
ŠKOLA HROU ANEB OBJEVNÉ PUTOVÁNÍ PO STOPÁCH VÝZNAMNÝCH OSOBNOSTÍ MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE

JIŘÍ BYČKOV

SCHOOL OF PLAY OR DISCOVERY JOURNEY IN THE FOOTSTEPS OF PROMINENT PERSONALITIES OF THE MORAVIAN-SILESIA REGION

The article describes in theoretical terms the aims, forms and Principles of the CLIL (abbreviation of Content and Language Integrated Learning) teaching method, which consists in integrated teaching of a foreign language together with the content of a non-language subject in language education. It explains how the method contributes to the development of communicative and intercultural competences in foreign students and helps to increase the rate of immersion in education. In the practical part, it presents an example of the application of an interactive educational lesson in teaching Czech language to foreign language students of Bohemia. The contribution includes an interactive blind map of the Moravian-Silesian Region and worksheets that can be modified by the interested students for their own pedagogical practice.

Keywords: CLIL; intercultural competence; education; bohemistics; linguistics; cognition; immersion; bilingual teaching

ÚVOD

Požadavky na jazykové kompetence žáků a studentů se díky globalizačním procesům v 21. století neustále zvyšují, dochází ke stále častějšímu setkávání cizojazyčných osob z různých zemí, narůstá počet zahraničních výměnných pobytů studentů, pedagogických a vědeckých pracovníků a například v profesní sféře se dnes běžně vyžaduje znalost minimálně jednoho nebo dvou cizích jazyků. Jazy-

kové vzdělávání se tak na všech stupních naší vzdělávací soustavy stává důležitým nástrojem k dosažení vzdělávacích cílů, které jsou primárně definovány v *Koncepci jazykového vzdělávání 2017–2022*.⁽¹⁾ Cíle stanovené v *Koncepci* stanovují priority a konkrétní nástroje, které mají pomoci zlepšit komunikační kompetence žáků a studentů v cizích jazycích s důrazem na požadavky moderní společnosti, výkon profese i další studium. Opírají se přitom o konkrétní výstupy z plošného šetření Národního ústavu pro vzdělávání (Koncepce 2017, 3), které mapovalo jazykovou úroveň absolventů středních odborných škol z hlediska jejich připravenosti pro trh práce. Samotní žáci uváděli spokojenost s teoretickými jazykovými znalostmi získanými na střední škole, ale s komunikační kompetencí v cizím jazyce pro uplatnění na trhu práce byla spokojena již menší část žáků (Koncepce 2017, 5). Na zmíněné výstupy a zjištění bylo nutné adekvátně reagovat, proto byly zformulovány následující čtyři dílčí cíle *Koncepce*:

- A. Komunikační kompetence žáků v cizích jazycích
- B. Jazyková, oborová a metodická vybavenost učitelů cizích jazyků
- C. Příprava budoucích učitelů cizích jazyků
- D. Zajištění dobrých a vhodných podmínek jazykového vzdělávání

(Koncepce 2017, 5)

K plnění uvedených cílů byly stanoveny priority, které jsou realizovány konkrétními nástroji. Vzhledem k faktu, že hlavním činitelem při osvojování jazyka ve vzdělávacím procesu je především pedagog/ učitel a jeho kompetence, metody a techniky, jsou priority zaměřeny primárně na oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

1 Materiál vznikl na základě příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k plnění služebních a pracovních úkolů ve věci přípravy Koncepce jazykového vzdělávání na léta 2017–2022, č. j. MSMT38611/2016. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykového_vzdelavani_PV_compressed.pdf (přístup 25. 3. 2023).

s důrazem na posílení dovedností v aplikaci metod rozvíjejících komunikační kompetenci v cizím jazyce u žáků a studentů. Mezi efektivní a progresivní techniky výuky cizího jazyka řadíme například i metodu CLIL, o níž pojednáme níže.

METODA CLIL, VYSVĚTLENÍ POJMU

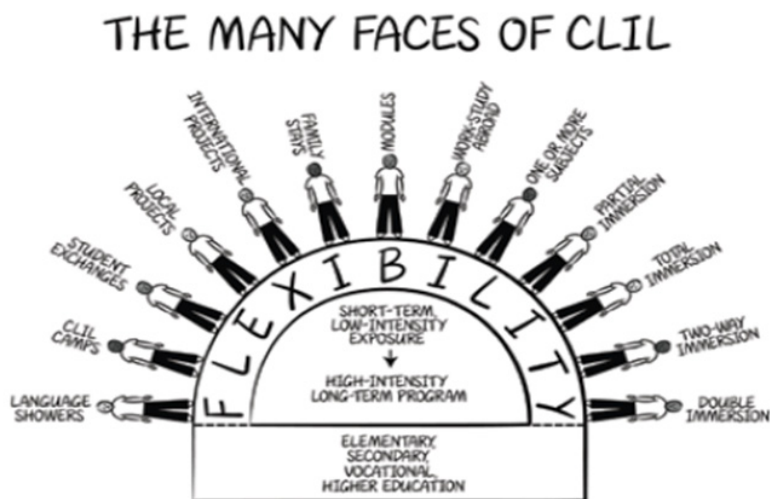
Pojem *CLIL*, z angličtiny *Content and Language Integrated Learning*, znamená obsahově i jazykově integrované vyučování zaměřené na vzdělávací přístup, v němž se cizí jazyk používá pro učení a vyučování obsahu předmětu nejazykového (Šmídová et al. 2012, 8). Výuku CLIL je možné charakterizovat vymezením duálních cílů, kdy si učitel stanoví cíle obsahové a cíle jazykové. V nejlepším možném případě tyto cíle jsou v rovnováze a vzájemně se doplňují (Mehisto 2008, 9). Definovat jednoznačně tuto výukovou metodu je poměrně složité, protože řada odborníků napříč Evropou a Spojenými státy (S. Deller, D. Marsh) se v pohledu na ni různí. Aktuálně však obecně uznávaná definice zohledňuje zejména spojitost CLILu s motivací. Cizí jazyk je tak prezentován v přirozeném prostředí reálných situací. Tato skutečnost s sebou přináší touhu po poznání a komunikaci samu o sobě (Benešová 2012).

HISTORIE METODY, VÝVOJ A VÝZKUMY

Pojem CLIL se objevil poprvé v roce 1994 a o dva roky později v roce 1996 byl aplikován na finské univerzitě v Jyväskylä. Původně byl určen k popsání výukových metod, ve kterých se odborné předměty vyučují v cizím jazyce a v nichž výuka daného vzdělávacího obsahu probíhá simultánně s výukou cizího jazyka (Šmídová 2012, 9). Později byl CLIL rozšířen o výuku prostřednictvím jakéhokoli jazyka, který není prvním či mateřským jazykem (Eurydice 2005). Mnozí autoři označují CLIL jako „zastřešující termín“ (viz obrázek 1; Mehisto, Marsh a Jesus 2008, 13), který zahrnuje celou řadu různých pří-

stupů v různých vzdělávacích kontextech, které budou popsány dále. Tvůrci pojmu CLIL viděli v nové metodě velký potenciál, především byli přesvědčeni, že se jedná o inovativní přístup k výuce a že bude mít dlouhodobě pozitivní vliv na kvalitu vzdělávání. Mnozí odborníci si později všímali, což prokázaly i výzkumy (např. Blakemoore a Frith 2005), že během výuky metodou CLIL žáci a studenti zapojují kognitivní procesy, které zahrnují mentální manipulaci s odlišným typem symbolů než u výuky v mateřském jazyce. Tím dochází k iniciaci a rozvoji vyšších kognitivních funkcí a metakognitivních strategií studentů a efektivnějšímu osvojování nových informací. Jak konkrétně dochází k posilování vyšších kognitivních funkcí u žáků, objasňuje Lenka Tejkalová na příkladu CLIL aktivity při výuce přírodovědy, kde žáci v případě neznalosti pojmu na předloženém obrázku popisují v cizím jazyce jeho vlastnosti, tvar, okolí, doplňují své zkušenosti a také vytvářejí hypotézy. Jejich výstupy jsou bohatší na rozdíl od žáků, kteří v mateřském jazyce uvedou pouze název a většinou již nedoplní další poznatky (Tejkalová 2013). S těmito úvahami korespondují například závěry autorky Do Coyle, že CLIL rozvíjí sebedůvěru žáka spolu s komunikačními dovednostmi, rozvíjí kompetence k řešení problémů, zvyšuje dovednosti učení se (Coyle 2006). Za povšimnutí stojí podle Tejkalové (2013) výsledky dalších výzkumníků (Braun 2007 nebo McLeay 2003) zaměřené na plnění úloh v rámci CLIL. Ti dospěli k závěrům, že žáci, kteří byli vzděláváni v cizím jazyce, dosahují lepších výsledků než žáci běžných tříd v úlohách, kde existuje množství správných odpovědí. McLeay dokázala, že jsou tzv. CLILoví žáci schopni lépe zvládat komplexnější úlohy týkající se prostorové představivosti, což podle autorů výzkumu svědčí o lepší soustředěnosti na úkol. Uvedené výzkumné závěry spolu s dynamickým rozvojem komunikačních technologií, e-learningových aplikací a mediálních platforem na začátku 21. století pozitivně ovlivnily postoj pedagogů a expertů na vzdělávání k zavádění metody CLIL do výuky. V počátcích implementace metody pedagogové zdůrazňovali výhody CLIL pro rozvoj cizích jazyků, ale nyní je zřejmé, že přináší

nezanedbatelné výhody a inovace i do výuky nejazykových předmětů v tradičním a zastaralém vzdělávacím systému (Šmídová 2012, 8).



Obrázek 1: Umbrella term

TEORETICKÁ VÝCHODISKA METODY A NÁSTROJŮ CLIL

Pro hlubší pochopení metody CLIL a jejích nástrojů je důležité přiblížit filozofické směry a teoretická východiska, z nichž integrovaná výuka CLIL vychází. Primárně se opírá o konstruktivistické teorie vzdělávání, jejichž základy položili švýcarský psycholog Jean Piaget svým výzkumem genetické epistemologie a kognitivního vývoje dětí a francouzský filozof Gaston Bachelard, jenž se zabýval filozofií vědeckého poznání (Bertrand 1998, 78). Piaget detailně zkoumal mechanismy, jak subjekt konstruuje své poznání a dospěl k závěrům, že probíhá jako střídání asimilace a akomodace (protichůdnost a zároveň komplementarita). Podle něj se jedinec učí tak, že v každodenních kontaktech s realitou získává zkušenosti a ty si ukládá v poznávacích strukturách, které se nazývají kognitivní schémata (Piaget 1999, 86). Zmíněné úvahy jen potvrzují Piagetův skeptický postoj k existenci

vrozených struktur poznání u lidského jedince. Ty vznikají výlučně působením inteligence v interakci s vnějším prostředím, a jsou proto ryze konstruktivistické povahy. Bachelard vešel do širšího povědomí svou „filozofií odmítání“. Ve své práci *Filozofie „ne“* z roku 1940 předkládá svůj koncept, kde „ne“ je zároveň prostředkem k dialektickému zobecnění, jež právě zahrnuje i to, co „popírá“. Podle Bachelarda se tak filozofie „ne“ projevuje vskutku konstruktivní činností, a je-li filosofií nového vědeckého ducha, tedy myšlení, které je především otevřené, polemické, dialektické a tvůrčí, jsou právě takové i její principy (Bachelard 2018, 288). Na výše uvedených myšlenkových konceptech je založen konstruktivismus, který se uplatňuje ve filozofii vědy, architektuře, sociologii a pedagogice. Pedagogický konstruktivismus je definován takto:

Vymezuje se někdy jako snaha o překonání transmisivního vyučování, jež je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou při tom odsouzeni do pasivní role jejich příjemců. V transmisivním pojetí jako by vyučování bylo podobné přidávání zboží (znalostí) do skladu (žakovy mysli), kde příliš nezáleží, co už je v sousedních odděleních skladiště. Konstruktivisté upozorňují, že takto snad lze žáky naučit jednotlivým faktům nebo mechanickému provádění postupů, ale jejich „význam“, „smysl“ nemůže být nikdy předán (transmitován) učitelem nebo knihou, mluveným nebo psaným slovem. Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi (Kalhous, Obst et al. 2002, 49).

Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je fakt, že nepovažuje chybu za selhání, ale za výzvu a příležitost k učení. V souladu s principy, na nichž je metodologie CLIL vystavěna, by chyba měla být vnímána jako přirozená součást procesu učení, důkaz aktivity žáka, příležitost k dalšímu učení. Výzva, před kterou učitel stojí, je jednak

na chybu správně zareagovat, jednak rozpoznat, kde má chyba kořeny – jestli primárně v neznalosti odborné látky, nebo v jazykové nedostatečnosti, případně jestli není způsobena kulturním neporozuměním, případně kognitivní náročností úlohy (Šmídová 2012, 22).

Významným nástrojem CLIL výuky je tzv. problémové vyučování, které se řadí k heuristickým strategiím. Podstatou problémového učení je stanovení problémové situace, tj. situace, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na obtíž, na něco neznámého, co nemůže vyřešit jen s použitím dosavadních poznatků, ale je zapotřebí jeho vlastní intenzivní myšlenkové činnosti a objevování nových informací potřebných k vyřešení problémového úkolu (Okoň 1966). Šmídová poukazuje u problémového vyučování na skutečnost, že žákům chybí podstatná informace k vyřešení problému či zvládnutí úkolu nebo pro ně není možné bez dalších informací v úloze postupovat. V CLIL výuce se může jednat o širokou množinu informací, nejde pouze o odborný obsah, ale i o slovní zásobu (Šmídová 2012, 25). Z pohledu CLIL metody je na problémovém přístupu přínosné, že nedovoluje žákovi pasivně přijímat výsledné informace nebo aplikovat známý postup řešení. Pedagog nebo lektor musí plnit facilitační úlohu, žákům průběžně poskytovat nezbytnou pomoc při řešení problémů, řídit celý výukový proces, při němž se žáci učí organizovat a plánovat vlastní práci.

Teorie mnohočetné inteligence patří mezi další východiska, která metoda CLIL zohledňuje ve výuce, plánování lekcí a zejména při volbě tzv. učebních stylů ve vzdělávacím procesu. Autorem tohoto konceptu je americký psycholog Howard Gardner, jenž od počátku svých výzkumů kritizoval stávající techniky měření inteligence, které se soustředily pouze na měření IQ pomocí testových metod a nezohledňovaly kulturní odlišnosti osob, jednostrannost testových úloh s převažujícím akcentem na verbálně logické a numerické úlohy. Gardner se vymezoval poměrně ostře i proti školskému systému, jenž dostatečně nezohledňoval nové poznatky o inteligenci k modifikaci učiva pro individuální potřeby žáků. Na základě psychologických výzkumů a vlastních pozorování dokázal existenci nejméně sedmi různých

druhů inteligence, které se u každého jedince objevují v různé míře. Ve své práci z roku 1983 s názvem *Frames of mind (Dimenze myšlení)*, (1999) ukazuje, že mnohočetná inteligence zahrnuje inteligenci jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně-pohybovou, intrapersonální, interpersonální a později doplněnou přírodovědnou a existenciální (Gardner 1999). Teorie mnohočetné inteligence dále říká, že inteligenční kvocient je vyjádřen v individuálních výkonech a nápadech, nikoliv prostřednictvím testů inteligence. Většina jedinců dokáže do určité míry využívat všechny druhy inteligence, pro každého je ale typická jedinečná kombinace relativně slabších a silnějších typů inteligence. Dalším Gardnerovým objevem byl poznatek, že existuje jak biologický, tak kulturní základ pro mnohočetnou inteligenci (Gardner 1999, 82).

Teorie mnohočetné inteligence se promítá logicky do učebních stylů, které žáci preferují při osvojování učiva. Z čistě vědeckého hlediska je třeba konstatovat, že teorie učebních stylů je celosvětově populární a rozšířený teoretický koncept, avšak podle některých odborníků na vzdělávání neexistují žádné studie, které by platnost těchto závěrů potvrzovaly (např. Peterson 2021, 143). Učební styly Zdeněk Kolář s kolektivem popisuje jako:

ustálené a žákem v určitém období preferované a běžně využívané individuálně specifické učební strategie a metody žáka, které se opírají o jeho preferovaný způsob zpracování informací, dále o jeho vrozený kognitivní styl, volní vlastnosti, temperament, zájmy a schopnosti. Styly učení vznikají na vrozeném základě, rozvíjejí se spolupůsobením vnějších podmínek (vlivů výchovy a sebevýchovy) a dají se do určité míry ovlivňovat a měnit (Kolář et al. 2012, 153).

Učební styly jsou dále klasifikovány podle smyslové modality na:

1. Auditivní styl nebo též sluchový – při něm si žák/student lépe zapamatuje mluvené slovo, verbalizace mu pomáhá ujasnit a setřít pojmy a koncepty, často se například učí nahlas.
2. Vizuální styl, zrakový – žák/student potřebuje dostatek zrakových podnětů, obrázků, schémat, v učení mu pomáhá grafická forma a organizace učiva – myšlenkové mapy, časové osy, schémata.
3. Taktilní styl, hmatový – žák/student se nejefektivněji učí, když může zapojit hmat, pracovat s modelem, experimentovat, spojit informaci s konkrétním fyzickým objektem.
4. Kinestetický styl, pohybový – pro žáka nebo studenta je důležitý pohybový vjem, protože si informaci spojenou s fyzickým pohybem lépe zapamatuje.
5. Zážitkový styl – žák/student se nejefektivněji učí, když poznatek prováže s emočním prožitkem, experimentem, dramatizací (Šmídová 2012, 25).

V duchu zásad metody CLIL a role pedagoga ve vzdělávacím procesu je vhodné, aby učitel v CLIL lekcích zohledňoval všechny učební styly a zařazoval aktivity, které využívají různé způsoby reprezentace informací a poznatků. Takovéto střídání verbálních a neverbálních úloh a cvičení se zaměřením na různé složky inteligence nebo učební styly (např. doplňování slovního vyjádření obrázkem, schématem, symbolickým zápisem) se v odborné literatuře označuje pojmem multimodalita.

VYUŽITÍ METODY CLIL

Podle Šmídové a kolektivu (2012) jsou vhodné podmínky pro realizaci CLIL ve školách s rozšířenou výukou cizích jazyků, ve školách upouštějících od „transmisivního“ modelu výuky, s projektovým vyučováním, které integruje více učiva (vzdělávacích obsahů) z různých

ných vyučovacích předmětů či průřezových témat. CLIL se dobře uplatňuje v takovém typu výuky, kde je stěžejní aktivita přenesena na žáky, pravidelně se zařazuje práce ve dvojicích i skupinová práce, při níž žáci zastávají jednotlivé role v týmu. CLIL je vhodné začlenit do výuky, v níž učitel využívá rozličné výukové strategie s důrazem na rozvoj kritického myšlení a klíčových kompetencí žáků. Motivující je využití různorodých verbálních i neverbálních prostředků, které odpovídají různým učebním stylům a potřebám žáků. Cizojazyčné zdroje učebních materiálů jsou nezbytnou součástí CLIL výuky (Šmídová et al. 2012, 11).

VÝHODY A NEVÝHODY METODY CLIL

Jako každá inovativní technika má i CLIL metoda své silné a slabé stránky. Mezi silné stránky lze zařadit vyšší požadavky na kognitivní procesy studentů, jež nejsou obvykle obsaženy v učebnicích cizích jazyků, vyžaduje nácvik kompenzačních strategií a rovněž rozvíjení komunikativních schopností efektivní metodou, pracuje s reálným obsahem/informací, které jsou využitelné v praktickém životě a pomáhá rozšiřovat interkulturní kompetence studenta (Šmídová et al. 2012, 11). Úskalí v aplikaci metody CLIL vidí odborníci a pedagogové v nedostačující jazykové kompetenci studentů rozumět cizímu jazyku a užívat ho v odborných předmětech, pak v nedostatku odpovídajících učebních materiálů a nástrojů hodnocení pro CLIL, v neochotě pedagogů pracovat v CLIL týmu a zejména v časově značně náročné a zdlouhavé přípravě na CLIL vyučování (ibid., 11).

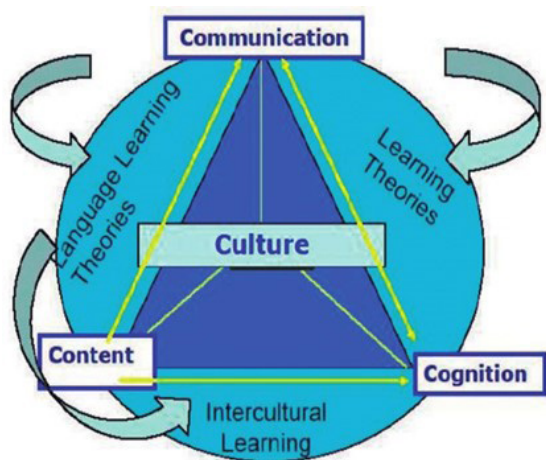
POSTUPY A PRINCIPY VÝUKY CLIL

V dílčí kapitole věnované vzniku a rozvoji metody jsme uvedli, že pojem CLIL byl vytvořen původně jako zastřešující termín pro různé výukové modely kombinující jazykovou a nejazykovou výuku. Princip výuky CLIL znázorňuje tzv. Koncept 4C's, tj. čtyř C, reprezentující ko-

munikaci (communication), obsah (content), poznávání (cognition) a kulturu (culture) na obrázku č. 2 níže (Do Coyle 2006).

V současnosti se CLIL vymezuje jako didaktický přístup k efektivní integrované výuce cizího jazyka a odborného předmětu, která cíleně a konzistentně rozvíjí znalosti a dovednosti žáka v nejazykovém předmětu a vede žáka zároveň k přirozenému rozvoji jazykových dovedností (ibid., 21). Propojení obou typů výuky s sebou přináší zákonitě potřebu uplatnění vhodných výukových strategií (induktivní, sociálně zprostředkovaná výuka) realizovaných prostřednictvím inovativních typů výuky, např. heuristické, regulativní apod. (Maňák 2003). Všechny tyto aspekty se promítají do přípravy a plánování výukové lekce a tím zásadně mění roli učitele/lektora z klasického autoritativního logotropa na demokratického facilitujícího manažera vzdělávacího procesu, který je studentům rádcem, pomocníkem a hodnotícím činitelem v získávání kompetencí. Jak správně podotýkají mnozí odborníci (Šmídová et al. 2012; Tejkalová 2010), důkladná příprava a přenos těžiště hodiny na žáka vyžadují

motivovat žáky k učení, nabízet jim dostatek podnětů a usnadňovat práci v cizím jazyce, volit vhodné motivující materiály a přiměřené výukové strategie, přizpůsobit jazykovou náročnost znalostem žáků a náročnosti probírané látky, pomoci žákům strukturovat a osvojovat si nové poznatky a dovednosti, podporovat otevřenou a přátelskou atmosféru ve školní třídě, zařadit aktivizující metody výuky a různorodé formy práce, při kterých žáci spolupracují a komunikují, proměňovat výukové strategie a střídat vhodné formy prezentace, které zohlední rozdílné styly učení, vést žáky k reflexi vlastního rozvoje a zvolených metod řešení a učení se (Šmídová et al. 2012, 22).



Obrázek 2: Koncept 4C's

PRAKTICKÁ UKÁZKA APLIKACE VÝUKOVÉ METODY CLIL

POPIS A CÍLE INTEGROVANÉ VÝUKOVÉ LEKCE, POMŮCKY, ČASOVÁ DOTACE

Integrovaná výuková lekce českého jazyka je určena pro zahraniční studenty bohemistiky jazykové úrovně B2 nebo C1 podle Společného evropského referenčního rámce.⁽²⁾ Primárním cílem je hlubší seznámení s významnými osobnostmi kulturního, vědeckého a společenského života, s jejich životními osudy, tvorbou a celkovým přínosem nejen pro Českou republiku, ale pro celou Evropu. Sekundárním cílem je objevení a poznání konkrétních lokalit v Moravskoslezském kraji, které jsou úzce spojeny s vybranými světoznámými osobnostmi, například místem narození, delším pobytem, vědeckou prací nebo uměleckou tvůrčí činností. Terciárním cílem je pak prohloubení jazykových, komunikačních a sociokulturních kompetencí studentů.

² Tzv. SERR je zkratka pro dokument Rady Evropy umožňující vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalostí cizích jazyků v rámci Evropy.

K výukové lekci budeme potřebovat pět pracovních listů, vytištěné slepé mapy Česka, dataprojektor, notebooky nebo tablety pro každou dvojici, interaktivní html odkaz na stránku se slepou mapou a psací pomůcky. Časová dotace výukové lekce (semináře) činí 90 minut.

SCAFFOLDING

Pojem hojně používaný v metodách výuky CLIL znamená doslova „oporu“ nebo „lešení“ a zahrnuje prostředky a strategie, které žákům usnadňují práci s náročným textem nebo obsahem a tím pomáhají překonat jazykovou náročnost úlohy. V prezentované integrované lekci plní roli scaffoldingu graficky vhodně strukturované informace v pracovních listech, sugestivní otázky, tučně zvýrazněné názvy děl, důležitých míst nebo jiných zajímavostí.

ZAHŘÍVACÍ AKTIVITY, ICEBREAKER

Výukovou lekci zahájíme jednoduchými neformálními rozhovory se studenty na téma slavných osobností narozených v Česku, zdali o nich již ve výuce češtiny slyšeli, a pokud ano, v jakých souvislostech. Následně můžeme formou krátkých konverzačních her procvičit tematickou lexikální zásobu (doplňování synonym, odhadování významu slov, bingo).

EXPOZICE, MOTIVAČNÍ ČÁST A PRŮBĚH INTEGROVANÉ VÝUKOVÉ LEKCE

- A) V úvodu výukové lekce rozdělíme studenty do dvoučlenných skupin, ověříme funkčnost notebooků a tabletů, názorně ukážeme pracovní listy (viz příloha č. 1, 2, 3) a zeptáme se, které osobnosti jsou pro studenty atraktivní nebo jaké disciplíny, v nichž se proslavily a bádaly, je zaujaly. Příspěvek obsahuje tři modelové pracovní listy, další si mohou učitelé připravit samostatně podle svého uvážení.
- B) Následuje distribuce pracovních listů a slepých map (příloha č. 4) do skupin podle přání, seznámení s otázkami v pracovních listech, prostor pro dotazy studentů.

- C) Sdělíme, že cílem aktivity je přiřadit jednotlivé osobnosti k vybraným lokalitám v České republice v Moravskoslezském kraji (narození, působení) a odpovědět na otázky v pracovních listech, které jsou rozděleny do tří tematických okruhů.
- D) Na interaktivní tabuli promítneme regionální mapu Moravskoslezského kraje (příloha č. 5) na dobu přibližně 2 minut s pokynem zapamatovat si a poté zakreslit do slepé mapy co nejpřesnější polohu měst Opavy, Příboru, Fulneku, Hukvald, Suchdolu nad Odrou a Hynčic u Oder.
- E) V dalším kroku každé dvojici zpřístupníme dva interaktivní webové odkazy. První odkaz je po kliknutí myší přesměruje na stránku se slepou mapou České republiky s vyznačenými body, jež představují důležité lokality, které se po najetí myší otevřou a studenti pod nimi objeví informační texty o konkrétních osobnostech doplněné obrazovými přílohami. Druhý odkaz slouží ke stažení zdrojových kódů k mapě, které si studenti uloží do svých tabletů nebo notebooků.
- F) Studenti budou do pracovních listů zapisovat odpovědi na zadané otázky, jejich úkolem bude vyhledávat a vypisovat informace z digitálních textů, doplňovat správná řešení, pracovat s textem, spolupracovat ve dvojicích. Role pedagoga/lektora spočívá v pozorování práce ve skupinách, metodickém vedení a pomoci. Čas na tento úkol je cca 40 minut.
- G) Po vypracování všech úloh každá dvojice prezentuje své odpovědi a poznatky, seznámí s nimi postupně všechny ostatní skupiny. Lektor/pedagog odpovědi koriguje, opakuje všechny nové informace, zapisuje a upřesňuje.
- H) Následuje závěrečná reflexe výukové lekce, zhodnocení míry kooperace studentů ve skupinách, dotazy na přínos lekce a nové vědomosti, které si studenti odnesli, co jim lekce přinesla, a čemu naopak nerozuměli.

ZÁVĚR A EVALUACE INTEGROVANÉ VÝUKOVÉ LEKCE

V praktické části příspěvku jsme na integrované vyučovací lekci českého jazyka a literatury u 8 polských studentů bohemistiky demonstrovali vzdělávací výukový potenciál CLIL metody realizované induktivní výukovou strategií s heuristickým řešením problému (vychází z konstruktivistického pojetí výuky), práci s textem a kooperativním učením. Lekce byla určena pro studenty 3. ročníku českého jazyka v kombinaci s bulharštinou nebo slovinštinou na jazykové úrovni B2 nebo C1 podle Společného evropského referenčního rámce.

V úvodu jsme vytyčili duální cíle v souladu s metodikou CLIL, tedy nejazykové, týkající se humanitních, společenskovědních a přírodovědných disciplín – konkrétně biologie, respektive botaniky, pedagogiky, psychologie, teorie hudby a literatury –, a jazykové, které obsahují lexikálně-gramatická cvičení, porozumění textu, tvorbu vět a doplňování pojmů. Požadované výstupy a znalosti z nejazykové části, které byly očekávány od studentů po absolvované výukové lekci, jsme shrnuli do následujících bodů:

- A) Poznat důležité osobnosti vědy a kultury, jejich životní osudy, místa původu včetně zajímavostí s nimi spojených.
- B) Zapamatovat si jejich stěžejní díla, klíčové myšlenky nebo převratné objevy, které ovlivnily vědu a kultury doma i v zahraničí a jakým způsobem a proč k tomu došlo.
- C) Popsat geografické členění České republiky a umět pojmenovat její administrativní celky.
- D) Vyjmenovat města ve Slezsku spojená s představenými osobnostmi, vyhledat je na mapě, uvést některé historické zajímavosti, kulturní památky.
- E) Představit Českou republiku jako malebnou středoevropskou zemi s bohatou historickou, kulturní a intelektuální tradicí přesahující její hranice.

Očekávané výstupy z jazykové části u studentů byly orientovány převážně na osvojení nové lexikální zásoby (nové termíny z pedagogiky, psychologie, botaniky, hudby a výrazy z teritoriální-

ho líšeňského dialektu, hornického slangu), seznámení s estetickou funkcí literárních tropů a figur v Bezručově básni, odvozování významu neznámých slov a jejich používání ve větách, rozvíjení schopnosti porozumět hlavním myšlenkám cizojazyčného textu, procvičování deklinace substantiv, komparace adjektiv a zopakování problematiky slovesného vidu, času a imperativu.

Úlohy a cvičení obsažené v modelových pracovních listech byly zvoleny s ohledem na klíčové kompetence, které má integrovaná CLIL výuka rozvíjet a upevňovat. Komunikativní kompetence, tj. schopnost komunikovat, diskutovat, argumentovat, formulovat a obhajovat názory, podporovaly zejména faktografické úlohy, práce s textem a otevřené otázky. Pozitivní vztah ke studiu, který je základem kompetence k učení, splnila již samotná forma integrované lekce, v níž se prolíná několik typologicky rozdílných úloh, jako je vyhledávání informací v textu, poslech hudební ukázky, hledání měst ve slepé mapě, doplňování cizojazyčných ekvivalentů k novým pojmům. Podobné úlohy podněcují zvědavost a studenty lépe motivují k hledání řešení. Personální a sociální kompetence žáků/studentů rozvíjejí vzdělávací aktivity založené na efektivní práci ve dvojicích nebo v týmu. Toho bylo v této výukové lekci úspěšně dosaženo, protože studenti dokázali bez obtíží spolupracovat a vzájemně si pomáhat.

Výukovou lekci jsme strukturovali tak, abychom zachovali základní principy CLIL, konkrétně mnohočetnou integraci cizího jazyka a obsahu nejazykového předmětu, tvořivou atmosféru, autenticitu výuky a jazyka užitím originálních textů (zdrojem jsou texty z internetu, z turistické informativní brožury a odborných učebnic), kooperativní učení zaručující spolupráci ve skupinách a formu aktivního učení.

Jako oporu, tzn. scaffolding, jsme připravili vhodně strukturované digitální texty doplněné obrazovými přílohami s pojmy a údaji zvýrazněnými kurzívou.

Osvojování učiva a plnění úloh nejazykových předmětů bylo vedeno v českém jazyce, studenti vypracovávali odpovědi rovněž v češ-

tině. Gramatické úlohy a obtížné jevy v části C byly vysvětlovány česky, neznámé slovní obraty, jazykové styly, dialekty, slangové výrazy, archaismy byly vysvětlovány v češtině a případně objasněny v mateřštině, tedy polštině.

Z didaktického hlediska lekce zohledňuje všechny stěžejní fáze vyučovacího procesu, a to motivaci, expozici, fixaci, diagnostiku a aplikaci nových poznatků. Studenti při práci se slepou mapou musí zapojit vyšší kognitivní funkce, tj. vizuální představivost, zapamatování, tedy uchování polohy lokality v paměti a zanesení do mapy, dále pracovat s mentálně odlišnými modely a přecházet do modu pojmového myšlení. Podle mého názoru díky tomu dochází k posilování jazykových i mimojazykových kompetencí (např. prostorové inteligence).

Přidanou hodnotu vyučovací hodiny vidím převážně v propojení práce s interaktivní platformou v kombinaci s úlohami vyžadujícími selektivní čtení, vyhledávání informací a jejich zapisování do pracovních listů se závěrečnou prezentací vlastního řešení ostatním skupinám.

Mgr. Jiří Byčkov, Ph.D.

Filologická fakulta Lodžské univerzity

Pomorska 171/173

90-236 Łódź

jiri.byckov@filologia.uni.lodz.pl



LITERATURA

Bachelard, Gaston. 2018. *Nový vědecký duch a další eseje*. Praha: Malvern.

Benešová, Barbora. 2023. „Metoda CLIL: Krátký pohled do historie, využití metody CLIL v Evropě, přínosy a úskalí používání metody CLIL ve výuce.“ <http://clil.nidv.cz/index.html>, http://clil.nidv.cz/dokument_2.html (přístup 18. 3. 2023).

Bertrand, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Bezruč, Petr. 2022. *Slezské písně*. Praha: Akropolis.

Blakemoore, Sarah-Jane a Firth, Uta 2005. *The learning brain: Lessons for education*. Oxford: Blackwell.

Braun, Arnold. 2007. „Immersion et compréhension en lecture“. *L'Éducation au-delà des frontières*. Eds. Loirain Puren a Susan Babault. Paris: L'Harmattan, s. 215–257.

Coyle, Do, Hood, Philip a Marsh, David. 2010. *Obsahově a jazykově integrované učení*, https://www.icesi.edu.co/blogs_estudiantes/clil/?page_id=272 (přístup 20. 7. 2023).

Coyle, Do. 2006. *Monograph 6 Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona: APAC.

Deller, Sheelagh et al. 2007. *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

Eurydice. 2005. *L'enseignement d'une matière intégré á une langue étrangère (EMILE) á l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Gardner, Howard. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.

Kalhous, Zdeněk, Obst, Otto et al. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Kolář, Zdeněk et al. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Komenský, Jan, Amos. 1946. *Didaktika analytická*. Praha: Josef Samec.

Komenský, Jan, Amos. 2007. *Obecná porada o nápravě věcí lidských – výbor z díla*. Brno: Soliton-team, z. s.

- Koncepce jazykového vzdělávání na léta 2017–2022*. Č. j. MSMT38611/2016, https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykove-ho_vzdelavani_PV_compressed.pdf (přístup 25. 3. 2023).
- Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Praha: Paido.
- McLeay, Heather. 2003. *The Relationship Between Bilingualism and the Performance of Spatial Tasks*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, s. 423–438.
- Mehisto, Peeter, Marsh, David a Jesus, María. 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Okoň, Waldemar. 1996. *K základům problémového vyučování*. Praha: SPN.
- Peterson, Jordan Bernt. 2021. *Řád není všechno, 12 dalších pravidel pro život*. Praha: Argo.
- Piaget, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Po stopách osobností Moravskoslezského kraje*. 2004. Krajský úřad Ostrava, Moravskoslezský kraj: B. A. T. program s. r. o., <https://docplayer.cz/3896886-Po-stopach-osobnosti-moravskoslezskeho-kraje.html> (přístup 2. 4. 2023).
- Šmídová, Tereza et al. 2012. „CLIL aneb moderní vzdělávání pro 21. století“. *Minimetodika NÚV – metodická podpora pro učitele*, <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=43509&view=2893&view=5473> (přístup 8. 3. 2023).
- Tejkalová, Lenka. 2010. *Postavte žákům lešení aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam*, <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9797/html> (přístup 3. 4. 2023).
- Tejkalová, Lenka. 2013. *Výzkumy o přínosu CLILu*, RVP.cz, <https://clanky.rvp.cz/clanek/17437/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLILU.html>, (přístup 20. 4. 2023).
- Těsnohlídek, Rudolf. 1995. *Liška Bystrouška*. Praha: Bystrov a synové.
- Trhlíková, Jana a Novotná, Hana. 2022. „Přechod absolventů středních škol na trh práce I. etapa – šetření 2021“. *Srovnání situace absolventů učební a maturitní úrovně vzdělání*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-179&NazevoSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-na-trh-prace-I-> (přístup 25. 3. 2023).

Příloha č. 4 – odkaz č. 1. Interaktivní slepá mapa měst a městysů v Moravsko-
slezském kraji, <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/> (přístup 5. 4. 2023)

Příloha č. 4 – odkaz č. 2. *Zdrojové kódy*, <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/Mapa.zip> (přístup 5. 4. 2023).

Příloha č. 5 – *Mapa měst a městysů v Moravskoslezském kraji*,
<https://www.czso.cz/documents/10180/91345163/33010019mm.png/070b738f-b558-4551-9c16-51d32169b9f3?version=1.1&t=1575464365081>
(přístup 2. 4. 2023).

PŘÍLOHA Č. 1

PETR BEZRUČ – PRACOVNÍ LIST

ČÁST A)

Faktografické otázky a úlohy

1. Které město je spojeno s narozením a působením Petra Bezruče?
2. Jak se jmenoval vlastním jménem Petr Bezruč?
3. Jak se nazývají lokality, které P. Bezruč poznával a o kterých psal své básně?
4. Vzpomenete si na název časopisu, v němž otiskl své *Studie z Café Lustig*?
5. Jak se nazývá jeho stěžejní dílo a kdy bylo vydáno?
6. Vyjmenujte alespoň tři básně z jeho stěžejní sbírky. Jak se jinak označují Bezručovy básně?
7. Proč byl Petr Bezruč v roce 1915 zatčen a uvězněn?
8. Jaké tři tematické okruhy byly typické pro Bezručovu tvorbu?
9. Komu jsou věnovány Bezručovy básně, co autor kritizoval, proti čemu bojoval?
10. Jaké památky a která památná místa připomínají osobnost a dílo Petra Bezruče?

ČÁST B)

Literární ukázka – Ostrava

Sto roků v šachtě žil, mlčel jsem,
sto roků kopal jsem uhlí,
za sto let v rameni bezmasém
svaly mi v železo ztuhly.

Uhelný prach sed mi do očí,
rubíny ze rtů mi uhly,
ze vlasů, z vousů a z obočí
visí mi rampouchy uhlí.

Chléb s uhlím беру si do práce,
z roboty jdu na robotu,
při Dunaji strmí paláce
z krve mé a z mého potu.

Sto roků v kopalně mlčel jsem,
Kdo mi těch sto roků vrátí?
Když jsem jim pohrozil kladivem,
kdekdo se začal mi smáti.

Lehko se zasmát mi kdekdo moh,
ve Vídni, v ústraní tichém.
Když tomu panstvu smích nepomoh,
bodáky přišly za smíchem.

Abych měl rozum, šel v kopalnu zas,
pro pány dřel se jak prve –
napřáh jsem kladivo – teklo to vráz
na Polské Ostravě krve!

Všichni vy na Slezské, všichni vy, dím,
nech je vám Petr neb Pavel,
mějž prs kryt krunýřem ocelovým,
tisícům k útoku zavel,

Všichni vy na Slezské, všichni vy, dím,
hlubokých páni vy dolů,

přijde den, z dolů jde plamen a dým,
přijde den, zúčtujem spolu!

Otázky a úlohy k básni:

1. Jaké vyprávěcí způsoby a typy promluv se uplatňují v básni?
2. Dokážete určit druh rýmu?
3. Co znamená slovo „robota“?
4. Jakým jazykem je báseň napsána?
5. Pokuste se najít a pojmenovat některé tropy a figury v básni.

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. V básni se vyskytují slovesa v minulém čase v nespisovném tvaru. Vypište je a opravte.
2. Vypište substantiva, která v básni označují části lidského těla, a určete jejich pád.
3. Jak rozumíte výrazu *strmí* ve spojení „*při Dunaji strmí paláce*“?
4. Utvořte všechny tři tvary imperativu od slovesa – *zúčtovat*:

PETR BEZRUČ – KLÍČ K PRACOVNÍMU LISTU

ČÁST A)

Faktografické otázky a úlohy

1. Opava.
2. Vladimír Vašek.
3. Slezsko, Ostrava, Frýdek-Místek, Opava, Těšínsko, Michálkovice.
4. *Studie z Café Lustig* otiskl v časopisu *Švanda dudák*.
5. *Slezské písně*, vyšly poprvé 1909.
6. *Maryčka Magdonova*, Ostrava, *Kantor Halfar* (balady).
7. V září 1915 byl zatčen pro klamné podezření, že *napsal protirakouskou báseň* do pařížského časopisu.
8. Tematické okruhy byly tři: *intimní, sociální a národnostní*.
9. Básně jsou věnovány slezskému lidu, *chudým a těžce pracujícím lidem, horníkům*.
10. Výstava P. Bezruče v Památníku, socha spisovatele v Bezručových sadech a Knihovna Petra Bezruče.

ČÁST B)

Literární ukázka – báseň Ostrava

Otázky a úlohy k básni:

Vyprávěcí způsoby a typ promluv:

Neznačená přímá řeč, psána ich-formou, jedná se o monolog horníka, který těžce pracoval v dole, přišel o zdraví, obsahuje výzvy ke vzpouře, patetická zvolání, řečnické otázky.

Veršová výstavba:

Rým střídavý – ABAB.

Co znamená slovo robota?

Robota = archaismus, těžká práce, patří k hornickému slangu.

Jazykové prostředky a jejich funkce v básni:

Sbírka je psána ve slezském nářečí, užívá archaismy, řečnickou otázku.

Tropy a figury a jejich funkce ve výňatku:

Sto roků v šachtě žil, sto roků kopal jsem uhlí	<i>hyperbola, anafora</i>
rameno bezmasé	<i>epiteton</i>
svaly mi v železo ztuhly	<i>metonymie</i>
rubíny ze rtů mi uhly	<i>metafora (= červená barva)</i>
Bodáky přišly za smíchem	<i>personifikace</i>
smáti se	<i>archaismus (infinitiv s koncovkou -ti)</i>

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. V básni se vyskytují slovesa v minulém čase v nespisovném tvaru. Vypište je a opravte:
Sed – sedl, napřáh – napřáhl, moh – mohl, nepomoh – nepomohl, zúčtujem – zúčtujeme
2. Vypište substantiva, která v básni označují části lidského těla, a určete jejich pád:
ze rtů – genitiv pl.; v rameni – lokál sg.; do očí – gen. pl.; z očí, z obočí – genitiv pl.; z vousů – genitiv pl.; svaly – nominativ pl.
3. Jak rozumíte výrazu *strmí* ve spojení „při Dunaji *strmí* paláce“?
U Dunaje se *majestátně tyčí nebo stojí* paláce.
4. Utvořte všechny tři tvary imperativu od slovesa *zúčtovat*:
Zúčtuj! Zúčtujte! Zúčtujeme!

PŘÍLOHA Č. 2

JAN AMOS KOMENSKÝ – PRACOVNÍ LIST

ČÁST A)

Fakto grafické úlohy a porozumění textu

1. Jaké město je spojeno s působením J. A. Komenského a která pamětní místa ho připomínají?
2. Jaký svátek v ČR každoročně připomíná výročí narození J. A. Komenského?
3. Která tragická historická událost poznamenala životní osudy J. A. Komenského?
4. Vyjmenujte alespoň tři Komenského díla.
5. Pokuste se svými slovy vysvětlit pojem pansofie.
6. V jakých zemích J. A. Komenský v době emigrace pobýval?
7. Jaké přízvisko díky své pedagogické práci J. A. Komenský získal?
8. Přečtěte si níže uvedené pedagogické zásady a určete, které odpovídají zásadám J. A. Komenského.

Při výuce je v centru pozornosti učitel, nikoli žák.	ANO/NE
Zásada názornosti vychází z žákovy přímé zkušenosti.	ANO/NE
Je důležité učit se dovednostem i vědomostem hlavně memorováním.	ANO/NE
Vedle učení je třeba i vychovávat a probouzet cit a vůli.	ANO/NE
Učivo by na sebe mělo navazovat především v jednotlivých předmětech, mezipředmětové vztahy nejsou důležité.	ANO/NE
Je třeba zajistit soustavný vzdělávací režim.	ANO/NE
Je třeba soustavně učivo opakovat.	ANO/NE
Učitel by měl vycházet z věkových a individuálních schopností dětí.	ANO/NE

ČÁST B)

Vybrané pedagogické myšlenky J. A. Komenského

Úkol: Přečtěte si následující sentence J. A. Komenského. Jak jim rozumíte? Pokuste se je vyjádřit vlastními slovy.

- „Čím větším počtem smyslů se vtiskne nějaká představa do duše, tím jistěji se s ní seznamujeme a pevněji si ji podržujeme“ (Komenský 1946, 52).
- „Mezi prostředky (k vštěpování zbožnosti, ctnosti a vzdělanosti) zauímají přední místo knihy [...]“ (Komenský 2007, 246).

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Ve spojení „Učitel národů“ určete pád substantiva označeného kurzívou.
2. Pokuste se utvořit adjektivum v nominativu od následujících substantiv:
názornost –
trvalost –
aktivnost –
systematičnost –
soustavnost –
3. Vypište slovy oběma způsoby datum narození J. A. Komenského 28. 3. 1592.
4. Vymyslete libovolné věty se slovesy v minulém, přítomném a budoucím čase:
Opakovat
Probouzet
Vychovávat
Kázat

JAN AMOS KOMENSKÝ – KLÍČ K PRACOVNÍMU LISTU

ČÁST A)

Faktografické úlohy a porozumění textu

1. *Fulnek*, památník Komenského, socha J. A. Komenského před památníkem.
2. *Den učitelů 28. března*.
3. *Třicetiletá válka*, která z Komenského učinila emigranta.
4. *Brána jazyků otevřená*, *Velká didaktika*, *Svět v obrazech*.
5. *Pansofie* znamená univerzální životní moudrost člověka, všeobecnou moudrost.
6. Komenský pobýval např. v *Anglii*, v *Uhrách*, v *Polsku* nebo v *Holandsku*.
7. J. A. Komenský získal přízvisko „učitel národů“.
8. Přečtěte si níže uvedené pedagogické zásady a určete, které odpovídají zásadám J. A. Komenského.

Při výuce je v centru pozornosti učitel, nikoli žák.	ANO/NE
Zásada názornosti vychází z žákovy přímé zkušenosti.	ANO/NE
Je důležité učit se dovednostem i vědomostem hlavně memorováním.	ANO/NE
Vedle učení je třeba i vychovávat a probouzet cit a vůli.	ANO/NE
Učivo by na sebe mělo navazovat především v jednotlivých předmětech, mezipředmětové vztahy nejsou důležité.	ANO/NE
Je třeba zajistit soustavný vzdělávací režim.	ANO/NE
Je třeba soustavně učivo opakovat.	ANO/NE
Učitel by měl vycházet z věkových a individuálních schopností dětí.	ANO/NE

ČÁST B)

Vybrané pedagogické myšlenky J. A. Komenského

Úkol: Přečtěte si následující myšlenky J. A. Komenského. Jak jim rozumíte? Pokuste se je vyjádřit vlastními slovy.

- Čím více smyslů zapojíme při učení, tím více informací si zapamatujeme a uchováme pro další využití.
- Mezi prostředky (k vštěpování zbožnosti, ctnosti a vzdělanosti) zaujímají přední místo knihy.

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Ve spojení „Učitel *národů*“ určete pád substantiva označeného kurzívou.

Genitiv plurálu, 2. pád

2. Pokuste se utvořit adjektivum v nominativu od následujících substantiv:

názornost – názorný

trvalost – trvalý

aktivnost – aktivní

systematičnost – systematický

soustavnost – soustavný

3. Vypište slovy oběma způsoby datum narození J. A. Komenského 28. 3. 1592.

Dvacátého osmého třetí tisíc pět set devadesát dva

Dvacátého osmého března patnáct set devadesát dva

PŘÍLOHA Č. 3

LEOŠ JANÁČEK – PRACOVNÍ LIST

ČÁST A)

Faktografické úlohy a porozumění textu

1. Která obec je spojena s narozením Leoše Janáčka?
2. V jakém uměleckém oboru se L. Janáček proslavil a čím byl?
3. Jaké velké moravské město L. Janáček s oblibou navštěvoval?
4. Pokuste se vyjmenovat nejméně tři Janáčkova hudební díla.
5. Jaká významná historická stavba se nachází v obci Hukvaldy?
6. Která další památeční místa v obci připomínají osobnost L. Janáčka?
7. Na Hukvaldech se nachází jedna z nejstarších chráněných lokalit v Česku. Vzpomenete si na její název?
8. Znáte některé hudební akce každoročně připomínající osobnost a dílo L. Janáčka?

ČÁST B)

Literární ukázka

Bystrouška vzpamatovala se zatím z úleku a umínila si, že neprojeví ani mrknutím bázně. Netušila chuděra, že ji očekává tvrdá budoucnost mezi lidmi, dny otroctví a po nich teprve po mnohém pokoření návrat k volnosti, doba odvěty a konečně také čas štěstí.

Revírník Bartoš uchopil Bystroušku nelidsky za límec jak psa a vítězoslavně si ji prohlížel a uščuřoval se. „Tož tak, ty kujóne, včil se vymluvíme doma na tebe. Řekneme, že jsem si na vás šel počíhat, a že proto jsem nemohl tak dlouho dom. Škoda, že jsem vás nemohl pochytyat všechny. Beztak naděláte nepleché nad

pytláka. Blech máš dost, ale z toho si mocka neděle. My je máme taky, chudáci aji bohatí. Podržíme si tě hezky a doneseme tě dom, ať z tebe mají děcka radost.“

Vesele vykračoval si revírník širokou sečí k Jezerské myslivně, nesa lišku pod paží jak školáci knihy. Nyní nebylo se třeba strachovati domácí přeháňky. Manželka, i kdyby byla rozzlobena navrch hlavy, změkne a zjihne vždy, přesvědčí-li se, že pamatoval na vnuka Pepíka. Mohl si lozit po nejvyšších borech za vraním hnízdem, mohl si noc a den se toulat za mladými sojkami, bylo-li to kvůli Pepíčkoví, domácí mír nebyl porušen. Škoda, že vnuk neoceňoval po zásluze dědouškovu lásku a lehkomyslně tropil nejhorší uličnictví, jež by jinak byla uváděla revírníka Bartoše v záchvaty zuřivosti.

Liška se cestování zcela nic nevzpírala. Prohlížela si zvědavě skupiny stromů, podivila se, když vyšli do polí, která se rozláhala hlasy pracujících, ale začalo jí srdce bít, když se blížila k myslivně.

Otázky a úlohy k literární ukázce:

1. Přečtete si ukázkou a určete, o jaký literární žánr se jedná?
2. Kdo je autorem literárního díla *Liška Bystrouška*?
3. Čím je literární ukázka specifická po jazykové stránce?

Hudební ukázka

<https://www.youtube.com/watch?v=DYm8nxKKGz8>

Otázky a úlohy k hudební ukázce:

1. Poslechněte si ukázkou v odkazu a pokuste se určit, o jaký hudební žánr se jedná?
2. Jak se nazývá psaný text k opeře?
3. Které hudební nástroje jsou zastoupeny v orchestru?

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Vyhledejte spisovné ekvivalenty k nářečním výrazům a objasněte jejich význam:
uščuřoval se –
nepleché –
kujóne –
2. Napište vhodná synonyma k následujícím substantivům:
bázeň –
chuděra –
revírník –
myslivna –
bory –
3. Určete pády substantiv psaných kurzívou
Dědouškovu *lásku* –
Blížila se k *myslivně* –
Za mladými *sojkami* –
4. U adjektiva *nejhorší* utvořte správné tvary komparativu a pozitivu:
pozitiv –
komparativ –
5. Vymyslete jednoduché věty v libovolném čase s využitím těchto sloves:
vzpamatovat se, tropit, počíhat, zjihnout, ložit

LEOŠ JANÁČEK – KLÍČ K PRACOVNÍMU LISTU

ČÁST A)

Faktografické úlohy a porozumění textu

1. Hukvaldy.
2. Vážná hudba, hudební skladatel.
3. Brno.
4. *Příhody lišky Bystroušky*, symfonie *Dunaj, Říkadla, Lašské tance*.
5. Hrad Hukvaldy z 1. pol. 13. století.
6. Památník lišky Bystroušky, bronzový pamětní nápis na průčelí budovy obecné školy.
7. Je to Obora založená v roce 1556.
8. Janáčkův máj, Janáčkovy Hukvaldy.

ČÁST B)

Literární ukázka

1. Lyrická bajka nebo též pohádka pro děti.
2. Rudolf Těsnohlídek.
3. V textu se objevuje mnoho nářečních výrazů, jedná se o nářečí z okolí Brna-Líšně.

Hudební ukázka

1. Opera.
2. Libreto.
3. Housle, klavír, varhany.

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Vyhledejte spisovné ekvivalenty k nářečním výrazům a objasněte jejich význam:
uščuřoval se – *mračil se, šklebil se*

nepleché – *neplecha, nepořádek*

kujón – *šibal, darebák, filuta*

2. Napište vhodná synonyma k následujícím substantivům:

bázeň – *strach*; chuděra – *chudák, ubožák*; revírník – *lesník*,
hajný; myslivna – *hájovna*, bory – *lesy*

3. Určete pády substantiv psaných kurzívou.

Dědouškovu *lásku* – akuzativ sg.

Blížila se k *myslivně* – dativ sg.

Za mladými *sojkami* – instrumentál pl.

4. U adjektiva *nejhorší* utvořte správné tvary komparativu a pozitivu:

pozitiv – špatný

komparativ – horší

PŘÍLOHA Č. 4
INTERAKTIVNÍ SLEPÁ MAPA MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE



Slepá mapa, odkaz č. 1: <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/>
Zdrojové kódy, odkaz č. 2: <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/Mapa.zip>

© Ing. Tomáš Gottvald

