

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV ROMANISTIKY FILOZOFICKÉ FAKULTY**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V HODINÁCH FRANCOUZSKÉHO JAZYKA**

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2009

JINDŘIŠKA KUKRÁLOVÁ

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomové práce je zpracovat teoretické podklady pro výuku projektovou metodou, a to především na základě publikace Valenty (1993) *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, který vychází ze svých praktických zkušeností.

Teoretická část uvede do problematiky projektového vyučování obecně a s ohledem na výuku cizího jazyka. Bude rovněž sestávat z metodiky projektu a paradigmat jeho užívání. Kvůli charakteru projektového vyučování se autorka opírá o publikaci Kasíkové (2001) *Kooperativní učení a vyučování*, která se zabývá rozvíjením kompetencí žáka v tomto modelu vyučování.

Praktická část zahrnuje návrhy projektů pro úrovně ovládnutí francouzského jazyka A2, B1, B2 dle Společného referenčního rámce pro jazyky. Návrhy může učitel bezprostředně použít. Její součástí je uvedení různých variant průběhu projektového vyučování, na něž by učitel měl být teoreticky připraven.

## **ABSTRACT**

The goal of the thesis is to develop the theoretical basis for the instruction by the project method, especially on grounds of the publication by Valenta (1993) *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. He draws on his own practical experience.

The theoretical part introduces to the problematics of the instruction by the project method in general, with respect to the foreign language acquisition. It concerns also the methodology of a project and models of its use. Due to the character of the project method, the authoress bases on the publication by Kasíková (2001) *Kooperativní učení a vyučování*. It deals with the development of the competencies of a learner in this particular teaching model.

The practical part embraces suggestions of projects for different levels of the mastery of the French language – A2, B1 and B2 –according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The suggestions may be immediately used by a teacher. Finally, there are given different variants in the process of the instruction. The teacher should be prepared for when using the project method.

## PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D., za její bohaté a cenné informace ověřené praxí, především pak za její profesionální přístup, pomoc a čas, který mi po celou dobu zpracovávání diplomové práce věnovala.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Písku dne 24.dubna 2009

.....  
Jindřiška Kukrálová

## OBSAH

ÚVOD .....	8
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>10</b>
1. Požadavky na výuku dané RVP.....	10
1.1. Zdroje koncepce – EU.....	11
2. Zásady cizojazyčného vyučování.....	11
2.1. Zásada aktivní komunikativnosti .....	12
2.2. Zásada opory o mateřský jazyk .....	13
2.3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení .....	13
2.4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií .....	13
2.5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti .....	13
2.6. Zásada vytváření řečových návyků .....	14
2.7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti .....	14
2.8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvoreálie a reálie) .....	14
2.9. Zásada komplexnosti .....	15
3. Opodstatněnost „tradičního vyučování“ i jeho nedostatky .....	15
4. Srovnání "nového" a "starého" pojetí .....	16
5. Projektová metoda (PM) .....	17
5.1. Obecné pojetí projektové metody .....	17
5.2. Projekt versus problém .....	19
5.3. Typy projektů podle různých hledisek .....	20
5.4. Paradigma užití projektové metody .....	21
5.4.1. Projektová metoda jako ústřední vyučovací prostředek .....	21
5.4.2. Předpoklady rozvíjení zájmu žáků o poznání .....	23
5.4.2.1. Podmínky ze strany školy .....	23
5.4.2.2. Žákovské desatero .....	23
5.4.2.3. Pedagogické desatero .....	24
5.4.3. Projektová metoda v doplňkové podobě .....	25
5.5. Metodika projektů .....	25
5.5.1. Organizační forma projektů .....	25
5.5.2. Postup při projektu .....	26

5.5.2.1. Žákovský projekt .....	28
5.5.3. Výhody a nevýhody projektů .....	30
6. Skupinová práce jako organizační forma VVP .....	31
6.1. Diskusní skupiny .....	33
7. Kooperativní učení vs. Kompetice .....	34
7.1. Teoretická a metodologická východiska kooperativního učení ....	34
7.2. Kooperativní versus kompetitivní uspořádání sociálních vztahů ve vyučování .....	36
7.3. Faktory ovlivňující kooperativní učení .....	37
II. Praktická část .....	39
8. Problémy, které mohou při výuce nastat .....	39
9. Návrhy projektů .....	45
9.1. Projekt pro skupinu A2 - Beseda s cizincem .....	45
9.2. Projekt pro úroveň B1 – Výměna se zahraniční školou .....	51
9.3. Projekt pro skupinu úrovně B2 – Presentace České republiky ....	61
ZÁVĚR .....	66
RESUMÉ .....	69
RÉSUMÉ .....	77
Použitá literatura .....	86
Další bibliografie .....	87
Internetové odkazy .....	88

## ÚVOD

Téma projektového vyučování v hodinách francouzského jazyka jsem si vybrala na základě svého zájmu o inovativní metody v cizojazyčném vyučování. Díky přirozenosti svého náhledu podobnému běžnému vnímání reality, projektová metoda probouzí zájem žáků o učení. Je všeobecně známo, že děti jsou od přírody zvědavé a je vhodné tuto vlastnost podpořit metodami orientovanými na dítě, např. projektovou metodou.

Svou práci bych chtěla systematicky rozdělit na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části nejprve uvedu požadavky na cizojazyčnou výuku dané klíčovými kompetencemi RVP a didaktickými zásadami pro cizojazyčné vyučování. Zmíním rovněž tzv. nové pojetí výuky zaměřené na žáka a především se budu zabývat projektovou metodou včetně zpracování metodického postupu, a to takovým způsobem, aby byl pro učitele použitelným nástrojem při aplikaci projektové metody.

Na postup při realizaci projektové metody posléze v praktické části naváží představením konkrétních situací, které mohou při výuce nastat a na něž by učitel měl být připraven. Učitel, který se rozhodne využít projektovou metodu ve své výuce, by měl vědět, co všechno je třeba rozmyslet a jakým způsobem rozdělit práci na projektu do jednotlivých kroků. Zároveň se od něj očekává připravit se metodicky na situace, kdy některý z žáků není ochoten se plně angažovat v úkolu. V tom případě má učitel zjistit příčiny žakovy neúčasti na úkolu a podle nich se zachovat. Mohou se vyskatnout i jiné problémy. Učitel by rovněž měl umět jednat se všemi žáky, tedy i se žáky nižší úrovně myšlení a různých projevů chování (žáci dominantní, žáci ostýchaví). Zároveň by měl očekávat, že problémové chování některých žáků bude přetrvávat i při projektové metodě, přestože vrstevnický tlak ve skupině výrazně tlumí některé negativní projevy chování.

K vytvoření teoretické části budu užívat odbornou didaktickou literaturu, především české monografie zabývající se výhradně projektovou metodou. Na základě Valentovy knihy *Pohledy. Projektové vyučování ve škole i za školou* rozpracuji podstatu projektové metody. Monografie Kašové *Škola trochu jinak* poslouží jako praktická zkušenost školy, ve které je projektová metoda výhradním vyučovacím prostředkem. Vzhledem k tomu, že projektová metoda je v případě mých návrhů projektů koncipována pro práci skupin, budu se inspirovat monografií Kasíkové *Kooperativní vyučování a učení*, přitom kooperaci využívám v metodickém postupu jako podpůrný element.

Na základě principů, které vyplývají z teoretických východisek, zpracuji konkrétní návrhy projektů, a to pro úrovně A2, B1 a B2. První dvě úrovně odpovídají posledním



ročníkům základní školy, úroveň B2 bývá dosažena až v prvních ročnících školy střední. Projekty jsou opatřeny francouzským zadáním, jsou tedy přímo upotřebitelné v hodinách francouzského jazyka. Vytvořené návrhy mohou případně posloužit jako inspirace učitelům cizího jazyka.

Sama jsem dosud podle projektové metody cizí jazyk nevyučovala, ale mám ze své praxe na gymnáziu zkušenost s organizováním meziskupinové soutěže, a to při procvičování vedlejších vět časových ve francouzštině. O soutěž byl mezi žáky zájem, ve skupině se vzájemně dohadovali na správné odpovědi a ochotně spolupracovali, a tak si hravou formou osvěžili znalosti gramatiky.

Jako žákyně 2. stupně základní školy jsem při výuce anglického jazyka pracovala s metodikou učebnice *The Project*. Ve škole jsme se neučili projektovou metodou, ale zakusila jsem tvorbu domácího projektu. Tento úkol završoval spolu s písemným testem probíraný tématický okruh, kromě textu jsme zpracovávali obrazový materiál (výstřižky, graficky tvořené nápisy, kresby). Zábavným způsobem jsme tak zopakovali čerstvou slovní zásobu a zlepšili svůj písemný projev.

## **I. Teoretická část**

### **1. Požadavky na výuku dané RVP**

Jedním z kurikulárních dokumentů současné školské politiky, vycházející z Národního programu současného vzdělávání v ČR,<sup>1</sup> je rámcový vzdělávací program (RVP). Působí na státní úrovni a je rozpracován pro jednotlivé etapy vzdělávání (pro studenty mezi 6. až 19. rokem věku). Na jeho podkladě si každá škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, jenž je otevřeným dokumentem a pro efektivní vzdělávání je žádoucí jej průběžně aktualizovat.

Podle oficiálních dokumentů "rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě."<sup>2</sup> Dřívější koncepci vzdělání, která zdůrazňovala především osvojování vědomostí, a to navíc jen z jednoho úhlu pohledu, je v RVP rozšířena o rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

Mezi klíčové kompetence patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Pro ilustraci zde rozvedu kompetenci komunikativní, jejíž rozvoj je stěžejním cílem jazykového vyučování, s ohledem na které se bude zabývat tato práce o projektovém vyučování. Taktéž je tato kompetence zásadní pro spolupráci v rámci projektového vyučování. Pro komunikační kompetenci je v RVP definováno, že žák na konci základního vzdělání:

- i) dokáže postihnout své myšlenky a názory v logické návaznosti, vyjadřuje se jasně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- ii) žák je naslouchajícím partnerem v hovoru, který chápe promluvu druhého a vhodně na ni reaguje, je schopen obhájit svůj názor a vhodně argumentuje;
- iii) rozumí různým druhům textů a záznamů, obrazovým materiálů, zvukům a neverbálním projevům a jiným informačním a komunikačním prostředkům. Je schopen o nich přemýšlet a reagovat na ně. Tvořivě je využívá pro svůj vlastní rozvoj i aktivní účasti na životě ve společnosti;

---

<sup>1</sup> plné znění: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

<sup>2</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, VÚP, Praha 2007:10

- iv) využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a efektivní komunikaci s okolním světem;
- v) získané komunikační dovednosti využívá k vytváření vztahů nezbytných pro svůj plnohodnotný život i spolupráci s ostatními.<sup>3</sup>

### 1.1. Zdroje koncepce – EU

Zařazení klíčových kompetencí je odrazem Evropské jazykově vzdělávací politiky, která spatřuje v klíčových kompetencích základ úspěšné zaměstnatelnosti. Klíčovými kompetencemi jsou podle zprávy UNESCO-1997 (citované v Kasíkové 2001) označeny pilíře výchovy a vzdělávání současných školských systémů: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. To by měly být charakteristiky Evropské vzdělanosti. Pojem klíčových kompetencí užívaný v rámcovém vzdělávacím programu není zcela novým. Původně nebyl termínem didaktickým, poprvé byl použit Mertensem v 70. letech, a to v diskurzu o trhu práce a zaměstnatelnosti. Až od konce 90. let 20. století se o klíčových kompetencích hovoří také v oblasti vzdělávání. V zájmu jeho kvality a efektivity byly do evropských kurikulárních dokumentů zařazeny klíčové kompetence zdůrazňující praktické využití vědomostí a dovedností za předpokladu celoživotního učení (dovednosti a vědomosti je nezbytné průběžně aktualizovat). Evropští odborníci nejsou v otázce pojetí klíčových kompetencí sjednoceni, ale většina z nich se shoduje na tom, že klíčové kompetence jsou potřebné pro každého jedince k tomu, aby se úspěšně zapojil do společnosti a dokázal jednat v různých prostředích jako nezávislá a plně rozvinutá osobnost. Na tuto jazykově vzdělávací politiku reaguje české školství zavedením klíčových kompetencí do RVP, které mají být rozvíjeny a hodnoceny. Mezi priority vzdělání se dostávají vedle vzdělávacích obsahů i takové kompetence, jako *savoir être*...<sup>4</sup>

Mezi sociální cíle školních programů zemí EU patří rozvoj autonomie, odpovědnosti a hlavně v této práci zmiňované kooperace (což znamená být schopen spolupráce a práce v týmu, činit rozhodnutí, řešit konflikty, posuzovat a hodnotit, navazovat a udržovat kontakty).

## 2. Zásady cizojazyčného vyučování

Na začátku je třeba zdůraznit, že na jazykové předměty jsou kladeny specifické požadavky, jejich podstata tkví ve verbálním učení, od kterého se celá výuka jazyků odvíjí. Žák při

---

<sup>3</sup> viz. RVP, str.15

<sup>4</sup> viz. Např. Společný evropský referenční rámec

činnosti rozvíjí především řečové dovednosti produktivní a receptivní. Učí se tím jazykem dobře vládnout.

Zásady (jiným slovem principy) jsou stavebními kameny pro všechny metody, tedy i metody cizojazyčného vyučování – učení. Zásady specifické mají menší dosah než zásady obecné, svoji platnost nabývají v rámci jednoho předmětu nebo skupiny příbuzných předmětů. Z hlediska cílů této práce považuji za důležité alespoň stručně zmínit některé zásady pro výuku cizího jazyka.

Pro představení zásad cizojazyčného vyučování vycházím z Choděrovy monografie (Choděra, R., Ries, L.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století, Ostravská univerzita Ostrava 1999). Tito autoři vyzdvihují následující zásady:

1. Zásada aktivní komunikativnosti
2. Zásada opory o mateřský jazyk
3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení
4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií
5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti
6. Zásada vytváření řečových návyků
7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti
8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, reálie)
9. Zásada komplexnosti.

### **2.1. Zásada aktivní komunikativnosti**

Podle této zásady má celé vyučování cizímu jazyku směřovat k tomu naučit žáka vyjadřovat se v daném jazyce smysluplně. Tato zásada je u nás i ve světě považována za základní a stěžejní. Zásada aktivní komunikativnosti má do jisté míry funkci jakéhosi zastřešení pro všechny ostatní zásady, odráží současné pojetí cizojazyčného vzdělávání (je ve své podstatě vizitkou komunikativní metody).

Sám termín „aktivní komunikativnost“ je však podle zmíněných autorů zavádějící. Je třeba si jej vykládat nejen jako požadavek na aktivní ovládnutí jazyka, ale i jako termín zahrnující řečovou recepci (čtení a poslech). Aktivní komunikativnost je potřeba pojímat nikoli absolutně, nýbrž jako převažující tendenci. Není možné, aby každé použití cizího jazyka bylo učitelem automaticky vztaženo k nějakému komunikátu (Choděra, Ries 1999:69-71).

## **2.2. Zásada opory o mateřský jazyk**

Význam porovnávání cizího a mateřského jazyka při výuce nelze alespoň ve svém počátku popřít. Při výkladu cizí jazykové jednotky je třeba správně zvolit implicitního nebo explicitního mateřského jazyka. V prvním případě jde o vyjádření nepřímé, které je obvykle vhodnější. Využití explicitního jazyka je žádoucí v případě možného negativního transferu (nesprávného pochopení jazykové jednotky z důvodu záměny mezi významy). Překladová cvičení v současné škole hojně užívaná pro osvojení jazykových struktur Choděrou a Riesem nejsou uznávána.

## **2.3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení**

Dle této zásady se učení se cizímu jazyku se má odehrávat na komunikativní, konverzační úrovni, žáci jsou vedeni k tomu, aby mluvené řeči porozuměli a správně ji tvořili. Často je význam orálního základu cizojazyčného vyučování nedoceňován.

## **2.4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.**

Cílem výuky cizímu jazyku má být jeho aktivní užívání spíše než popis nebo interpretace, které mají ve výuce také místo, ale nikoliv tak významné jako nácvik komunikace. Přímá i nepřímá metoda se liší právě mírou užití jazykové praxe a teorie. Zatímco přímá metoda upřednostňuje řečovou praxi, metoda nepřímá se výrazně opírá o mateřský jazyk.

Znovu se setkáváme s tím, že hlavním úkolem cizojazyčného vyučování/učení je praktické používání cizího jazyka, nikoli pak jeho teoretický popis. K nácviku dovednosti správně užívat cizí jazyk bezpochyby potřebujeme i teoretické základy („Něco vědět o daném jazykovém systému“), ale svou důležitostí rozhodně nepředčí dovednost dorozumět se v cizím jazyce.

Právě v míře zastoupení jazykové teorie a praxe spočívá odlišnost mezi metodami nepřímými a (spíše) přímými. Ty první kladou důraz na aktivní užívání cizího jazyka, ty druhé vyžadují větší míru opory o mateřštinu.

## **2.5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti**

Při uplatňování zásady uvědomělosti je v cizojazyčném vyučování – učení třeba rozlišit mezi tzv. vědomostmi „o jazyce“ a vědomostmi „z jazyka“. Vědomosti z jazyka jsou pro žákovu znalost jazyka a aktivní komunikaci naprosto nepostradatelné a je žádoucí je pěstovat hned od začátku, vědomosti o jazyce si žák osvojuje až v průběhu studia cizího

jazyka, bez snížení jejich významu ve výuce cizího jazyka je můžeme nazvat nadstavbou nabývají důležitosti až pro zkušeného uživatele. Podstatou je tedy dovednost komunikativní. Proto mají v cizojazyčném vyučování své místo neuvědomělé procesy jako imitace, vhléd, intuice, imprinting (rychlé vštípení do paměti), ale i povědomí analogie. Osvojování cizích jazyků spočívá tedy na procesech neuvědomělých, stejná je i podstata osvojování mateřského jazyka. Vědomosti o jazyce jsou pro učícího se člověka závazné podmíněně a relativně, naopak vědomosti z jazyka jsou pak závazné nepodmíněně a absolutně. Tímto chtějí Choděra a Ries říci, že vědomosti z jazyka nemůžeme pro efektivní komunikaci v jazyce postrádat. Naopak vědomosti o jazyce jsou sice důležité, ale ne nezbytné pro začátek komunikace.

Právě řečené můžeme podpořit úvahou, že pro plné uvědomění všech aspektů cizí řeči bychom k vytvoření jednoduché promluvy potřebovali celou řadu pravidel, což nemůže cizojazyčná výuka pokrýt, ani by to nesplňovalo účel cizojazyčného vyučování jako prostředku ke komunikaci (viz. výše).

## **2.6. Zásada vytváření řečových návyků**

Tato zásada klade na vyučování požadavek vytváření a upevňování řečových návyků za předpokladu zprostředkování jazykových jednotek při výuce. Podle této zásady je důležité mít na paměti to, že používání cizího jazyka je sledem řečových návyků, pro jejichž vštípení hraje roli vytváření paměťových stop.

## **2.7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti**

Tato zásada je založena na preferenci vnímání jazyka v jeho zvukové podobě. Zvuková názornost má v cizojazyčném vyučování/učení nenahraditelné místo, od něhož se odvíjí celý proces, počínaje tréninkem fonetických návyků v úvodních fázích studia.

## **2.8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie a reálie)**

Ke znalosti jazyka přirozeně patří znalost základních údajů o něm a kulturním prostoru, ve kterém je tento jazyk užíván. Přezírání důležitosti mimo jazykových fakt by mohlo vést k překroucení jazyka, tedy ke snížení kvality komunikace.

## 2.9. Zásada komplexnosti

Smyslem této zásady je zahrnout do vyučování – učení více součástí, ideální je se jim i rovnoměrně při výuce věnovat. V tomto případě se jedná o komplexnost vyváženou (symetrickou), ve které jsou zastoupeny jednotlivé komponenty (jako vzdělávací a chovný cíl, ústní a písemná komunikace, systém jazyka, apod.) vyváženě a stejnou měrou. V opačném případě jde o komplexnost nevyváženou (asymetrickou), u které dílčí komponent chybí (Choděra a Ries 1999, Zelinková 2008).

## 3. Opodstatněnost „tradičního vyučování“ i jeho nedostatky

V pojetí této práce pojem „tradičního vyučování“ nemá negativní nádech. Je míněn ve smyslu běžného způsobu výuky jazyků na českých školách do poloviny 90. let minulého století (v rámci výuky jazyků často metodou smíšenou nebo audiovizuální), v němž má významný prostor právě učitel. Nemůže být pochyb, že tradiční vyučování má svá opodstatnění, má své místo i v alternativních způsobech výuky. Podle autorů francouzské nové výchovy „nepoužít ho by bylo přání leda anarchistů“ (GFEN 1991:123). Každý si je vědom, že výklad přináší systematicky uspořádané učivo, které podle zásady přiměřenosti řadí od nejjednoduššího ke složitějšímu. Učitelům vyhovuje svou nenáročností na organizaci, na čas a na finanční stránku. Společnost je na ni zvyklá (tedy učitelé ví, jak s ním nakládat a rodiče v podobě klasifikace dostávají informaci, které rozumí).

Naproti tomu někteří autoři (např. Obst, Kalhous 2002) upozorňují, že tradiční vyučování má i své slabiny. Učení se novým poznatkům není pro žáky dostatečnou motivací a je potřeba ji uměle vytvářet – formou klasifikace. Frontální výuka jako nejčastější model našeho školského systému neklade požadavky na žákovu aktivitu při osvojování poznatků ani k jejich propojování (dostatečně nevybízén, žák už sám mezi nimi vztahy nehledá).

Dalším záporným faktorem frontální výuky je, že učitel nekomunikuje dostatečně se všemi žáky a nevnímá je jako osobnosti, s jejich individuálními odlišnostmi. Ve třídě nedává prostor skupinové práci, čímž neposkytuje žákům dostatečné podněty k rozvíjení sociálních vztahů (Obst, Kalhous 2002:302). Právě podněty k rozvíjení sociálních dovedností jsou nejcenějším vkladem, který škola jakožto společenská instituce může žákům předat.

Valenta (1993) přidává další argumenty a tradiční škole vytýká, že nerespektuje svobodu žáka a jeho zájmy, které by mohly sloužit jako motivy pro jeho přirozenou aktivitu. Učitelé často nevyužívají žákovy osobní zkušenosti, které by vedly k jeho lepšímu

vstřebání poznatků. Škola nereaguje dostatečně na žákovy individuální předpoklady, na jeho motivy, učivo předkládá v přísně oddělených „škatulkách“ bezpočtu předmětů, které mají daleko k řešení životních situací či problémů. Tyto nedostatky školy jako instituce vedly mimo jiné pedagogické reformátory přelomu 19. a 20. století ke vzniku projektové metody.

Kasíková (2001) rovněž zmiňuje celostnost výchovy a vzdělání, která podle ní směřuje k rozvoji mnohostranných kvalit jedince při začlenění všech čtyřech skupin faktorů působení na osobnost (tělesné faktory a smyslovost, mysl a intuice, emocionalita, sociální dimenze jako důležitý předpoklad psychického růstu).

#### **4. Srovnání nového a starého pojetí**

Pokládám za důležité porovnat na tomto místě takzvané nové a staré pojetí, tedy „tradiční“ zmíněné v předchozí kapitole, a „nové“. Projektová metoda spadá podle mého názoru pod pojetí nové. Inspirovala jsem se výzkumem Johnsových a Smithe (citováni in Kasíková 2001). Ti porovnávají dvě pojetí školního vyučování. V tzv. tradičním pojetí dochází k transmisi poznání od učitele k žákům (učitelem předávané hotové poznatky), která vede k pasivitě žáků, od nichž se nic neočekává. Škola ve svém kompetitivním uspořádání srovnává žáky mezi sebou, člení na „lepší“ a „ty hloupé“, kteří jsou automaticky vyřazováni jako outsideři. Za těchto podmínek nemohou uspět všichni. Ti hůře chápající od sebe úspěch ani nečekají, což má negativní vliv na jejich motivaci pro učení. V této škole převládají neosobní vztahy, mezi účastníky vzdělávacího procesu nevzniká potřeba proximity, což je dáno charakterem samotného prostředí.

Naopak v tzv. novém pojetí namísto transmise poznání si žáci musí utvořit (zkonstruovat) poznatky sami v procesech objevování, rozšiřování a přetváření svého dosavadního poznání. To vše pro ně znamená aktivitu při stavění na svých už existujících kognitivních strukturách.

Předpokládá se aktivita ode všech, škola má snahu o rozvíjení individuálních vzdělanostních předpokladů, škály schopností všech žáků (včetně pomoci při potížích v učení a prevence proti selhání) spíše než jejich „škatulkování“. V kooperativním uspořádání sociálních vztahů skupina nebo jedinec dosáhne svého cíle, když dosáhnou svého cíle i ti druzí (viz 5.5.1.).

Z hlediska osobních vztahů je učení pojímáno jako osobní a sociální proces, kdy jeho účastníci jsou doslova vtaženi do hry, mají zájem na učení a jeho výsledcích. Starat se o



učení druhého znamená mít o něj celkový zájem. Vzniká tak učební komunita, ve které je podporováno a chráněno psychické zdraví dětí i učitelů.

V přístupu ke komunikaci se tradiční postupy výuky vyznačují stereotypností komunikačních struktur a reproduktivností žakovských příspěvků do diskuse, kdy učitel působí jako iniciátor komunikace. Přitom právě ve školním prostředí by si žáci měli tříbit myšlení a řeč.

V tzv. netradičních hodinách pozorujeme změnu komunikační atmosféry a situace připomínající každodenní realitu a pracovní svět dospělých. Komunikace, ke které zde dochází, je přirozená z hlediska jejího obsahu i průběhu. Každá komunikace mezi členy skupiny (bez intervence učitele) je výraznou aktivitou žáků. Výsledky řešení úloh, kterých dosáhnou, jsou mnohdy lepší, než při frontálním vyučování.

## **5. Projektová metoda (PM)**

### **5.1. Obecné pojetí projektové metody**

Ústředním prvkem projektové metody, jak vyplývá již z názvu, je projekt. Projekt má podobu konkrétního učebního úkolu zadávaného žákům. Svým odlišným náhledem na vzdělávací obsahy více přibližuje žákům znalost životní skutečnosti. To má pozitivní dopad na zájem žáků o učivo, které je prakticky upotřebitelné (využitelné v životní praxi).

Kolektiv pedagogů ze školy z Obříství vychází ze zkušenosti, že každý z nás má jistě zkušenost s úkolem, který pro nás postrádal smysl. Podobný pocit marnosti z činnosti zažívají často i dnešní školáci. Abstraktní cíle typu probrat určitou školní látku děti vůbec nemotivují a zcela se rozcházejí s jejich skutečnými potřebami. Při tomto stylu výuky dítě nemá zájem o nové poznatky a o vzdělání. Mnohdy učivo rozdělené do jednotlivých předmětů postrádá ucelený náhled na daný problém, souvislosti a logické vazby.

Pokud připustíme, že škola plní nejen funkci přímého předání poznatků žákům, ale že žáci mohou být vedeni k aktivnímu procesu hledání, prožívání, zkoušení a tvoření (což komplexně formuje jejich osobnosti), výchovně vzdělávací projekt (dále VVP), při kterém jsou žákům zadávány úkoly konkrétní, smysluplné a reálné, je jednou z nejpřirozenějších forem výuky právě pro tento účel (Kašová 1995:13). Právě konkrétnost úkolů pozitivně ovlivňuje jejich motivaci (Kašová 1995:73).

Odlišnost projektového vyučování tkví v tom, že náplň školního času neprobíhá ve smyslu "učení se pro učení", ale vyučování má své konkrétní, hmatatelné výsledky. V takovém případě má škola pevné pouto s požadavky reality, umožňuje žákům prožití nových situací a životních rolí.

Projekt je ze své podstaty podobný každodenní skutečnosti, i pro něj je důležitý produkt, ten v případě projektu vypovídá o smyslu učení. Cílem žáků je například napsat knihu, redigovat společnými silami časopis, natočit krátkou scénku, uspořádat výstavu prací, vyrobit vyučovací pomůcku atp., obecně řečeno výsledkem každého projektového vyučování je produkt. V tomto smyslu Killpatrick (citován Valentou 1993) přichází s tvrzením, že žák má v úkolu spatřovat úkol „životně důležitý“ tím, že se podobá životní zkušenosti.

Tím že výchovně vzdělávací projekt přesahuje hranice předmětu, propojuje vědomosti a dovednosti z různých oborů, a tak přináší žákovi komplexní informaci, která je blízká životní realitě. Ilustruji předcházející tvrzení: VVP dává možnost objevit kouzlo poezie díky matematice, taje historie žáci zkoumají zároveň s občanskou výchovou a zeměpisem, apod. V důsledku toho, že žáci nalézají důležité vazby a souvislosti, se učí efektivně a zodpovědně řešit problémy (což je také první z klíčových kompetencí).

Dále bych se ráda na základě Valentovy monografie (1993) zmínila o tom, co stálo u zrodu projektové metody. Dle Valenty pro nalézání vzájemných vazeb je potřeba na učivo nahlížet podle jiného kritéria či klíče. Pro projekty je důležitý postup koncentrace, neboli určení společných "jader", "základů", "situací" či "jednotlicích myšlenek", kolem nichž by se soustředilo učivo. To bývá tradičně uspořádáno do jednotlivých předmětů či tématických celků v jejich rámci.

Podle Valenty (1993:2-3) se nabízí otázka - proč měnit už zažitá a ověřená postupy dělení učiva na předměty, které kopírují jednotlivé vědy?

Při odpovědi vycházíme z toho, že buď můžeme na učivo nazírat z pohledu parciálního (díličního), nebo globálního (celostního). První umožňuje poznatky logicky řadit, což pro poznání představovalo a představuje přínos. V systému školství bylo přejato toto dělení a vyčlenily se vyučovací předměty. Naopak přístup celostní si více všímá vazeb mezi předměty, jevy vnímá jako celky, pro něž může použít znalosti z více vědních oblastí, vnímané v jiných souvislostech než se tomu děje v rámci vyučovacích předmětů.

Přístup globální, který je pro projektovou metodu charakteristický, pojímá jevy ve své celistvosti a přiznává jim hodnotu svébytných celků (a hodnotu celistvosti). Při výuce jsou podávány ne jednotlivé kapitoly, ale situace. Životní realita také není složena ze systematizovaných řad logicky utříděných prvků, ale z jevů a situací vnímaných ve své celistvosti. Při poznávání, prožívání a řešení takových "globalit" sice můžeme uplatnit poznatky různých věd (ve škole předmětů), ale často na jevy nahlížíme z různých úhlů

pohledu, oproti tradičnímu vyučování, ve kterém je žákům představována problematika pouze z pohledu dané vědy.

Z výše řečeného vyplývá ten závěr, že životní realitu vnímáme jako mezipředmětovou, učivo v projektové metodě je tedy soustřeďováno kolem určité jednotící ideje (a není brán zřetel na třídění věd). Jako příklad uvedu, že i o člověku se ve škole můžeme dozvídat jinak než zvlášť v psychologii, sociologii, biologii.

Valenta (1993) odkazuje v této souvislosti na různé metodiky a jejich pojetí projektové metody. Zmiňuje zejména: Angličana Adamse, který zdůrazňuje, že projektová metoda „oživuje každou vědomost, kterou vyvolává“. V Příhodově pojetí shrnutí vědomostí nepředchází hledání jejich užití, ale učitel počíná užitím a postupně vyplývají na povrch vědomosti. „Tedy – aktivní učení, užitek a zkušenost.“

Dle Valenty můžeme shrnout podstatu projektové metody takto: projektová metoda s sebou přináší činnost promyšlenou a organizovanou; intelektovou (teoretickou) a ryze praktickou. Tato činnost vyhovuje potřebám a zájmům žáků (přitom však učitel je ten, který má poslední slovo vzhledem ke konečné podobě projektu). Jedná se o činnost koncentrovanou kolem určité základní ideje. Činnost zaměřenou prakticky směřující k aplikovatelnosti v životě. Zkušenostmi, které tato činnost přináší, dochází k pozitivním změnám v osobnosti žáka, mimo jiné přejímáním odpovědnosti za činnost (Valenta 1993:4-5).

## **5.2. Projekt versus problém**

Problém bývá často jádrem projektové metody. Je definován jako určitá potíže, kterou musíme překlenout. Cestou k onomu překlenutí jsou žáci samotným úkolem vedeni k poznávání nového, k čemuž je jim zapotřebí jistého intelektuálního úsilí. Problém je nejvhodnější formulovat v podobě jedné nebo více otázek.

Problém je v průsečíku různých linií globálně viděného učiva, které má být osvojeno skrze projektovou metodu. Jelikož problém bývá často záležitostí značně komplexní, nestačí se zabývat pouze jeho jádrem (ústředním bodem), ale je třeba chápat problém v souvislostech. Poradit si s těmito dílčími problémy, které jej obklopují, zůstává základním předpokladem vyřešení problému základního. Touto cestou se žák zdokonaluje v myšlení, získává vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Projektová metoda nejen rozvíjí jeho paměť a myšlenkové procesy, ale působí i na jeho emoce, hodnotový žebříček, mravní rysy, apod. Projektovou metodu je tedy možné pojímat i jako jednu z možných variant obecného jevu zvaného problémová metoda (Valenta 1993).

Skupina francouzské nové výchovy (GFEN) považuje problém, který má dítě překonat, jako motiv k aktivnímu hledání řešení problému. Tímto problémem může být nedostatek vlivu ve svém vlastním světě, zjednodušeně řečeno u dítěte je učení vyvoláno právě potřebou působit na svět a přizpůsobit se mu. Dítě jej poznává v jednotlivých krocích metodou pokusu a omylu. Vytváření vlastního světa se zakládá na projektech interakce problémové situace a reality. GFEN se přiklání k názoru, že „projekty jsou vždycky projekty působení (akce) na svět za účelem přetvoření reality pro své vlastní přežití“ (GFEN 1991).

### 5.3. Typy projektů podle různých hledisek

Z původní ideje projektu se odštěpila řada odnoží (Příhoda citován Valentou 1993 je nazývá „církvíčkami“), které však zachovávají základní principy projektu. Na základě této kapitoly, která pojednává o různých „církvíčkách“ projektové metody, si lze udělat obrázek o každé z nich a hodnotách, na kterých stojí. Rozvedením typů projektů má vést k utvoření představy o možnostech projektu.

Projekty lze dále dělit podle místa konání (příp. času konání) na domácí a školní; počtu žáků; množství času a podle velikosti skupin (Valenta 1993:5-6). Zde se šířeji zmíním o klasifikaci projektů dle jejich zaměření, dle organizační stránky projektů a dle navrhovatele projektu.

„Duchovní otec“ projektů, Američan William Heard Killpatrick, profesor Kolumbijské university v New Yorku, se kterým je spojován zlatý věk projektů, rozlišuje projekty dle jejich zaměření:

1. projekt, který usiluje vtělit myšlenku či plán do vnější podoby „*to embody some idea or plan to external form*“. Úkolem je vytvořit určitou „skutečnost“ (například pěstování brambor, výlet do Prahy či divadelní hra)
2. projekt směřující k estetické zkušenosti (viz například pantomimizace obrazu)
3. projekt usilující rozřešit problém „*to solve some problem*“ („Proč se často tvoří námraza na vozovce mostů?“)
4. projekt vedoucí k získání dovednosti (např. klást otázky) – Hosic (citován Valentou 1993) nazývá tento typ projektem drilu (kromě již vymezených projektů Killpatrickem, přichází s projekty konstruktivními a hodnotícími).

Projekty se dále dělí podle toho, jak jsou organizovány:

1. v rámci jednoho předmětu (a to nejčastěji jako součást i jiného systému výuky, mohou ovšem být užívány jako výhradní metoda výuky)
2. v rámci příbuzných předmětů (platí totéž jako u bodu 1)
3. mimo vyučování dle rozvrhu (rozsahem zpravidla zahrnují více předmětů, více oblastí poznání)
4. místo vyučovacích předmětů (potlačení předmětové struktury- byť i dočasné přerušení rozvrhu hodin)

Druhy projektů můžeme určovat i podle toho, kdo přichází s námětem projektu:

1. spontánní – tedy „žakovské“, dětské, vyrůstající z potřeb a zájmů žáků.
2. umělé připravené a uvedené do práce učitelem, lektorem, vychovatelem
3. samozřejmě mezityp jako dohoda mezi oběma stranami, kdy jedna má větší pravomoci ke korekci než druhá

#### **5.4. Paradigma užití projektové metody**

Na základě výše uvedeného klasifikace můžeme z hlediska organizace učebního procesu rozlišit dvě základní paradigmaty projektové metody. První spočívá v použití PM jakožto základního postupu s následným potlačením struktury vyučování uspořádané podle jednotlivých klasických předmětů. Druhým paradigmatem je takové užití PM, které nepřesahuje rámec určitého předmětu. V následujících kapitolách představím nejprve první typ použití PM (5.4.1. – 5.4.2.), poté krátce zmíním druhý způsob (tedy PM v doplňkové podobě), na který navážu později v praktické části této práce při navrhování projektů pro výuku francouzského jazyka.

##### **5.4.1. Projektová metoda jako ústřední vyučovací prostředek**

Jako příklad projektové metody použité jako ústřední vyučovací prostředek použiji příklad ze školy v Obříství, o které se zmiňuje Kašová (1995), kde se na celé škole vyučuje projektovou metodou. Projektová metoda může být použita jako stěžejní pro celou školu. V tom případě musí škola projít určitým přípravným procesem, který začíná přeměnou myšlení samotných učitelů, na kterých výuka stojí. Oni sami se musí rozhodnout, jestli chtějí něco na výuce měnit. Na základě dohody učitelů může dojít na kroky k přetavení systému výuky v dané škole.

Pro uvedení projektové metody do výuky se kolektivu pedagogů ve škole v Obříství, jak o tom zpravila Kašová (1995) ve své publikaci, osvědčila následující pravidla:

Prvně bylo zapotřebí si uvědomit, že nejsme jako učitelé vševědoucí. Toho dosáhla použitím testů z požadavků různých předmětů 2.stupně. Každý z pedagogů se zamyslel nad odsuzováním žáků, "kteří přece tohle (tak základní pro tento předmět) neví".

Toto na pedagogické radě v Obříství vedlo k myšlence "zkusme to jinak" a hledání netradičních forem výuky, pro děti přitažlivější a více povzbudivé v zájmu poznání. Téměř všichni učitelé souhlasili s výběrem alternativních metod a pozvali ostatní členy pedagogického sboru k hospitaci. Všichni byli překvapeni, jakou mírou jiná, než tradiční výuka, mění tzv. "odepsané" žáky k lepšímu.

K vylepšení kvality vyučování podle nových metod a pro sbírání inspirace pomohla výměna zkušeností v rámci občanského sdružení Přátel angažovaného učení, vzájemné návštěvy na školách a kurzy dramatické výchovy.

Pod heslem "Kdo potřebuje známku?" se vedení školy na základě diskuse mezi pedagogy rozhodlo zažádat o výjimku z klasifikace. Na základě zkušeností s "jinou" výukou na prvním stupni se podle nich vyučování podle alternativních metod neslučuje s hodnocením ve formě známek.

Další fází, kterou škola musela projít na cestě ke změně výuky, byla potřeba nezastavit se před překážkou při hledání přesné podoby výuky, vytrvat a hledat řešení. Ne všichni pedagogové se ztotožnili s alternativními metodami výuky (pro jejichž přípravu je nezbytná tvořivost), sami od sebe tedy v poklidu ze školy odešli.

Pod jiným heslem, "Obracení problémů naruby", se v rámci "jiné" výuky osvědčily zejména domácí úkoly za odměnu, taháky jako užitečná pomůcka, diskuse v hodině jako cesta hledání, relaxační přestávky jako prevence psychomotorického neklidu. To už byl jen krok k utvoření výukového programu pro školní rok 1992/93. Pedagogický sbor v Obříství přijal alternativní metody za své a začalo přesvědčování rodičů a veřejnosti, že ve výuce mají své místo.

Následovalo ověřování netradičních organizačních forem výuky vyhovujícím podmínkám dané školy (Kašová 1995:10). Didaktický postup není nikdy hotovým, uzavřeným produktem, na kterém učitel už nic nemění (GFEN 1991:46).

Kašová (1995) na základě zkušenosti ze školy v Obříství uvádí důvody, které učitele vedly k přijetí projektové metody do tamější školy. Jejich hlavní snahou bylo vymanit školy z izolace od okolního světa, dát prostor dítěti v jeho poznávání reality. Důvodem přijetí alternativních zásad ve škole v Obříství byla i potřeba odstranit problém

opakovaných školních neúspěchů, nedostatku motivace a nevhodného chování některých žáků na jedné straně, ze strany učitelů problém nedostatku uznání, nespokojenosti a malé přirozené autority. Učitelé se snažili omezit nic neřešící pětky, poznámky a ostatní nevhodné tresty, které vedly ke ztrátě chuti studovat, k malému sebevědomí nebo naopak k povrchnímu biflování (Kašová 1995:9).

## **5.4.2. Předpoklady rozvíjení zájmu žáků o poznání**

### **5.4.2.1. Podmínky ze strany školy**

Podle Kašové každý člověk se rodí s touhou po poznání. Každé malé dítě má spoustu otázek, na které vyžaduje odpověď. Tuto touhu je třeba podchytit a podporovat, což je úkol nejprve rodiny a poté školy.

V prostředí školy v Obříství se pro zdárný průběh projektu osvědčila otevřená, klidná a sdílná atmosféra, v níž působily partnerské vztahy mezi učitelem a žáky, což vedlo u dětí k odbourání strachu se ptát. Děti se naučily vzájemné úctě, toleranci a pocitu spoluzodpovědnosti. Učitelé dbali na to, aby respektovali osobnosti žáků a podporovali jejich sebevědomí. Převažoval pozitivní přístup k lidem a ke světu, jehož základním předpokladem bylo "v každém člověku je mnoho dobrého". Jednou ze zásad je propojenost školy se životem, což působí i na zdroje poznání, které žáci čerpají nejen z učebnic, ale i z pozorování reality. Předpokladem poznávání je angažovaný přístup dítěte ke vzdělání (Kašová 1995: 9).

### **5.4.2.2. Žákovské desatero**

Pro vychování osobnosti (kvalitního jedince) přijala škola v Obříství pro žákův přístup k sobě, k druhým lidem i k učení tato pravidla.

1. Důvěřuji svým učitelům i spolužákům, jsem si vědom, že mě mají rádi a mají ve mě důvěru.
2. Pro mé chování a to, co říkám, je důležitá pravdivost, to znamená, že se nepovyšuji, nelžu a druhým nezávidím.
3. Je špatné se vysmívat, ani mně by se to nelíbilo.
4. Věřím si, mám svou hodnotu i nadání pro něco, snažím se je rozvinout.
5. Jsem si vědom, že skrze učení poznávám svět, ve kterém žiji. Mé dosavadní poznatky slouží jako odrazový můstek pro nové informace, jejich platnost si chci ověřovat v životě.

6. Snažím se dělat pro své vzdělání vše, co je v mých silách. Mám odvahu dávat si i vysoké cíle.
7. Chci se učit i ze svých chyb a neúspěchu, jsou důležité v mé cestě za poznáním, protože mi ukazují jiné cesty k cíli.
8. Zajímám se o to, co mi chce sdělit mé okolí. Plně vnímám svět kolem mne a příležitosti, které mi nabízí. Pro to je potřeba má vlastní aktivita.
9. Každý svého štěstí strůjcem. Mám zodpovědnost za svůj život a snažím se být samostatný, vytvářet si svůj názor a cenit si sám sebe.
10. Chodím do školy rád, vždy se na něco těším a chci se podílet na dobré pověsti své školy, záleží mi na ni.

#### **5.4.2.3. Pedagogické desatero**

Pro klima příznivé k práci na projektu se na Základní škole v Obříství osvědčily tyto přístupy k žákům.

1. Základní podmínkou pedagogovy činnosti je pěstovat pozitivní vztah k dětem, jejich vzdělávání, kolegům, ke světu.
2. Tvořivost dětí ve vztahu k učení a poznávání je žádoucí, dbáme o rozvoj jejich fantazie a tvořivosti.
3. Pomáháme žákům překonat strach z nového či neznámého, učíme je pracovat s chybou. Ve vztahu k žákům při práci posilujeme jejich sebevědomí a sebedůvěru.
4. Povzbuzujeme u žáků kritické myšlení vůči absolutním hodnotám, uzavřeným řešením a danosti - učíme je pochybovat, hledat, přesvědčovat se.
5. Učíme žáky orientovat se v informačním systému.
6. Vedeme své žáky k neustálému sebehodnocení. Snažíme se působit na jejich sebedůvěru.
7. Učíme děti dotahovat věci do konce a jít do hloubky, přesně pojmenovat, čeho chtějí dosáhnout. Učíme je plánovat si svůj život a dosahovat maxima svých osobních možností.
8. Dbáme na to, že k efektivní komunikaci je potřeba aktivního naslouchání.
9. K rozvoji demokratického chování dítěte je vhodné mu dopřát dostatek volnosti a svobody a pěstovat v něm zdravou toleranci. Mělo by si uvědomit spoluzodpovědnost a zodpovědnost k sobě samému.
10. Chováme se k dítěti jako k plnohodnotnému partnerovi. Pro rozvoj jeho lidskosti je zapotřebí, aby pochopilo svá práva a povinnosti.



Kašová (1995) dále doporučuje určité uvolnění často upjaté školní disciplíny a naopak využití přirozené dětské energie; to jsou dva předpoklady úspěchu projektové metody. Jako živná půda pro žákovu aktivní tvořivost působí umožnit mu pohyb při práci (nikoliv samoučelný). Žák nemá sedět v lavici a pouze reagovat na učitelovy požadavky. Vyučování by mělo být podobno spíše tvůrčímu ateliéru ("workshopu"). Pokud si toho látka žádá, je možno nebrat v potaz vyměřený čas vyučovací hodiny a prostor třídy. Bylo by škoda, kdyby děti, pohlceny prací na projektu, musely všeho nechat, protože "zvoní na konec hodiny". Naopak, při potřebě relaxační přestávky je dobré dětem vyhovět a pouze poskytnout podmínky pro aktivní odpočinek (stoly na stolní tenis, prostor ke cvičení, čtenářské a šachové koutky,...). Každé dítě si zvolí relaxační aktivitu podle svého temperamentu.

V pojetí Jitky Kašové je spojení školy s realitou dovedeno do praktické podoby. "Škola není pouze budova a neměla by být pouze pracovištěm. Je to živý organismus, který musí reagovat na změny ve svém okolí" (Kašová 1995:12). V zájmu oživení vztahů mezi žáky, učiteli a rodiči (přáteli školy a veřejností obecně) pro vzájemné poznávání a sblížení je vhodné do školního harmonogramu zařadit společné prožitkové aktivity. Pro příklad uvádím setkání, která už tradičně pořádá základní škola v Obříství: společné vánoční rozjímání, výstavy, módní přehlídky, loučení se školním rokem, malé maturity, ale i veřejné akce jako staročeský jarmark, vánoční trhy apod. (Kašová 1995: 12)

#### **5.4.3. Projektová metoda v doplňkové podobě**

Projektovou metodu lze užít jako doplňkový nástroj k oživení vyučování. Učitelé ji mohou naplánovat do výuky (pro okruh, který je vhodný podat projektovou metodou), aniž by škola nutně přijala projektovou metodu jako stěžejní vyučovací prostředek. Při školním klimatu nakloněném inovacím ve výuce je možné se domluvit na projektu s vyučujícími v jiných (příbuzných předmětech) a učit látku v širších souvislostech. Po představení metodiky projektů, skupinové práce a kooperativního vyučování se k této problematice vrátím při zpracování dílčích projektů.

### **5.5. Metodika projektů**

#### **5.5.1. Organizační forma projektů**

Podle Mortona Deutsche (uváděného Kasíkovou 2001) je jeden z principů kooperace – sociální vzájemná závislost – je rozdělen na pozitivní (kooperace) a negativní (kompetice),

toto rozlišení je zřejmé v úkolových situacích. Podle jeho výzkumu může být sociální vzájemná závislost určena trojím způsobem, v závislosti na interakci mezi jedinci a výsledky s ní spojenými (Kasíková 2001:63).

- i) individuálně (závislost lidí neexistuje, jedinec uspěje bez vztahu k druhým)
- ii) kompetitivně (buď uspěje jeden nebo druhý)
- iii) kooperativně (jedinec uspěje jen tehdy, když uspějí i druzí a naopak)

Při individuální formě práce si žáci utvoří vlastní plán postupu na úkolu. Pracují na úkolu samostatně (ve škole i doma) a vykazují výsledky. Přitom případné nesrovnalosti řeší s učitelem. Jak už bylo dříve napsáno, výsledkem je hotový výtvor, tím může být například článek do společného třídního časopisu nebo plakát, který představí určitý tematický okruh (je vhodné doplnit obrazovým materiálem vztahujícím se k tématu).

Samostatná činnost jednotlivců vede ke srovnávání výkonů žáků a soutěžení mezi nimi. To může být buď zdravé, kdy se žáci snaží o svůj maximální výkon, nebo nezdravé, a sice v případě opakovaného neúspěchu, který má za následek nízkou sebedůvěru a tendenci k dalším nezdarům.

Při skupinové práci na projektu učitel na základě vlastního uvážení rozdělí třídu do stejně velkých skupin, kdy každému členu skupiny je přidělena role (složení skupin se může v průběhu činnosti měnit). Za výsledek je odpovědný každý člen skupiny.

Skupinovou činnost si nelze představit bez spolupráce mezi jejími členy, a to na základě pozitivní vzájemné závislosti. V rámci kooperativní strategie pracují všichni podle svých schopností a možností, přičemž prvotní není rozvíjení kooperativních dovedností, ale dovedností osobnostně sociálních (vzájemnou pomocí a podporou v dosahovaném výkonu) a intelektuální.

### **5.5.2. Postup při projektu**

Před každou svou přípravou je přirozeným požadavkem na vyučujícího uvážít, jaké metody jsou pro výuku daného tematického okruhu vhodné, zejména v závislosti na cílech, kterých mají žáci dosáhnout. Pokud zvolíme projektovou metodu, je třeba předpokládat její vyšší náročnost na čas k přípravě na vyučování i jeho realizaci a učitel si musí uvědomit, jestli si může vzhledem k časovému rozvrhu tematického plánu pro daný ročník může dovolit zařadit do výuky.

Předpokladem úspěchu při realizaci projektu je činnost dobře promyslet a zorganizovat, ať už jde o činnost teoretickou-intelektovou či ryze praktickou. Učitel si

musí rozmyslet „co chce žáky naučit“, a co z toho je nejdůležitější, ujasnit si cíle, kterých chce dosáhnout a jakými metodami jich chce dosáhnout. Co se týče času věnovanému dlouhodobému projektu, je třeba zvážit, jak často se projektem ve svých hodinách zabývat (Valenta 1993).

Pokud jsme zvolili kooperativní model výuky, přímo se nabízí otázka, jestli jsou všichni žáci dostatečně vybaveni dovednostmi nutnými ke spolupráci. V případě, že žáci nejsou zvyklí ve výuce spolupracovat, je vhodné před samotnou projektovou činností zařadit průpravu cílící ke kooperativním dovednostem (Kasíková 2001).

Další záležitost nutná k uvážení se týká skupin, a to jejich velikosti a složení, např. podle jakého kritéria budu dělit skupiny? Nechám žáky, aby si utvořili skupinu podle vlastní volby? Zamyslíme se, jestli budou všechny skupiny pracovat na stejném úkolu ve stejný čas, nebo se budou skupiny střídat na různých „pracovištích“ (a všechny si projdou těmi samými úkoly), nebo zda bude mít každá skupina na starosti jinou část úkolu.

Žáci by měli mít během skupinové práce dané požadavky stále na očích (je vhodné je napsat na tabuli nebo vyhotovit každé skupině kartičku s pokyny). Dalším požadavkem je pozměnit uspořádání třídy, aby žáci na sebe při společné práci viděli.

Úroveň odpovědí zpracovaných a odsouhlasených celou skupinou nakonec mívá dobrou úroveň. Pokud tomu tak není, je dobré brát na žáky ohled a nebýt příliš kritický.

Některým žákům se do práce poněkud nechce. Předpokladem skupinové činnosti jsou dobré vztahy se žáky, bez nich nemůže být úspěšná. Pokud chcete začlenit tuto metodu do výuky, nejdříve bychom měli podnikat kroky k nim pro vytvoření dobrého vztahu.

Žáci sice rádi diskutují, ale každé skupině to trvá jinak dlouho a nemůžeme čekat, až všichni dokončí myšlenku. Učitel by se neměl bát stanovit časový limit (na probrání jednoduchých otázek ve skupině postačí minuta či dvě). Efektivitu práce diskusních skupin zvyšuje krátký interval, v němž mají daný úkol vykonat (Petty 2002).

Pro ilustraci postupu při aplikaci projektové metody uvedu přístup francouzské skupiny nové výchovy (GFEN 1991). Ta rozlišuje v rámci postupu při projektovém vyučování 2 hlavní fáze. První, učební fázi žák prochází samostatně. Ve druhé porovnává své výsledky s těmi, kterých dosáhli druzí.

Zmíněná skupina autorů navrhuje to, že práci na projektu je potřeba začít zaujatím pozorovacího postoje, dotazovat se na předmět našeho zájmu a zařadit předmět do žákova „rámce poznání“ – na základě toho, co už o něm pozorovatel ví. Tato první fáze se nazývá globální percepce.

Předmětem zkoumání může být v případě jazykového vyučování například text. Z prvotního, celkového úhlu pohledu může žák zjistit téma textu, případně jeho žánr (prózu, poezii či drama na základě grafického rozvržení textu).

Po úvodním náhledu, následuje pokládání si otázek ohledně předmětu, což vede k nové identifikaci, srovnávání, třídění (hovoříme o analytické činnosti). Tím si žák ujasňuje pojmy celkovou rekonstrukcí předmětu v myslí sebe sama coby pozorovatele (syntetická práce). Žák totiž není nepopsaný list papíru, své poznání opravuje a doplňuje. Ve skutečnosti tento „osobní dialog s předmětem“ představuje jen počátek metody pozorování.

Pozorování nesmí podle zmíněných autorů setrvat pouze u osamělého dialogu, to by znamenalo setrvání na stejné úrovni poznání. Je přitom zapotřebí odkazovacích rámců, a to ve formě dalších dokumentů jako zdrojů poznávání nebo interakce s druhými lidmi ohledně předmětu zkoumání (tzv. sociální zprostředkování – „*médiation sociale*“), které zahrnuje společné srovnávání a diskuse o individuálních syntézách z první doby. Její funkcí je vést k opravám dodatkům, nahrazením, upřesněním, prohloubení, tj. k analýze a syntéze druhého stupně.

Metoda pozorování je nejefektivnější, když probíhá ve skupině, kde jsou účastníci rovnocennými partnery (dětský interindividuální vztah nebo týmový vztah). Vztah mezi dospělým, „který všechno ví“ a dítětem, o kterém se předpokládá, že nic neví, narušuje tvůrčí myšlení a právo na pokusy a omyly. Vztahy podřízenosti by bránily svobodě vyjadřování, omezovaly by v každém okamžiku spontánní objevování nových vědomostí (GFEN 1991:29-32).

Pro zdárný průběh projektového vyučování je potřeba si vést záznamy o průběhu a výsledku učení, abychom mohli výsledky projektu představit ve škole i mimo ni ve formě prezentace na nástěnkách (mapy, plánky a fotografie), portfolií nebo videodokumentace (Kasíková 1997).

#### **5.5.2.1. Žákovský projekt**

Jak již bylo uvedeno, téma projektů buď vychází z podnětu učitele, který je potom tím, kdo nese největší odpovědnost za průběh, nebo z podnětu žáků; v tomto případě učitel konzultuje a koriguje průběh projektu.

Žákovský projekt jako každá didaktická činnost musí být postavena na určitých principech. Zde jsem se inspirovala teorií Kasíkové (1997), pro niž čerpá ze své bohaté zkušenosti s projekty.

Kasíková ve své práci popisuje projekt žákovský, považuje jej za specifický typ skupinového úkolu, ve kterém si žáci mohou zvolit téma a směr, jakým se bude jejich zkoumání ubírat. Přínosem je, že tento typ úkolu podněcuje žáky k iniciativě a kreativitě. Klade na ně zároveň požadavek organizačních schopností a převzetí zodpovědnosti za řešení problémů vzniklých při práci na projektu (Kasíková 1997:49).

Pro zdar projektů, které si žáci řídí žáci sami, se pokládá za důležité, aby se velkou měrou zúčastnili plánování a určili si strategii řešení problému. V rámci onoho žákovského projektu, žáci sami sebe řídí, plánování i realizace projektu tedy závisí na jejich iniciativě. Oni nejen řídí, ale zodpovídají za něj. Stanislav Vrána (uveden Valentou 1993) vytyčuje tyto rysy projektu: 1. je to podnik, 2. je to podnik žákův, 3. je to podnik za jehož výsledky žák převzal zodpovědnost, 4. je to podnik, který jde za určitým cílem (Valenta 1993, Kasíková 1997).

Metodou, pomocí které studenti přicházejí s nápady, může být brainstorming. Sepíšeme všechny návrhy, žádné neodmítáme a nehodnotíme pro jejich nekonvenčnost, pro celý projekt se nám mohou v závěru hodit. Tyto nápady jsou určeny pro pozdější posouzení a zpracování. Tato metoda je žádoucí na počátku projektové metody - při výběru témat nebo při generování strategií řešení problému. Při jeho zavádění do výuky je vhodné žákům nabídnout cvičně si brainstorming zkusit, např. vymyslet co nejvíce způsobů, jak využít cihlu. Až budou žáci přicházet nápady užití jako "anestetikum" nebo "vysklívač oken", budeme vědět, že žáci pochopili (Petty 2002:180-181).

Při žákovském projektu jsou to žáci, kdo si sami vyberou, do jaké hloubky a šířky se chtějí problémem zabývat. Měli by mít k dispozici dostatek času nejen k vytvoření vlastních učebních strategií, ale i na řešení problému a získání výsledků. Zapojení žáka do volby tématu i metod jeho zkoumání má za výsledek jeho aktivní přístup k učení.

Učitel i nadále vystupuje v pozici autority, zasáhne pokud: práce na projektu se vyvíjí nesprávným směrem (odbočuje od tématu) nebo poskytnutá svoboda při práci na projektu přesahuje možnosti žáků se s ní vyrovnat. Vedoucí by měl pomáhat skupině, aby konstruovala nové poznání, to znamená, že by měl tedy do práce zasahovat. Jen je třeba se vyhnout ochranářství, ignoraci žáků a vnucování se. Staví přitom na důvěře v možnosti svých svěřenců, měl by být naslouchajícím partnerem (Kasíková 1997, GFEN 1991).

Zdárnému výsledku seberegulačního učení přispívá uzavření tzv. učebního kontraktu mezi učitelem a žáky. Kontrakt stanoví učební cíle, strategie, prameny, rovněž kritéria a prostředky hodnocení projektu. Důležitým předpokladem pro uskutečnění projektu je zapojení všech žáků a podpora týmové spolupráce (Kasíková 1997:49-51).

### 5.5.3. Výhody a nevýhody projektů

Jak už bylo řečeno, projektová metoda navozuje přirozené situace, blízké životní realitě. Tím žákům představuje celky a vede je k tomu, že jsou schopni naučené vědomosti a dovednosti bezprostředně použít.

Podnikaná činnost je vázána na potřeby a zájmy dítěte (při zachování hlavního slova učitele). Důležité je praktické zaměření činnosti a její uplatnitelnost. Toto jsou podstatné rysy motivace, která je nezbytná pro každou lidskou činnost. Tímto projektová metoda přináší změny v celku osobnosti žáka (umožňuje mu učivo prožívat a je pro něj novou zkušeností). Rozvíjí osobnosti žáků mimo jiné i tím, že oni za celou činnost přijímají odpovědnost.

Při plnění každého úkolu žáci potřebují vyhledat mnoho nových informací (je to vyučující, kdo poradí s výběrem zdroje). Žáci jsou vedeni k tomu zpracovat a použít dosavadní poznatky z různých oborů, kontaktovat odborníky s žádostí o spolupráci. Při práci na projektu je okolnosti nutí: zorganizovat si svoji práci v čase i prostoru, zvolit jiné řešení v případě chyby, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat apod. Místo aby se žáci ve škole dostávali k hotovým poznatkům (často oproštěným od hlubšího smyslu a souvislostí), jsou podporováni v tom se znalostí tzv. dopátrat, je to v jejich vlastním zájmu.

Projektová metoda představuje četný přínos týkající se rozvoje osobnosti žáků a jejich schopností. Kromě výrazného motivačního stimulu na žáky, který byl již zmíněn výše, projektová metoda učí spolupracovat, příznivě působí na tvůrčí myšlení rozvíjením fantazie a intuice. Je to právě dovednost kooperovat, tedy komunikovat a dohodnout se na společném stanovisku, která je důležitá pro život v dnešním propojeném a na komunikaci založeném světě v případě pracovních týmů a dohod v rodině.

Kladně působí na mravní dimenzi učícího se člověka, na jeho vnitřní kázeň, odpovědnost, toleranci, etiku vedoucího a vedeného (Valenta 1993). Mimo získání vědomostí a dovedností, jaké škole stanoví rámcový vzdělávací program, je projektová výuka pro žáky příležitostí poznat více sami sebe, své možnosti, své schopnosti i svou cenu.

Právě sebepoznání je důležité pro kvalitní osobní i profesní život a uvědomění si svých schopností a své hodnoty je pro školáka i studenta zapotřebí při hledání dalšího profesního zaměření a později i při výběru životního partnera a přátel.

Projekt pracuje s tím, že každé dítě má své zájmy a potřeby, a to potřebu nových zkušeností a potřebu vlastní odpovědnosti za práci, ty obě projektová metoda rozvíjí. Proto

je pro projekt je charakteristická aktuálnost a konkrétnost situace. Problém nabývá na aktuálnosti, protože vychází z konkrétní situace a řeší se "zde a nyní".

Na projektové metodě lze spatřovat jistá úskalí. Jak píše Valenta (1993), vše musí být při zavádění projektové metody s rozmyslem organizováno a řízeno (úplná liberalizace by totiž působila kontraproduktivně na vývoj realizace projektu). Další podmínkou je, že učitel musí své žáky velmi dobře znát, s čímž souvisí míra odpovědnosti, kterou jim ponechá. Je nutno vyrovnávat se s tím, že „logika životní praxe“, podle které je látka představována v projektech, nerespektuje zásadu postupnosti vyučování poznatkům (např. od snadnějšího ke složitějšímu) a vyrovnávat se s tím, že studované jevy jsou vyňaty z kontextu vědní soustavy.

Je velmi přínosné mít možnost volně nakládat s časem (mimo tzv. pevný rozvrh hodin). Výhodu bude mít učitel, který je dobrý organizátor a citlivý diagnostik a prognostik a vyzná se ve svém oboru. Další vyhody projektové metody pramení z možnosti využití skupinové práce. Té je věnována následující kapitola, proto odkazy na výhody PM jsou uvedeny i tam.

## **6. Skupinová práce<sup>5</sup> jako organizační forma VVP**

Přestože předchozí kapitoly pojednávaly zejména o projektové metodě, opakovaně byla zmiňována skupinová práce, která je neodmyslitelně spjata s realizací projektové metody. Proto se v následujícím oddíle zmíním o dalším průvodním jevu projektové metody, a sice o diskusních skupinách.

Skupinovou práci lze chápat jako podpůrný prostředek k správnému průběhu projektového vyučování. Jaké jsou výhody práce ve skupinách? Nejedná se jen o nějaký současný trend ve vyučování? Petty (2002) uvádí průkaznost zaujetí z činnosti, pokud je možné ji vykonávat ve více lidech – studenty nevyjímaje, a to za předpokladu, že je učitel dobrým moderátorem činnosti.

Práce ve skupinách klade požadavek na aktivitu žáků. Žáci, kteří se stydí promluvit před třídou, si jsou více jisti sami sebou ve skupině a častěji se osmělí vzít si slovo, když už jejich návrh projde kritickým okem skupiny, mají menší strach ho představit veřejnosti (Kasíková 2001:88). Členové skupiny si pomáhají vzájemně a případná nedorozumění řeší v poměrně přívětivé atmosféře.

Práce ve skupinách nejenže patří mezi zábavné činnosti, ale představuje obrovské učební možnosti. Žáci si jejím prostřednictvím urovnávají znalosti do smysluplného celku a

---

<sup>5</sup> Skupinová práce významně podporuje klíčové kompetence sociální a personální.

jsou vedeni přejímat za učení zodpovědnost, ve skupinové činnosti rozvíjejí i duševní schopnosti vyššího řádu jako je tvořivost, hodnocení, schopnost analýzy a syntézy. Zároveň se zdokonalují v obecných dovednostech pracovních a komunikativních, bez kterých se v současném světě neobejdou.

Pokud se žáci mají zabývat nějakým problémem, při skupinovém vyučování je pravděpodobnost, že dojdou k více řešením, než kdyby pracovali samostatně (Petty 2002:174-175).

Podle Pettyho (2002) přes mnohé výhody skupinové práce, některé činnosti probíhají efektivněji, pokud jsou zadávány jednotlivcům samotným (např. tvořivost je záležitostí značně individuální, pro niž je potřeba být o samotě). Narušitelem skupinové práce může být dominantní jedinec, ve skupině mohou vzniknout třenice. Může nastat problém, že ne všichni se na činnosti podílejí. Někteří její členové se vzdávají svého podílu na práci, uvelebí se v nečinnosti. Kasíková (1997) zde hovoří o tahounech a "těch, kteří se vezou" (Kasíková 1997:20). Tomuto problému se vyhneme, jestliže každému z žáků přidělíme konkrétní úlohu (Petty 2002:176).

Je třeba myslet na to, že úkol má být zcela jasně zadán, případně rozdělen na části. Skupiny mohou buď vykonávat stejný úkol (soutěžit mezi sebou, kdo je lepší; srovnávat různé přístupy), nebo si každá z nich zvolí jeden z řady úkolů a následně skupiny sdílí výsledky svého úsilí mezi sebou (Petty 2002:176-177).

Žáci jsou při skupinové práci vedeni ke kooperaci (Kasíková 2001), tzn. musí řešit konflikty, posuzovat a hodnotit, navazovat a udržovat kontakty. „Rozmanitost kultur a vzdělávacích přístupů je viděna jako zdroj bohatství, jehož růst je podporován kooperací.“ (Kasíková 2001:27). Tato autorka dále rozvíjí úvahu v tom smyslu, že dovednost kooperace je nezbytná v pracovní i osobní sféře života. Na základě analýzy potřeb podniků a firem či vědeckých institucí byla zjištěna nutnost stanovit cíle k rozvíjení sociálních dovedností a dovedností efektivní týmové práce. Odedávna je to rodina jakožto primární sociální skupina, ve které by se měly řešit všechny problémy jejich členů. Ovšem nesoudržnost současné rodiny a rozpad sousedských vztahů přenáší úkol vést ke kooperaci na školu.

Přednosti skupinového vyučování podle Pettyho se v mnohém shodují s klady, které spatřuje v kooperativní výuce Kasíková (1997). Ta nalézá ještě další důvody pro zavedení skupin do výuky: Tím, že žáci (kteří jsou na různém stupni nadání) spolupracují, pomáhají si navzájem, učitel má čas na přípravu další činnosti nebo se může věnovat slabší skupině.



Kasíková doporučuje skupinovou práci, neboť rozvíjí mnohostranněji osobnost a zvyšuje šance do života po škole (Kasíková 1997:19).

Jeden z výzkumů (Kasíková 2001) zkoumal určité limity v metodě kooperativního vyučování. Učitel musí dát pozor na to, aby všichni pracovali rovnoměrně a zamýšlet se nad tím, jak ovlivnit výkon žáků. Z výzkumu vyplynul především fakt, že pracují zejména průměrní žáci. Mezi negativní vlivy skupiny při učení patří zejména menší intenzita myšlení dětí ve skupině, tendenci k uniformitě a konformismu myšlení (Kasíková 2001:35).

Skupinovou práci provázejí efekty, které jsou překážkou součinné práce skupiny v míře zapojení. V obou prvních případech se členové skupiny se stáhnou a nespolupracují. U tzv. *free rider effect* (Kerr, Brunn 1983) se neúčastní méně schopní členové. V případě tzv. *sucker effect* (Kerr 1983) se naopak schopnější jedinec se nesnaží o své maximum z obavy, že by dělal práci za ostatní. Opačný přístup k práci se dá pozorovat u některých vysoce schopných jedinců, ti převzou vedoucí úlohu ve skupině, na úkor ostatních (např. při prezentaci skupinové práce). Jde o tzv. *rich-get-richer effect* (Kasíková 2001:35). Skupinové úsilí může být dotčeno bezmocností jedinců (Langer, Benevento 1978), rozptýlením odpovědnosti a sociální lenivostí (Latane, Williams, Hawkins 1979), spolčením se proti úkolu, disfunkčním rozdělením práce – typu „já jsem ten, který to vymyslí, ty budeš psát“ (Sheingold, Hawkins, Char 1984), nevhodnou závislostí na autoritě (Webb, Ender, Lewis 1986), destruktivními konflikty (Collins 1970, Johnsonovi 1979), aj.<sup>6</sup>

## 6.1. Diskusní skupiny

Podle Kašové (1995) je důležité právě se zdokonalovat v dovednosti diskutovat, k čemuž může mimo jiné sloužit práce na projektu (Kašová 1995:73).

Žáci rozdělení do dvojic nebo trojic mezi sebou diskutují a jejich úkolem je na základě přirozené výměny názorů odpovědět na otázku, vyřešit problém, zvolit nejlepší variantu, atd. Učitel je uvede do problematiky potřebnými základními fakty, případně naznačí alternativy řešení problému (Petty 2002:178).

Učitel by měl téma přesně vymezit a zajistit, aby žáci pochopili, co se od nich očekává. Petty tuto myšlenku ilustruje následujícím příkladem z odborného učiliště. Není možné skupinu učňů postavit před úkol diskutovat "o bezpečnosti práce na stavbě", neboť i kdyby žáci měli dostatečné praktické zkušenosti, téma diskuse je příliš abstraktní, mlhavé. Je třeba úkol rozdělit na části: nejdříve se ve skupině podělit o zkušenosti s nehodou

---

<sup>6</sup> Ti všichni citováni in Kasíková 2001.

(vlastní nebo známou z doslechu), následuje sestavení pravidel bezpečnosti na stavbě a nakonec myslet na to, jaké nehody je třeba na stavbě předvídat.

Další přístup k projektové metodě Petty (2002) nazývá "Jaká je vaše teorie?" Při projektovém vyučování se žáci učí pochybovat, ptát se. Učí se pluralitě názorů, nic není absolutní a pevně dané. Učitel tedy nevykládá teorii přijatou částí vědecké obce (např. tvůrci učebnice daného předmětu). Namísto toho jsou to právě žáci, kteří si na určitou věc vytvoří vlastní názor. Následně skupina představí svůj náhled zbytku třídy. Teprve potom žáci objevují, jak celou problematiku chápe učitel nebo učebnice (Petty 2002:178-179).

Bassis ze skupiny GFEN (1991) podporuje ideu poskytnout žákům více pramenů k dané problematice a naučit je jejich kritickému posouzení. Chce vychovat člověka, který umí přemýšlet, pochybovat a ptát se (GFEN 1991:14-15).

## **7. Kooperativní učení vs. kompetice**

### **7.1. Teoretická a metodologická východiska kooperativního učení**

Na kooperativní učení je nahlíženo z mnoha úhlů, všechny se shodují na následujícím: Kooperativní učení je systém založený na principech kooperace při práci v malých skupinách. Kooperace sama, i když je hodnotným cílem, není cílem prvotním. Tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.

Přínosem pro didaktiku jsou tyto teoreticko-výzkumné přístupy (nejznámější rozdělení přístupů podle Johnsonových 1994):

1. teorie sociálně vzájemné závislosti
2. kognitivně vývojové teorie<sup>7</sup>
3. behaviorální teorie

Nejvíce výzkumů kooperativního učení má svůj původ v anglosaské oblasti a v Izraeli. Přitom ve Velké Británii už kooperativní vyučování našlo své místo. Důležité je, jaké podmínky kooperativního učení jsou žádoucí pro jeho efektivitu.

---

<sup>7</sup> Kognitivně vývojové teorie zkoumají nezbytnost sociálních interakcí pro rozvoj kognitivních procesů. Pro teorii Vygotského je důležitá role kultury i role interakce mezi jedinci. I typické lidské mentální funkce a výkony mají svůj původ v našich sociálních vztazích (mentální fungování jednotlivce je v tomto ohledu zvnitřněná a transformovaná verze výkonu skupiny). Z toho vyplývá, že společenství jedince slouží jako důležitý nástroj pro kognitivní růst (rozvoj poznávacích procesů). Vygotskij používá pojem „zóna“ nejbližšího (perspektivního) vývoje“ pro vysvětlení rozdílu mezi tím, co dítě zvládá samo a co by mohlo zvládat s pomocí někoho zkušenějšího.

Kognitivně vývojová teorie Jeana Piageta je postavena na základě konfrontace mezi názorem dítěte a někoho jiného. Intelektový vývoj probíhá skrze umísťování dítěte do sociálních situací, ve kterých se jeho pojetí světa střetává s odlišným názorem. Na cestě představ dítě postupuje od vlastního egocentrismu k přijímání i jiných představ (perspektiv). Piaget poprvé přišel s teorií, která dala základ tématu sociokognitivního konfliktu.

Zaměření výzkumů lze vymežit do čtyřech oblastí podle vlivu kooperativního učení na: výkon, výsledky v poznávací oblasti; motivační procesy; kvalitu interpersonálních vztahů; psychické zdraví.

#### **a) Výkon, výsledky v poznávací oblasti**

Společné závěry mnohých empirických výzkumů se shodují, že kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon, než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací. Na rozdíl od nich se kooperativní výuka ukazuje být efektivnější nejen v rámci pamětního učení, ale i kvality myšlenkových strategií a v uplatnění kreativních schopností při zvládnutí úkolů učebního transferu.

Výkon i rozvoj myšlenkových procesů je podporován výrazně u všech žáků, tedy rychleji i pomaleji se učících. Zřejmě se shodneme, že tedy v současných vzdělávacích požadavcích se zaměřujeme na práci s informacemi, na rozvoj vyšších myšlenkových operací, na tvořivé a kritické myšlení. Mnohými výzkumy je prokázáno, že změna sociálních vztahů ve třídě v zájmu kooperace nejenže nepůsobí negativně na kvalitu výkonu a produktivitu učení, ale v různých ohledech je naopak zvyšuje.

#### **b) Motivační procesy**

Vzhledem k vlivu kooperačního učení na motivaci, mnohé pedagogické empirické výzkumy prováděné v 70. a 80. letech ukazují, že v kooperativních situacích můžeme počítat s vyšší vnitřní motivací, s vyšším očekáváním úspěchu, výraznějším zájmem o učivo, vyšší zaujatostí a vytrvalostí, než je tomu v situacích kompetitivní a individuální výuky. U žáka, který se často učí v kooperativních úkolových situacích, se zvyšuje zájem o vyučovací předmět, o učení, a obecně o školu, v neposlední řadě se pozitivně mění i jeho vztah k učiteli (Kasíková 2001:69).

#### **c) Kvalita interpersonálních vztahů**

Při kooperativním učení jsou kvalitní interpersonální vztahy vytvářeny společným směřováním k cílům a jejich dosahováním, což se jeví jako cenné pro život jedince. Hodnota je dána tím, že při spolupráci ve vzájemné interakci se odehrává otevřená a přesnější komunikace, která právě vyžaduje jasné porozumění perspektivy toho druhého. Dalším cenným produktem kooperace je vyšší sebedůvěra žáků a utváření sociálních dovedností pro učení a práci s druhými.

Školy, které přijaly kooperativní učení za své (užívají ho ve větší míře), se staly školami s pozitivním klimatem, je zde snižena míra negativních jevů (jako je šikana, alkoholismus, drogová závislost, kriminalita). Kooperace rovněž potlačuje negativní rasové projevy vůči jiným etnickým menšinám.

#### **d) Psychické zdraví**

Schopnost navazovat, udržovat a vhodně upravovat kooperativní vztahy, což je mimo jiné produktem kooperačního učení, je často uváděna jako prvotní projev psychického zdraví (Adler a kol. 1956, Erickson 1950, Freud 1963 citováni v Kasíková 2001).

Je to právě utváření sociálních vztahů, které se obecně považuje za prevenci psychologické patologie. Za její nárůst nejčastěji může rozpad sociálních vztahů rodinných, sousedských a pracovních (Conger 1988, Seligman 1988). V těchto případech působí pozitivně právě kooperace ve škole.

Vztah sociální vzájemné závislosti a psychického zdraví byl studován a zpracován s množstvím různých ukazatelů psychického zdraví u různých sociálních skupin ve školách i mimo ně.

V těchto výzkumech se ukázala negativní vzájemná závislost mezi postoji ke spolupráci a psychickými nemocemi (hypochondrie, deprese, hysterie, psychopatická deviace, paranoia, schizofrenie, aj.). Z výzkumů rovněž vyplynula negativní korelace kooperace s emocionální nezralostí, sociální maladaptací, sebeodcizením a neschopností řešit rozpor mezi sebepojetím a nepříznivými informacemi o sobě. Zároveň kooperativní přístup brání orientaci naznačující kriminální zaměření. Naopak v pozitivním vzájemném vztahu jsou se sebedůvěrou, objemem sociální participace, základní důvěrou a optimismem (Johnson, Norem-Hebeisen 1977, James 1982, James, Johnson 1983)<sup>8</sup>.

Přes vágní vymezení tradičního vyučování je empirické zkoumání v oblasti kooperace hodnoceno jako komplexní. Jen v českém prostředí chybí výzkumy mapující tuto oblast (Kasíková 2001:68-70).

### **7.2. Kooperativní versus kompetitivní uspořádání sociálních vztahů ve vyučování**

Vycházíme z toho, že do 90. let minulého století se v českých školách užívalo převážně frontálních a individualizovaných forem vyučování. V 90. letech se v naší odborné literatuře počíná objevovat problematika kooperace i soutěže. Často se užívá pojem kompetitivního vyučování, aniž je tento pojem dostatečně interpretován. Zůstává otázkou o

---

<sup>8</sup> citováni in Kasíková 2001

míře začlenění kooperace a kompetice do výuky a za jakých podmínek se mají užívat. K tomu chybí vhodný výzkum mapující také české podmínky.

Autoři studující tuto problematiku (Cowie, Ruduck, Johnsonovi) upozorňují, že systém vyučování je v přímé návaznosti na širší společenské klima. Např. v západní kultuře se kompetice pokládá za něco přirozeného nebo nutného.

I mezi širokou veřejností (i mezi pedagogy) jsou rozšířeny následující mýty:

- a) Kompetice je nevyhnutelná, protože je součástí lidské podstaty.
- b) Kompetice podněcuje lidi udělat to nejlepší co mohou.
- c) Kompetice je něčím, co si dobře užíváme.
- d) Kompetice utváří charakter

Klima prodchnuté přesvědčením o všeobslhlé dležitosti zastoupení kompetice již ztrácí na síle (výše uvedené mýty se tedy vytrácejí).

V souvislosti se vztahem kooperativního učení a kompetice je záhodno zmínit též meziskupinovou soutěž, která je považována za konstruktivnější než kompetice mezi jedinci samými, což je dáno tím, že týmy mají sklon přijímat výhru i prohru konstruktivněji než jedinci.

Přesto se přikláníme ke kooperativnímu modelu vyučování, tj. vztahy mezi účastníky jsou uspořádány způsobem, který odpovídá výchovně-vzdělávacím cílům v zájmu mnohostranného rozvoje osobnosti (Kasíková 2001:72-77).

### **7.3. Faktory ovlivňující kooperativní učení**

Zmíněné výzkumy měly za úkol prozkoumat faktory, které pozitivně působí na účinnost systému kooperativního učení. Kooperativní uspořádání může být funkční (tedy lepší než kompetitivní a individualistické) jen za určitých podmínek. Těmito podmínkami jsou:

1. jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která je oporou osobní odpovědnosti za dosažení skupinových cílů,
2. velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář),
3. podpora užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro spolupráci v malém týmu s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů, zvažováním jejich fungování pro zlepšení efektivity v příštích úkolech.

Pozitivní vzájemná závislost je přítomna tehdy, když si jedinec uvědomuje, že může uspět, jen když uspějí i ti druzí. Zároveň musí koordinovat své úsilí s úsilím těch druhých. Na zodpovězení těchto otázek pracuje současný výzkum.

Na pozitivní vzájemnou závislost navazuje právě podporující interakce. Tento druh interakce spočívá ve vzájemném povzbuzování a úsilí o usnadnění ve zvládnutí skupinových cílů.

Zatímco pozitivní vzájemná závislost může sama o sobě příznivě působit na výsledky, je to právě interakce tváří v tvář, která ve spojení se vzájemnou závislostí největší silou podporuje úsilí o zvládnutí úkolu, dobré vztahy, psychickou adaptaci a sociální kompetence.

Podporující interakce jedincům přináší tato pozitiva:

- i) Pomáhají si jeden druhému a jsou si oporou.
- ii) Například v tom, že si vyměňují vzájemně potřebné informace a materiál, a tak informační procesy jsou účinnější.
- iii) Jeden druhému vytvářejí zpětnou vazbu, což slouží k větší efektivitě příští práce na přidělených úkolech.
- iv) Jeden k druhému přicházejí s výzvou k závěrům a jejich zdůvodnění, podporují tak vyšší úroveň rozhodování a větší vhlad do problému.
- v) Dokáží si za svou práci stát a obhájit ji k dosažení cíle.
- vi) Vyzývá jeden druhého k úsilí v dosažení skupinových cílů.
- vii) Jsou motivováni k úsilí pro společné cíle.
- viii) Pracují důvěrnými a důvěryhodnými způsoby.
- ix) Jsou přiměřeně aktivní a vykazují nízkou úroveň úzkosti a stresu.

## **II. Praktická část**

Tato část diplomové práce se zaměřuje na praktickou aplikaci projektové metody v hodinách francouzského jazyka. Před samotným popisem návrhu projektu však považuji za důležité shrnout základní principy aplikace PM, zmínit jistá úskalí, nepříznivé situace a způsoby, kterými se jim učitel může vyhnout.

### **8. Problémy, které mohou při výuce nastat**

Učitel si sice plánuje postup na projektu, ale měl by mít vždy na paměti různé alternativy přístupů žáků k zadávanému úkolu. Ne vždy práce žáků ve třídě probíhá tak ideálně, jak se od nich očekává.

Žáci budou při projektech (ve většině dílčích úkolů) pracovat ve skupinách, a to po celou dobu trvání projektu. V odborné literatuře – například v Kasíkové (2001)– se doporučuje ponechat stejné složení skupiny po dobu, než dosáhnou společného úspěchu. Je dobré v rámci jedné jazykové skupiny utvořit dvojice, trojice, či čtveřice (právě ty jsou doporučovány z hlediska skupinové dynamiky), a to heterogenní vzhledem k schopnostem, temperamentu, případně různých učebních stylů. Děti by se měly naučit pracovat a vycházet s osobnostmi odlišných studijních a charakterových předpokladů. Od učitele je tedy vyžadována dobrá obeznámenost s možnostmi svých žáků spolupracovat a schopnost vytvářet skupiny.

Skupiny navrhuji určovat podle čísel, která rozdělíme mezi žáky. Čísel bude tolik, kolik množství skupin. Může se nám stát, že žák nebude se chtít s ostatními podílet na společné práci. V tomto případě trváme na rozdělení skupin, jak jsme navrhli.

Ne všichni se chtějí zabývat úkolem ve skupinách, a proto by jim mělo být v některých úkolech umožněno pracovat individuálně (reflexe nad činností, psaní si poznámek jako příprava na diskuzi atd.).

Kasíková (2001) ve své publikaci zmiňuje různé etapy vývoje skupiny. Na počátku vývoje práce skupiny, kdy ještě její členové neumí mezi sebou kooperovat, jsou žáci zdrženlivější v komunikaci a ve vyjadřování vlastních názorů, je po učiteli žádáno více její direktivní řízení a určení pravidel práce skupiny. Je žádoucí vybrat pro tuto etapu vedoucího ve skupině. Ten bude zodpovědný za práci celé skupiny. Učitel by měl zároveň dohlížet na vytváření důvěry mezi členy skupiny. Mít možnost se vyjádřit k tématu bez rizika posmívání nebo ponižování. To je nepostradatelné pro efektivní práci skupiny.

Následující etapou, kterou skupina prochází, bývají neshody v jejím jádru. V tomto případě se od učitele očekává pojmenování konfliktů. Právě toto opatření vede k jejich odstranění.

Skupina dále dospívá do etapy vzniku norem, v níž jsou vzájemně přijaty odlišnosti všech členů, kteří se tím pádem odvažují ve vyšší míře vyjadřovat své pocity a city, hodnotit příspěvek k činnosti někoho ze skupiny a tím mu poskytnout zpětnou vazbu. V této etapě bývá zpětná vazba dobře přijímána. Úlohou pedagoga v této etapě je podporovat společné poslání skupiny.

Poslední etapa už zcela naplňuje ideu kooperace – skupina pracuje efektivně, vztahy jejich členů jsou na bázi spolupráce a oni jsou plně zapojeni v procesu. V tomto případě lze již pravomoci přenechat zcela na skupině a jejich vůdci.

Problém, že ne všichni se účastní vyučování podle svých možností, zůstává i při kooperativním vyučování. Vždy bude existovat riziko, že se někdo ze skupiny „veze“. Žáci k tomu mají různé pohnutky: slabší žák se nepodílí na společném úkolu, protože nedůvěřuje svým schopnostem, myslí si totiž, že nemůže nic hodnotného přinést do skupinové činnosti. Naopak žák schopný se stáhne z činnosti, kterou není motivován, protože její průběh je zdržován slabším žákem (např. při kooperativním čtení).

V některých případech se méně zapojují dosud pilně pracující členové skupiny, a to protože se cítí být ostatními členy zneužíváni. Mají pocit, že jejich snaha nebude pozitivně zhodnocena do té doby, než se ostatní budou efektivně podílet na společné práci. Částečnou nápravu vzniklého problému může řešit skupinová reflexe, v níž žáci zhodnotí, co se jim líbí a nelíbí.

Při výuce se může vyskytnout problém, že se děti snaží z úkolu vyvléci, protože pro ně postrádá smysl nebo jednoduše neradi pracují. V praxi se tento přístup dětí projevuje spolčením se proti úkolu a přenecháním práce zbytku skupiny.

Abychom se vyhnuli tomu, že někteří žáci nebudou pracovat, je vhodné každému z nich přidělit role. V případě optimální čtyřčlenné skupiny jimi mohou být:

- koordinátor/vedoucí: řídí skupinu, uděluje slovo a vhodným způsobem sleduje, zda všichni ze skupiny se vyjadřují k danému tématu (a nevěnují se aktivitám nesouvisejícími s činností); je vhodné, aby si skupina svého vedoucího zvolila
- pracovník s informacemi: ujasňuje a shrnuje myšlenky, vyhledává informace z různých zdrojů a předčítá z nich
- sekretář/tajemník: zaznamenává myšlenky členů skupiny, hovoří při zprávě třídě



- pozorovatel/hodnotitel: zaznamenává, jak jedinci pracují pospolu a vede hodnocení na konci projektu.

Nemluvíme o klasickém vůdci. Úkol jako prezentace výsledků je dobré rozdělit mezi ostatní členy skupiny. Pokud už role vůdce má být obsazena, ostatní členové skupiny by se v ní měli střídat.

Učitelé se mohou při vyučování setkat s různými typy osobností a schopnostmi jedinců (dominantní žák, slabší žák, ostýchavý žák). Učitelé si často při skupinové práci neví rady s dominantními jedinci (což je od využití skupinové práce odrazuje). Dominance je ovšem přirozenou součástí života skupiny, někdo z žáků bude mít vždy významnější podíl v interakci skupiny, jeho slovo bude získávat větší pozornost ve skupině spolužáků. Je však důležité, aby se všichni zapojili a návrh dominantního jedince tedy nebyl pokládán za jediný správný. Je vhodné, aby učitel ostatní podněcoval ke kritickému náhledu. *Co si o tom myslíte, vy ostatní? Vidíte někdo i opačné stránky problému?* Každý z žáků může vynikat a prosadit se v závislosti na různém charakteru úkolu. Právě hodnocením příspěvků je třeba se věnovat při skupinové reflexi. Učitel může chování svých žáků pozorovat a poukázat na vzorce chování, zda jsou dominantní, či submisivní, a jaký je tedy vliv těchto vzorců na výsledky jejich práce.

Jinou možností, jak usměrnit dominantního žáka, je přidělit mu roli, jejíž podstatou je brzdit dominantní projevy jeho chování: role moderátora, který jen předává slovo v panelové diskuzi, role pozorovatele komunikačních procesů, kdy si může při pozorování druhých svou nadřazenost uvědomit.

Pokud učitel nechce při jednání s dominantním žákem vystupovat z pozice autority, nabízí se možnost promluvit si s žákem o samotě o nevhodnosti jeho dominantního chování. Pokud se učitel rozhodne takto postupovat, měl by tak činit mimo prostor a čas skupinové činnosti.

Případně je vhodné vytvořit z dominantních jedinců skupinu a nechat je uvědomit si skupinové mechanismy a dynamiku.

Slabší žák vůbec nemusí být ve výuce přítěží, často právě jím nepochopená látka vyvolává diskuzi a potřebu vysvětlení látky schopnějšími členy skupiny. Ti se pak díky tomu mohou dobrat hlubšího pochopení problematiky. Důležité je, aby všichni situaci chápali jako kooperativní (pozitivní vzájemná závislost, důraz na sociální dovednosti). Přesto se může ve skupině vyskytnout problém, že návrhy slabšího žáka do skupinové diskuze jsou soustavně zamítány, a on pak ztratí vůli přispívat svými návrhy do společné diskuze a prosazovat je. Situaci je vhodné ošetřit následujícími způsoby: vybrat pro

slabšího žáka vhodnou skupinu (některá skupina snáze přijme žáka s určitými nedostatky, jiná s jinými); upozornit žáky, že dobrá spolupráce a zařazení všech do činnosti se kladně promítne v závěrečném hodnocení.

V krajním případě, kdy jsou rozdíly ve schopnostech žáků příliš velké, vyplatí se vymyslet pro méně schopného žáka úkoly individuální nebo mu vypracovat individuální studijní plán.

Pokud se ve skupině objeví ostýchavý žák, je potřeba rozpoznat, zda je ostýchavost způsobena rysem jeho chování, nebo jestli si ji zvolil jako svou roli, a to kvůli skupinovým tlakům. V tomto případě je třeba vytvářet podmínky k jejich zmírnění. Pro ostýchavého žáka je rovněž vhodnější začínat prací ve dvojici (než ve větších skupinách), kdy je nucen se plně zúčastnit činnosti. Opět je třeba mu vybrat vhodného partnera, který zajistí dobré podmínky k povzbuzení k aktivní práci.

Ostýchavému žákovi k zapojení pomůže přidělení role. V závislosti na tématu to může být „věčný nespokojenec“, kritik, předseda sdružení či reklamní agent apod. Je však potřeba citlivě hodnotit naplnění (nebo také nenaplnění) role. Můžeme přistoupit i na možnost, že žákova účast se bude sestávat z naslouchání, a to v případě, že žák je pozorný a učivu rozumí. V tomto případě skupina by měla žáka přijímat, i když se aktivně neúčastní.

Na problematiku spolupráce dívek a chlapců se různé pohledy rozcházejí. Je vhodné pamatovat na to, že po sedmém roku věku dětí, chlapci rádi pracují spolu a dívky nápodobně (Benett, Dune 1990). Pokud je skupina smíšená z hlediska pohlaví, více komunikují jedinci stejného pohlaví mezi sebou. Chlapci se při řešení úkolu více dohadují a dívky řeší situaci spíše smířlivě. Nemusíme za každou cenu prosazovat spolupráci chlapců s dívkami. Nedostatečná komunikace mezi pohlavími může být způsobená právě odlišným náhledem na problém. Oproti tomu se objevuje názor, že ve školním výkonu lépe pracují skupiny smíšené (Slavin 1990).

Je zřejmé, že protiklady a názorové neshody jsou nutné pro dosažení efektivity v kooperativní skupině. Je důležité je oddělit a zvýraznit. Mohou tak vést k lepšímu poznání nebo komplexnějšímu náhledu na problém na jedné straně a nenechat konflikt přerůst ve spor osobností na straně druhé. Žáci by si měli uvědomit, že různé názory jsou přirozené a žádoucí a naučit se s nimi zacházet.

S tím souvisí otázka vyjadřování nesouhlasu, k němuž by žáci měli být vybízeni. Měli by se učit, že nesouhlasit je nejen možné, ale v mnoha případech i přínosné. *Všichni jste se shodli na....Není tu snad nikdo, kdo by nesouhlasil?*

Další překážkou v plnění úkolu může být, že se žáci zaleknou obtížnosti úkolu nebo jeho zadání. Tomu se vyhneme tím, že si mohou obtížnost úkolu zvolit a text si přeformulovat do jazyka, který běžně užívají.

Hlavní náplní práce učitele při kooperativní činnosti je monitorování skupin. Zasahovat by měl co nejméně. Mělo by být vždy na zvážení, kdy a jak se vměšovat do činnosti skupiny. Doporučuje se práci skupiny přerušovat, jen pokud je to opravdu podstatný zádrhel, který brání dalšímu plnění úkolu.

Charakter skupinové práce nijak neovlivňuje problémové chování některých žáků. Avšak zařazení žáků do kooperativních učebních aktivit a tlak vrstevníků ve skupině může přispět k řešení nekázně nebo alespoň napomoci k přesnější diagnostice problému. K potlačení rušivého chování neexistuje jednotný postup, za problémovým chováním stojí různé příčiny. Následující rady jsou pouhým doporučením, učitel je musí přizpůsobit situaci a osobnosti daného žáka.

Je obvyklé, že se u některých žáků ve třídě objeví nekázeň, tomu nezabrání ani jiné uspořádání výuky. Je třeba řádně promyslet povahu úkolu požadovaného od žáků a jeho strukturu. Někteří žáci narušují výuku proto, že si nedokáží poradit se zadanou prací, což u nich vyvolává potřebu vyhnout se neúspěchu, která vede k úniku od úkolu. Ke zvládnutí nekázně se doporučuje, aby všichni členové skupiny zakusili úspěšný začátek, aby získali důvěru sami v sebe a tedy i postoje a chování užitečné pro učení.

Kasíková (2001) rovněž zmiňuje různé postupy vyrovnávání se s tímto problémem. Na učitele je kladen i v tomto případě požadavek vždy jasně definovat cíle hodiny a zároveň dobře analyzovat povahu úkolu k navržení vhodných strategií jak jednat s rušivým žákem. To by mělo celou situaci řešit.

Jinou z dalších možných variant řešení problému představuje vyhnutí se spolupráci dvou problémových jedinců – kamarádů.

Protikladný způsob zvládnutí situace je sloučit rušivé žáky do jedné učební skupiny. Od tohoto uspořádání očekáváme vrstevnickou identifikaci, na níž je možno spolupráci založit. Žáci by měli vědět, že pokud mají pracovat spolu, musí se snažit o dobrý výsledek. Tlak vrstevníků je užitečným nástrojem k regulaci rušivého chování.

Bezpochyby se nemusíme obávat izolace rušivého žáka od ostatních, usadit ke stolku, kde by seděl sám – měl by však vědět, že je ze skupinové práce vydělen kvůli jejímu narušování. Na konci izolované činnosti by měl dostat příležitost se vyjádřit k tomu, jak se cítil v jejím průběhu.

Je to vyšší míra hluku, která bývá často důvodem, že učitelé věnují málo času kooperativní výuce (a to z důvodů kritických připomínek svých kolegů ohledně hluku), avšak dovednost, aby se žáci k problému vyjadřovali jeden po druhém a neskákali si do řeči, je pokládána za základní a bývá nacvičována v samotných začátcích kooperativní činnosti. Protože žáci jsou usazeni blízko sebe, není důvod, aby zvyšovali hlas. Je důležité žáky seznámit s pravidly řeči ve skupině (např. nepřerušovat druhého v hovoru). Obecně se pokládá za hodnotné zformulovat ve skupině tyto dovednosti jako konkrétní cíl některých kooperativně uspořádaných hodin.

Učitel by měl žákům jasně určit pro něho snesitelnou hladinu hluku: co je v rámci debaty ve skupině tolerovatelné a co již přerůstá meze únosnosti. Když se učitel jasně vyjádří, že nehodlá snášet nadbytečný hluk, děti se naučí pracovat tiše a nepřekračovat míru učitelovy tolerance.

Je zřejmé, že ne všichni ze skupiny se budou stejnou měrou podílet při práci na projektu. Osoba s rolí hodnotitele by neměla sledovat, kdo nejvíce mluví (to nemusí být směrodatné), ale kdo skupinu nejvíce posunuje při poznávání (Kasíková 2001:118-129).

Jestliže v některých skupinách se vyskytnou žáci, kteří neberou ohled na ostatní, je vhodné je usměrnit činností, při níž se budou jednotliví členové skupin střídát. Například uvést pravidlo "každý z vás vyjádří svůj názor, má na to zhruba minutu a nikdo mu nebude skákat do řeči". Potom až přijde řada na diskusi ohledně zmiňovaných návrhů (Petty 2002).

## 9. Návrhy projektů

### 9.1. Projekt pro úroveň A2 - Beseda s cizincem

Název projektu	Beseda s cizincem o jeho životě a životě v jeho zemi.
Úroveň ovládnání jazyka dle SERR <sup>9</sup>	A2
Komu je určen	Žáci se základní a mírně pokročilou úrovní užívání jazyka.
Cíl projektu	Smysluplně se vyjádřit a porozumět promluvě v cizím jazyce. Zlepšit písemný projev žáků. Zvýšit zájem studentů o předmět cizího jazyka tím, že zažijí úspěch v ústní interakci s cizincem.
Počet vyučovacích hodin	2 hod. 20 min.
Jazyková komunikační funkce	1. ústní interakce 2. jazyk v písemné podobě
Rozvoj gramatiky	Zopakování tvoření otázek, tázacích přísloví a zvrtných sloves.
Rozvoj lexika	Cestování, jídlo, záliby, denní aktivity.
Kulturní aspekt	Poznání kultury života v jiné zemi.
Dynamika projektu	Celá třída, dvojice, čtveřice
Úloha učitele	Poskytovat skupinám rady, překládat v případě nedorozumění. Opravovat případné chyby, odpovídat na nejasnosti.
Úloha žáků	Spolupracovat, být zodpovědní za práci.
Materiál	Arch papíru pro každou skupinu, velký plakát, lepidlo, psací náčiní a fixy.

#### Popis projektu

Popisovaný projekt je určen pro žáky s počáteční úrovní ovládnání jazyka, je komplexním úkolem, při němž jsou žáci vedeni a připravováni na autentickou komunikaci s cizincem, a to za konkrétním účelem získání informací. Měla by to být pro ně první zkušenost úspěšné domluvy s cizincem a zároveň zpětná vazba, jestli jsou schopni se dorozumět na jednoduché téma každodenního života (rodinný život, záliby, bydlení, stravování ve Francii). Cílem je komunikace a až druhotně dozvědět se o Francii. Žáci použijí svoji základní znalost jazyka k tomu, aby položili otázku (byť ne zcela korektně) a byli schopni zachytit obsah odpovědi.

Pro začátečníky je vhodné počítat s časem pro přípravu diskuse. Pro žáky s pokročilejší úrovní ovládnání jazyka je beseda rovněž přínosnou učební aktivitou, v tomto případě není zapotřebí opakování komunikačních frází a diskuse se může odvíjet na

<sup>9</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky

komplikovanější téma (náplň profese návštěvníka vyučovací hodiny, srovnání života v Čechách a ve Francii, kulturní specifika Francie, apod.).

## **Scénář projektu č.1**

### **První fáze**

Úloha učitele začíná tím, že získá kontakt na osobu, která aktivně vládne francouzštinou a nepochází z České republiky. Nemusí jít o rodilého mluvčího, ale je vhodný cizí původ návštěvníka, neboť průběh celé diskuse je předpokládán v cizím jazyce. Můžeme se obrátit na lidi, kteří přijíždějí do místa adresy školy v rámci partnerství města nebo stáže v programu EU Comenius. Může jít o pracovníka blízké francouzské aliance. Sama jsem organizovala setkání s Američankou v kurzu mých dospělých žáků. Do téže skupiny žáků jsem pozvala paní, která povídala o cestování v Nepálu. Jednalo se sice o Češku, ale byly jsme domluveny, že komunikace bude probíhat pouze v anglickém jazyce. Obě setkání byla povzbuzením pro všechny žáky. Vždy jsem se setkala s ochotou a zájmem o tuto osvětovou činnost. Zodpovědností učitele je se s osobou domluvit na konkrétním datu a čase, kdy přijde na besedu.

### **Druhá fáze**

Často se v počátečních hodinách výuky cizího jazyka setkáváme s tím, že žáci jsou sice schopni odpovídat na jednoduše položenou otázku, ale už se hůře vyrovnávají s úkolem tyto otázky sami pokládat. Aby se žáci neoctli zaskočení před úkolem ptát se cizince, je vhodné jim pomoci v přípravě otázek k diskusi. V počátku je vhodné připomenout celé třídě existenci tří základních způsobů pokládání otázek (pomocí intonace a pomocí *est-ce que* při zachování slovosledu nebo inverzí podmětu a přísudku) a procvičit je na jednotlivých příkladech (například otázkách, které by žáci pokládali cizincovi).

předpokládaná doba trvání aktivity: 15 minut

### **Třetí fáze**

V následující fázi rozdělit žáky po dvojicích, aby se zeptali co největším možným počtem otázek (s užitím všech možných tázacích zájmen, která znají) na situaci níže. Předpokládáme, že když běžně komunikujeme i se začínajícími žáky jednoduchou francouzštinou, mohou být ve francouzštině i jednotlivá zadání úkolů. Jen v případě neporozumění můžeme francouzské zadání doplnit českým.

Žákům zadáme situaci návštěvy francouzského kamaráda. Samostatně je necháme přemýšlet dvě minuty nad otázkami. To znamená, že každý si napíše do sešitu minimálně tři otázky. Následně vyvolám tři až čtyři žáky, kteří některé otázky přečtou.

*Alors, s'il vous plaît, mettez-vous en paire avec votre voisin. Et ensuite, par deux, essayez de trouver différentes questions sur la situation suivante :*

*« S'il y a un autre garçon/ une fille français(e) en échange en République tchèque, par exemple, qu'est-ce que vous pouvez lui demander? »*

Předpokládané otázky:

*Comment tu trouves la République tchèque?*

*Quel est le repas que tu as déjà goûté?*

*Où habites-tu?*

*Combien heures cela t'a pris pour arriver chez nous de France?*

*Quels sports tu fais?*

předpokládaná doba trvání aktivity: 12 minut

#### **Čtvrtá fáze**

Další aktivitou, ve které si žáci procvičí otázky, je aktivita zvaná "křeslo pro hosta". Předpokládá se, že jeden z žáků si vymyslí známou současnou osobnost a ostatní se ptají otevřenými otázkami na dotyčnou osobu a hádají její totožnost (Fisher 1995:41). Důležité je určit pravidlo neptat se přímo na identitu postavy (*Quel est votre nom? / Qui êtes-vous?*) Činnost je vhodné organizovat ve čtveřicích, pro větší interakci ve třídě. (Jeden žák si vymyslí určitou osobu a ostatní tři hádají, o koho jde). Učitel obchází skupiny a monitoruje aktivitu žáků.

#### Příklad:

Jeden ze čtveřice si vymyslí například Carlu Bruni.

Možné pokládané otázky ostatních ze čtveřice: *Etes-vous un homme ou une femme? D'où êtes-vous? Quelle est votre profession?* Pokračuje ten žák, který uhodl identitu postavy.

předpokládaná doba trvání aktivity: 15 minut

## **Pátá fáze**

V následující fázi budou skupiny rozděleny po dvou žácích a každá z nich bude mít za úkol vymyslet pět otázek na učitelem zvolené téma. Tyto otázky jsou určeny k samotné diskuzi s cizincem. Témata byla vybírána pro skupinu A1.

- *la famille et la vie familiale française*
- *l'habitation en France et en Tchéquie*
- *manger et boire en France*
- *les activités du temps libre (les loisirs et le sport)*

Předpokládáme, že v jedné jazykové skupině je sedm až osm dvojic. Dvě skupiny dostanou stejné téma s tím, že nejdříve budou pracovat samostatně a následně porovnájí otázky s druhou dvojicí. Inspirovala jsem se Kasíkovou (2001) a jí navrženou technikou pyramidy.

Aktivitu je možné zpestřit tím, že si žáci vylosují pět stejných lístků s tázacími zájmeny. Například *pourquoi, comment, qu'est-ce que*, nebo mohou použít jiná tázací zájmena *où, quand, qui etc.* Na základě těchto zájmen utvoří vhodné otázky k danému tématu (samozřejmě s možností kombinace tázacích zájmen s předložkami *à, de, dans, etc.*).

<i>Comment</i> .....?
<i>Quel</i> .....?
<i>Combien</i> .....?
<i>Où</i> .....?

Otázky, které můžou být položeny k jednotlivým tématům:

- *la famille et la vie familiale française*  
*Est-ce que vous êtes d'une grande famille?*  
*Est-ce que vous êtes marié(e) ou célibataire?*  
*Est-ce que vous avez des frères et soeurs?*  
*Comment vous vous entendez avec eux?*  
*Comment s'appellent-ils et quel âge ont-ils?*  
*A quel âge les Français se marient-ils en général?*  
*Combien d'enfants ont-ils?*



- *l'habitation en France et en Tchéquie (une comparaison)*

*De quelle région venez-vous?*

*Est-ce que vous vivez en ville ou à la campagne?*

*Est-ce que vous préférez un logement moderne ou ancien?*

*Est-ce que vous vivez dans une maison, ou dans un appartement? Pourquoi?*

*Où habitez-vous en Tchéquie? Comment trouvez-vous votre logement?*

*Comment les Français décorent leurs appartements/ maisons?*

- *manger et boire en France*

*Combien de fois les Français mangent-ils par jour?*

*Où déjeunent-ils? Comment mange-t-on en France?*

*Qu'est-ce qu'ils boivent le matin, le midi, le soir?*

*Quel est le plat typique de votre région?*

*Quel est le repas principal dans votre famille et à quelle heure on le mange?*

- *les activités du temps libre (les loisirs et le sport)*

*Qu'est-ce que vous faites durant votre temps libre?*

*Où sortez-vous pour vous amuser? Combien de fois par semaine?*

*Est-ce que vous préférez regarder le sport à la télévision ou le pratiquer?*

*Qu'est-ce que vous pensez des Jeux Olympiques? Pourquoi avez-vous cet avis?*

*Quels sont les sports des Français préférés?*

*Est-ce que vous jouez d'un instrument de musique?*

*ředpokládaná doba trvání aktivity: 20 minut*

## **Šestá fáze**

V samotné šesté fázi bude ve třídě přítomen francouzsky mluvící host, kterého žákům francouzsky představím. Cílem je mluvit pouze francouzsky, učitel jim pro dobrý průběh diskuze připomenu základní postupy pro případ nepochopení.

*Pouvez-vous le répéter, s'il vous plaît? Pouvez-vous parler plus lentement, s'il vous plaît?*

Následně žáci pokládají otázky, které vymysleli v minulé hodině. Ty tvoří základ diskuze, avšak žáci na ně mohou navázat dalšími otázkami k tématu a měli by citlivě reagovat na cizincovy odpovědi. Předpokládaná doba trvání diskuze je jedna vyučovací hodina.

*ředpokládaná doba trvání aktivity: 45 minut*

### **Sedmá fáze**

Každý z žáků sepíše krátký záznam z besedy, k tématu, na něž tvořil otázky společně se svým partnerem. Předpokládaný rozsah písemné práce je 150 slov. Učitel bude hodnotit faktickou správnost (zda žáci dobře porozuměli mluvenému slovu) a gramatickou správnost textu. Práce bude hodnocena učitelem známkou. Do hodnocení bych zahrnula i sebehodnocení, např. žák napíše zprávu, jak mu šly přípravné fáze a co všechno udělal.

## 9.2. Projekt pro úroveň B1 – Výměna se zahraniční školou

Název projektu	Příprava týdenní cesty do některé z evropských frankofonních zemí (nejlépe Francie) a následné zpracování zkušeností
Úroveň ovládnutí jazyka dle SERR	B1
Komu je určen	Žákům s pokročilejší znalostí francouzštiny (dětem i dospělým)
Cíl projektu	Zlepšit vyjadřovací schopnosti žáků (jejich písemný i řečový projev), vybavit studenty dostatečnou slovní zásobou, aby se mohli v cizím prostředí domluvit.
Počet vyučovacích hodin	2 vyučovací hodiny vcelku
Jazyková komunikační funkce	ústní a písemný projev, ústní interakce, samostatná práce
Rozvoj gramatiky	zopakování indikativu a konjunktivu, způsobu vyjádření názoru a argumentace
Rozvoj lexika	prohloubení znalostí z oblasti jídla, volnočasových aktivit, módy, hudby, sportu, filmu, literatury, architektury
Kulturní aspekt	různé oblasti života Francouzů
Dynamika projektu	celá třída ( <i>brainstorming</i> ), skupiny po 3 až 4 (počet ve skupině si žáci rozhodnou sami), samostatná a společná práce na prezentaci
Úloha učitele	iniciátor, organizátor, konzultant
Úloha žáků	samostatné myšlení, zodpovědnost za společný výsledek
Materiál	poznámkový blok, psací potřeby, dvojjazyčný překladový slovník, doporučená literatura, internet, tabule (případně interaktivní tabule)

### Popis projektu

Projekt sestává z přípravy na výměnu, to znamená zopakování poskytnuté slovní zásoby, potřebné ke každodenní komunikaci ve frankofonní zemi. Zároveň žáci dostanou otázky, které je nasměrují k pozorování života ve Francii. Získané zkušenosti po návratu zpracují do výsledného projektu. Výměna v první řadě českým studentům umožní jazykový pokrok, a to na základě autentické ústní interakce s cizinci, ale i poznat životní styl Francouzů. Týdenní cesta do zahraničí není sice dlouhá doba k detailnímu poznání tamější kultury žití, ale žáci už si mohou na zemi utvořit určitý náhled.

## **Scénář projektu č.2**

### **První fáze**

Nejdříve musíme myslet na navázání vztahu se školou ve frankofonní zemi. (Mnoho zahraničních měst hledá partnerství s českými městy. Písek, odkud pocházím, má novou družbu s burgundským městem Autun a hledá místní zájemce o spolupráci s francouzskou stranou). Je žádoucí oslovit tamější vedení školy, zda by mělo o spolupráci zájem, nejlépe se osobně setkat s vyučujícími z té školy, se kterou je nabídka spolupráce a vyměnit si mezi sebou informace o podmínkách výměny. Alternativou je využití evropského programu Comenius, díky kterému učitel může získat kontakt na zahraniční školu zajímající se o výměnné programy.

### **Druhá fáze**

Aby byl zřejmý smysl výměny se zahraniční školou, je vhodné se s ní ve spolupráci dohodnout na obsahu a důvodu výměny – navzájem si ujasnit v čem může výměna rozvinout mé žáky a co oni sami mohou přinést francouzské straně. Náplní času se mohou stát kromě poznávání regionu i jiné aktivity (např. sportovní utkání, exkurze v ekologických zařízeních, kulturní akce jako divadlo, výstava výtvarných prací – záleží na odborném nebo zájmovém zaměření střední školy). Znalostem prvních ročníků střední školy zřejmě odpovídá úroveň B1 ve znalosti francouzštiny, pro studenty této úrovně je projekt určen. Hledání důvodu výměny probíhá na bázi vzájemné komunikace s druhou stranou.

### **Třetí fáze**

V následující fázi, kdy už jsme s učiteli zahraniční školy domluvili zaměření cesty, komunikujeme se svými žáky a jejich rodiči. Nabídneme projekt více třídám a zjišťujeme zájem studentů o výměnu. Snažíme se o co nejlepší cenovou dostupnost, aby co nejvíce studentů mohlo profitovat z výměny, a to na základě zaplnění celého autobusu a ubytování ve francouzských (frankofonních) rodinách.

Přesto je třeba počítat s tím, že ne pro všechny studenty je cesta do zahraničí v jejich finančních možnostech. Pokud ne, je vhodné též požádat město – pokud má partnerství se zahraničním městem – nebo Evropskou unií. V tomto případě je úkolem učitele vypracovat projekt jako podklad, ve kterém představí předpokládané cíle a přínos

výměny, resp. oslovit sponzory a požádat o příspěvek. Na to všem se mohou podílet studenti.

#### **Čtvrtá fáze**

Je na učiteli spočítat finanční náročnost cesty; do ceny zahrnujeme náklady na dopravu, pojištění a vstupné. Učitel vytvoří celkový rozpočet cesty. Starší ročníky se mohou podílet i na tomto.

Vytvoříme definitivní seznam studentů, kteří mají o výměnu zájem, a případných náhradníků a vybereme od nich zálohu alespoň ve výši třetiny ceny na osobu.

#### **Pátá fáze**

Je zřejmé, že většinu žáků láká cestování (ať už z důvodu potřeby dobrodružství nebo vybočení ze stereotypu). Je ovšem potřeba, aby cesta do zahraničí měla konkrétní zaměření, a žáci si byli vědomi přínosu celého projektu.

Metodou brainstormingu necháme žáky jednotlivě přemýšlet nad důvody cesty do Francie a nad tím co už o Francii vědí, což se může prolínat. Měli by se zamyslet nad tím, co je ve Francii láká, co by rádi poznali a jakým celkovým přínosem pro ně cesta může být. Je vhodné žákům otázky ohledně smyslu cesty napsat na kartičky, které dáme každému jednotlivci, pro celkovou orientaci v úkolu (5 minut).

*Comme vous savez, vous allez partir en échange dans quelques semaines. Au début, je voudrais vous faire réfléchir sur ces questions : « quelles sont vos raisons pour partir en échange? Eventuellement, qu'est-ce que vous en attendez ? ». Essayez d'y réfléchir pendant quelques minutes.*

Mezitím, co žáci přemýšlejí, napíší na tabuli „*Pourquoi je vais en France*“. Poté se velmi krátce zeptám žáků na důvod jejich cesty do Francie.

předpokládaná doba trvání aktivity: 10 minut

#### **Šestá fáze**

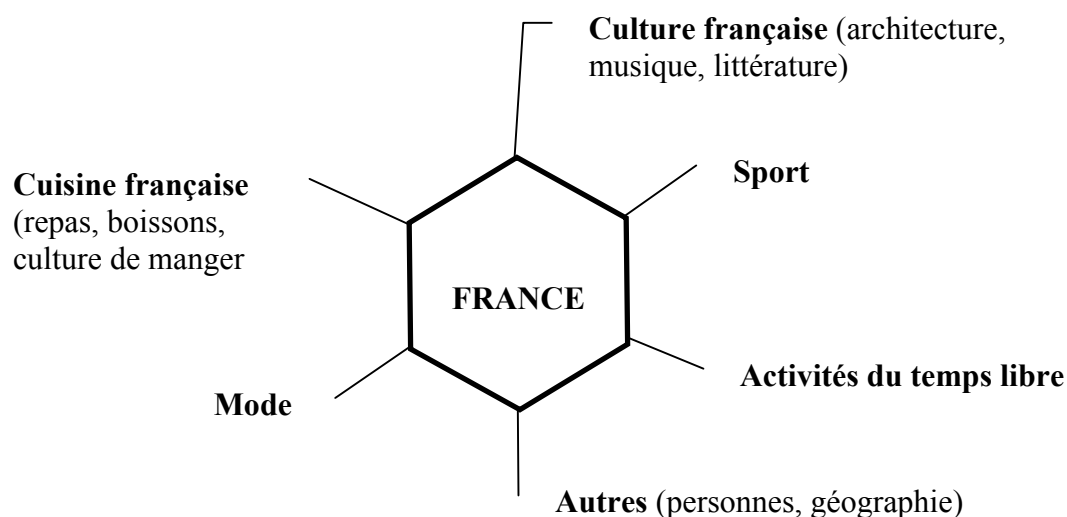
Od žáků se očekává, že už o Francii a Francouzích mají své představy, které mohou, ale nemusí odpovídat realitě. Proto je vhodné nechat žáky vyslovit své názory, které budou při samotné výměně konfrontovat s obrázkem Francie podle vlastních zkušeností. Žáky necháme minutu samostatně přemýšlet, poté diskutovat ve čtveřici. Učitel monitoruje činnost žáků.

*Tout d'abord réfléchissez sur ce que la France représente pour vous. Ensuite, travaillez un aspect de votre choix concernant la vie en France, par petit groupe, et réfléchissez sur les différences entre la France et la République tchèque.*

předpokládaná doba trvání aktivity: 15 minut

### **Sedmá fáze**

Během diskuze nakreslím na tabuli hexagon, který má znázorňovat svým tvarem Francii, a poslouží jako pomůcka – mentální mapa, ke které budeme přepisovat asociace k Francii. Požádám žáky, aby se svým partnerem zkusili asociovat jednotlivé obecné pojmy (napsané ve shématu hexagonu) s pojmy ze specifické slovní zásoby - názvy francouzských specialit, jmény francouzských umělců, sportovců, památek atd. Cílem je vytvořit co největší množství asociací. Žáci si je nejprve píšou do svých sešitů.



Poté nechám žáky vše prodiskutovat se svým sousedem (maximálně 5 minut). Po době přemýšlení a probírání s partnerem požaduji po celé třídě, aby doplňovala do mentální mapy své asociace, spojované s Francií (případně s jednotlivým regionem, který je cílem cesty). Jejich návrhy zaznamenám na tabuli a společně s žáky přiřazuji specifické pojmy k jednotlivým tématům (*Cuisine française, mode, sport, régions, autres: personnes et notions géographiques, activités du temps libre, littérature, musique, architecture*). Za všechny návrhy žáky pochválím a nezapomenu důrazně připomenout to, že všechna slova/nápady je dobré si napsat, jelikož se mohou „hodit“ do projektu.

Doplním slovní zásobu vhodnou k tématu pro danou úroveň ovládnutí jazyka pomocí kartiček s jednotlivými výrazy (a jejich synonymy nebo antonymy). Ty si žáci vylosují a ve dvojicích přiřadí do hexagonu na tabuli (pomocí lepicí gumy). Přestože každá skupina

bude mít na starosti jinou oblast života ve Francii (bude tedy pro zpracování svého projektu potřebovat specifickou slovní zásobu), slovní zásobu všech oblastí zopakujeme a rozšíříme se všemi skupinami. Vycházím z předpokladu, že žáci úrovně B1 už ovládají většinu použité slovní zásoby. Na novou slovní zásobu poukáží a žáci si ji zaznamenají do slovníčků.

Na závěr rozdělíme třídu do skupin po třech až čtyřech a zadáme jim témata a otázky orientované na poznání života Francouzů, které budou zpracovávat do projektu. (Téma *Cuisine française* může být zadáno více skupinám z důvodu jeho obsáhlosti). Jejich pozorování bude tedy zčásti založeno i na otázkách vycházejících z vysvětlované slovní zásoby. Ty je budou orientovat k výslednému projektu, který vypracují až po návratu z pobytu ve Francii.

### ***La cuisine française***

- *les fruits de mer, l'huître, la crevette, le crabe*
- *la soupe à la courgette, la soupe à l'oignon, le taboulé, le couscous*
- *le vinaigre au vin, la moutarde, l'huile d'olive*
- *le fromage: le fromage à pâte molle/ dure, le bleu,*
- *la quiche lorraine, les crêpes, les galettes, la crêperie, un croque-monsieur, une assiette de crudités*
- *le petit-déjeuner: la baguette (de campagne), le croissant, la brioche, le pain au lait, le pain au chocolat, la madeleine, les céréales, la confiture*
- *la pâtisserie: le gâteau (au chocolat), la mousse au chocolat, la tarte aux fruits (aux pommes)*
- *les boissons: le vin rouge, blanc, rosé, le cidre, la tisane, l'infusion (de menthe, de camomille), le café, l'eau gazeuse (pétillante), naturelle (de source), le jus d'orange*
- *pour apprécier le repas: C'est appétissant! C'est excellent! J'ai bien/ assez mangé!*

Otázky směřující k pozorování:

- *Quel est le repas typique de la région que vous venez de visiter?*
- *Quels sont les plats du déjeuner en France? (Dans la famille où vous avez séjourné?)*
- *Quel est le petit-déjeuner de votre correspondant français?*
- *Qu'est-ce que vous (n')aimez (pas) de la cuisine française?*
- *Qu'est-ce que vous voulez goûter en France? Pourquoi?*
- *Quelle différence trouvez-vous entre la cuisine tchèque et française? Y-a-t-il une différence dans la façon de dresser la table ?*
- *Est-ce que les Français vont souvent au restaurant? (Demandez à cinq personnes).*
- *Est-ce qu'il y a des influences étrangères dans la manière de manger en France?*
- *Dans la ville où vous restez pendant votre séjour – de quelle origine sont les restaurants?*
- *Qu'est-ce que c'est un pourboire? (Demandez à votre correspondant).*
- *Quels peuvent être les accompagnements en France?*

- *Citez des fromages français.*
- *Est-ce que les Français achètent de la nourriture-bio?*

### **L'apparence (la mode)**

- *le pantalon, la jupe droite, plissée, la robe, le chemisier, le tailleur (le costume, la veste, la chemise), le pull-over, le T-shirt, le jean, le gilet, l'imperméable, le manteau, l'anorak, le blouson, le survêtement, le maillot de bain, la chemise de nuit, le pyjama, le short, le caleçon, le soutien-gorge, la culotte, la chaussette, le mouchoir*
- *les accessoires: le foulard, le chapeau, les bijoux (le collier, la bague, la chaîne, le bracelet, la boucle d'oreille), le sac à main, le sac à dos, le gant, la montre, la broche*
- *les chaussures à talons, les baskets, les bottes*

Otázky směřující k pozorování:

- *Est-ce que les femmes françaises portent plutôt des robes (ou des jupes) que des pantalons?*
- *Est-ce que les femmes françaises portent plutôt des chemisiers que des T-shirts?*
- *Quels bijoux portent-elles? Sont-elles maquillées?*
- *Est-ce que ce sont les Tchèques ou les Français qui portent plus la cravate?*
- *Quelle est la différence entre la mode en Tchéquie et en France?*
- *Comment sont habillés les immigrés en France?*

### **Le sport**

- *faire du sport, pratiquer un sport, s'entraîner*
- *un sportif de haut niveau (participer à des compétitions, à des championnats)*
- *gagner, vaincre (le gagnant, le vainqueur) X perdre (le perdant), la victoire X la défaite*
- *détenir le record du monde, battre le record du monde*
- *les sports individuels: le cyclisme l'escalade (l'alpinisme), le jogging, l'aérobic, la gymnastique,*
- *les sports de combat: l'escrime, le judo, le karaté, la boxe*
- *les sports d'hiver: le ski de fond, le ski alpin, le patinage, descendre la piste X remonter la piste, le skieur,*
- *les sports d'été: la randonnée, l'équitation, la planche à voile, le rafting, la natation, la plongée, la planche à roulette/ le skateboard, le roller*

Otázky směřující k pozorování:

- *Vous avez fait connaissance avec de nouveaux copains français. Quels sports pratiquent-ils? Avez-vous fait du sport avec eux? Lequel?*
- *Qu'est-ce qu'on joue dans la rue?*
- *Y-a-t-il des sports que les Français pratiquent et les Tchèques pas (aussi souvent)?*
- *Est-ce que les hommes français regardent le sport à la télévision autant que les hommes tchèques?*
- *Quels sont les sports les plus populaires à regarder? (Demandez à votre correspondant).*
- *Quels sports sont enseignés pendant le cours d'éducation physique en France? Comparez votre expérience avec la pratique tchèque.*



### **Les loisirs**

- la randonnée/la promenade, aller faire un tour, aller se balader, le pique-nique, le camping
- le parc d'attraction
- faire de la photographie, faire de la poterie, peindre/ faire de la peinture, faire du modélisme, faire du bricolage/ bricoler, faire du tricot/ tricoter, faire de la couture/ coudre un vêtement
- regarder la télévision (zapper, augmenter/baisser le volume), écouter la radio/de la musique, jouer des jeux de société (jouer aux dames, aux cartes, aux échecs, aux dés)
- aller au cinéma/ au théâtre, aller voir une exposition,
- sortir, boire un verre, faire du lèche-vitrine

Otázky směřující k pozorování:

- *Qu'est-ce que votre correspondant fait durant son temps libre?*
- *Trouvez quelqu'un parmi vos copains français qui a du talent artistique. Qu'est-ce qu'il sait créer? Comment l'a-t-il appris?*
- *Trouvez quelqu'un qui aime se balader. Combien de kilomètres fait-il d'habitude? Fait-il un pique-nique pendant la ballade?*
- *Combien d'heures par jour votre correspondant regarde-t-il la télévision? Qu'est-ce qu'il regarde?*

### **La musique**

- la percussion (la batterie), les bois,
- le chanteur, le batteur, le guitariste, le bassiste, la basse X la guitare électrique
- le jazz, la musique folk, le blues, la musique punk, le heavy métal, le rap, la pop, le reggae
- le baladeur CD, i-pod, MP3, les écouteurs, l'enregistreur de minidisques, le lecteur cassettes (le magnétophone)

Otázky směřující k pozorování:

- *Trouvez quelqu'un qui joue d'un instrument de musique. Lequel? Depuis combien d'années? Est-ce qu'il voudrait jouer dans un groupe de musique? Pourquoi?*
- *A votre avis, les Français ont-ils les mêmes goûts en musique que les Tchèques?*

### **La littérature**

- un écrivain, un grand écrivain (un romancier, un poète, un dramaturge)
- recevoir des prix littéraires (pour des chefs d'oeuvres)
- les genres littéraires: le récit, l'histoire, le roman classique, le roman policier (le polar\*), le roman de science-fiction, le roman-fleuve, la nouvelle, un recueil de nouvelles, le journal intime, le roman épistolaire, la correspondance, un essai (philosophique)

Otázky směřující k pozorování:

- *Que lisez-vous? Pour quelle raison? Quel est votre avis sur ce livre?*
- *Quels sont les nouveaux titres dans les librairies françaises? Lesquels désirez-vous lire?*

- *Que lit votre correspondant en ce moment? Dans quel genre pouvez-vous classer ce livre?*
- *Est-ce qu'il y a une différence entre les bibliothèques en France et en Tchéquie? (les heures d'ouverture, le service, les titres proposés etc.) Et entre les librairies?*

předpokládaná doba trvání aktivity: 45 minut

### **Osmá fáze**

Dále je třeba žakovský podíl na projektu zahájit, představit žákům cíl a říci jim, v čem bude spočívat jejich práce.

*Je vais vous donner des consignes pour travailler les projets. Tout d'abord, le projet a plusieurs objectifs: il est utile non seulement pour vous (pour avoir une image de la France et pour récapituler ce que vous avez vécu pendant le séjour), mais le projet est destiné aussi aux autres élèves de l'école qui pourraient être inspirés par vos projets.*

*Après l'échange, il sera bon/utile de présenter vos expériences dans vos projets sous forme de commentaires, de descriptions etc. Vous pouvez décorer les projets avec des couleurs, des images, des photos (que vous aurez faites en France) et d'autre matériel pour que vous « fassiez vivre » le projet. Le texte du projet sera basé sur les questions que chaque groupe recevra plus tard. Bien sûr, vous devrez travailler votre texte à l'ordinateur. Les projets seront présentés aux autres élèves dans le couloir et attention, les trois plus jolis seront récompensés par des prix.*

předpokládaná doba trvání zadání: 8 - 10 minut (v závislosti na pochopení zadání žáky a případné vysvětlení)

### **Devátá fáze**

Je vhodné motivovat žáky k výměně tak, aby navázali kontakt se zahraničními studenty. Každý ze studentů skupiny tedy napíše dopis nebo e-mail, ve kterém představí sebe a svou rodinu, dále své zájmy a aktivity apod. Případně se žáci mohou zmínit, na co se těší v rámci výměny, nebo co znají konkrétně o francouzské kultuře (a v čem by tedy rádi své vědomosti a zkušenosti rozšířili). Učitel by měl osobní dopisy číst pouze, když žák projeví zájem. Spíše by měl zkontrolovat, zda byl kontakt mezi korespondenty navázán.

### **Desátá fáze**

Co se týče průběhu cesty do zahraničí, žáci mohou přinést nápady k možnostem programu v zahraničí. Je přínosné, aby žáci zaujali svými nápady osobní přístup k výměně a měli pocit, že si jí zčásti mohou spoluorganizovat. Proto je vhodné dát ve výuce prostor k diskusi jejich návrhů. Se svým učitelem program společně konzultují a výsledný návrh sdělí zahraniční škole. V konečné fázi je však na pedagogích zahraniční školy zúčastněných ve výměně, aby ve spolupráci s jejich žáky vybrali, jaké památky v okolí je nejvhodnější navštívit a jakým mimoškolním činnostem se mohou žáci společně věnovat (protože jako místní znají nejlépe své okolí a zájmové zaměření svých žáků). Předpokládáme, že si prohlédneme místní školu včetně knihovny, tělocvičny a odborných učeben, navštívíme město, významné kulturní a historické památky v okolí.

Je nezbytně nutné požádat druhou stranu o plánovaný program, abychom mohli sestavit rozpočet celé akce. Tzn. na jaké výlety se pojedje, jak to bude daleko od místa pobytu, atd.

předpokládaná doba trvání aktivity: 15 minut

### **Jedenáctá fáze**

Může být na žácích, aby v jejich volném čase udělali marketing dopravních společností a doporučili takovou společnost, se kterou bude nejvýhodnější cestovat. Je to především v jejich zájmu, aby byla doprava co nejlevnější a nejspolehlivější. Žáci mohou vyhledávat sponzory, případně si domluvit placenou brigádu. Tuto dovednost je velmi přínosné rozvíjet, v dnešním světě je nepostradatelná. Z vlastní zkušenosti vím, že vše je uměním možného. Před výměnou, ve které jsem byla účastníkem, jsme žádali o sponzorský dar místní firmu s francouzským vedením. Získali jsme finanční příspěvek jako odměnu za dvoudenní brigádu – balili jsme do obálek anketní lístky jako součást marketingového průzkumu firmy. Vydělávali jsme si na cestu do Maďarska na závěrečném večírku s Belgičany prodejem vlastnoručně upečeným cukrovím ve škole. I to může být zdrojem inspirace ve snaze pokrýt náklady na výměnu.

### **Dvanáctá fáze**

Další záležitostí nutnou k řešení je informační schůzka pro rodiče zúčastněných žáků, a to nejpozději týden před jejich odjezdem. Rodiče mají vědět vše, co potřebují, mají dostat kontakt na rodinu, ve které bude jejich dítě ubytováno. Mají být zpraveni o přesném času odjezdu a předpokládané době cesty do cílového místa. Měli by být informováni o

možnostech pojištění a o cenách běžných věcí ve Francii (jinými slovy jaké minimální kapesné budou jejich děti potřebovat – např. na nákup občerstvení). Rodičům je třeba říci, jaké počasí bývá v dané francouzské oblasti a jaké oblečení je tedy vhodné. V neposlední řadě je třeba rodiče ujistit, že o děti bude v rodinách dobře postaráno, budou se ráno a večer stravovat v rodinách, které je vybaví balíčky se svačinou na denní výlety. Zároveň je třeba jim představit pedagogický dozor, který má zkušenosti s vedením žáků.

### 9.3. Projekt pro úroveň B2 – Presentace České republiky

Název projektu	Découverte de la République tchèque – prezentace
Úroveň ovládnutí jazyka dle SERR	B2
Komu je určen	Žákům s pokročilejší znalostí francouzštiny (dětem i dospělým)
Cíl projektu	Představit naši zemi (pro to je třeba si uvědomit, čím Čechy reprezentují, zaměřit se na podstatné znaky ČR). Rozvíjet schopnost kooperace a samostatný ústní projev. Zlepšovat kompetenci práce s informačními technologiemi.
Počet vyučovacích hodin	3-4 hod
Jazyková komunikační funkce	Zpracovat téma pomocí smysluplného jazyka na základě využití autentického materiálu; a samostatný ústní projev.
Rozvoj gramatiky	Užití jazykových konektorů, spojovacích výrazů
Rozvoj lexika	Procvičení slovní zásoby z oblasti historie, architektury, geografie, jídla, tradic, svátků, volnočasových aktivit, demografie atd.
Kulturní aspekt	Kulturní bohatství České republiky a jeho specifika
Dynamika projektu	Celá třída (při zadávání instrukcí), skupiny po 2, samostatná práce, společná práce na prezentaci.
Úloha učitele	Poskytnout instrukce k činnosti, poradit s výběrem materiálu, vést žáky ke zdárnému výsledku a hodnotit je.
Úloha žáků	Samostatná práce na úkolu, vyhledávat informace a prezentovat výsledky činnosti.
Materiál	doporučená literatura, internet, tabule (případně interaktivní tabule), dvojjazyčný překladový slovník (případně digitální kamera a jiné technologie).

#### Popis projektu

Projekt „Objevování České republiky“ má dvojí využití. Jednak rozvíjí jazykové schopnosti a národní uvědomění těch, kteří projekt zpracovávají, zároveň poslouží zahraničním studentům – návštěvníkům ČR, pro které je určen (udělají si zběžný obrázek o naší zemi a kultuře). Projekt je možno uplatnit například v rámci výměny studentů, nebo pro zahraniční studenty přijíždějící přes program Erasmus/Comenius apod.

Studenty pracující na projektu je možné motivovat k vytvoření prezentace otázkou: *Co byste rádi, aby váš kamarád/ kolega přijíždějící do České republiky věděl? Co je specifické pro ČR? (Qu'est-ce que vous voudrez que votre collègue/ camarade arrivant en République tchèque sache de notre pays? Qu'est-il spécifique pour la République tchèque?)*

předpokládaná doba trvání aktivity: 5 minut

Co se týče úrovně ovládnání jazyka, studenti, kteří zhotovují projekt, už patří mezi samostatné uživatele francouzštiny. Jedná se o studenty, kteří už mají určité zkušenosti s jazykovým vyučováním, tedy s obsahem pojmu „réalie, kultura a civilizace“. Mnozí z těchto studentů této úrovně již pobývali v zahraničí, dokáží tedy odhadnout specifika české kultury a vyzdvihnout odlišnosti života v naší zemi a v zahraničí. Je tedy žádoucí na nich ponechat výběr tématu souvisejícího s Českou republikou, následovat bude konzultace žáků s učitelem ohledně základních bodů osnovy prezentace.

### **Scénář projektu č.3**

#### **První fáze**

Studenty by mělo zajímat především hodnocení a reálná využitelnost projektu, tedy možnost prezentace zahraničním studentům. Nejlepší motivaci představují konkrétní vztahy mezi místní českou a zahraniční školou pro realizaci projektu.

K výběru námětů k jednotlivým částem prezentace bude směřovat především diskuze ve skupinách ohledně specifik života v ČR v porovnání s životními podmínkami v jiné evropské zemi. Při ní mohou studenti nabídnout vlastní zkušenosti a postřehy z ciziny, které mohou posloužit jako základní kámen k formulaci typicky českých rysů kultury. Právě česká specifika zahraniční studenty zajímají nejvíce, navíc prezentována záživným způsobem českými vrstevníky.

Je třeba poskytnout studentům jasné instrukce a jasný cíl, což jsou základní předpoklady pro zdárný průběh projektu. Po dobu přípravy projektu budou studenti pracovat ve dvojicích, ale informace si budou vyhledávat samostatně.

*Comme vous le savez, dans trois mois un groupe de Belges/ Français (etc.) vont arriver à notre école/ faculté. Il est certain qu'ils veulent connaître notre pays et la culture tchèque. Bien sûr pour pouvoir s'orienter chez nous, il serait intéressant d'avoir au moins une image globale de la République tchèque. A mon avis, il serait utile et sympathique de présenter le pays selon votre point de vue. Pour cela, on va essayer de choisir les spécificités de la République tchèque qui pourraient attirer les étudiants étrangers. D'abord, on peut commencer par une petite discussion sur cela, basée surtout sur vos expériences. Donc, en groupes de deux, discutez les questions suivantes, s'il vous plaît, pendant 8 minutes maximum.*

předpokládaná doba trvání zadání: 8 minut

Diskuzi je možno zahájit následujícími otázkami:

- *Si vous comparez la République tchèque avec d'autres pays que vous avez visités, quelles différences trouvez-vous entre eux?*
- *Quels sont les atouts de la République tchèque ? (en ce qui concerne les produits, les monuments historiques, la cuisine etc.)?*
- *Quand vous étiez à l'étranger, qu'est-ce qui vous a manqué? (par exemple l'humour tchèque, la musique, le style de vie, la cuisine etc.)*

předpokládaná doba aktivity: 10 minut

### **Druhá fáze**

Po diskuzi studenti obdrží stručné informace k samotnému zpracování prezentace. Studenti se v textu mají zaměřit na nejdůležitější body, do kterých je možno shrnout realie ČR. Studenti by měli myslet na to, že postačí celková informace, a je vhodné zařadit i zajímavosti o ČR. Do projektu na jedné straně zpracovávají obrazový materiál v programu Microsoft PowerPoint, na straně druhé jej při prezentaci komentují svými slovy.

Úkol vyhledat potřebné informace k zařazení do projektu spočívá na každém z páru. Následně se oba musí na celkové podobě projektu shodnout, a vytvořit powerpointovou prezentaci a text k ní. Při prezentaci projektu si po pěti minutách předají slovo, ale je celkovým výsledkem práce dvojice.

*Dans la présentation il s'agit de mentionner les points les plus importants et concrets. N'oubliez pas que la présentation est une de premières informations de la République tchèque que les étudiants étrangers vont recevoir. Essayez donc de penser ce qui représente la République tchèque et ses traits typiques. La présentation travaillée en format de Microsoft PowerPoint devrait contenir surtout le matériel visuel et pas trop de texte (que personne ne lit, en général). Vous allez travailler sur le texte, aussi, qui servira comme un commentaire du matériel visuel. Le texte devrait être en points et présenté oralement par vous. Chacun du paire doit participer à chercher des informations et ensuite vous en mettez ensemble pour former une présentation, dont chacun prendra sa part de 5 minutes. Attention, la présentation même ne peut pas dépasser 10 minutes! Finalement, dans deux semaines je voudrais bien voir l'esquisse et le résultat de vos recherches, pour pouvoir en discuter. Ensuite, vous pouvez commencer à travailler sur la présentation dans le format de Microsoft PowerPoint. Bien sûr que la présentation peut être complétée par*

*une musique authentique, par des dépliants, par des produits typiquement tchèques, par des petites pièces de théâtre, comme vous voulez.*

předpokládaná doba trvání aktivity: 10 minut

Následně si studenti ve dvojicích vyberou jedno z témat, ke kterému si vyhledají dostatek materiálu, utvoří osnovu a vytknou důležité body, které je napadnou k daným tématům.

- *Population (situation démographique)*
- *Histoire (contemporaine)*
- *Monuments historiques en République tchèque*
- *Géographie de la République tchèque*
- *Prague et ses monuments*
- *Cuisine tchèque*
- *Les fêtes et les traditions*
- *Loisirs des Tchèques*

### **Třetí fáze**

Učitel ve svých konzultačních hodinách diskutuje s žáky nad obsahem prezentace, textu, případně doporučí rozpracování dalších bodů, či pozměnění některých prvků.

### **Čtvrtá fáze**

Dvojice žáků přistoupí k samotné prezentaci ve třídě, která by měla být jako „generální zkouška“ před vystoupením před cizinci. Studenti mají možnost získat od druhých zpětnou vazbu, v jaké míře je jejich prezentace zajímavá a přínosná, a to formou slovního hodnocení a krátkého dotazníku.

předpokládaná doba trvání aktivity: 80 minut



Dotazník:

**PRÉSENTATION: Découverte de la République tchèque**

**1. D'après vous, quels étaient les points les plus importants de la présentation?**

**2. Quel était le rythme de la présentation?**

*lent      adéquat    très bon    parfait*

**3. Quel était le niveau de la grammaire?**

*mauvais   assez bon   bon   très bon   parfait*

exemples:

**4. Quel était le niveau du vocabulaire?**

*mauvais   assez bon   bon   très bon   parfait*

exemples:

**5. Quel était le niveau de la prononciation?**

*mauvais   assez bon   bon   très bon   parfait*

exemples:

**6. La présentation était-elle graphiquement bien travaillée?**

*oui    plutôt oui    médiocre    plutôt non    non*

**7. La présentation était-elle claire et compréhensible?**

*oui    plutôt oui    médiocre    plutôt non    non*

**Vos remarques:**

*Merci de votre aide!*

**Pátá fáze**

Na základě prezentací žáci anonymně ohodnotí jednotlivé příspěvky dotazníkem a učitel rozebere s celou třídou kvalitu práce, vyzdvihne kladné nebo zajímavé body prezentací a závěrem rozebere případné chyby společně s celou třídou.

předpokládaná doba trvání aktivity: 10 minut

## ZÁVĚR

Tato práce měla poukázat na projektové vyučování jako možnou alternativu školní výuky francouzštiny jako cizího jazyka. Součástí práce rovněž tvoří konkrétní návrhy projektů. Informace k teoretické části jsem získávala z odborné literatury, a to především přímo z monografií Jitky Kašové *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii a praxi* a Josefa Valenty *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou*. Publikace Kašové vznikla v návaznosti na zkušenosti autorky ze základní školy, která pracuje výhradně projektovou metodou. Pro pochopení podstaty projektové metody a jejich různých typů mi byla nápomocna Valentova monografie. Zároveň jsem velkou měrou užívala knihu Kasíkové *Kooperativní učení a vyučování*, kdy právě kooperativní skupiny podporují učení se v projektech. Odborná literatura mi pomohla ke zpracování teoretické a potažmo i praktické části.

Na základě jejího studia jsem se věnovala podstatě projektové metody, jejímu využití v rámci výuky, jejich výhod a nevýhod a metodickému postupu. Rovněž mi napomohla ke zpracování praktické části textu.

Projekty vycházejí ze samotných potřeb žáků, které oni promítají do návrhu tématu a plánování projektu. Tím, že se účastní plánování, mají zájem na celém projektu. Projektová metoda obecně přenáší těžiště aktivity z učitele na žáky a činí je rovnocennými partnery v plánování samotné činnosti, průběhu projektu i při závěrečném hodnocení. Za činnost tak přebírají odpovědnost samotní žáci. Projektové vyučování tak využívá přirozené aktivity žáků ke své efektivitě.

Aktivita žáků při práci na projektu je podporována orientací této metody na produkt. Ten je chápán jako využitelný, a tedy smysluplný výsledek práce. Je vhodné jej uchovat ve formě knihy, videonahrávky, atp. a prezentovat vzniklý materiál ostatním žákům školy, příp. veřejnosti. Praktickou podobou projektu jsou žáci rovněž motivováni.

Projekt je charakteristický jiným uspořádáním učebního obsahu, ten je řazen podle jiného klíče, než u klasického vyučování. Místo nazírání jevu pouze z úhlu jedné vědy, tj. jednoho předmětu, zkoumáme jev jako celek se všemi jeho souvislostmi. Tento komplexní pohled je blízký poznávání reality v každodenním životě, ta také tvoří puzzle jednotlivých náhledů do situace. V této práci jsou navrženy projekty pro výuku FJ, s tím, že je může učitel rozšířit.

V České republice existují školy s výhradním nebo převažujícím užitím projektové metody, čemuž odpovídá uspořádání třídy jako místnosti, zrušení pevného rozvrhu a

spolupráce učitelů různých předmětů na společných projektech. Na druhou stranu se učitel může rozhodnout pro zpestření své výuky zařazením projektové metody, i když vedení školy projektovou metodu nevyznává jako výsadní vyučovací prostředek.

Výhody projektové metody vyplývají z její samotné podstaty. Projektová metoda otevírá náhled na jev v jeho celistvosti, tedy se všemi souvislostmi, z čehož žáci těží a učí se zpracovávat problémy globálně. Učitel může využít tohoto faktu a projektovou metodu využít pro výuku průřezových témat.

Nevýhodu lze spatřovat v tom, že tento postup práce není systematický a není respektována zásada posloupnosti učiva. Podmínkou zdárného průběhu projektové metody zůstává učitelova dobrá znalost žáků a jejich dovednostních předpokladů. Práce na projektu vede rovněž k lepšímu sebepoznání žáků.

Vzhledem k časové náročnosti projektové práce si učitel musí rozmyslet, zda disponuje dostatečnou časovou dotací svého předmětu, aby mohl zařadit projektovou metodu do výuky. Je jasné, že když si žáci vyhledávají poznatky v různých zdrojích, tento požadavek na ně klade projektová metoda, potřebují více času ke svému učení, než když jim učitel informace poskytne formou výkladu.

Pro zdařilý průběh projektové činnosti je na učitele kladen požadavek dobře rozmyslet organizační formu práce na projektu. Je úkol vhodnější zadat skupinám, nebo jednotlivcům? V případě rozdělení žáků do skupin musí navrhnout takové složení, které by vedlo k efektivní spolupráci jejích členů.

Práce na projektu začíná navržením tématu a obsahu projektu a určením strategií pro jeho řešení. V této počáteční fázi je vhodná metoda brainstormingu, kdy žáci přinášejí nápady dop diskuse, čímž je charakteristický projekt žákovský.

Žáky by učitel měl ponechat pracovat samostatně, případně ve skupinách, intervence jeho coby dospělého je přípustná jen tehdy, když si žáci neví po delší dobu rady.

Je žádoucí, aby žáci na závěr samotné práce provedli reflexi své činnosti, tedy zamysleli se, co jim při práci šlo a co nového se naučili. Tam může pomoci řešit i neshody ve skupině.

Náměty na projekty jsem čerpala ze své vlastní zkušenosti a z podnětů ostatních pedagogů. Na základní škole jsem se zúčastnila besedy s dánským kantorem, při hodině angličtiny. Byla to pro mě motivace umět dobře cizí jazyk, abych se při komunikaci dorozuměla. Sama jsem pořádala besedu v první a čtvrté třídě velšské školy o životě v české zemi. V tomto případě nešlo o jazykový rozvoj, ale byla to pro žáky příležitost setkat se s cizincem a poznat jinou kulturu.

Pro návrh projektu besedy mě inspirovala spolužačka, která pozvala na svou hodinu francouzštiny na střední škole Francouze. Její žáci s ním diskutovali a byli z tohoto oživení výuky nadšení, to mě nakonec přimělo rozpracovat projekt tohoto druhu do návrhů v praktické části. Ráda bych ho vyzkoušela i ve své budoucí školní praxi.

Na střední škole jsem se zúčastnila výměny se studenty ve valonské části Belgie. Jednak jsme si rozšířili obzor a kulturní povědomí o Belgii a pak setkání s francouzsky mluvícími Belgičany považují za impulz pro mé snahy o rozvoj znalostí v tomto cizím jazyce. Zároveň jsme měli Belgičanům prezentovat naši zemi, a to ve skupinách po čtyřech lidech formou rolových her. Každá skupina z naší třídy měla představit jiný aspekt života v Čechách. Naše čtyřčlenná skupina předstoupila na pódium v kostýmech bohyň ročních období Vesny, Lété, Divy, Morany i s jejich atributy. Každá z nás mluvila o svátcích a tradicích, které se k danému období vztahují. Měli jsme najednou pocit, že máme nač být my Češi hrdí.

S konkrétním rozvrhem přípravy a načasování jednotlivých kroků na výměnu pro projekt č.2 mi pomohla dlouholetá učitelka angličtiny na základní škole Marie Kukrálová, která má zkušenosti s pořádáním výměn s britskou základní školou v Blackwoodu a dánskou školou na ostrově Bornholm.

Mám zkušenost s výměnou jako účastnice, ráda bych se zapojila do pořádání výměn jako pedagožka a přispěla tak k větší propagaci těchto aktivit.

Financování projektu a možnosti získat finanční prostředky z fondů Evropské unie jsem konzultovala s paní Kellnerovou z píseckého Centra pro místní rozvoj, která ještě mimo jiné kontroluje čerpání prostředků školami.

Dle mého názoru projektové vyučování přináší žákům mnoho užitku a stojí za to je do výuky čas od času včlenit. K užití projektů jako alternativy ve vyučování jsou směřovány i návrhy v praktické části.

## RESUMÉ

Tato diplomová práce se zaměřuje na projektové vyučování v hodinách francouzského jazyka. Mým cílem bylo poukázat na možnosti, jež toto vyučování skýtá, a pomocí uvedené odborné literatury vypracovat metodický postup pro aplikaci projektové metody do výuky, aneb co všechno učitel musí před její realizací zvážit. Zároveň v praktické části bych chtěla učitele, kteří se rozhodli k použití projektové metody, upozornit na situace, které mohou při výuce nastat a na něž mají být řádně metodicky připraveni.

Na základě poznání teorie postupu při realizaci projektové metody jsem sestavila návrhy projektů pro tři jazykové úrovně, konkrétně A2, B1, B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Diplomová práce zahrnuje dvě základní části: teoretickou část zpracovanou na základě studia odborné literatury autorů, kteří se problematikou projektové metody zabývali (Kašová, Valenta), a část praktickou opřenu zejména o mé vlastní zkušenosti a zkušenosti mých dřívějších kantorů, kteří tyto aktivity uskutečňovali přímo v praxi cizojazyčné výuky.

Má práce vychází z českého prostředí a je určena pro učitele cizích jazyků na místních školách, a proto v požadavcích na výuku se opírám o současný kulikulární dokument školní politiky, jímž je rámcový vzdělávací program. Jeho součástí tvoří tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence personální a sociální, kompetence pracovní, kompetence občanská.

Návrhy mých projekty systematicky rozvíjí klíčové kompetence. Chtěla bych uvést příklady, jak jsou tyto kompetence ve výuce podporovány. Žáci jsou při projektové výuce ve skupinách postaveni před úkol hledání řešení problému. Příklad problému: *Jak připravit otázku k rozvinutí diskuze na dané téma v cizím jazyce? Jaké jevy sledovat v cizí zemi, abychom takto zjištěné informace zpracovali do výsledného projektu?* Díky vzájemnému tlaku vrstevníků, v tomto případě při řešení problému na úkolu, se žáci snázejí chopit práce. Možnost aktivního podílení na práci je tedy vyšší, než při individuálním nebo frontálním způsobu výuky. Rozvíjena je tím kompetence pracovní.

Zde navržené projekty předpokládají skupinovou práci, proto se zmíním i o výhodách, které přináší. Při společné práci žáci identifikací s druhými poznávají sami sebe a své možnosti, tedy jinak čím mohou přispět ke společnému dílu. Můžeme sledovat, jak je kladně ovlivňována kompetence sociální a personální žáků.

Kromě obecných didaktických zásad další požadavky na výuku cizích jazyků představují zásady specifické pro cizojazyčné vyučování.

V rámci výuky alternativními metodami by měla mít zastoupení rovněž metoda výkladu, kdy jsou žákům předkládána fakta systematicky a jasně. Frontální uspořádání výuky není náročné ani na organizaci ani na čas. Individuální zadávání úkolů je výhodné pro učitele díky snadnosti kontroly jeho splnění a následného hodnocení.

### **K obsahu diplomové práce**

Co se týče požadavků nové reformy, Rámcový vzdělávací program vychází z nové strategie vzdělávání, je provázán se vzdělávacím obsahem a zdůrazňuje klíčové kompetence, resp. dovednosti v praktickém životě.

Cizojazyčné vyučování by mělo koncentrovat veškeré úsilí k naplňování specifických zásad cizojazyčného vyučování projektovou metodou – kapitola 2. Zásady cizojazyčného vyučování popisované v této práci se opírají zejména o monografii Chuděry a Riese (1999). Jedná se o devět zásad:

- Zásada aktivní komunikativnosti,
- Zásada opory o mateřský jazyk,
- Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování,
- Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií,
- Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti,
- Zásada vytváření řečových návyků,
- Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti,
- Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt s ním spojených,
- Zásada komplexnosti.

Práce porovnává „tradiční vyučování“ s vyučováním prostřednictvím projektové metody, přičemž pojem „tradiční“ zde není míněn v negativním smyslu slova, nýbrž jako běžné vyučování v českých školách. Tradiční vyučování má své opodstatnění a jeho prvky se uplatňují bezesporu i v alternativních formách výuky. Toto zdůrazňují mimo jiné i francouzští autoři zabývající se novou výchovou (GFEN 1991). Tradiční výklad přináší systematicky uspořádané učivo a podle zásady přiměřenosti, které je řazeno podle zásady posloupnosti od nejjednoduššího ke složitějšímu. Nicméně vzhledem k předmětu této práce je potřeba zmínit negativa tradičního vyučování a upozornit na ně.

Principy tradičního vyučování jsem čerpala z publikace autorů Obsta a Kalhouse (2002). Za největší slabinu lze považovat to, že žáci nejsou charakterem činnosti dostatečně motivováni se ve škole učit. Motivaci je tedy nutno uměle vytvářet formou klasifikace. Frontální výuka, běžně využívaná naším školským systémem, neklade požadavky na žákovu aktivitu při osvojování poznatků, ani na jejich vzájemné propojování. Jejím dalším negativním rysem je nedostatek vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem a prakticky nemožnost individuálního přístupu učitele k jednotlivci. Stejně tak není dán prostor skupinové práci ve třídě, což má negativní vliv na rozvoj sociálních vztahů žáků mezi nimi. A právě tyto podněty k rozvíjení sociálních dovedností jsou nejcennějším vkladem, který škola může žákům dát.

Dá se říci, že škola nerespektuje svobodu žáka a jeho zájmy, které by mohly sloužit jako motivy pro jeho přirozenou aktivitu. Tyto nedostatky školy tradičního typu vedly mimo jiné pedagogické reformátory na přelomu 19. a 20. století ke vzniku projektové metody.

Vymezení pozitiv a negativ jak projektové, tak i tradiční formy výuky nás může nasměrovat k obecnějšímu srovnání starého a nového pojetí výuky. Jestliže v tradičním pojetí výuky dochází k tzv. transmisi poznání od učitele k žákům, které vede k pasivitě žáků, pak „nové pojetí“, např. model projektového vyučování, učí žáky tvořivosti a systematickému získávání poznatků v procesech objevování, rozšiřování a přetváření svého dosavadního poznání. To znamená, že žáci jsou motivováni rozvíjet své poznatky, ty spontánně vznikají na základě již existujících kognitivních struktur v mysli žáků. Tak každý jednatel dostane prostor pro svoji realizaci a škola mu umožňuje rozvoj na základě jeho individuálních vzdělanostních předpokladů.

Projektové pojetí výuky využívá pro svou oporu kooperativní model vyučování. V kooperativním uspořádání sociálních vztahů skupina nebo jednatel dosáhne svého cíle za předpokladu, že dosáhnou svého cíle i ostatní členové skupiny. V tzv. netradičních hodinách je patrná změna komunikační atmosféry a situace připomínají každodenní realitu. Komunikace, ke které zde dochází, je přirozená z hlediska obsahu i formy.

Na tomto místě textu docházíme k podstatě projektové metody, jejímž praktickým vyústěním je projekt. Z uvedených srovnání v této práci jsou evidentní přínosy projektové (tzv. netradiční) metody výuky. Zabývám se hlubším poznáním projektové metody z pohledu teoretického zpracování a zároveň uvádím praktické zkušenosti Kašové (1995) a Valenty (1993) se zaváděním projektové metody do výuky.

Podle Valenty (1993) škola neplní pouze funkci mediátora poskytování poznatků žákům, ale jsou to žáci sami, kteří jsou vedeni a motivováni k aktivnímu procesu hledání, prožívání, zkoušení a tvořivosti. Úkoly, které jsou žákům zadávány, jsou úkoly konkrétní, smysluplné a reálné. Zejména pak konkrétnost a smysluplnost úkolů kladně ovlivňuje motivaci žáků. Vyučování má tak své konkrétní, hmatatelné výsledky.

Obecně lze říci, že výsledkem každého projektového vyučování je produkt. Tím, že výchovně vzdělávací projekt přesahuje hranice předmětu, žáci si tak propojují vědomosti a dovednosti z různých oborů, což jim přináší komplexní informace, které jsou blízké životní realitě.

Globální celkový náhled na jevy, který je pro projektovou metodu charakteristický, pojímá jevy ve své celistvosti a přiznává jim hodnotu svébytných celků. Při výuce jsou podávány nikoli jednotlivé kapitoly, ale situace, jejichž jádrem je problém, definovaný jako určitá potíž, kterou musíme překonat. Projektovou metodu tak můžeme pojímat jako jednu z možných variant obecného jevu zvaného problémová metoda.

Projekty mohou být děleny podle různých hledisek a zaměření. Jako příklad uvádím dělení podle charakteru úkolu na:

- Projekty, které se snaží vtělit myšlenku resp. plán do vnější podoby,
- Projekty směřující k estetické zkušenosti,
- Projekty řešící problémy,
- Projekty vedoucí k získání dovedností.

Z hlediska organizace učebního procesu rozlišují dvě základní paradigmatu projektové metody. První spočívá v použití projektové metody jako základního postupu s následným potlačením struktury vyučování podle předmětů a druhým je takové užití projektové metody, v doplňkové podobě mezi jinými metodami.

Projektová metoda klade poměrně vysoké nároky na kvalitu vyučování a připravenost učitele. Pokud je projektová metoda zvolena jako ústřední vyučovací prostředek na škole, pak se tento kvalifikační požadavek týká i celého pedagogického sboru školy. Konkrétní praktické zkušenosti s ústředním nasazením projektové metody jsou známy ze školy v Obříství.

Neméně důležitým předpokladem úspěšného zařazení projektové metody do výuky je vedle kvalifikačních předpokladů pedagogického sboru důkladné zpracování postupu práce na projektu. Je velmi efektivní mít možnost volně nakládat s časem. To klade zvýšené nároky na organizační schopnosti učitele moderujícího průběh výuky.



Skupinová práce je většinou spjata s realizací projektové metody. Slouží jako velmi potřebný podpůrný prostředek k průběhu projektového vyučování. Předpokladem je dobrá schopnost učitele moderovat činnost skupiny. Společná práce ve skupinách na žáky působí kladně v tom smyslu, že žáci, kteří se stydí promluvit před třídou, se více osmělí ve skupině a nebojí se vzít si slovo. A pokud je jejich názor skupinou akceptován, mají menší zábrany tento názor později prezentovat většímu fóru posluchačů. Dalším přínosem je, že žáci jsou při skupinové práci se učí kooperaci, musí řešit konflikty, posuzovat a hodnotit, navazovat a udržovat kontakty.

Základní pohledy na metodologii výuky v projektové výuce jsou kooperativní nebo kompetitivní přístup. Projektová metoda užívá výhradně kooperativního modelu. Zaměření výzkumu jeho výhod lze vymezit do čtyř základních oblastí podle vlivu kooperativního učení na různé oblasti, a to na:

- Výkon resp. výsledky v poznávací oblasti,
- Motivační procesy,
- Kvalitu interpersonálních vztahů,
- Psychické zdraví.

**V praktické části** považuji za důležité zmínit případné situace, které mohou nastat. Ne vždy žáci ve skupině pracují tak samostatně a s nasazením, jak se od nich očekává. Učitel by se měl na tyto situace připravit. V první řadě musí dobře zvážit složení skupin s ohledem na zdařilý průběh činnosti. Ne vždy jsou jednotliví členové skupiny ve složení, v jakém je, schopni spolupracovat.

Skupiny nepracují v různých etapách stejně a učitel by měl být připraven na svou proměňující se úlohu. Nejdříve je od něj očekáván direktivní přístup, postupně je skupina čím dál tím víc soběstačná, na konci lze vedení své činnosti přenechat zcela na ní.

Je zřejmé, že členové skupiny se na činnosti nepodílejí nikdy zcela rovnoměrně. Za problémem mohou stát různé příčiny. Učitelovým nástrojem k redukci problému je správně zvážit složení skupiny, přidělit žákům role (koordinátor činnosti, pracovník s informacemi, sekretář a hodnotitel). Napomůže i konečná reflexe skupin, ve které se žáci jednotlivě zamyslí nad svými příspěvky do činnosti.

Ve výuce se pravděpodobně setkáme se žáky dominantními i ostýchavými, což může způsobit problémy. Dominance je přirozená, ale dominantní žák by neměl svým chováním odrazovat od činnosti ostatní. Nabízejí se různé přístupy k řešení problému, jedním z nich je sloučit dominantní žáky do jedné skupiny, aby si identifikací s druhými uvědomili

negativa svého chování. Ostýchavost žáka také činí překážky ve výuce. Ostýchavý žák tedy může pracovat ve dvojici, kdy bude okolnostmi nucen se více podílet.

V praktické části jsou navrženy tři zpracované projekty. Jsou určeny pro aplikaci projektové metody jako alternativy tradičního vyučování.

1. Projekt A2 – Beseda s cizincem
2. Projekt B1 – Výměna se zahraniční školou
3. Projekt B2 – Presentace České republiky

V principu se jedná o tři projekty, které naplní spolu nesouvisejí, nicméně z hlediska přípravy a organizačního zajištění mají velmi podobnou strukturu. Na kvalitě přípravy projektu jednoznačně závisí, zda bude projekt účastníky přijat a zda budou žáci motivováni se do realizace projektu aktivně zapojit. Dobrá metodická příprava rovněž ovlivní, do jaké míry se podaří naplnit očekávané výstupy projektu.

Základní kategorie příprav projektu jsou:

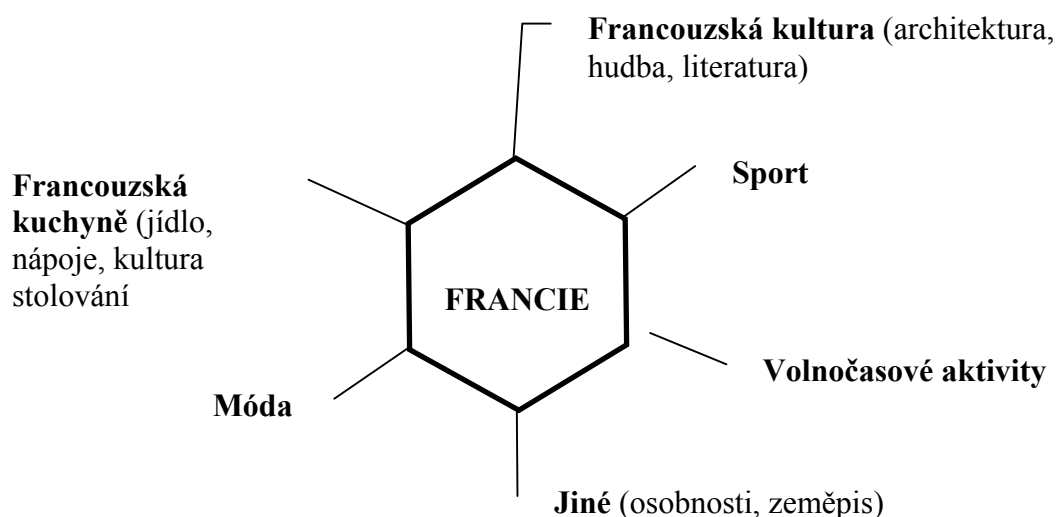
- Pro koho je projekt určen a jaká je očekávaná úroveň zvládnutí cizího jazyka účastníky projektu
- Cíle projektu
- Rozsah projektu – počet vyučovacích hodin, který lze předem pouze odhadovat. Závisí na míře samostatnosti žáků.
- Komunikativnost, jako hlavní cíl jazykového vyučování
- Rozvoj lexika – vysvětlení nové slovní zásoby, jednak cíleně, jednak vzniklou potřebou
- Kulturní přínos – ten je značný, projekty předpokládají setkání lidí jiné kultury
- Dynamika projektu – malé skupiny
- Úloha učitele
- Úloha účastníka projektu
- Materiál potřebný v průběhu práce na projektu.

Při přípravě projektů je důraz kladen na kreativitu a variantnost řešení možných situací v průběhu práce na projektu vzniklých. Tím jsou vytvořeny předpoklady k tomu, aby učitel mohl úspěšně naplnit jeho hlavní roli v projektu – funkci moderátora a organizátora času, s cílem naplnit předem definovaný cíl projektu.

Na závěr uvádím příklad aktivity z projektu pro jazykovou úroveň B1 – Výměna se zahraniční školou, ve které mají žáci zpracovat svá pozorování na základě pobytu ve Francii. K tomu jim poslouží otázky ohledně vybraného tématu.

### Příklad aktivity (Projekt pro jazykovou úroveň B1):

Jako pomůcka žákům poslouží mentální mapa, ke které budeme připisovat asociace žáků, jednotlivé obecné pojmy hexagonu, s pojmy ze specifické slovní zásoby, názvy francouzských specialit, jmény francouzských umělců, sportovců, památek atd. Cílem je vytvořit co největší množství asociací.



Poté nechám žáky vše prodiskutovat se svým sousedem. Po době přemýšlení jejich návrhy zaznamenám na tabuli a společně s žáky přiřazuji k jednotlivým tématům (*Francouzská kuchyně, móda, sport, regiony, jiné: osobnosti a zeměpisné pojmy, volnočasové aktivity, literatura, hudba*).

Doplním slovní zásobu pomocí kartiček s jednotlivými výrazy. Ty si žáci vylosují a ve dvojicích přiřadí do hexagonu na tabuli. Vycházím z předpokladu, že žáci úrovně B1 už ovládají většinu použité slovní zásoby.

Na závěr rozdělíme třídu do skupin po třech až čtyřech a zadáme jim témata a otázky orientované na poznání života Francouzů, které budou zpracovávat do projektu. Jejich pozorování bude zčásti založeno i na otázkách vycházejících z vysvětlované slovní zásoby. Ty je budou orientovat k výslednému projektu, který vypracují až po návratu z pobytu ve Francii.

#### **Francouzská kuchyně**

- mořské plody, ústřice, kreveta, krab
- dýňová polévka, cibulová polévka, taboulé, kuskus
- vinný ocet, hořčice, olivový olej
- sýr: měkký sýr/ tvrdý sýr, plísňový sýr,
- slaný koláč z Lorraine, palačinky, slané palačinky, palačinkárna, toast, talíř syrové zeleniny

- *snídaně: bageta (venkovská), croissant, brioška, sladký rohlík, čokoládová rolka, madeleine, obiloviny, zavařenina*
- *cukrárna: dort (čokoládový), čokoládová pěna, ovocný koláč (jablečný)*
- *nápoje: červené víno, bílé víno, růžové víno, cidre, bylinný čaj (mátový, heřmánkový), káva, perlivá voda, přírodní voda (pramenná), pomerančový džus*
- *k pochvale jídla: Je to chutné! Je to skvělé! Dobře/ dosyta jsem pojedl(a)!*

Otázky směřující k pozorování:

- *Jaké je typické jídlo regionu, který jste právě navštívili ?*
- *jaké jsou chody oběda ve Francii ? (v rodině, ve které jste pobývali ?)*
- *Co snídá váš francouzský korespondent ?*
- *Co (ne)máte rádi z francouzské kuchyně ?*
- *Co byste chtěli ochutnat ve Francii ? Proč ?*
- *Jaký rozdíl nacházíte mezi českou a francouzskou kuchyní ? Je zde rozdíl v prostírání stolu ?*
- *Chodí Francouzi často do restaurace ? (Zeptejte se pěti osob).*
- *Jsou nějaké zahraniční vlivy ve francouzské kuchyni ?*
- *Ve městě, ve kterém jste pobývali – jaké je původ restaurací ?*
- *Co je to „pourboire“? (Zeptejte se vašeho korespondenta).*
- *Jaké mohou být přílohy ve Francii?*
- *Vyjmenujte pět francouzských sýrů.*
- *Kupují Francouzi bio-potraviny?*

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise se concentre sur l'enseignement de projet au cours de français. Mon but était de montrer les possibilités que ce genre d'enseignement fournit et d'élaborer un procédé méthodique à l'aide d'une bibliographie spécialisée citée pour la mise en place d'une méthode en pratique et finalement de réfléchir à tout ce dont le professeur doit tenir compte avant la réalisation de la méthode au cours. Également dans la partie pratique du mémoire, je voudrais renseigner les pédagogues qui veulent réaliser un projet dans la classe au sujet des situations qui peuvent arriver et auxquelles il faut faire attention.

En raison de la théorie du procédé, j'ai proposé des projets pour trois niveaux linguistiques, plus précisément pour A2, B1, B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Le mémoire de maîtrise comporte deux parties: la partie théorique élaborée sur la base de l'étude des ouvrages spécialisés des auteurs qui ont abordé la problématique de la méthode de projets du point de vue théorique et pratique. La partie pratique est soutenue par mes propres expériences, ainsi que par celles de mes anciens professeurs qui ont élaboré une méthode de projet dans les classes de langues.

Le mémoire, qui provient d'un milieu tchèque, est adressé aux enseignants de langues étrangères travaillant dans des écoles tchèques. Le travail est basé sur les exigences méthodologiques de l'enseignement donné par le Cadre du Programme de l'Éducation (en tchèque *RVP, Rámcový vzdělávací program*). Le programme est composé des compétences clé suivantes: compétence d'apprentissage, compétence à résoudre des problèmes, compétence communicative, compétence personnelle et sociale, compétence de travail et finalement compétence civile.

Des propositions de projets du mémoire développent systématiquement les compétences clé. Je voudrais présenter des exemples sur la manière dont les compétences clé sont soutenues pour l'enseignement. Pendant l'enseignement de projet, les élèves en groupes sont obligés de chercher la solution au problème. Voici un exemple: *Comment préparer des questions pour la discussion sur le sujet donnée en langue étrangère? Quels événements faut-il observer à l'étranger pour travailler les informations acquises au projet final?*

A l'aide de la motivation mutuelle de leurs camarades de classe, les élèves sont plus aptes à se mettre ensemble au travail. La contribution au travail commun est donc plus

élevée que pendant l'enseignement individuel ou traditionnel. Par conséquent ce sont la compétence de travail et la compétence de solution de problèmes qui sont mises en valeur.

Il est supposé que les projets proposés ici traitent le travail de groupe, pour cela je vais mentionner aussi ses atouts. Pendant le travail de groupe, les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et se rendent compte de ce qu'ils sont capables de faire (les savoir-faire); comment ils peuvent contribuer à l'œuvre commune. On peut observer comment cela influence positivement la compétence personnelle et sociale des élèves.

En plus des principes didactiques généraux, ils existent des principes spécifiques pour l'enseignement des langues étrangères qui présentent d'autres exigences sur l'enseignement des langues.

Dans le cadre de l'enseignement par des méthodes alternatives, l'exposé a également sa place dans les leçons car les faits sont fournis aux élèves de manière systématique et claire. L'aménagement de l'espace où l'enseignant communique de face avec toute la classe est facile quant à son organisation et à sa gestion du temps. Donner des devoirs individuels est utile pour l'enseignant car cela lui permet un contrôle facile et une évaluation continue.

### **À propos du contenu du mémoire de maîtrise**

En ce qui concerne les exigences de la nouvelle réforme de l'enseignement (c.à.d. le Cadre du Programme de l'Education; en tchèque *RVP, Rámcový vzdělávací program*), elles proviennent de la nouvelle stratégie de l'enseignement et elles sont liées au contenu de l'éducation, en accentuant les compétences clé, autrement dit les savoir-faire dans la vie pratique.

L'enseignement des langues étrangères devrait aboutir à la réalisation des principes spécifiques de l'enseignement des langues étrangères par la méthode de projet. Dans ce travail, les principes de l'enseignement des langues étrangères se fondent principalement sur la monographie de Choděra et Ries (1999). Il s'agit des neuf principes suivants:

- Principe de la communication active,
- Principe de l'appui de la langue maternelle,
- Principe de la base orale de l'enseignement des langues étrangères,
- Principe de la priorité de la pratique avant la théorie langagière,
- Principe du développement de la conscience langagière spécifique,
- Principe de la création des habitudes langagières,
- Principe du développement spécifique de la langue du caractère démonstratif,

- Principe de l'unité de la langue et des faits extra-linguistiques qui lui sont liés,
- Principe de complexité.

Le mémoire compare « l'enseignement traditionnel » avec l'enseignement par l'intermédiaire de la méthode de projet, où la notion de « traditionnel » n'est pas négativement sous-entendue mais vue comme l'enseignement habituel des écoles tchèques. L'enseignement traditionnel est justifié et ses éléments s'intègrent à l'enseignement alternatif. Cela est souligné même par les auteurs français de l'éducation nouvelle (GFEN:1991). L'exposé transmet une matière organisée de façon systématique. Selon les principes de l'adéquation, la matière est organisée, de la moins facile à la plus difficile. Néanmoins, vu l'objet de ce mémoire, il faut mentionner les points négatifs de l'enseignement traditionnel et y faire des remarques. Les arguments de l'enseignement traditionnel sont puisés dans la publication des auteurs Obst et Kalhous (2002). Le fait que les élèves ne soient pas assez motivés par le caractère de l'activité est considéré comme le point le plus faible de l'enseignement traditionnel. Il est donc nécessaire d'éveiller leur motivation par l'intermédiaire de la classification. L'enseignement de face qui est utilisé habituellement dans le système d'éducation tchèque ne demande pas l'activité des élèves pendant la transmission des connaissances, ni à leur interconnexion mutuelle. Un autre trait négatif présente le manque de communication réciproque entre l'enseignant et ses élèves. L'approche individuelle de l'enseignant à l'élève est donc presque impossible. De la même manière, il n'y pas d'espace pour le travail de groupe dans la classe, ce qui entraîne une influence négative au développement des relations sociales des élèves entre eux. Ce sont justement ces motifs développant les compétences sociales qui représentent l'apport le plus précieux que l'école peut offrir aux élèves.

L'école ne respecte pas la liberté et l'intérêt de l'élève alors qu'elle devrait servir à développer son activité naturelle. Ces insuffisances de l'école du type traditionnel ont mené entre autres à la création de la méthode de projet par les réformateurs pédagogiques au cours des années.

La définition des points positifs et négatifs des méthodes de projet aussi bien que des méthodes traditionnelle peut nous orienter vers la comparaison générale de l'ancienne et la nouvelle conception de l'enseignement. Si dans la conception traditionnelle de l'enseignement, la matière est transmise de l'enseignant aux élèves, ce qui mène à la passivité des élèves, alors la conception nouvelle (par exemple le modèle de l'enseignement de projet) conduit les élèves à la créativité et à l'acquisition systématique

des informations au processus de la découverte, aux élargissements et déconstruction de leurs connaissances actuelles. Cela signifie que les élèves sont motivés à développer des activités à partir de structures cognitives déjà existantes. Ainsi chaque individu reçoit son propre espace pour sa réalisation et l'école lui permet de se développer en vertu de ses conditions individuelles d'éducation.

La conception de l'enseignement de projet bénéficie du modèle coopératif de l'enseignement pour son soutien. Dans l'arrangement qui convient pour la coopération, le groupe ou l'individu atteignent leur but à la condition que les autres membres du groupe arrivent aussi à leur objectif. Dans les classes alternatives il existe une autre ambiance de communication et les mises en situation durant l'enseignement ressemblent à la réalité quotidienne. La communication qui a lieu est tout à fait naturelle du point de vue du contenu et de la forme.

Ici, nous sommes en plein dans la méthode de projet. Pratiquement, elle débouche sur un projet. En ce qui concerne les comparaisons ci-incluses dans le mémoire, les apports de la méthode de projet sont remarquables. Je me suis concentrée sur l'apprentissage profond de la méthode de projet non seulement du point de vue théorique, mais j'ai aussi cité les expériences de sa réalisation à l'école d'Obříství. C'est la publication de Kašová (1995) qui mentionne ses expériences professionnelles.

Selon Valenta (1993), l'école ne joue pas seulement le rôle du médiateur en offrant les connaissances aux élèves. Ce sont cependant les élèves eux-mêmes qui sont guidés et motivés par le processus actif qui consiste à chercher à vivre, essayer et créer. Les tâches demandées aux élèves sont concrètes, réelles et raisonnables. Ce caractère d'activité influence plus et de façon positive la motivation des élèves que dans l'enseignement traditionnel. En conséquence, l'enseignement obtient un résultat concret et tangible.

Généralement, le résultat de chaque enseignement de projet est présenté par ce qu'il produit. Le projet éducatif dépasse les limites de la matière. Les élèves allient leurs connaissances et leurs savoir-faire dans différents domaines, ce qui leur apporte des informations complexes qui sont proches de la réalité de vie.

La vue globale sur les faits, qui est une caractéristique pour la méthode de projet, conçoit des faits dans leur complexité et leur attribue la valeur des ensembles indépendants. Pendant l'enseignement, la matière n'est pas présentée par chapitres individuels, mais plutôt par des situations dont le noyau est un problème, défini comme un certain malaise nécessaire à dépasser. Il est possible de concevoir la méthode de projet



comme une des plusieurs variantes possibles du fait généralement connu comme la méthode de problèmes.

Les projets peuvent être écartelés selon différents aspects et orientations. Comme exemple, je propose de diviser les projets selon la tâche à fournir :

- les projets qui cherchent à incarner une idée ou un plan dans la réalité,
- les projets qui s'orientent vers l'expérience esthétique,
- les projets cherchant la solution des problèmes,
- les projets menant à l'acquisition des savoir-faire.

Du côté de l'organisation du processus d'éducation, je distingue deux paradigmes de base de la méthode de projet. Le premier consiste en l'application de la méthode de projet comme un procédé de base qui repose sur la suppression de la structure de l'enseignement par matières. Le deuxième représente l'application de la méthode de projet comme un complément parmi d'autres méthodes.

La méthode de projet demande une qualité relativement haute d'enseignement et un temps important de préparation. Si la méthode de projet est choisie comme le moyen central de l'enseignement à l'école, la qualification est demandée pour tout le corps enseignant. Les expériences pratiques concrètes ont été réalisées à l'école d'Obříství (Kašová 1995).

Le soin porté au projet est une condition importante pour la réussite du projet dans son enseignement. Celui-ci donne la possibilité d'une gestion libre du temps, ce qui augmente les difficultés quant à l'organisation et de ce qu'on exige de l'enseignant qui anime le déroulement de la leçon.

Le travail de groupe est en majorité lié à la réalisation de la méthode de projet. Il sert comme un moyen de soutien utile pour le déroulement de l'enseignement de projet. Il est cependant supposé que l'enseignant soit un bon animateur de l'activité du groupe. Le travail commun des groupes influence positivement les élèves dans le sens que ceux qui sont gênés à parler en classe sont moins timides dans le groupe et n'hésitent plus à prendre la parole. Voyant que leur avis est accepté par le groupe, ils ne craignent pas de présenter leur avis plus tard devant plus de personnes. De plus, pendant le travail de groupe les élèves apprennent la coopération, la résolution des conflits, à juger, à évaluer, à établir et maintenir les relations.

Ils existent deux aspects dans la méthodologie de l'enseignement de projet. Ce sont le modèle coopératif et compétitif. La méthode de projet utilise exclusivement le modèle

coopératif dont la recherche est orientée vers quatre domaines, selon l'influence de l'apprentissage coopératif:

- la performance, respectivement les résultats dans le domaine cognitif,
- les processus de motivation,
- la qualité des relations interpersonnelles,
- la santé mentale.

**Dans la partie pratique**, je considère comme important de mentionner des situations qui peuvent se produire. On aimerait que les élèves travaillent de manière indépendante et avec tout effort possible, mais ce n'est pas toujours le cas. L'enseignant devrait donc être préparé à ces situations. En premier lieu, il devrait bien réfléchir à la composition des groupes compte-tenu du déroulement réussi de l'activité. Il n'est pas toujours possible que les membres du groupe donné travaillent ensemble.

Les groupes ne travaillent pas aux différentes étapes de la même manière et l'enseignant devrait être donc flexible dans son approche pédagogique. Tout d'abord, on attend de lui une approche directive. Progressivement le groupe devient de plus en plus indépendant et il est donc possible d'orienter la gestion de l'activité sur lui-même.

Il est évident que les membres du groupe ne participent pas de la même façon. Cela est dû à plusieurs causes. La composition du groupe, ainsi que la contribution des rôles aux élèves (coordinateur, secrétaire, évaluateur, informateur) et la réflexion finale des groupes aident à résoudre le problème.

Pendant la leçon, on rencontre vraisemblablement des élèves dominants et timides, ce qui peut produire des problèmes. La dominance est naturelle, cependant un élève dominant ne devrait pas intimider les autres par son comportement. Différentes approches permettent de réduire le problème. L'une d'elles est de réunir les élèves dominants dans un groupe pour qu'ils se rendent compte des traits négatifs de leur comportement par l'identification avec les autres.

La timidité de l'élève entraîne aussi un problème au cours de la leçon. Un élève timide peut donc travailler en duo. Cette situation le force à participer.

Dans la partie pratique j'ai proposé trois projets. Ils sont destinés à l'application de la méthode de projet comme une alternative de l'enseignement traditionnel.

1. Projet A2: Discussion avec un étranger,
2. Projet B1: Échange avec une école étrangère,
3. Projet B2: Présentation de la République tchèque.

En principe, il s'agit de trois projets qui n'ont pas de points communs par leur contenu, néanmoins ils ont une structure similaire du point de vue de leur préparation et de leur organisation. Leur réussite dépend de la qualité de la préparation du projet, du fait qu'il soit bien accepté par les participants et que ceux-ci soient motivés à le réaliser. Une bonne préparation méthodique influence également le résultat du projet.

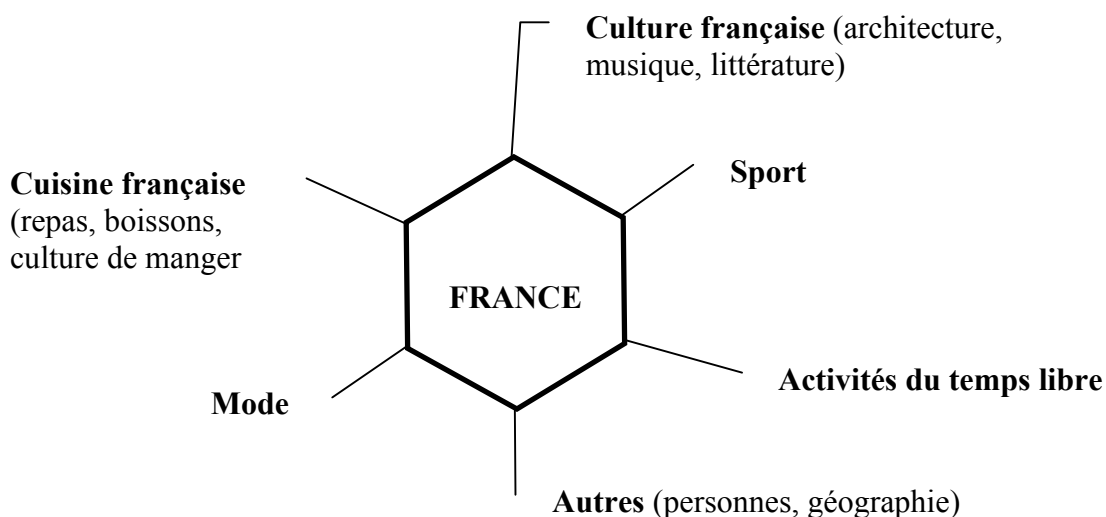
Les catégories de base de la préparation du projet sont:

- le type de participants pour lesquels le projet est destiné; quel est leur niveau attendu de la maîtrise de la langue étrangère
- les buts du projet,
- l'étendue du projet – le nombre d'heures qu'on estime d'avance (cela dépend de la liberté laissée aux élèves),
- la capacité de communication, comme il s'agit de l'objectif principal de la série de leçons,
- le développement du lexique – l'explication du nouveau vocabulaire, par buts et par besoins,
- l'apport culturel - il est important, car les projets comptent avec le rencontre des gens de cultures différentes,
- la dynamique du projet – activité par petits groupes,
- le rôle de l'enseignant,
- le rôle du participant du projet,
- le matériel nécessaire pour le déroulement du travail au projet.

Pendant la préparation des projets, l'accent est mis sur la créativité et la variété des solutions des situations possibles lors du déroulement du projet. Ainsi des propositions sont créées pour que l'enseignant puisse remplir avec succès ses rôles principaux – coordinateur, animateur du temps, consultant etc. - avec comme but de remplir l'objectif défini du projet.

#### Exemple de l'activité (projet pour le niveau B1) :

Le schéma qui a la forme de l'hexagone servira aux élèves comme un soutien didactique. Ensuite on va y écrire les associations des élèves, les notions générales appartenant à l'hexagone, les termes de spécialités françaises, des noms d'artistes français, des sportifs, des monuments etc. L'objectif est d'inventer les plus d'associations possibles.



Ensuite je laisse les élèves discuter le tout avec leurs voisins. Après leur réflexion je note leurs propositions au tableau et je demande leur contribution à tous autour des sujets suivants : (*Cuisine française, mode, sport, régions, autres: personnes et notions géographiques, activités du temps libre, littérature, musique, architecture*).

Je complète le vocabulaire à l'aide de petites cartes avec des expressions. Les cartes sont tirées au sort par les élèves; par deux, ils les associent avec les sujets au tableau. Je suppose que les élèves du niveau B1 ont déjà acquis la majorité du vocabulaire.

Finalement je divise la classe par groupes de trois ou quatre et je leur donne les sujets et des questions orientées à l'acquisition des expériences de la vie en France. Les sujets et les questions seront élaborés lors du résultat – le projet final.

### ***La cuisine française***

- *les fruits de mer, l'huître, la crevette, le crabe*
- *la soupe à la courgette, la soupe à l'oignon, le taboulé, le couscous*
- *le vinaigre au vin, la moutarde, l'huile d'olive*
- *le fromage: le fromage à pâte molle/ dure, le bleu*
- *la quiche lorraine, les crêpes, les galettes, la crêperie, un croque-monsieur, une assiette de crudités*
- *le petit-déjeuner: la baguette (de campagne), le croissant, la brioche, le pain au lait, le pain au chocolat, la madeleine, les céréales, la confiture*
- *la pâtisserie: le gâteau (au chocolat), la mousse au chocolat, la tarte aux fruits (aux pommes)*
- *les boissons: le vin rouge, blanc, rosé, le cidre, la tisane, l'infusion (de menthe, de camomille), le café, l'eau gazeuse (pétillante), naturelle (de source), le jus d'orange*
- *pour apprécier le repas: C'est appétissant! C'est excellent! J'ai bien/ assez mangé!*

### Questions menant à l'observation

- *Quel est le repas typique de la région que vous venez de visiter?*
- *Quels sont les plats du déjeuner en France? (Dans la famille où vous avez séjourné?)*
- *Quel est le petit-déjeuner de votre correspondant français?*
- *Qu'est-ce que vous (n')aimez (pas) de la cuisine française?*
- *Qu'est-ce que vous voulez goûter en France? Pourquoi?*
- *Quelle différence trouvez-vous entre la cuisine tchèque et française? Y-a-t-il une différence dans la façon de dresser la table ?*
- *Est-ce que les Français vont souvent au restaurant? (Demandez à cinq personnes).*
- *Est-ce qu'il y a des influences étrangères dans la manière de manger en France?*
- *Dans la ville où vous restez pendant votre séjour – de quelle origine sont les restaurants?*
- *Qu'est-ce que c'est un pourboire? (Demandez à votre correspondant).*
- *Quels peuvent être les accompagnements en France?*
- *Citez des fromages français.*
- *Est-ce que les Français achètent de la nourriture-bio?*

## **Použitá literatura:**

- kol. autorů (2006), *Dvojjazyčný ilustrovaný slovník*, Praha, Slovart
- kol. autorů (2007), *Rámcový vzdělávací program pro ZV*, Praha, VÚP
- Badegruber, B. (1994), *Otevřené učení ve 28 krocích*, Praha, Portál
- Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Council of Europe (2002) *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům. Jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Universita Palackého v Olomouci
- Fisher, R. (1997), *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál
- GFEN (1991), *Všichni na jedničku. Alternativní didaktické postupy*. Praha, Karolinum
- Grand-Clément, O. (2000): *Savoir-vivre français aneb Umět žít s Francouzi. Co dělat? Co říkat?* Plzeň, Fraus (upraveno Sylvou Novákovou)
- Choděra, R. Ries, L. (1999), *Výuka cizích jazyků*, Ostravská univerzita, Ostrava
- Kalhous, Z. a Obst, O. (2002), *Školní didaktika*. Praha, Portál
- Kasíková, H. (1997), *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál.
- Kasíková, H. (2001), *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha, Karolinum
- Kašová, J. (1995), *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž, Iuventa
- Krejčová, V. a Kargerová, J. (2003), *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň ZŠ*. Praha, Portál
- Leroy-Miquel, C. a Goliot-Lété, A. (1997), *Vocabulaire progressif du français, niveau intermédiaire*, CLÉ International
- Miquel, C. (2007), *Vocabulaire progressif du français, niveau débutant*, CLÉ International
- Petty, G. (2002), *Moderní vyučování*, Praha, Portál
- Průcha, J. a kol. (2003), *Pedagogický slovník*. Praha, Portál
- Valenta, J. a kol. (1993), *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha, Artama-STD.
- Zelinková, Š. (2008), *Ústní interakce v hodinách cizího jazyka (na pozadí španělštiny)*, PF, Ústav romanistiky filozofické fakulty, JU v ČB

### **Další bibliografie:**

Kol. autorů (1987), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford (v textu Lawry, J.R. autor *The Project Method*)

Benett, N., Dune, E. (1992), *Managing Classroom groups*. Chetenham, Stanley Thornes

Belz, H., Siegriest, M. (2001), *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál

Collins, A., Braun, J., Newman, S., *Cognitus apreticeship: Teaching the craft of reading writing and mathematics*. In Resnick, L. (1986), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, Associates

Cowie, H., Rudduck, J. (1990): *Co-operative Group Work. An Overview. Volume one of Learning Together – Working Together*, London, BP Educational Service

Deutsch, M. (1949), *A theory of cooperation and competition. Human relations*

EURYDICE: *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Survey 05/2002

Johnson, R.T., Johnson, D.W., Smith, K.A. (1991), *Active learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Interaction Book Company

Johnson, R.T., Johnson, D.W. (1979), *Active Learning: Cooperation and Competition. Theory and Research*, Edina, Interaction Book Company

Kerr, N., Brunn, S. (1983), *The dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects*. *Journal of Personality and Social Psychology*

Langer, E., Benevento, A. (1978), *Self-induced dependence*. *Journal of Personality and Social Psychology*

Latané, B., Williams, K., Harkins, S. (1979), *Many hands make light work: The causes and consequences of social loafing*. *Journal of Personality and Social Psychology*

Slavin, R. (1987), *Small group methods*. In: *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press

Vrána, S. (1936), *Učebné metody*. Brno – Praha

Webb, N. (1982), *Peer interaction and learning in cooperative groups*. *Journal of Educational Psychology*

Žanta, R. (1934), *Projektová metoda*. Praha

**Internetové odkazy:**

**[http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove\\_kompetence.doc](http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc)**

**<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>**

**<http://www.wikipedia.org>**