi. Vždyť je tu dost jídla pro všechny."

Kate: "Jen _____, že tentokrát nebudeš vymýšlet žádné ty tvé divoké nápady."

George: "Já? Nikdy!"

[George se snaží zachránit létající frisbee a omylem srazí celý koš s jídlem.]

Tom: "Oh ne, můj drahocenný sendvič! George, to jsi zase _____ ty!"

George: "Omlouvám se, kluci. To _____ trochu náhodný úlet."

Kate: "Náhodný úlet? To je tvoje specialita, Georgi!"

[Společně se snaží uklidit nepořádek, ale nakonec se rozhodnou, že i přes nepříjemné překvapení mají stále skvělý čas spolu.]

Tom: "Tak co, kdo má _____ na nový piknikový koš?"

Kate: "Já jsem pro! Ale tentokrát si musíme dávat pozor na Georgeovy eskapády."

George: "Jen slibuji, že budu _____. Ale neber to jako záruku!"

[Společně se smějí a pokračují v piknikovém dobrodružství s větší opatrností a radostí.]

Příloha 4 – Přeházený text Vodníka k hodině o podmětu

Na topole nad jezerem
seděl vodník pod večerem:
„Sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit.

Dnes je čtvrtek, zejtra pátek -
šiju, šiju si kabátek:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit.

Ráno, raníčko panna vstala,
prádlo si v uzel zavázala:
„Půjdu, matičko, k jezeru,
šátečky sobě vyperu.

Šiju, šiju si botičky
do sucha i do vodičky:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit.

Vyvalily se vlny zdola,
roztáhnuly se v šířá kola;
a na topole podle skal
zelený mužík zatleskal.

„Ach nechod, nechod na jezero,
zůstaň dnes doma, moje dcerol
Já měla zlý té noci sen:
nechod, dceruško, k vodě ven.

První šáteček namočila -
tu se s ní lávka prolomila,
a po mladičké dívčině
zavířilo se v hlubině.

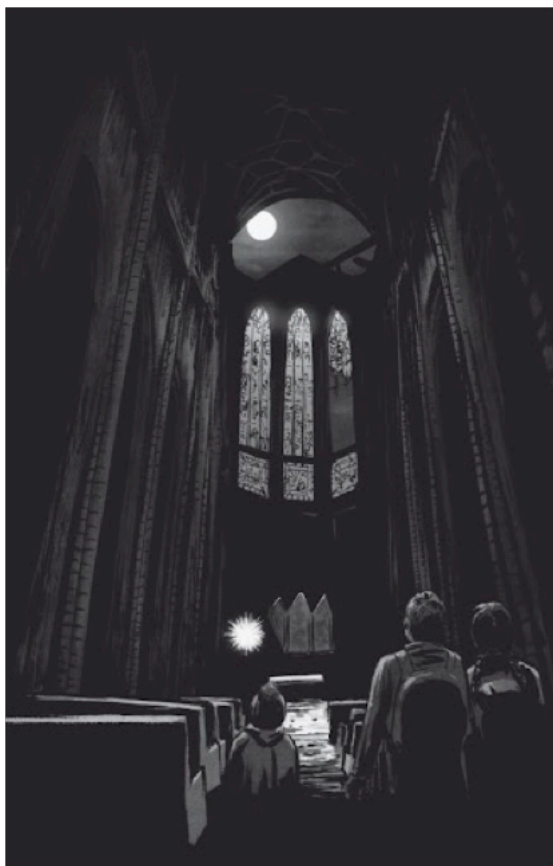
Bílé šatičky smutek tají,
v perlách se slzy ukrývají,
a pátek nešťastný je den,
nechod, dceruško, k vodě ven.“

Zelené šaty, botky rudé,
zejtra moje svatba bude:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit.“

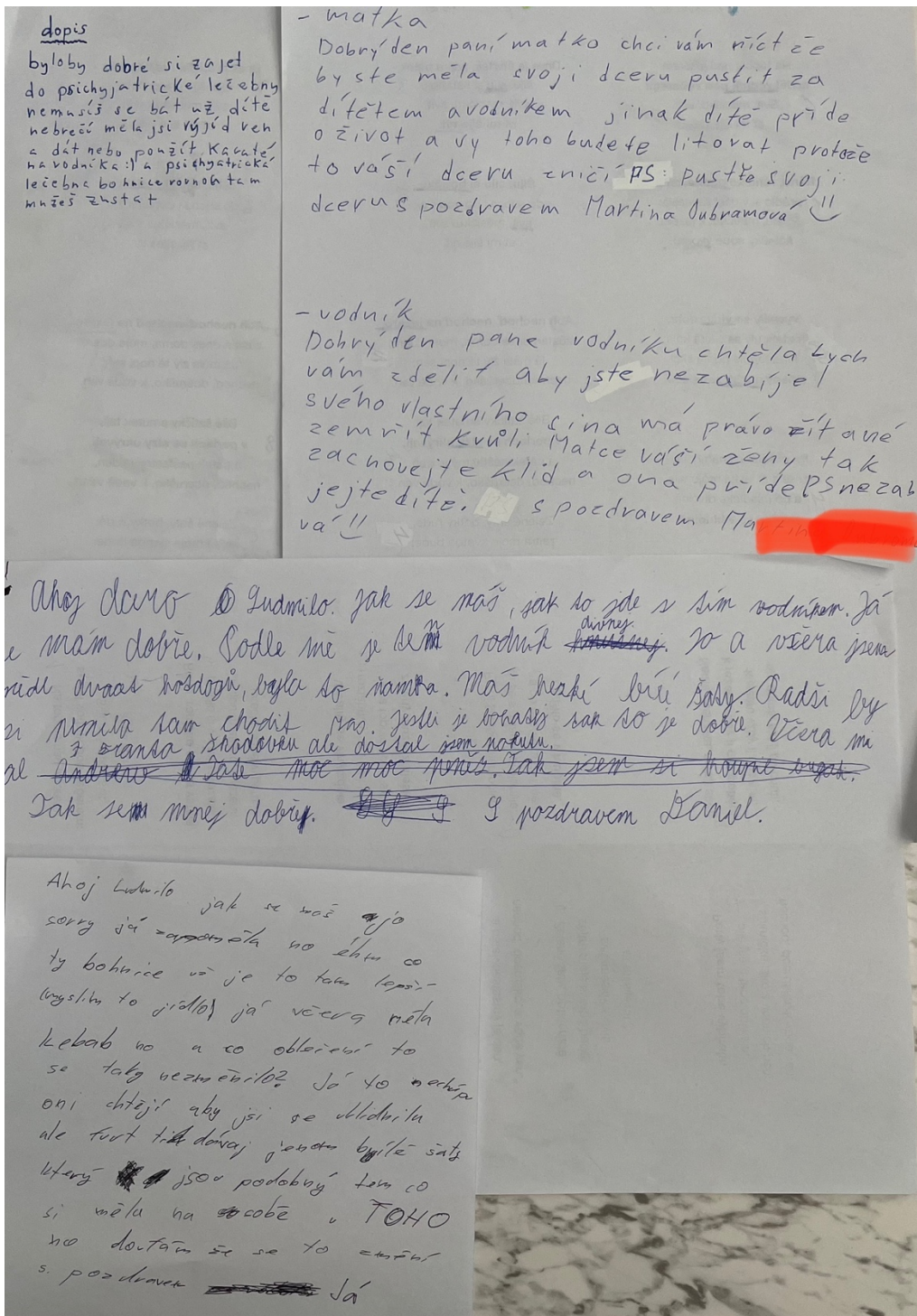
Nemá dceruška, nemá stání,
k jezeru vždy ji cos pohání,
k jezeru vždy ji cos nutí,
nic doma, nic jí po chuti. -

Perly jsem tobě vybírala,
bíle jsem tebe oblíkala,
v sukničku jako z vodních pěn:
nechod, dceruško, k vodě ven.

Příloha 5 – Ilustrace z knihy Prašina k hodině o přívlastku



Příloha 6 – Dopisy žáků z hodiny o podmětu



Příloha 7 – Automatické texty z hodiny o podmětu

tma, havran, pirátská ~~loď~~ loď, piráti,
~~tmavý~~ tmavý a strašidelný les, smutk,
 zvířata, skály, jeskyně, pavouky,
 žádná naděje, drama, temné moře

písně, hrozba, strach, muzika, schody, hlasitost, radost,
 květiny, ukončení, hasle, ~~opera~~ drama, balet

zahada, ~~temn~~ temnota, zvýšený hlas, ucla-lost,
 pohybi pískařin, film, nahrávka, nástroje, hudba,
 Kreativita, hrobka, věštění, modell písne,
 cestou, ulice

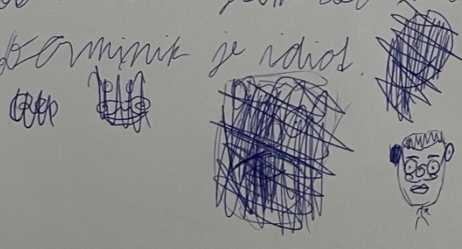
Temnota, orchestr, sték, smutek,
 temnota ze smutku, následně úsměv

Strašidelný hradi, duch, světlo
 příroda, volnost, Opatřnost
 krásné místo, klid, zahradné

Království, království, hudební nástroje, hudba, bolest, moudrost,
 hrad, krása, příroda, scéna, kácha, hra, divadlo, divadelní hra,
 basa, jemnost, dívka, šat, rrbník, zápletka, flétna, chlapec

horor, drama, hudba, Mozart,
 příběhová píseň, Nevím ale je
 to balet. Dvoje tan hudba.
 omg nevím co to je asi
 ale hudba. jsem to měl.

Terminik je idios.



Nuda, nic, Co, bum bum,
 Nuda, Wem, horor, divný,

Balet, drama, horor, mám hlad,

Příběh s hudbou která je ze začátku
 uvažná a pak jemná. Temnota
 lidí a hudba. Tanec balet, prázdnota
 a v tichu jen hudba a melodie
 odpočinek a klid

Vražství, nepokojení, milodie, housle, muzika, drama,

Příloha 8 – Ranní činnosti z hodiny o předmětu

1. Probudím se v 6:40. Ja
 2. ~~Ležím~~ v posteli skoro do 7:20. Ja
 3. Obleknou se. Ja
 4. Dám si obličej. Ja
 5. Vyčistím si zuby. Ja
 6. ~~Učesám~~ si sváčinu a pít. Ja
 7. Koukám na IG. Ja
 8. Skoro si ~~opředuji~~ klíče a tašku a jdu do školy. Ja

1. (ja) Jdu jistě
 2. (ja) Dám si čaj
 3. (ja) Vyčistím si zuby
 4. (ja) Obleknou se
 5. (ja) Připravím si tašku
 6. (ja) Jdu do školy

1. Vstávám v 6:00.
 2. Ležím 20 minut.
 3. Vyčistím si zuby. 4
 4. Koukám na Tiktok.
 5. Najdu co obléknout
 6. Vezmu si sváčinu
 7. Jdu do školy

1. Vstávám z postele 4p
 2. Převléknou se.
 3. Dám si snídani 4p
 4. Jdu si vyčistit zuby 4.
 5. Zabalím se.
 6. Jdu do školy.
 7. (ja)

1. Vstanu v 5:55 4p
 2. Posloučím musicu 4p
 3. Vyčistím si zuby 4p
 4. Oblečnu se
 5. Rozločím se s možky 7p
 6. Jdu si koupit sváčinu 4p
 7. Posloučím hudbu 4p
 8. Tančím během cesty 4p

Na rychlo udělám koláčky (ja)
 Vyčistím si zuby (ja) 4. pád
 4. pád

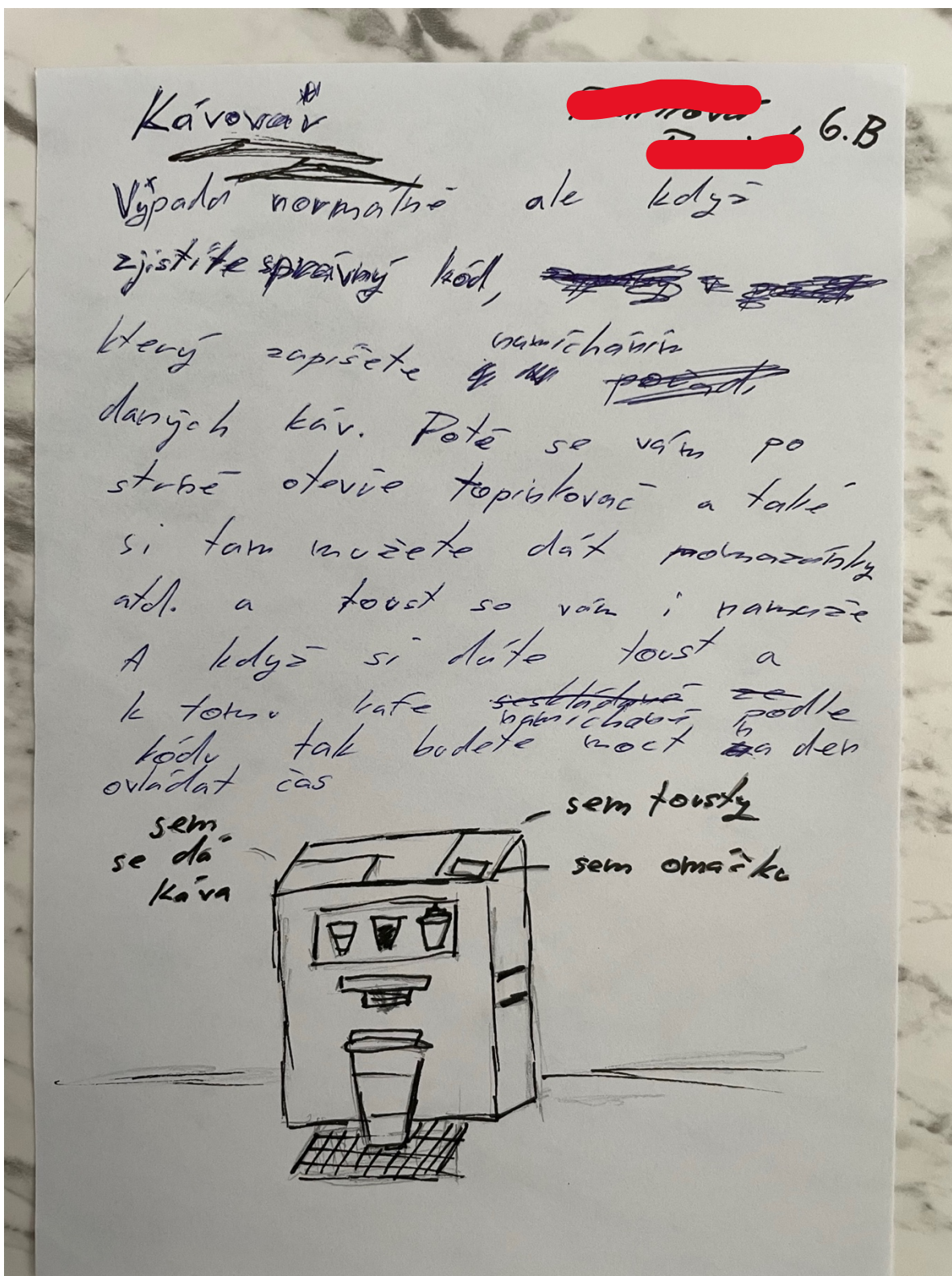
1. Ráno složitě a s tím, že nikam nechci jít do školy
 (ja) Vstanu
 2. Potom se nasuďu
 3. Po snídani si jdu vyčistit zuby 4.p.
 4. Potom (ja) se podívám na předpověď, abych zjistila jaký má být počasí a (ja) vybera si oblečení. 4.p.
 5. Pak (ja) se obleču a jdu učesat vlasy. 4.p.
 6. Pak (ja) si zabalím sváčinu a obouvám si boty a jdu se set do školy. 2.p.

1. Dám si čaj 4.pád
 2. Vyčistím si zuby (ja)
 3. Obleknou se (ja)
 4. Uklidím - utelu si (ja)
 5. Připravím se a jdu do školy (ja)

1. Dám si snídani
 2. Dám si čaj 4
 3. vyčistím si zuby 4
 4. opláchnu si obličej
 5. učesu si vlasy
 6. Zamknu byt
 7. jdu do školy

1. Vstanu z postele 2
 2. Udělám si snídani 4
 3. Udělám si snídani a napím se 4
 4. Vyčistím si zuby 4
 5. Obleknou se, a pak jdu do školy 2

Příloha 10 – Magické stroje z hodiny o přívlastku



Už vás nebaví uklízet po dětech?
Vadí vám že vás furt otravují?

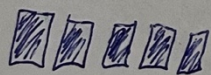
Máme tady pro vás Magický vysavač!!

Zapnete ho v nové aplikaci jménem
Megasač! Magický vysavač

stojí pouhých 17000 Kč

Mega vysavač vysaje hračky
ale také děti. Pokud vám vysavač
vysaje děti budete mít s manželem
nebo manželkou klid.

~~Ja~~ Tento stroj je speciální
v tom že vypadá jako obyčejný
chladač ale je magický. Nachází
se v něm nekonečná zásoba
všech nápojů co existují a
můžete si je kdykoli vzít.
Je to perfektní pro tělení s
kaimošem.



RECENZE: 5 krejzíků
z 5.

