

**Univerzita Pardubice**  
**Fakulta filozofická**

**Využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky na gymnáziu**  
**Mgr. Zdenka Teplá**

**Závěrečná práce**  
**2014**

**Univerzita Pardubice**  
**Fakulta filozofická**

**Zadání**

**tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia**

**Celé jméno studenta:** Zdenka Teplá

Titul: Bc.

Rok zahájení DPS: 2012

Zaměstnání/ škola a ročník studia: Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice, ročník 5.

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblastí: **psychologie**, **pedagogika**, **obecná didaktika**, **oborová didaktika**, **metodologie**, **sociologie**. (zakroužkujte)

**Téma práce:** Využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky na gymnáziu

**Obsah práce:**

(určit zaměření práce, stručně vymezit cíle práce a jejich dosažitelnost, obsah práce, metody pro zpracování, účel a aplikovatelnost)

Práce bude zaměřena na využití aktivizačních metod ve výuce předmětu religionistika na gymnáziu. První část bude pojednávat o vývoji vyučovacích metod a zaměřit se na popis jednotlivých aktivizačních metod a možnosti jejich použití. Další část bude obsahovat přípravu jednotlivých metod pro konkrétní výuku religionistiky. Poslední část shrne výsledky použití popsaných metod a příprav na výuku v praxi.

**Literatura:**

- 1) Petty, G., Moderní vyučování. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-7178-978-X
- 2) Kotrba I., Lacina L., Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, o. s., 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1
- 3) Vališová A., Kasíková H. a kol., Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0
- 4) Silberman M., 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-124-X

Plánovaný termín odevzdání práce: 15.června 2014

Konzultováno s: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. Podpis konzultanta



Práce se odevzdává v termínech vyhlášených garantem DPS nejméně ve dvou vyhotoveních, přičemž nejméně jedna kopie musí být svázána v pevné vazbě. Práce musí obsahovat normovaný seznam použité literatury a její rozsah (bez příloh) musí být minimálně 40 stran. Formální úprava závěrečné práce se řídí platnými předpisy Univerzity Pardubice.

**Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) s instrukcemi pro vypracování závěrečné písemné práce.**

v Pardubicích dne: 10.3.2019. **Podpis studující(ho):** ..... *Telc* .....

Termín odevzdání Zadáání tématu závěrečných prací se uskutečňuje 2x ročně.  
Do **15. prosince** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v květnu** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. dubna)  
a do **15. března** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v září** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. června).  
Studenti se přihlašují k závěrečné zkoušce prostřednictvím příslušného formuláře **v den odevzdání závěrečné písemné práce.**

*Řádně vyplněnou a podepsanou přihlášku odevzdejte osobně (sekretariát KVV, Mgr. Eva Matějová, budova G, 5. patro) nebo zašlete poštou na adresu: Katedra věd výchově, FF UPa, Mgr. Eva Matějová, koordinátor DPS, Studentská 84, 532 10 Pardubice*

---

tato část slouží pro potřeby katedry věd o výchově:

**Navrhované úpravy:**

**Souhlas vedoucího práce (datum, podpis):** .....

Poznámky:

**Prohlašuji:**

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 6. 6. 2014

Mgr. Zdenka Teplá

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala vedoucímu závěrečné práce prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za jeho odborné rady a metodické vedení při psaní práce.

## **Souhrn**

Tato závěrečná práce se zabývá možnostmi využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky na gymnáziu. Nejprve je vymezen vývoj vyučovacích metod od antiky po současnost. Dále jsou popsány jednotlivé aktivizační metody a možnosti jejich využití v hodinách. Druhá část práce vychází z praktického použití těchto metod a aktivizačních prvků v hodinách. Nejprve jsou popsány obecné předpoklady vývoje školství v České republice, které vedly k větším kompetencím škol při tvorbě osnov jednotlivých předmětů. Využití aktivizačních metod a prvků v hodinách a reakce žáků jsou uvedeny na příkladu šesti vyučovacích hodin religionistiky. Nakonec jsou popsány další možnosti využití aktivizačních metod v hodinách religionistiky, které mohou sloužit jako inspirace pro učitele.

### **Klíčová slova:**

didaktika, vyučovací metody, aktivizační metody, religionistika

## **Summary**

This thesis deals with the possibilities of using activation methods in teaching study of religion at the gymnasium. First of all, the development of teaching methods is defined from ancient times to the present. The following part describes the activation methods and their possibilities use in the lessons. The second part is based on the practical application of these methods and motivating elements in the lessons. At first, the general assumptions for education in the Czech Republic are described, these assumptions lead to greater competence in developing school curricula of individual subjects. The use of activation methods and elements in the lessons and the reactions of pupils are given as the example of six lessons of study of religion. In the last part there are the other possibilities of using activation methods in the lessons of study of religion that can serve to inspire for the teacher.

### **Key words:**

didactics, teaching methods, activation methods, study of religion

## Obsah

Úvod.....	9
1 Vyučovací metody .....	11
1.1 Vývoj vyučovacích metod.....	14
1.2 Aktivizační výukové metody .....	21
1.2.1 Hlavní výhody a přínos aktivizačních metod.....	23
1.2.2 Hlavní nevýhody a omezení aktivizačních metod .....	24
1.3 Jednotlivé aktivizační metody.....	26
1.3.1 Diskusní metoda.....	28
1.3.2 Situační metoda.....	31
1.3.3 Inscenační metoda.....	32
1.3.4 Hry .....	34
1.3.5 Projektová metoda.....	37
1.3.6 Skupinová práce žáků .....	38
2 Výuka religionistiky na gymnáziích .....	40
2.1 Využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky.....	44
2.2 Konkrétní využití aktivizačních metod a prvků ve výuce.....	47
2.2.1 Výuka čínských náboženství.....	48
2.2.2 Výuka islámu .....	51
2.2.3 Výuka hinduismu .....	55
2.3 Další možnosti využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky.....	59
Závěr .....	65
Bibliografie .....	67
Přílohy .....	70



## Úvod

Problematika metod používaných při výuce je velmi rozsáhlá. Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem plným proměn, prosazování určitých metod a zavrhováním jiných, ale také vznikem nových a návratem k zapomenutým nebo opomíjeným. Metody, které učitelé používaly, se vždy snažily vyhovět dobovým a společenským požadavkům. Z tohoto důvodu jsou dnes používány a prosazovány metody, které by například ve středověku neuspěly a samozřejmě platí, že středověká metoda doslovného memorování církevně uznaných textů v dnešní době nemůže být přijatelná pro žáky ani učitele. Současné nároky jsou vyšší, cílem je nejen to, aby si žáci osvojili nové znalosti, ale také dovednosti, aby došlo k jejich plnému osobnostnímu rozvoji. Škola má připravit žáka 21. století na orientaci a fungování ve společnosti, kde se bude muset rychle a často bez všech důležitých informací rozhodovat, komunikovat s lidmi z různých oblastí, zemí a kultur, vyrovnat se s prohrou a chovat se co nejvíce tolerantně a vnímavě ke svému okolí, přijímat jejich názory, umět na ně reagovat a být schopen prosazovat své názory a postoje vhodným způsobem. To vše a ještě další požadavky jsou kladeny na proces vyučování, a právě tomu musí odpovídat i použití vhodných metod.

Zvýšení aktivity žáků ve výuce a pomoc při plnění stanovených požadavků mají metody aktivizační, které jsou stále více prosazovány a je možné je použít ve všech předmětech. Jedním z nich je i poměrně nový předmět na některých středních školách a gymnáziích - religionistika. Religionistika jako věda o náboženstvích, je vyučována, buď jako samostatný předmět nebo je součástí osnov předmětů, jako jsou základy společenských věd, občanská výchova, společenskovědní seminář a podobné typy předmětů.

Cílem mé práce bude zmapovat možnost použití aktivizačních metod a prvků v hodinách religionistiky. Do jaké míry a ve kterých hodinách je vhodné je používat, které z nich jsou nejvhodnější a proč, jaké jsou možnosti kombinace tradičního typu výuky s aktivizačními prvky, ve které části hodiny jsou nejpřínosnější, jak žáci reagují na zařazení aktivizačních prvků do výuky, to vše jsou otázky, na které se budu snažit svou prací odpovědět. Nebude se jednat pouze o teoretické úvahy, ale i o závěry vycházející z mé praxe.

Práce se bude skládat ze dvou hlavních částí. První z nich bude část teoretická, ve které nastíním, co to je vyučovací metoda, jaké typy vyučovacích metod existují a jakým vývojem prošly v jednotlivých fázích historie od antiky až po současnost. Poté se zaměřím přímo na aktivizační metody, vysvětlím, proč a jaké metody jsou tím míněny, jaké jsou jejich klady a zápory při použití ve výuce a nakonec se budu věnovat konkrétním metodám. Každou z nich definuji, popíšu její vznik, možnosti využití, tvorbu a realizaci při hodině. Také se zaměřím na různé varianty každé z metod, kterých je velké množství. Z toho důvodu více zmíním pouze nejpoužívanější z nich.

Druhá část práce bude zaměřena prakticky a bude vycházet z využití aktivizačních metod a aktivujících prostředků při tradiční výuce. Poznatky budu čerpat z vlastního působení v rámci pedagogické praxe na biskupském gymnáziu Bohuslava Balbína v Hradci Králové, kde se religionistika vyučuje. Praxi v rozsahu šesti vyučovacích hodin jsem uskutečnila v rámci doplňkového pedagogického studia. V této části práce uvedu metody, které jsem při praxi použila, přiblížím je a vysvětlím jejich význam a důvod volby. Z důvodu rozsahu praxe a povahy některých vyučovaných témat, jsem nemohla použít všechny metody, které jsem měla připravené, ale i ty uvedu jako možnou inspiraci pro použití v hodinách religionistiky. Aktivizační prvky, které jsem sama použila, zhodnotím a uvedu i reakce a hodnocení žáků gymnázia. Druhou část práce budou doplňovat přílohy, které se týkají příprav na vyučování a popisu jednotlivých aktivizačních metod.

V práci budu vycházet z didaktických a pedagogických knih, ale také knih týkajících se probíraného tématu. Použiji i internetové zdroje vztahující se k tématu mé závěrečné práce.

# 1 Vyučovací metody

Vyučovací metoda je souborem způsobů záměrného uspořádání činností učitele i žáka, které směřují ke stanoveným cílům.<sup>1</sup> Na základě toho vidíme, že při vyučovacím procesu závisí nejen na činnosti učitele, ale také na činnosti žáka. V úspěšnosti výuky hraje důležitou roli jejich vzájemná spolupráce.<sup>2</sup> Maňák a Švec definují vyučovací metodu jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka.<sup>3</sup>

Pojem metoda pochází z řeckého *methodos*, to znamená cesta směřující k cíli.<sup>4</sup> V případě vyučovacích metody je cílem ze strany učitele nejen předání znalostí a dovedností žákům, ale také jejich motivace a aktivace k činnosti. V současné době je kladem důraz i na výchovu a všestranný rozvoj žáků. Ze strany žáka je pak cílem osvojení si znalostí a dovedností plus osobnostní rozvoj.<sup>5</sup> Žák je objektem i subjektem v pedagogickém procesu. Nejen, že na něj učitel působí svou výukou, ale také záleží na jeho vůli v tomto procesu.<sup>6</sup> Výsledkem je dosažení výchovně vzdělávacích cílů.<sup>7</sup> To, jak výsledek odpovídá stanovenému cíli, vypovídá mnoho i o účinnosti zvolené metody.<sup>8</sup> Volba vyučovacích metody má vliv na možnost dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle dané vyučovací hodiny, protože určuje, jak budou žáci v průběhu učení postupovat.<sup>9</sup>

Metod existuje celá řada a výběr vhodné metody se závisí nejen probíraném tématu, ale také na cíli, kterého chce učitel dosáhnout. Dále má na volbu metody vliv učitelova osobnost a jeho pedagogické zkušenosti. Zároveň musí brát ohled i na žáky, jejich osobnost, věk, znalosti a dovednosti. Toto jsou základní objektivní kritéria výběru metody.<sup>10</sup> Na volbu metody mají vliv i prostředky, které má učitel k dispozici, jako je například vybavení třídy, stejně jako její prostorové uspořádání.<sup>11</sup> Svou roli hraje

---

<sup>1</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, str. 181.

<sup>2</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, str. 13.

<sup>3</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, str. 22-23.

<sup>4</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 13.

<sup>5</sup> Tamtéž.

<sup>6</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 183.

<sup>7</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 22.

<sup>8</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 182-183.

<sup>9</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, M. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, str. 32.

<sup>10</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 31.

<sup>11</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 183.

i časový faktor, druh a stupeň vzdělávací instituce a zasazení konkrétní metody do celého systému použitých vyučovacích metod.<sup>12</sup> Neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda. Při výběru může učitel volit z velkého množství metod, které jsou děleny podle různých kritérií. Pro příklad je uvedeno členění podle Maňáka, které je převzato v dalších publikacích zabývajících se touto problematikou.<sup>13</sup>

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
2. Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse)
3. Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
3. Demonstrace statických obrazů
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
2. Laboratorní činnosti žáků
3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

---

<sup>12</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, str. 193.

<sup>13</sup> J. Maňák, *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický
  
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
  - I. Metody motivační
  - II. Metody expoziční
  - III. Metody fixační
  - IV. Metody diagnostické
  - V. Metody aplikační
  
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
  - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
  - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami<sup>14</sup>
  
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní
  - I. Diskusní metody
  - II. Situační metody
  - III. Inscenační metody
  - IV. Didaktické hry
  - V. Specifické metody<sup>15</sup>

Metody můžeme také stručně rozdělit na metody tradiční a metody inovativní. K tradičním patří metody slovní (monologické, dialogické metody, metody písemných prací a metody práce s učebnicí, knihou nebo jiným textovým materiálem), názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění předmětů, práce s obrazem, instruktáž), dovednostně praktické (návuk pohybových a praktických dovedností, laboratorní práce, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti).<sup>16</sup> K inovativním, také někdy označovaným jako alternativní, tedy ke všem netradičním výukovým metodám v pedagogické práci, se řadí metody aktivizační (metoda diskuse, situační metoda,

<sup>14</sup> J. Maňák, *Nárys didaktiky*, str. 34-36.

<sup>15</sup> Tamtéž, str. 42-43.

<sup>16</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 40.

inscenační metoda, problémová metoda, didaktické hry, speciální metody a také některé metody označované jako komplexní výukové metody – skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning a hipnopedie<sup>17</sup>).<sup>18</sup> Učitelé používají při výuce různé vyučovací metody souběžně. V průběhu vyučovací hodiny metody mění a střídají. Některé se více hodí na předávání vědomostí, jiné na osvojování dovedností a další na rozvoj schopností a ovlivňování postojů. Jedna metoda použitelná na vše neexistuje.<sup>19</sup> Navíc pokud učitel používá pouze jednu metodu nebo jednu skupinu metod (například pouze metody slovní), nevede to k úspěšným výsledkům.<sup>20</sup>

V současné době i přes různé inovační tendence podle výzkumů stále převládá orientace na metody objasňujícího, ilustrativního a reproduktivního typu. Metody, které by zvyšovaly úroveň aktivity žáků, jejich myšlenkové samostatnosti a rozvíjely jejich tvořivost, zůstávají často stranou.<sup>21</sup> Proto jsou stále více kladeny požadavky na využívání aktivizačních metod ve výuce nebo alespoň zapojení aktivních prvků při užívání tradičních metod. Důvodem je to, že při jejich užití se žák stává aktivním činitelem ve výuce, není pasivním příjemcem probírané látky, ale učí se vyhledávat, zpracovávat informace, aktivně spolupracovat a komunikovat v týmu s ostatními žáky.<sup>22</sup>

K současnému stavu vyučovacího procesu vedl dlouhý vývoj, který bude nastíněn v následující podkapitole.

## 1.1 Vývoj vyučovacích metod

Vyučovací metody prošly dlouhým vývojem a měnily se v závislosti na společensko-historických podmínkách pojetí vyučování a pojetí školy. Vývoj směřoval od příležitostného vzdělávání až k institucionalizaci školního vzdělávání. Nejprve docházelo k předávání poznatků a zkušeností starší generace mladší

---

<sup>17</sup> Sugestopedie se snaží využít podvědomí, vychází z předpokladu, že při plném tělesném a duševním uvolnění za doprovodu určitého druhu hudby, lze bez námahy vnímat učební obsahy a zapamatovat si je, například při výuce cizích jazyků. V návaznosti na to se mluví o superlearningu. Hipnopedie zdůrazňuje trénink reprodukční schopnosti, aby si žák vybavil konkrétní obsah paměti. J. Skalková, *Obecná pedagogika*, str. 206-207.

<sup>18</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 55.

<sup>19</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol. *Pedagogika pro učitele*, str. 193-194.

<sup>20</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 185.

<sup>21</sup> Tamtéž, str. 206.

<sup>22</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 55.

prostřednictvím napodobování činností, získávání vědomostí na základě účasti v životě a práci ve skupinách dospělých, ale také předáváním tradic pomocí vyprávění příběhů, bájí a mýtů.<sup>23</sup>

V období antiky převládala individuální organizační forma výuky a velmi populárními metodami byly přednáška a rozhovor, případně dialog. První metoda je spojována s Démosthenem (384-322) a druhá se Sokratem (469-399). Sokratovský rozhovor vychází z přesvědčení, že poznání je rozpomínání duše a učitel se snaží žáka pomocí otázek navést správným směrem. Tato metoda je základem heuristických<sup>24</sup> přístupů.<sup>25</sup>

Středověká výuka byla typická pamětním učením, kdy si žáci osvojovali církevní texty. První středověké školy byly křesťanské a církev tak měla velký vliv na vzdělávání a výchovu. Žáci často textům, které se učili zpaměti, nerozuměli, ale důležité bylo podřídit se církevní autoritě, a to se projevovalo i doslovnou znalostí církevních textů a učebnic. Rozvíjela se však i metoda disputace, pěstovaná k obhajování církevních názorů a potírání všech, které se jim protivily. Slovo se stalo hlavním prostředkem středověkého vzdělávání, nejprve mluvené, poté psané a nakonec tištěné.<sup>26</sup>

Následný vývoj vedl k prvním snahám o omezení teoretického pamětního učení a moderní pedagogické základy byly položeny v období renesance (14.-16. století). Došlo k rozvoji dalších vyučovacích metod a v 17. století k vystoupení jedné z nejvýznamnějších osobností v dějinách pedagogiky Jana Ámose Komenského (1592-1670). Na rozdíl od předchozí doby nebylo jeho cílem vychovávat žáky k určitému povolání nebo postavení ve společnosti, ale vychovávat je k lidství, k všeobecné lidské vzdělanosti.<sup>27</sup> Komenský byl zastáncem přirozené metody vzdělávání, která se odvozovala od poznávání a napodobování přírody. Zásadu názornosti považoval za hlavní didaktický princip. Položil základy rozvoje vyučovacích metod vytvořením

---

<sup>23</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol. *Pedagogika pro učitele*, str. 189-190.

<sup>24</sup> Metody heuristické, jsou metodami samostatného řešení problému. Vychází z heuristiky (od řeckého heuréka znamenajícího objevení, nalezení), která zkoumá tvůrčí myšlení a způsob řešení problému. T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 87.

<sup>25</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 181; L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 22-23.

<sup>26</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 23-24; J. Skalková, cit. dílo, str. 181.

<sup>27</sup> T. Kasper, D. Kasperová, *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, str. 18.

metody analytické, syntetické a synkritické neboli srovnávací.<sup>28</sup> Analytická metoda umožňuje odkrývat části celku, syntetická potom umožňuje pochopit věc jako celek pomocí pochopení jeho částí. Nakonec prostřednictvím synkritické metody může žák studovat na základě srovnání. Další inovativní názory Komenského spočívaly například v tom, že doporučoval, aby se žáci učili slovům pouze ve spojení s věcmi. Podle něj čím víc smyslů při učení zapojí, tím dojde k trvalejšímu zapamatování. Důležitý je také jeho požadavek řetězení veškerého učiva, kdy by se mělo postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od faktu k závěrům, od blízkého ke vzdálenému. Pracoval také s principem aktivity, tedy požadavkem vycházet ze zájmů žáků, podněcovat jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost. Dalším pokrokem jeho pojetí byl v principu přiměřenosti, což znamenalo respektovat při výuce věkové a individuální zvláštnosti žáků. Následně zavedl princip trvalosti pomocí opakování a procvičování.<sup>29</sup> Na jeho práci navázali například Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg a další. Rousseau zdůrazňoval požadavek aktivace ve vyučovacích metodách. Pestalozzi se snažil o spojení vyučovacích metod s praktickými činnostmi a Diesterweg zdůrazňoval vzájemnou souvislost mezi vyučovacími metodami a předmětem, ve kterém jsou použity.<sup>30</sup>

18. století se stalo velmi důležitým mezníkem školství u nás. 6. prosince roku 1774 vydala císařovna a česká královna Marie Terezie (vládla v letech 1740-1780) Všeobecný školní řád.<sup>31</sup> Školství v říši mělo být poprvé v historii vybudováno na základě veřejných škol, které poskytovaly vzdělání veškerému obyvatelstvu, a to i dívkám. Návštěva škol nebyla bezplatná, ale děti z chudých rodin platit nemusely. Ve všech městech i vesnicích s farou docházelo ke zřizování škol. Vznikly tyto tři základní školské instituce: triviální školy, hlavní školy a normální školy. Triviální školy byly zakládány u venkovských far hlavně v podobě takzvaných malotřídek (jedna nebo dvě třídy školy) a žáci se tam učili dohromady pod vedením jednoho učitele základní předměty nazývané trivium – čtení, psaní a počítání, doplněné o náboženství a základy

---

<sup>28</sup> V dnešní době bychom je zařadili k metodám logickým.

<sup>29</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 24-25.

<sup>30</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 181; A. Vališová, H. Kasíková a kol. *Pedagogika pro učitele*, str. 190.

<sup>31</sup> Celý název byl Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech c. k. dědičných zemích.



hospodaření. V hlavních školách, které vznikly na farách ve městech, vyučovali tři až čtyři učitelé nejen triviua a hlouběji i náboženství, ale také poznatkům z oblasti vojenství, zemědělství, řemesel a dalších oborů. Také se tam vyučovaly základy latiny, psaní dopisů, kreslení, zeměpisu a dějepisu. Posledním typem škol byly normální školy, ve smyslu normy jako vzoru pro ostatní školy v zemi. Budovaly se v každé oblasti, kde existovala školská komise. Kromě dětí, které se učily předmětům vyučovaných v předchozích dvou typech škol, ale také slohu, latině, přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, stavitelství a zeměměřičství, mechanice, kreslení a znalostem potřebným pro učitele, se zde pomocí kurzů zaměřených na metody výuky vzdělávali i učitelé. Normální škola byla například v Praze založena v roce 1775.<sup>32</sup> Výuka základů hospodaření ve školách na venkově a průmyslových a řemeslných základů ve městech byla prováděna formou zřizování dílen a zahrad u škol.<sup>33</sup> Hlavní metodou tohoto období byla hromadná výuka formou výkladu, do té doby převažovala spíše individuální výuka. Roku 1775 vyšla příručka pro učitele – Methodní kniha, jejímž autorem byl Ignác Felbiger, jedna z hlavních postav školské reformy. V knize doporučoval postup od lehčího učiva ke složitějšímu, od známého k neznámému, jak zdůrazňoval Komenský. Metoda, která byla preferována, byl výklad s následným rozhovorem učitele s žáky. Dále byl v knize kladen velký důraz na společné čtení z učebnice. Školní docházka byla stanovena na dobu 6 let a císařovna ji výslovně nenařídila, ale vyjádřila přání, aby rodiče děti ve věku 6-12 let posílali do škol, její přání bylo bráno jako nařízení. Úřady proto postupně začaly vydávat opatření, která v podstatě docházku do škol udělala povinnou. Například roku 1778 bylo vydáno nařízení, že žádný mistr nesmí přijmout učeďníka, který neprokázal, že navštěvoval pravidelně školu a úspěšně ji ukončil.<sup>34</sup>

Další významnou osobností ve vývoji vyučovacích metod byl Johann Friedrich Hrebart (1776-1841). Na základě asociční psychologie stanovil čtyři formální stupně poznání, které se uplatňují při procesu vyučování – jasnost, asociace, systém a metoda. Tyto stupně se realizují ve dvou základních stádiích. První je oddání se předmětu

---

<sup>32</sup> T. Kasper, D. Kasperová, *Dějiny pedagogiky*, str. 84-86.

<sup>33</sup> Požadavek zřizovat u každé školy dílny a zahrady pocházel od Františka Kindermanna (1740-1801), který byl významným školským reformátorem. Svou koncepcí nazvanou výchova k industrii, kdy žáci rozvíjí pracovitost, píli, vynalézavost, řemeslný výcvik a získávají znalosti o zemědělství a hospodářství, chtěl odstranit chudobu a poskytnout lidem nástroje pro důstojný a spokojený život, který by byl základem státního blaha. V Čechách začalo zavádění industriálních kurzů od roku 1779. T. Kasper, D. Kasperová, cit. dílo, str. 89 .

<sup>34</sup> Tereziánská reforma v českém školství, <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html%22/>> (zobrazeno 2014-04-05).

se zájmem a uplatňují se v něm dva první stupně jasnost a asociace. Jasnost je představována jako zahloubání se do učiva ve stádiu klidu, kdy je nutná pozornost žáka. Jedná se o výklad nového učiva, který má být co nejjasnější, nejpodrobnější, nejnázornější a nejkonkrétnější. Asociace je také zahloubáním se do učiva, ale ve stavu pohybu. Nové učivo se spojuje s již dříve získanými představami. Jde o rozhovor, ke kterému dochází po výkladu. V druhém stádiu jde o promyšlení a uplatňuje se v něm stupeň systematizace a metoda. Systematizace (někdy označováno také jako systém) je promyšlení nových informací v klidu, žák vyvozuje závěry, definice a pravidla, spojuje vědomosti ve větší celek a zvyšuje množství a kvalitu vědomostí. Poslední je metoda, což je promyšlení, ale ve stavu pohybu. Žák využívá nově získaných poznatků v praxi. Další klíčovou myšlenkou Herbarta je tzv. Herbartův trojúhelník. Jde o vzájemný vztah obsahu učiva, vyučujícího a učícího se žáka. Herbart proces poznávání omezil na slovo učitele, případně učebnice nebo knihy. V praxi docházelo k aplikaci tohoto postupu na každou vyučovací hodinu v každém předmětu, což vedlo k posílení verbalismus a formalismus vyučování a samozřejmě k pasivitě žáků. Původní formální rozvíjení osobnosti, které Herbart zamýšlel, bylo jeho žáky zabsolutizováno a mechanicky a stereotypně aplikováno na vyučovací hodiny a vedlo to k zanedbání prostředků přímého rozvíjení citových a volních stránek osobnosti a fyzického rozvoje žáka. Takový postup, který se odvolával na nesprávně interpretovaný Herbartův model, přinášel jednostranný intelektualismus a zdůrazňoval hlavně metodu slovní.<sup>35</sup>

Netrvalo dlouho a vznikla kritika takového přístupu, začaly se objevovat snahy o změnu výuky a vyučovacích metod. Na začátku 20. století přichází reformní pedagogika, jejímž cílem je změna žáka z pasivního objektu přijímajícího informace na aktivní subjekt, který se podílí na dosažení pedagogických cílů. Proto se začaly rozvíjet metody, které podporují aktivitu žáka. Příkladem je diskuse, problémová metoda, projektová metoda a další metody a činnosti povzbuzující žáka k činnosti a rozvoji, nejen jeho intelektuální stránky, ale také emocionální a volní. K charakteristickým znakům reformní pedagogiky patří: pedocentrismus, kritika tradiční školy, svobodná výchova dítěte, respekt k dítěti, zásada individualizace ve vyučování, kooperace, uplatňování, jak individuální, tak skupinové výuky, dále zásada koncentrace na vyučování, spojování předmětů v bloky, činnostní učení,

---

<sup>35</sup> L Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 26-27; J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 111-113; A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 190.

projektová metoda, vyzdvihování sebekázně žáků, spolupráce školy s rodiči a veřejností.<sup>36</sup> Na základě preference postupů, které vedou k samostatnému získávání zkušeností a řešení projektů blízkých skutečnému životu, vzniklo v průběhu 20. století několik reformních škol, jako byla například Pragmatická škola, Pracovní škola a Činná škola, to vedlo až ke vzniku Alternativního školství. Významné osobnosti spojené s reformním vývojem jsou například Adolphe Ferrière,<sup>37</sup> Georg Kerchensteiner, John Dewey, William Heard Kilpatrick a další.<sup>38</sup>

John Dewey (1859-1952) velice výrazně ovlivnil reformu vyučování ve 20. století. Podle něj herbartismus oddaluje školu a denní život žáka, tím pádem je škola odtržená od života. Dewey to chtěl napravit pomocí tzv. pragmatické pedagogiky. Základem této pedagogiky je dítě přesněji žák, který má aktivně pracovat, žít vlastním životem a získávat životní zkušenosti, které jsou potom vyučováním rozvíjeny. Zkušenost získávaná vlastní aktivitou žáka motivuje, vzbuzuje v něm zájem a vyvolává problémové otázky. Se svým spolupracovníkem Williamem Killpatrickem (1871-1965) vytvořil Dewey jednu z nejvíce propracovaných heuristických metod, a to problémovou metodu,<sup>39</sup> kdy žákům nejsou sdělovány hotové poznatky jako při metodě výkladu, ale žáci samostatně odvozují pomocí učitele své nové poznatky vlastní myšlenkovou činností.<sup>40</sup> Od toho se odvíjí vznik Pracovní školy, kterou Dewey vybudoval a která je postavena na problémové a projektové metodě. Hlavním heslem je učení se pomocí činností. Žáci samostatně řeší teoretické i praktické problémové situace a projekty. Učitel je pouze poradcem a učebnice jsou pracovními příručkami.<sup>41</sup> Dalším představitelem této školy je Georg Kerchensteiner (1854-1932), který zaváděl ruční práce do výuky a žáky organizoval jako pracovní společenství. Deweyova koncepce ovlivnila přístup k vyučování nejen v USA, ale také v Evropě, Japonsku a dalších zemích. Objevily se však i nedostatky hlavně v přeceňování subjektivní praxe a individuální zkušenosti dítěte v protikladu k teoretickému systematickému poznávání.

---

<sup>36</sup> T. Kasper, D. Kasperová, *Dějiny pedagogiky*, str. 111-113.

<sup>37</sup> S modelem činné či aktivní školy přišel Adolphe Ferrière ve spisu *Přetvořme školu* v roce 1912. Byl také propagátorem žákovské samosprávy, která měla vést k sebekázni, sebeovládání žáků, ale také k poznání spolužáků a žáků s učitelem. T. Kasper, D. Kasperová, cit. dílo, str. 117.

<sup>38</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 182, L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 27-28; A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 190.

<sup>39</sup> viz. 1.3 Jednotlivé aktivizační metody

<sup>40</sup> T. Kasper, D. Kasperová, cit. dílo, str. 119-120.

<sup>41</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 28-29.

V praxi to vedlo spíše ke snížení úrovně vzdělání než k jeho rozvoji. Pragmatická koncepce a pracovní škola jsou dnes podrobovány kritice.<sup>42</sup>

Dalším směrem zdůrazňujícím aktivizaci žáků je Činná škola. Tato škola je založena na myšlence osvojování vědomostí a dovedností pomocí aktivní činnosti. Rozdíl od pracovní školy spočívá v ponechání systému tříd, rozvrhů a učebních předmětů.<sup>43</sup>

Alternativní metody a školy, které je prosazují, se začaly více rozvíjet v posledních desetiletích 20. století. Alternativními metody jsou chápány metody, které umožňují aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování učebního procesu, podporují individuální i skupinové učení, vytváří prostor pro tvořivou činnost žáků, získávání osobních zkušeností, jejich seberealizaci, sebekontrolu a vlastní odpovědnost. Tyto metody se snaží podporovat a rozvíjet humanistické rysy ve vyučování v demokratické společnosti.<sup>44</sup> Příkladem koncepcí alternativních škol je například Daltonský či Jenský plán. První z nich byl založen Američankou Helen Parkhurstovou (1881-1957) a vychází ze samostudia žáků, kdy učitel je poradcem a tvůrcem pracovních návodů pro samostudium. Každý měsíc žáci a učitel uzavírají smlouvu, co se mají naučit. Zkoušení probíhá individuálně i rady jsou poskytovány individuální formou. Žáci pracují ve skupinách i v tradičních vyučovacích hodinách. Jenský plán byl založen Němcem Peterem Petersenem (1884-1952) a vychází z práce v kruhu a kurzech, volné práce podle týdenních plánů místo rozvrhu, je založen na metodě rozhovoru, hry a práce. Spojuje působení dětí různých věkových kategorií a klasická třída je nahrazena prostorem vypadajícím jako pokoj.<sup>45</sup> K významným, a dá se říci i široké veřejnosti známým alternativním pedagogickým školám, patří například koncepce Marie Montessori (1870-1952), která je založena na předpokladu svobody dítěte a podpory rozvoje jeho schopností a dovedností. Pokud má podle ní dítě vhodné výchovné prostředí a speciální didaktický materiál, který mu zajišťuje dostatečný přísun podnětů, může vlastní aktivitou dosáhnout maximálního rozvoje. Montessori pracuje ve vývoji dítěte s takzvanými senzitivními či senzibilními obdobími,<sup>46</sup> ve kterých má docházet

---

<sup>42</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 113-114.

<sup>43</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 30.

<sup>44</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 182.

<sup>45</sup> T. Kasper, D. Kasperová, *Dějiny pedagogiky*, str. 128-129; L. Zormanová, cit. dílo, str. 30.

<sup>46</sup> Senzitivní fáze vývoje podle Montessori jsou: 0-3 roky, 3-6 let, 7-12 let, 12-18 let. Pro každou fázi je specifická připravenost k rozvoji jiné oblasti.

právě k přísunu podnětů a vytváření vhodného prostředí, protože děti jsou v nich citlivé na vývojové možnosti daného období. Na montessori koncepci jsou zajímavé věkově smíšené třídy, většinou v rozmezí tří let. Tím má docházet k větší spolupráci, ale také pozorování starších při jejich činnosti a tím k rozvoji činnosti a sebevědomí.<sup>47</sup>

Od začátku 21. století se začínají rozvíjet koncepce tzv. evoluční didaktiky. Tyto koncepce vychází ze zohlednění biologických aspektů při vyučování. Evoluční didaktika čerpá z výsledků výzkumů mozku, neurologie a nových teorií jako je například teorie emoční inteligence, kterou je myšleno schopnost orientovat se nejen v sobě samém, ale i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání emocí opět vlastních i cizích.<sup>48</sup>

K nejvýznamnější teoriím současného vyučování patří konstruktivistická koncepce předpokládající, že poznání je strukturováno aktivitou žáka jako subjektu. Důraz se tak klade na konstruování vědění subjektem, který je v centru pozornosti. Aktivita žáka je zdůrazňována již řadu desetiletí a na základě toho je podporováno a rozvíjeno velké množství aktivizačních metod a prostředků.<sup>49</sup>

## **1.2 Aktivizační výukové metody**

Aktivizační metody<sup>50</sup> je název pro postupy, pomocí kterých lze dosáhnout výchovně vzdělávacích cílů na základě učební aktivity žáků, zejména prostřednictvím aktivního myšlení a řešení problémů. Jakákoliv aktivita v tomto procesu je intenzivní činností žáka na základě jeho vnitřních sklonů, zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb a současně na základě uvědomělého úsilí osvojit si vědomosti, dovednosti, návyky, způsoby chování a postoje.<sup>51</sup>

Soubor výukových metod se v průběhu doby vyvíjel a měnil na základě nových poznatků a společenských cílů i potřeb. Tradiční metody tak nejsou něčím, zcela zastaralým a překonaným, co by mělo být nahrazeno právě aktivizačními metodami. Naopak jsou to metody ověřené dlouholetou praxí, které jsou stále používány a doplňovány právě o metody aktivizační, které odpovídají rozšířeným společenským

---

<sup>47</sup> T. Kasper, D. Kasperová, *Dějiny pedagogiky*, str. 130-133.

<sup>48</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 116.

<sup>49</sup> Tamtéž, str. 114.

<sup>50</sup> Používá se i označení aktivizující metody a postupy.

<sup>51</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 39.

požadavkům a cílům současné doby.<sup>52</sup> Hlavním záměrem zavádění aktivizačních metod ve výuce je snaha změnit přístup žáků k vyučování. Místo pasivních posluchačů přijímajících vědomosti předávané hlavně výkladem učitele se z nich mají stát aktivní partneři vyučujícího, kteří se aktivně zapojují do výchovně-vzdělávacího procesu. Jejich použitím se změní hodina ze statické monologické výuky na dynamickou výuku a zvýší se zájem žáků o probíranou látku. Tyto metody vychází přitom z poznatku psychologie učení, že žák se učí mnohem rychleji a lépe, pokud se aktivně zapojí do procesu výuky, místo toho, aby jen opakoval definice a fakta bez přemýšlení.<sup>53</sup>

Existuje velké množství aktivizačních metod, které lze rozdělit do čtyř hlavních skupin:<sup>54</sup>

1. diskusní metody
2. situační metody
3. inscenační metody
4. hry

Tyto skupiny lze rozšířit o metodu problémového vyučování a různé další speciální metody a aktivizační postupy. Dále je můžeme dělit podle náročnosti přípravy (čas, materiálové vybavení, pomůcky potřebné k realizaci), podle časové náročnosti samotného průběhu ve výuce, podle účelu a cíle použití ve výuce (k diagnostice vědomostí, opakování, motivaci, nová forma výkladu, odreagování atd.).<sup>55</sup>

Požadavek uplatňovat aktivizační metody ve výuce vznikl z kritiky tradičních metod používaných ve výuce, direktivního řízení ze strany učitele, podceňování nebo potlačování aktivity žáků a na základě vzniku pokusů o nové přístupy a alternativní řešení. Tak se vývoj dostal až k aktivizačním metodám.<sup>56</sup> Některé z nich nejsou žádnými novinkami, byly používány již minulosti<sup>57</sup> a učitelé je používali a používají ve výuce, aniž ví, že se řadí mezi aktivizační metody, jiné byly zapomenuty, a proto je nutné si je znovu připomenout a zahrnout do vyučování. Nejčastěji používané aktivizační metody jsou různé didaktické hry k odreagování a pobavení žáků, ale také

---

<sup>52</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 105.

<sup>53</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 39, 41.

<sup>54</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, str. 29.

<sup>55</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 81.

<sup>56</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 105.

<sup>57</sup> viz. 1.1 Vývoj vyučovacích metod

k opakování učiva.<sup>58</sup> Na základě výsledků řady výzkumů na základních a středních školách můžeme říci, že stále převažuje metoda výkladu učitelem s využitím tabule. Je osvědčena dlouholetou praxí, ale není to metoda univerzální a neměla by v současné době převažovat ve školách. Cíle a možnosti současné školy tuto metodu přesahují, přestože věnovat pozornost výkladu a udělat si zápisky do sešitu patří k základním aktivitám každého žáka. Důraz je dnes kladen nejen na získávání vědomostí, ale na celkový rozvoj žáků. Ti by neměli pouze pozorně naslouchat, ale také umět diskutovat, formulovat otázky a nebát se je pokládat. Dále odpovídat na otázky učitele a nebát se chyby, kterou mohou udělat, také by měli umět používat logické argumenty, získávat informace a hodnotit je. Řešit nejen školní příklady a úlohy, ale také modelové situace a na základě toho pak skutečné problémy. A samozřejmě rozhodovat se v mezních a konfliktních situacích a přicházet s novými nápady a postupy při řešení různých problémů.<sup>59</sup>

### 1.2.1 Hlavní výhody a přínos aktivizačních metod

Aktivizační metody nejen zvyšují účinnost výuky, ale také mění postoj žáků k učivu, mělo by docházet ke zvýšení zájmu o probíranou látku. Zvýšením angažovanosti žáků na výuce roste jejich zájem o ni, více než jen na základě zajímavosti předmětu nebo zdůrazňování jeho důležitosti.<sup>60</sup> Tyto metody umožňují, aby si žáci osvojovali nejen vědomosti a dovednosti, ale také návyky a postoje v souladu s didaktickými zásadami, rozvíjí jejich logické myšlení, představivost, tvořivost a samostatnost. Mají vliv na příznivý rozvoj komunikačních dovedností žáků.<sup>61</sup> V pedagogické praxi bez aktivizačních metod se uplatňují pouze tři typy komunikace: oboustranná komunikace mezi učitelem a žákem, jednostranná komunikace mezi učitelem a žáky a jednostranná komunikace mezi učitelem a žákem. Ostatní typy jsou zapojeny jen málo, to se však s využitím těchto metod mění. Rozvíjí se komunikace směřované na učitele aktivním žákem či žáky, oboustranná komunikace mezi žáky a žáka k žákům nebo žáků k žákovi. Tím je nabouráván nezvyk klást otázky

---

<sup>58</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 26.

<sup>59</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, str. 26-28.

<sup>60</sup> Tamtéž, str. 30, 34.

<sup>61</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 40.

a vyjadřovat své názory, který často souvisí s nesprávným chápáním chyby, žáci se bojí chybovat. Je vidět evidentní rozdíl mezi produktivními aktivitami žáků ve srovnání s pouze reproduktivními, které jsou spojeny s tradiční výukou.<sup>62</sup>

Dalším přínosem těchto metod je rozvoj schopnosti žáků pracovat v týmech, spolupracovat a převzít zodpovědnost za svou práci, jak individuální, tak ve skupině.<sup>63</sup> Při tradiční jednostranné výuce je komunikace žáků a jejich spolupráce zakazována a často trestána, ale některé z těchto metod vyvolávají jejich komunikaci a spolupráci záměrně, aby si osvojili sociální dovednosti. Navíc spolupráce a soutěživost zvyšují efektivnost výuky.<sup>64</sup> Na to navazuje i zvyšování sebevědomí žáků, které je také přínosem aktivizačních metod. Dalšími neméně důležitými pozitivy je umožnění individualizace ve výuce a nabídka optimálního rozvoje schopností všech žáků.<sup>65</sup>

Nemělo by se zapomínat na to, že pomocí aktivizačních metod by mělo být probráno stejné množství učiva jako při tradičním výkladu, a to s tou změnou, že výuka bude oživena a tím by měla být efektivnější. Velice důležitý je nápad a myšlenka nového a netradičního uchopení probírané látky. Tím se může nudné a nezáživné téma stát zajímavým pro většinu třídy.<sup>66</sup> Navíc atmosféra ve třídě se mění, stává se pracovní a klesá počet konfliktních situací mezi žáky a mezi žáky a učitelem.<sup>67</sup>

K vedlejším pozitivním efektům zavádění a užívání těchto metod patří možnost učitele lépe poznat žáky, jejich osobnostní stránky, kreativitu a vazby ve třídě, vzájemné sympatie a antipatie. To může vést ke změně jeho názorů na některé žáky i ve smyslu oblíbenosti a neoblíbenosti.<sup>68</sup>

## 1.2.2 Hlavní nevýhody a omezení aktivizačních metod

Aktivizační metody nejsou nejdokonalejšími metodami, jsou zatížené různými překážkami v současných školách a mají také své nevýhody. K hlavním překážkám

---

<sup>62</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, str. 31-33.

<sup>63</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 40.

<sup>64</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, cit. dílo, str. 34-35, 36.

<sup>65</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 40.

<sup>66</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické použití aktivizačních metod ve výuce*, str. 26, 51, 42.

<sup>67</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, cit. dílo, str. 35.

<sup>68</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 47.



patří neukáznění žáci,<sup>69</sup> žáci bez motivace k učení, nedostatečná intelektová úroveň žáků, případně jejich nechuť k novým a nezvyklým metodám a také přetížení učitelů mnoha dalšími povinnostmi. Dále jsou to časové, organizační, materiální a technické překážky na straně školy.<sup>70</sup> Omezení užití aktivizačních metod vyplývá z povahy a charakteru učiva. Pokud se učivo bude týkat faktografických údajů, popisů, definic, pouček, názvosloví a podobně, je lepší využít metodu výkladu.<sup>71</sup> Nejméně vhodné je použít aktivizační metody při shrnutí učiva, u žáků by mohlo dojít k nedorozumění, nepřesnostem a podobně.<sup>72</sup> Přes jejich značný přínos ve výchovně-vzdělávacím procesu je důležité si uvědomit také jejich nevýhody. Jednou z hlavních nevýhod je časová náročnost aktivizačních metod narozdíl od tradičních postupů. V učebním plánu vypracovaném na základě osnov často není příliš prostoru na využívání aktivizačních metod a nepřispívají k tomu ani různá narušení tohoto plánu formou ředitelského volna, výletů a podobně. Časová náročnost není pouze v souvislosti s použitím metod ve výuce,<sup>73</sup> ale také při přípravě, kdy učitelé musí vytvořit vhodné didaktické materiály.<sup>74</sup> S tím souvisí i druhá nevýhoda, kterou jsou vyšší nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti učitele. Závažným problémem při užití takových metod je i poměrně vysoký počet žáků v klasických třídách, který může komplikovat také tradiční formy výuky a navíc ovlivňuje dělení žáků do skupin a jejich následnou práci při některých aktivizačních metodách.<sup>75</sup> Souhrnně zavádění těchto metod ve výuce může být provázeno překážkami, jak na straně učitelů a žáků, ale také na straně vedení školy.<sup>76</sup>

Aktivizační metody nemohou nahradit tradiční formy výuky ani to není jejich cílem. Nejlepší volbou je kombinace obou přístupů tradičního a aktivizačního, kdy pomocí aktivizačních metod dochází k oživení, vylepšení a zatraktivnění výuky pro žáky.<sup>77</sup>

---

<sup>69</sup> Někteří žáci mají tendenci brát aktivizační metody jako úlevu od tradičního vyučování. T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 50.

<sup>70</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 38-39.

<sup>71</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, str. 35.

<sup>72</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 27.

<sup>73</sup> Časová náročnost aktivizačních metod může být od několika minut až po půl vyučovací hodiny nebo dokonce celou hodinu či více jak jednu vyučovací hodinu, to je například v případě projektových metod. T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 51.

<sup>75</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 39; M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, cit. dílo, str. 36.

<sup>76</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 50.

<sup>77</sup> Tamtéž, str. 27-28.

V následující tabulce je uvedeno porovnání aktivizačních forem výuky s tradičními a jejich kombinací.<sup>78</sup>

#### Porovnání aktivizační výuky s tradiční

<b>Faktory</b>	<b>Tradiční</b>	<b>Aktivizační</b>	<b>Kombinace</b>
Čas na přípravu	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	nízká	vysoká	střední
Čas na realizaci ve výuce	nízká	vysoká	střední
Příprava na VŠ přednášky	připravuje	nepřipravuje	nedá se posoudit
Rozvoj myšlení a kreativity	ne	ano	ano
Zvýšení zájmu o učivo	ne	ano	ano
Sebepoznání	ne	ano	ano
Mění vztahy ve třídě	ne	ano	ano
Dává žákům prostor	ne	ano	ano
Přehledný zápis, systematizace	ano	ne	ano

Existuje velké množství různých variant aktivizačních metod, také příručky k jejich použití i samotnému vytváření, vždy ale záleží na konkrétním učiteli, kterou z nich použije a jak ji obmění či neobmění. V následující podkapitole budou popsány nejčastěji používané aktivizační metody.

### **1.3 Jednotlivé aktivizační metody**

Základem všech aktivizačních metod je takzvané problémové vyučování. Existují různá zpracování a řešení problémů, studentům může být problém podán například formou hry, situační metody nebo inscenační metody. I frontální výuka může být nastíněna problémově. Z těchto důvodů většina učitelů problémovou výuku, kterou můžeme vidět i jako samostatnou metodu, používá například formou problémových

<sup>78</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 28.

otázek. Proč..., Jak bys vysvětlil..., Dokaž..., Jak souvisí..., Čím se liší..., Urči..., Jaký je základní rozdíl..., Co je příčinou..., Srovnej..., Popiš..., Jak lze použít... a další.<sup>79</sup>

Problémové vyučování je někdy označováno jako heuristická metoda nebo je chápáno jako nejpropracovanější a nejefektivnější metoda heuristické výukové strategie. Při ní se žák učí ze svých úspěchů a chyb.<sup>80</sup> Za tvůrce problémové metody je považován John Dewey a jeho spolupracovník William Killpatrick.<sup>81</sup> Od žáků je vyžadováno aktivní a produktivní myšlení, samostatnost, vytváření hypotéz, objevování a bádání. Podstatou je řešení určitého problému, problémové situace, kdy žák využívá své dosavadní znalosti a dovednosti a samostatně objevuje nové poznatky a souvislosti. Tím žáci rozvíjí své myšlení, poznávací schopnosti a osvojují si intelektuální dovednosti. Učitelova pomoc je minimální.<sup>82</sup> Tento způsob výuky odpovídá požadavkům dnešní společnosti zdůrazňující potřebu rozvinout u žáků tvořivost, aktivitu a samostatné myšlení.<sup>83</sup> Samostatné objevování je nemožné bez toho aniž by žáci neměli výchozí vědomosti a dovednosti, ale také bez jasného cíle, který je přiměřený jejich věku a úrovni rozvoje. I proto, hlavně z časových důvodů, nemůže tato metoda nahradit všechny ostatní. Žáci nemohou všechno objevovat sami. Někdy je proto zastupována metodou řízeného objevování, ve které je učitel více zapojen a více pomáhá žákům.<sup>84</sup>

Problémové úlohy můžeme dělit podle stupně náročnosti,<sup>85</sup> ale například i podle formy řešení.<sup>86</sup> Probíhají postupně v jednotlivých krocích: vytvoření problémové situace, analýza problémové situace, formulace problému, řešení problému, verifikace řešení a zobecnění postupu řešení problému.<sup>87</sup> V prvním kroku je vyvolána potřeba řešit problém, kdy například učitel pokládá problémové otázky, před zahájením může použít i techniku takzvaného odrazového můstku, kdy žákům podá zajímavé informace

---

<sup>79</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 82.

<sup>80</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 114.

<sup>81</sup> viz. 1.1 Vývoj vyučovacích metod; L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 77.

<sup>82</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 82, 87.

<sup>83</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 77.

<sup>84</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 113-114.

<sup>85</sup> Například doplnit neúplný text z hlediska logického úsudku, najít a opravit úmyslnou chybu, odstranit údaje, které do úlohy nepatří, protože neodpovídají zadaným podmínkám, zodpovědět zápornou otázku a převést ji na kladnou, vybrat správné řešení z více možností, objevit problém za spolupráce s ostatními žáky, samostatně objevit problém, poté ho formulovat a uvést hypotézy a nakonec zdůvodnit řešení a další. T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 84.

<sup>86</sup> Skupinové a individuální řešení problému. Tamtéž.

<sup>87</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 83.

související s problémem nebo jiný motivační impuls.<sup>88</sup> Následuje analýza problémové situace, kdy žáci poznávají známé a neznáme prvky, souvislosti mezi nimi, následně je formulován problém, který se žáci v dalším kroku snaží vyřešit, například metodou pokus omyl, intuicí, minulými zkušenostmi nebo rozumovou analýzou. Poté žáci ověřují správnost řešení s podmínkami řešení a cílem. Nakonec se zapojí opět učitel a spolu s žáky provádí zobecnění řešení k použitelnosti i na další případy. Tuto poslední fázi zakončuje procvičování a upevňování získaných znalostí.<sup>89</sup>

### 1.3.1 Diskusní metoda

Metoda diskuse je součástí dialogických metod stejně jako například rozhovor a dialog, ale narozdíl od nich klade největší požadavky na aktivitu žáků v hodině. Existují různé varianty diskuse, které se od sebe liší způsobem provedení a cílem, ale vždy je to komunikace skupinová mezi všemi zúčastněnými, kdy si vzájemně vyměňují názory na určité téma, uvádějí argumenty a nachází řešení daného problému.<sup>90</sup>

Rozhovor patří k nejstarším didaktickým metodám, byl používán již v antické Řecku a Římě.<sup>91</sup> Uskutečňuje se formou kladení otázek, které vedou k odpovědím vysvětlujícím určitý problém nebo jev, což vede žáky k získávání nových poznatků. Tato metoda se používá hlavně na nižších stupních základní školy, ve všech fázích vyučování, proto se rozlišuje rozhovor vstupní, systematizující, upevňující a kontrolní. Dialog je složitější formou dialogických metod, již nekomunikuje žák a učitel, ale probíhá i vzájemná komunikace mezi žáky, výměnou argumentů jednotlivých žáků za předpokladu vzájemné dobré vůle a ochoty porozumět.<sup>92</sup>

Při diskusi jsou kladeny širší otázky než u předchozích dvou dialogických metod a jsou soustředěny na určitý vymezený úkol, který se diskutující snaží analyzovat, vysvětlit a řešit. Diskuse je často součástí ostatních aktivizačních metod. Cílem diskusí je, aby se žáci naučili komunikovat mezi sebou, přesně formulovat vlastní stanoviska, obhajovat je, ale také vnímat své spolužáky, poslechnout si jejich názory a reagovat na ně. Při použití této metody nesmí dojít k zesměšňování a parodování žáků ostatními

<sup>88</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 114.

<sup>89</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 83-84.

<sup>90</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 108.

<sup>91</sup> viz. 1.1 Vývoj výukových metod, metoda sokratická

<sup>92</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 191-192.

spolužáky, tomu musí učitel zabránit.<sup>93</sup> Můžeme říci, že jejich používáním se rozvíjí kognitivní schopnosti žáků, emocionálně motivační stránky jejich osobnosti a komunikační dovednosti.<sup>94</sup>

Diskuse může být použita v jakékoliv části hodiny, před výkladem motivuje žáky a zvyšuje jejich zájem o probírané téma, užitím v průběhu hodiny zvyšuje jejich pozornost a po výkladu může učiteli poskytnout zpětnou vazbu, zda žáci pochopili probírané téma a jak se v něm orientují. Případně může zjistit i jejich názory na danou problematiku, pokud k tomu nepoužil diskusi před výkladem. Tato metoda se také často používá pro procvičení probraného učiva.<sup>95</sup>

Úspěšnost použití diskuse je ovlivněno jejím řízením, to provádí vyučující, který také volí téma a měl by diskusi písemně zaznamenávat například na tabuli. Téma musí být zajímavé, ale zároveň klidné a takové, aby mu všichni žáci porozuměli a pochopili cíle diskuse.<sup>96</sup> Učitel se na diskusi musí připravit písemně, nejen promyslet a přesně formulovat problém, který bude tématem, ale také zahájení diskuse, její postup a hlavní body. Měl by mít na paměti i čas, který chce této metodě v hodině věnovat, některé diskuse mohou zabrat i celou vyučovací hodinu. U složitějších témat je například vhodné, aby žákům pustil video nebo poskytl materiály, které by je seznámily s daným problémem. V průběhu diskuse musí učitel dávat pozor, zda se diskuse odvíjí správným směrem a veškeré odchýlení od tématu musí napravit. Jeho podstatným úkolem je také tvorba takové atmosféry, aby se mohl každý žák bez obav vyjádřit a sdělit své názory aniž by se bál pokárání či posměchu. Nesprávné názory nebo omyly učitel vysvětlí trpělivě a přesvědčivě. Tím žáky učí umění nebo kultuře diskuse. Na závěr pak zhodnotí výsledky, ke kterým se došlo.<sup>97</sup>

Přestože diskuse není pokládání série otázek, je důležité, aby si učitel otázky připravil, často jimi může v průběhu diskuse podnítit aktivitu do té doby nediskutujících žáků. Měli by se zapojit všichni, ale není to vždy nezbytné, někteří žáci mohou být aktivní i vnitřně pozorným nasloucháním, určitě nelze nikoho do diskuse nutit.<sup>98</sup> Příkladem diskusních otázek jsou otázky: startující, uzavřené, otevřené, provokativní,

---

<sup>93</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 101.

<sup>94</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 190.

<sup>95</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 101, 103.

<sup>96</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 110.

<sup>97</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 192; T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 101-102.

<sup>98</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 109.

přímé, doplňující a sugestivní otázky.<sup>99</sup> Dále někteří autoři rozlišují otázky: zjišťovací, na pozorování, problémové, na posouzení situace, rozhodovací, řetězové, nejasné.<sup>100</sup>

K neznámějším formám diskusních metod patří: brainstorming, brainwriting, metoda 653, diskuse ve spojení s přednáškou, řetězová diskuse, diskuse na základě tezí, diskuse na základě předneseného referátu žáka, diskuse jako samostatná vyučovací jednotka, panelová diskuse, diskuse v malých skupinách, Gordonova metoda, Phillips 66, Hobo metoda, metoda cílených otázek a metoda konsenzu.<sup>101</sup> Ne všechny uvedené formy a jejich různé varianty mohou být z hlediska časového, prostorového a také z důvodu připravenosti žáků použity ve školní praxi.<sup>102</sup> Blíže budou rozebrány ty neznámější a nepoužívanější varianty.

Brainstorming neboli burza nápadů, jak je často nazývána, je metodou, jejíž základní principy vytvořil v roce 1953 Alex Faickney Osborn (1888-1966). Původně šlo o techniku tvořivé pracovní porady, kdy se řešení problému hledá na základě shromáždění nápadů účastníků porady. Ve školní praxi se často používá, žáci v průběhu stanoveného času spontánně vyslovují, co největší počet návrhů, ty se zapisují na tabuli a následně po uplynutí času na vymýšlení nápadů se analyzují a hledá se ten nejvhodnější.<sup>103</sup> Základem není kvalita návrhů, ale jejich kvantita, průběžné doplňování, kombinování a vylepšování již zapsaných nápadů, které v průběhu vymýšlení není dovoleno hodnotit, jsou přijímány všechny i ty, které mohou být vnímány jako nekonvenční a nesmyslné.<sup>104</sup> Velmi důležitá je opět atmosféra a nastolení problému, stejně jako u ostatních diskusních metod. Hlavní problém, který by neměl být příliš široký, se napíše na tabuli a formou asociativního způsobu myšlení žáci produkují nová řešení tohoto problému, myšlenky s ním související a hypotézy.<sup>105</sup> Jednou z metod brainstormingu je brainwriting, kdy se nápady píšou na lístečky.<sup>106</sup>

Diskuse ve spojení s přednáškou je také velmi často používána. Diskuse je zařazena před přednáškou, v jejím průběhu nebo po ní. Výhody a důvody řazení

---

<sup>99</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 105.

<sup>100</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 70.

<sup>101</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 106.

<sup>102</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 112.

<sup>103</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 192-193.

<sup>104</sup> G. Petty, *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004, str. 180.

<sup>105</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 107-108.

<sup>106</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 203.

diskuse v hodině již byly popsány.<sup>107</sup> Dalším typem je řetězová diskuse, její princip je takový, že prvním diskutujícím je učitel a po něm žák a pak další žák a tak dále. Každý diskutující stručně zopakuje hlavní myšlenky předchozího a naváže na ně. Diskuse v malých skupinách jsou užívány k rychlé výměně názorů, poznatků a zkušeností, jejich hlavním přínosem je podpora efektivity učení, vytváření sociálních vztahů, rozvoj tvořivosti a podpora spolupráce ve skupinách.<sup>108</sup>

Známostou variantou je i panelová diskuse, kdy před třídou diskutují odborníci na určité téma, mohou je nahradit žáci, kteří si připraví stanoviska k danému problému z pozice určitých sociálních rolí (například občan, rodič, učitel atd.). To se blíží metodě inscenační, která patří také k aktivizačním metodám.<sup>109</sup>

### 1.3.2 Situační metoda

Situačními metodami jsou označovány takové metody, ve kterých se žáci snaží vyřešit modelové problémové situace, jejichž základem je reálná událost. Příkladem je případová metoda, řešení problémových příkladů, incidentů a konfliktních situací. Jde o spojení problémové situace s teoretickým učivem. Hlavními rysy takových postupů jsou: nedostatek informací, rozhodování v podmínkách rizika, možnost víceznačných řešení a spolupůsobení sociálních vztahů. Žáci při jejich řešení využívají vědomostí a dovedností z různých předmětů, spolupracují a vede to k produktivnímu myšlení.<sup>110</sup> Žákům může být situace zprostředkována například příběhem, popisem, ale také video a audio ukázkou. Na základě shromáždění co nejvíce dostupných dat, informací a podkladů pak žáci analyzují příčiny vzniku problému a navrhnou alternativní řešení a preventivní opatření, aby se situace neopakovala.<sup>111</sup>

Situační metoda byla uplatňována od 20. let 20. století na harvardské vysoké škole obchodní v právnických disciplínách a ekonomických oborech.<sup>112</sup> Postupně se začala zavádět do škol, kde se přizpůsobovala potřebám a možnostem žáků.<sup>113</sup>

---

<sup>107</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 111.

<sup>108</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 111.

<sup>109</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 202.

<sup>110</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, str. 29-30.

<sup>111</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 121-122.

<sup>112</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 60.

<sup>113</sup> J. Maňák, V. Švec, cit. dílo, str. 119.

Existuje několik skupin situačních metod, k nejznámějším patří metoda rozboru situace a řešení konfliktní situace a dynamická situační metoda. První z nich je také označována jako původní situační metoda nebo harvardská metoda, jejím základem je podrobné samostudium materiálů k dané situaci a následná diskuse ve třídě pod vedením vyučujícího. V druhé metodě<sup>114</sup> jsou žáci seznámeni se zajímavým a rozporuplným případem většinou formou krátké zprávy, konflikt spočívá v názorech a hodnotových postojích jednotlivých lidí. Následně vymýšlejí návrhy řešení, a přestože se nenajde pouze jedno správné řešení, je metoda přínosná z důvodu přípravy žáků na rychlé rozhodování v časové tísně a na základě malého množství potřebných informací.<sup>115</sup> Vyučující nakonec žákům řekne, jak ve skutečnosti situace dopadla. Dynamická situační metoda je náročnější a sleduje vývoj situace v mnoha vazbách, proto je řešena ve skupinách a výchozí popis je doplňován o další potřebné informace, často jednáním s odborníky.<sup>116</sup>

Pomocí těchto metod žáci nejen získávají vědomosti a dovednosti, učí se analyzovat a řešit problémy reálných životních situací, ale také omezovat jednostranné emotivní postoje a chovat se asertivně. Nevhodné reakce při diskusích o jednotlivých řešeních by měl učitel korigovat.<sup>117</sup> Velmi důležitý je výběr konkrétní situace, ať takové co se skutečně stala či stává nebo vykonstruované. Výběr musí být v souladu s cílem výuky a musí odpovídat připravenosti žáků. Proto je důležitý předpoklad odborných znalostí učitele a jeho schopnosti připravit a uskutečnit situační metodu ve třídě.<sup>118</sup>

### 1.3.3 Inscenační metoda

Metody inscenační, někdy nazývané také dramatizace či dramatická výchova, jsou založeny na hraní rolí v simulované situaci. Od situační metody se odlišují dramatickým ztvárněním situace. Role, které žáci hrají, odpovídají sociálním rolím

---

<sup>114</sup> Příkladem metody řešení konfliktní situace je například Rozbouřená řeka autorky Simony Šedé, uvedená na webových stránkách metodického portálu RVP odkaz:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1852/rozbourena-reka.html>> (zobrazeno 2014-04-05).

<sup>115</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 60.

<sup>116</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 121.

<sup>117</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 200.

<sup>118</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 205.



a mohou být přidělené učitelem nebo si je žáci volí sami.<sup>119</sup> Podstatou je sociální učení žáků v různých modelových problémových situacích. Žáci se pomocí této metody učí vcítit do druhého, vysvětlují si příčiny jednání druhých lidí a také dochází k fixování osvojeného učiva z dané oblasti. Nacvičí si i jednání v různých reálných situacích, do kterých se mohou dostat a rozvíjí komunikační dovednosti spolu s vystupováním před lidmi. V dnešní době jsou inscenační metody zaměřené například na téma xenofobie, rasismu, situace žen ve společnosti, šikany na školách, nesmyslnosti válek, obav z globalizace a podobně.<sup>120</sup>

Tyto metody nejsou žádnou novinkou v oblasti vzdělávání a výuky, byly používány v antickém Římě ke školení právníků a rétorů, dále je používali jezuité a jejich využití ve výuce prosazoval i Jan Amos Komenský.<sup>121</sup> Na počátku 20. století byl velkým propagátorem inscenačních metod jeden z představitelů reformní pedagogiky W. A. Lay, který zdůrazňoval její význam pro zkonkrétnění učiva, jeho prožití a snazší pochopení hlavně v nižších ročnících. Ve vyšších ročnících chtěl inscenace spojit s probíráním historických epoch a literatury.<sup>122</sup>

Každá inscenace probíhá ve třech krocích, prvním je samotná příprava, kdy se stanoví téma, cíl, časový plán a rozdělí se role. Druhým krokem je realizace inscenace, žáci dostávají pokyny, jak zahrát jejich role, nacvičí hru a předvedou ji ostatním. Nakonec dochází ke zhodnocení, které může být provedeno formou diskuse.<sup>123</sup> Existuje několik druhů inscenací: strukturované, nestrukturované a mnohostranné hraní úloh. Strukturované vychází z propracovaného scénáře a jsou hrány v jedné skupině. K seznámení se situací, kterou budou žáci hrát, učitel používá například ústní vysvětlení, filmovou ukázkou a podobně. V nestrukturovaných inscenacích jde o konkrétní případ z praxe bez scénáře a doporučuje se je používat s žáky, kteří mají zkušenost s prvním typem inscenace. Poslední druh je složitější variantou, žáci jsou rozděleni na několik skupin a odděleně souběžně hrají. Každá skupina po inscenaci vypracuje závěr, ve kterém hodnotí její průběh. Rozbor a srovnání výsledků skupin pak provádí učitel.<sup>124</sup>

---

<sup>119</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 201.

<sup>120</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 63.

<sup>121</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 127.

<sup>122</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 210.

<sup>123</sup> L. Zormanová, cit. dílo, str. 63.

<sup>124</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 123-124.

Inscenace jsou časově velmi náročné nejen na přípravu, ale i na samotné provedení. Doba realizace je někdy 15 až 30 minut. Učitelům je však doporučováno dělat inscenace kratší a střídat větší počet herců. Důležité pro praktickou aplikaci ve výuce je splnění několika podmínek: scénář by měl odpovídat realitě života a řešit problémovou situaci, studenti mají být vhodně motivováni pro hraní rolí a jejich herecké výkony nesmí být spolužáky zesměšňovány.<sup>125</sup> Učitel by měl žákům nezkušeným s hraním rolí pomáhat a sledovat jejich výkony i z důvodu závěrečného hodnocení, zda byla forma inscenace zvolena správně. Někdy je používána jednodušší varianta párové výuky.<sup>126</sup> Zařazení této aktivizační metody je vhodné například při dokončení určitého tématu jako procvičení získaných vědomostí a dovedností. Velký význam má při rozboru literárních děl a v hodinách cizích jazyků, kdy žáci hrají scénky z běžného života.<sup>127</sup>

#### 1.3.4 Hry

Hry jsou souborem seberealizačních aktivit člověka, který je ohraničen předem stanovenými herními pravidly. Jedná se o jednu ze základních forem činnosti člověka spolu s prací a učením, jde o aktivitu zvolenou svobodně člověkem, jejím cílem je činnost sama o sobě. To je základní rozdíl mezi hrou a soutěží, které jsou zvláštní skupinou her. Cílem každé soutěže je potom co nejlepší umístění účastníka.<sup>128</sup>

K aktivizačním metodám patří takzvané didaktické hry, které samozřejmě také musí být prováděny na základě pravidel. Jedná se o nejpoužívanější aktivizační prostředky ve výuce.<sup>129</sup> Existuje velké množství didaktických her, nejčastěji jsou používány pro opakování a procvičování učiva. Některé hry mohou být používány ve více předmětech s drobným přizpůsobením probrané látky a tomu, co je třeba z ní procvičit. Kromě vzdělávacího efektu mají hry i výchovný účinek, žáci musí respektovat stanovená pravidla, to podporuje jejich socializaci a zmírňuje negativní projevy vyvolané neúspěchem. Při kolektivních hrách může docházet k rozvoji

---

<sup>125</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 127.

<sup>126</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 125.

<sup>127</sup> T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 127.

<sup>128</sup> Tamtéž, str. 94.

<sup>129</sup> M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, str. 30.

pozitivních vztahů a upevňování třídního kolektivu.<sup>130</sup> Navíc se zvyšuje zájem o učení, vědomosti a dovednosti osvojené pomocí hry jsou trvalejší.<sup>131</sup> Hry by však nikdy neměly nahrazovat výklad učitele.<sup>132</sup>

Zařazení hry do výuky není žádnou novinkou, například Jan Amos Komenský zdůrazňoval školu hrou (*schola ludus*). Začátkem 60. let 20. století se hra začala stávat velmi populární metodou a její význam byl postupně podpořen názory nejen pedagogů, ale psychologů, filozofů a dalších vědců, kteří ji považují za jednu z hlavních lidských činností.<sup>133</sup>

Většina didaktických her je založena na řešení problémových situací. Některé z nich mají formu dramatizace. Vždy jsou složeny ze tří základních prvků: didaktický cíl, pravidla, obsah.<sup>134</sup> Samozřejmě je velmi důležitá příprava hry. Učitel musí nejprve stanovit její cíl a objasnit volbu konkrétního typu hry, tu vybírá na základě připravenosti žáků, kterou si může před realizací hry vyzkoušet. Dále stanoví pravidla, která musí znát a seznámí s nimi žáky. Potom zvolí vedoucího hry, kterým může být on sám nebo i jeden z žáků. Vedoucí hry má na starosti nejen její řízení, ale také hodnocení výsledků. Z toho důvodu musí vyučující určit, jak budou výsledky hodnoceny. Případně může se třídou prodiskutovat jejich názor na stanovené hodnocení. Dále učitel zajistí vhodné místo a pomůcky, které jsou ke hře potřeba. Nakonec určí kolik času má hra zabrat a promyslí její různé varianty.<sup>135</sup> Obměny a varianty opět vymýšlí a provádí s přihlédnutím k žákům a jejich znalostem, dovednostem a věku. Zatímco mladší žáci preferují hry s jednoduchými pravidly a herním plánem, starší mají radši ty složitější. V současné době existuje velké množství různých publikací a internetových příruček<sup>136</sup> zabývajících se didaktickými hrami, které mohou vyučující použít nebo na jejich základě vytvářet nové varianty her.<sup>137</sup> Výsledek použití stejné hry ve výuce nemusí být vždy totožný, je totiž závislý na situaci ve třídě a na učiteli, přesněji na jeho tvořivosti a organizačních schopnostech.<sup>138</sup>

---

<sup>130</sup> J. Maňák a kol., *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, str. 31.

<sup>131</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 129.

<sup>132</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 97.

<sup>133</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 199.

<sup>134</sup> J. Maňák a kol., cit. dílo, str. 32.

<sup>135</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 65; T. Kotrba, L. Lacina, cit. dílo, str. 96.

<sup>136</sup> Například: Hry pro tvořivé vyučování, Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře, Hry pro zlepšení motivace a sebezpojetí žáků, Hry pro život, Hry pro tvořivé myšlení a další.

<sup>137</sup> J. Maňák a kol., cit. dílo, str. 33.

<sup>138</sup> J. Skalková, cit. dílo, str. 199.

Každá hra musí obsahovat základní popis, ve kterém je uvedeno: název hry, autor, doba vzniku, pomůcky potřebné ke hře, nároky na vybavení třídy, stručná, výstižná a srozumitelná pravidla, pedagogický cíl hry a instrukce pro učitele, způsob hodnocení výsledků a průběhu hry, další možné varianty a modifikace, zvláštní poznámky a také náměty na diskusi se studenty.<sup>139</sup>

Didaktické hry můžeme dělit podle různých hledisek například podle doby trvání na dlouhodobé a krátkodobé, podle toho zda se odehrávají ve třídě nebo mimo ni. Také je můžeme dělit podle převládající činnosti na hry určené k osvojování vědomostí, intelektových nebo pohybových dovedností. Dalším hlediskem dělení je hodnocení kvality, kvantity nebo času výkonu. Podle toho, kdo hodnotí (žáci, skupina žáků nebo učitel) a také je můžeme rozdělit podle toho, kdo je připravuje (žáci, učitel, jiné osoby).<sup>140</sup> Mimo to, rozděluje hry na ty určené pro starší žáky, mladší žáky a univerzálně použitelné. Starší žáci mohou hry i sami vytvářet.<sup>141</sup> Univerzálně použitelné hry musí být samozřejmě přizpůsobeny třídě, ve které jsou prováděny. Patří mezi ně rozhodovací hry, kvizy, soutěže a seznamovací hry. Při rozhodovacích hrách je úkolem skupiny žáků například roztrždit, klasifikovat nebo přiřadit k sobě kartičky, které jim dá učitel. Kvizů existuje velké množství a soutěže tvoří zvláštní skupinu didaktických her.<sup>142</sup> Jejich výsledek je hodnocen na základě pořadí žáků. Jsou přínosné pro pěstování čestné hry, slušnosti k poraženým, respektu k vítězům a maximálního nasazení žáků.<sup>143</sup> Zároveň se pomocí jejich použití může odstraňovat nezdravá rivalita, snaha zvítězit za každou cenu a další nešvary, které žáci mohou vidět v současné společnosti kolem sebe.<sup>144</sup> Pedagogicky nejúčinnější a tím pádem nejpoužívanější jsou právě hry soutěžního typu, které mohou být často inspirovány různými televizními pořady typu Riskuj, Chcete být milionářem? a dalšími.<sup>145</sup>

Nejklasičtějším dělením her je dělení na: interakční, simulační a scénické hry.<sup>146</sup> Základem interakčních her je, že hráči na sebe vzájemně působí, a to vědomě i nevědomě, záměrně nebo nezáměrně. Komunikují spolu a na základě jejich jednání

---

<sup>139</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití alternativních metod ve výuce*, str. 96-97.

<sup>140</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 207.

<sup>141</sup> J. Maňák a kol., *Alternativní metody a postupy*, str. 33.

<sup>142</sup> G. Petty, *Moderní vyučování*, str. 188-190.

<sup>143</sup> J. Maňák a kol., cit. dílo, str. 33.

<sup>144</sup> J. Skalková, *Obecná didaktika*, str. 199-200.

<sup>145</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., cit. dílo, str. 207; L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 71.

<sup>146</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 129.

dochází k ovlivňování ostatních hráčů. Opakem jsou hry neinterakční, kdy hraje každý hráč sám za sebe a výsledek není závislý na spolupráci. Příkladem jsou křížovky, kvízy, vědomostní a diagnostické testy, pexeso, doplňovačky, slepé mapy a další.<sup>147</sup> Simulační hry jsou založeny na simulaci určité situace často z reálného života, jde o metodu hraní rolí,<sup>148</sup> kdy se žáci vžívají do různých rolí a hrají nejčastěji podle předem vytvořeného scénáře.<sup>149</sup> Podstatou scénických her je návaznost na hry divadelní.<sup>150</sup>

Před zařazením hry do výuky jako její trvalé části, je nutné ji vyzkoušet a ověřit její přiměřenost, časový rozvrh, jasnost pravidel a hodnocení. Případné úpravy může učitel udělat na základě reakcí žáků, jejich připomínek a návrhů.<sup>151</sup> Učitel by si měl uvědomit, že didaktické hry se musí vyvarovat dvou extrémů. Prvním z nich je překrytí vlastní podstaty hry učebními cíly výuky, žák hru nevnímá jako hru. Druhým extrémem je neúčelnost a volnost hry, kdy se při provádění hry ztrácí cíl výuky.<sup>152</sup>

### 1.3.5 Projektová metoda

K dalším z používaných aktivizačních metod patří projektová metoda nebo také někdy označovaná jako projektové vyučování. Její podstatou je, že žáci praktickou činností a experimentováním získávají zkušenosti a řeší komplexní problémy. Snaží se o překonání nedostatků běžné výuky, jako je odtržení od životní praxe, zájmů žáků, jednostranné vyučování a nízká motivace k učení. Projektová metoda ale nechce odstranit nebo nahradit tradiční vyučování, spíše ho doplňuje. Tato metoda je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu.<sup>153</sup> Hlavní osobností pragmatického přístupu, který ve vzdělávání vidí nástroj řešení problémů praktického života, byl John Dewey. Ten se svými žáky vytvořil projektovou metodu jako komplexní pracovní úkol probíhající ve třech fázích a v jehož průběhu si žáci osvojují znalosti a dovednosti. Tři fáze projektové metody popsali následovně: 1. žáci pracují v dílně, v laboratoři atd., 2. narážejí na problém v pracovním procesu a musí se pro jeho

---

<sup>147</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 97.

<sup>148</sup> viz. 1.3.3 Inscenační metoda

<sup>149</sup> G. Petty, *Moderní vyučování*, str. 192.

<sup>150</sup> L. Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, str. 72.

<sup>151</sup> A. Vališová, H. Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*, str. 208.

<sup>152</sup> J. Maňák, V. Švec, *Výukové metody*, str. 126.

<sup>153</sup> viz 1.1 Vývoj vyučovacích metod

překonání vzdělávat v knihovně, muzeu atd., 3. na základě tohoto teoretického poučení potom dokončí praktický úkol.<sup>154</sup>

Projekty mohou mít řadu forem od řešení praktických problémů z běžného života, přes vytváření nějakého výrobku až po tvorbu výtvarného díla nebo slohové práce. Na odborných středních školách ekonomického zaměření to mohou být i takzvané fiktivní firmy, ve kterých žáci uplatní své znalosti a dovednosti z řady předmětů dohromady a připraví se na působení v pracovním prostředí.<sup>155</sup> Proto můžeme projekty dělit podle charakteru na projekty s teoretickým zaměřením a na ty s praktickým zaměřením. Další dělení je na projekty žákovské, navržené učitelem, stanové vzájemnou spoluprací žáků a učitele. Z časového hlediska jsou projekty krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Předměty v rámci jednoho předmětu nebo organizované v rámci více předmětů.<sup>156</sup>

Projektová metoda má značné výhody, ale také řadu omezení. K výhodám patří umožnění rozvoje velkého množství znalostí a dovedností žáků. Nevýhodou je časová náročnost, projekty vyžadují delší čas než jen jednu vyučovací hodinu, navíc při nesprávné volbě projektu může dojít k naprostému promarnění času.<sup>157</sup> U projektu je nutné zvolit situaci zajímavou a přitažlivou pro žáky, poté musí dojít ke konkretizaci projektu, stanovení postupu jeho realizace a následně provést realizaci, která musí být zdokumentována a její výsledky nakonec vyhodnoceny.<sup>158</sup>

### 1.3.6 Skupinová práce žáků

Skupinová práce žáků patří také k aktivizačním prvkům výuky, řada aktivizačních metod je uskutečňována formou skupinové práce. Z tohoto důvodu zde bude zmíněna. Je zjištěno, že žáci rádi pracují ve skupinách. Umožňuje jim to nejen procvičování znalostí a dovedností například komunikačních a organizačních, ale také je brán ohled na jejich názory, což už tradiční výuky formou výkladu moc nejde. Skupinová práce je vede k převzetí zodpovědnosti za učení. Nesmělí žáci snadněji vystoupit před třídou jako součást skupiny než samostatně, proto jsou skupiny důležité

<sup>154</sup> J. Maňák a kol., *Alternativní metody a postupy*, str. 44.

<sup>155</sup> T. Kotrba, L. Lacina, *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, str. 137.

<sup>156</sup> J. Maňák a kol., cit. dílo, str. 45.

<sup>157</sup> G. Petty, *Moderní vyučování*, str. 213.

<sup>158</sup> J. Maňák a kol., cit. dílo, str. 45-46.

i z hlediska vzájemné pomoci mezi žáky. Zároveň jim umožňují i vzájemně se více poznat, vytvářet nová přátelství a přehodnocovat názory na spolužáky.<sup>159</sup>

Při rozdělování žáků do skupin, které může být provedeno náhodně, na základě kamarádství, výsledků a zkušeností žáků, záměrným promíchání nebo podle zasedacího pořádku, což je nejčastější forma, si vyučující musí uvědomit, jak velká skupina a počet skupin je vhodný pro určitý typ činnosti. Výhodou velkých skupin je větší pravděpodobnost správnosti zjištění a provedení úkolu, ale také větší odvaha oponovat učiteli a více zkušeností pro tvorbu argumentů. Vyučujícímu zabere méně času obejít všechny skupiny, pokud jsou velké a ve třídě jich je tím pádem méně. Nevýhodou může být pomalejší práce – pomaleji se rozhodují a složitěji se shodnout na řešení. Menší skupiny budou tedy rychlejší v rozhodování a dojde k většímu zapojení všech žáků, protože v menších skupinách jen málokdy bude někdo pouze pasivně přihlížet. Proto je nejčastější počet členů ve skupinách dva až pět žáků. Skupiny, které mají více než sedm členů, nebývají efektivní, pokud učitel nepřidělí každému žákovi ve skupině zvláštní úkol.<sup>160</sup>

Tradiční výuka formou výkladu učitele může být doplněna a vylepšena nejen těmito aktivizačními metodami, ale stačí užití dalších aktivních prvků, které výuku žákům udělají více zajímavou a povzbudí jejich tvůrčí aktivitu. Využití těchto metod a prvků aktivizace v hodinách bude popsáno v praktické části práce, spolu s jejich zhodnocením ze strany vyučujícího i žáků.

---

<sup>159</sup> G. Petty, *Moderní vyučování*, str. 174-175.

<sup>160</sup> Tamtéž, str. 184-185.

## 2 Výuka religionistiky na gymnáziích

Religionistika může být na gymnáziích vyučována jako samostatný předmět, volitelný seminář nebo jako součást společenskovedních předmětů. V současné době se díky zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),<sup>161</sup> který je platný od 1. ledna 2005, dělí systém vzdělávacích programů na národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Národní program vzdělávání stanovuje ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a rozpracovává v něm: „*cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.*“<sup>162</sup> Pro každý obor v jednotlivých stupních vzdělávání (předškolní, základní, střední, základní umělecké a jazykové) se vydávají rámcové vzdělávací programy. „*Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů,...*“<sup>163</sup> Tyto programy vydává také ministerstvo školství a jsou závazné pro všechny typy škol. Školy v návaznosti na to vytváří své školní vzdělávací programy, které musí odpovídat rámcovým a obsah vzdělávání je v nich rozdělen do předmětů nebo modulů.<sup>164</sup> To je základní rozdíl od původních osnov, které byly stejné pro všechny školy daného stupně v republice. Nyní rámcový vzdělávací program stanovuje základní požadavek ministerstva a každá škola ho pak rozpracuje ve svém školním vzdělávacím programu.<sup>165</sup>

Rámcové vzdělávací programy se dělí na programy pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, obor vzdělávání základní škola speciální, pro gymnázia, pro gymnázia se sportovní přípravou a pro odborné vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se vztahuje k vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšších stupních víceletých gymnáziích, které odpovídají stupňům středních škol. V tomto programu spadá religionistika do oblasti Člověk a společnost. Částečně mohou

---

<sup>161</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>> (zobrazeno 2014-04-25).

<sup>162</sup> Tamtéž, paragraf 3 Systém vzdělávacích programů.

<sup>163</sup> Tamtéž, paragraf 3 Systém vzdělávacích programů, paragraf 4 Rámcové vzdělávací programy.

<sup>164</sup> Tamtéž, paragraf 5 Školní vzdělávací programy.

<sup>165</sup> Rozdíl mezi školními vzdělávacími programy a klasickými osnovami.

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/dotazy>> (zobrazeno 2014-04-25).



religionistická témata být probírána i v oblasti Člověk a příroda, jejíž součástí je obor Geografie. Nejčastěji je však tato tematika v předmětech vycházejících z oborů Občanský a společenskovední základ a Dějepis.<sup>166</sup>

Cílem oblasti nazvané Člověk a společnost je navázat na společenskovední poznatky žáků, které získali na nižších vzdělávacích stupních a obohatit je o nové prvky vyžadující vyšší myšlenkovou činnost a praktické zkušenosti žáků.

*„Oblast přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže. Posiluje respekt k základním principům demokracie a připravuje žáky na odpovědný občanský život v demokratické společnosti v souladu s principy udržitelného rozvoje. Podporuje vědomí neopakovatelnosti a jedinečnosti života, významu lidské důstojnosti a úcty k výtvarům lidského ducha minulých generací i současnosti.“<sup>167</sup>*

K nejdůležitějším z výčtu cílů, na které je oblast zaměřena ve vztahu k religionistice, mohou být zmíněny následující: pochopení civilizačního přínosu různých kultur v závislosti na širších společenských podmínkách; uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám ve společnosti; odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku; zvládání základů společenskovední analýzy a historické kritiky, k rozlišování mezi reálnými a fiktivními ději, k chápání proměnlivosti interpretace jevů a idejí v závislosti na vývoji jedince a společnosti; chápání nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti; respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci a rozpoznávání manipulativní strategie.<sup>168</sup>

Součástí oblasti Člověk a společnost je oddíl přímo nazvaný Úvod do filozofie a religionistiky. Učivo, které má být v rámci něj probráno, se zaměřuje na podstatu filozofie, filozofování v dějinách a víru v lidském životě – podoby víry, znaky náboženské víry, náboženské systémy, církve a sekty. Žáci by měli být na základě toho schopni rozlišovat významné náboženské systémy, rozpoznat projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a projevy sektářského myšlení.<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

<sup>167</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, str. 38.

<sup>168</sup> Tamtéž, str. 39.

<sup>169</sup> Tamtéž, str. 42.

Rámcový vzdělávací program nespecifikuje, která náboženství mají být v rámci významným náboženských systémů probrána. Z hlediska početní významnosti by to určitě bylo křesťanství, které má největší počet stoupců, islám, hinduismus, čínské lidové náboženství (do kterého se zahrnuje konfucianství a taoismus) a buddhismus.<sup>170</sup> Těchto pět nejpočetnějších náboženství doplňuje judaismus z důvodu historické významnosti a současné problematiky. Praveká a starověká náboženství, například náboženství Řecka a Říma bývají probírána v rámci oboru Dějepis. Samozřejmě tím výčet náboženství, která na světě existovala a existují, není vyčerpán, ale ostatním náboženským systémům není věnována tak velká pozornost ve výuce, pokud jsou vůbec zmiňovány.

Vyučující by se také měli věnovat problematice nových náboženských hnutí. Takto jsou označována ta hnutí, která vznikla na základě nové náboženské idey. Novost je však relativní, protože se odvozuje od společnosti, do které přichází. „*Pojem nové náboženské hnutí má smysl jenom v kontextu toho, co je v dané společnosti považováno za staré, osvědčené, etablované, respektované či tradiční.*“<sup>171</sup> Takováto netradiční hnutí pak jsou nejlákavější hlavně pro mladé lidi, ale také pro starší, kteří prošli nějakým životním otřesem a potřebují nové zakotvení v nějakém společenství.<sup>172</sup> Mohou vycházet z křesťanství, judaismu, islámu, hinduismu, sikhismu, buddhismu, okultismu, New Age a nábožensko-psychotherapeutických hnutí.<sup>173</sup> K novým náboženským hnutím u nás jsou v současné době řazena například tato společenství: Mezinárodní společnost pro vědomí Kršny, Bahá'í víra, Církev Ježíše Krista Svatých posledních dnů, Scientologie, Svědkové Jehovovi, Transcendentální meditace a další.

Učebnice, které mají učitelé pro výuku bloku Člověk a společnost, kromě učebnic dějepisů, k dispozici jsou například jednotlivé díly Společenské vědy pro střední školy,<sup>174</sup> které jsou doplněny pracovními sešity. Čtvrtý díl,<sup>175</sup> obsahuje zaměření na náboženskou tematiku. Zabývá se tématy, jako jsou: základní podoby náboženství, religionistika jako věda, hlavní světová náboženství současnosti (křesťanství,

---

<sup>170</sup> viz. tabulka počtu věřících, Ch. Partridge (ed.), *Lexikon světových náboženství*, Praha: Slovart, 2006, str. 354.

<sup>171</sup> Z. Vojtíšek, *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*, Praha: Beta Books, 2007, str. 19.

<sup>172</sup> Tamtéž, str. 85, 94.

<sup>173</sup> Jak je se pokusil rozdělit Dušan Lužný ve své knize *Nová náboženská hnutí*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

<sup>174</sup> *Společenské vědy pro střední školy*, 1.-4. díl.

<sup>175</sup> Brázda, Cigán, Jastrzemska, Hoder, Klocová, Kozlová, Osička, Votava, *Společenské vědy pro střední školy* – 4. díl.

judaismus, islám, buddhismus, hinduismus), další světová náboženství, nová náboženská hnutí a náboženské sekty – jejich charakteristika, rizika. Dále se zaměřuje na témata: společenská funkce náboženství, sociologie náboženství a její klíčová témata, církev a náboženská hnutí jako sociální útvary, náboženské normy jako prostředek sociální kontroly, náboženství a moderní společnost: proměna role náboženství.<sup>176</sup> Tato sada učebnic, pracovních sešitů a metodických pokynů je schválena ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako vhodný prostředek k výuce.<sup>177</sup>

Kromě toho mohou vyučující používat další rozšiřující texty například z odborných knih. Příkladem je Lexikon světových náboženství,<sup>178</sup> který rozebírá důležité body nejen z hlavních světových náboženství, ale také se zabývá starověkými náboženstvími, původními náboženstvími a náboženstvím v současném světě. Další knihou je Přehled religionistiky,<sup>179</sup> který obsahuje nejen výčet náboženských směrů, ale také vývoj religionistiky jako vědního oboru, její vztah k teologii, pojednává o náboženské situaci v České republice, nové religiozitě, problematice sektářství a mezináboženského dialogu. Vyučující mohou doplnit výuku jednotlivých náboženství o ukázky z knih, které se zaměřují pouze na určité náboženství nebo obsahují ukázky z překladů děl, která mají zásadní význam pro pochopení konkrétního systému. Příkladem je kniha Duchovní cesty islámu,<sup>180</sup> která velmi podrobně a zároveň čtivě pojednává o islámu a všech tématech, které se k němu vztahují. Kniha obsahující ukázky ze zásadních děl je například Průvodce dějinami staroindické literatury, která obsahuje přehled a ukázky z nejvýznamnějších děl hinduismu.<sup>181</sup> Využit mohou samozřejmě i další kvalitní a zajímavé knihy, pomocí kterých mohou zpestřit výuku a rozšířit vědomosti žáků.

---

<sup>176</sup> Společenské vědy pro střední školy – 4. díl  
<[http://www.didaktis.cz/GoodsDetail\\_LS.asp?nDepartmentID=193&nGoodsID=1734&nLanguageID=1](http://www.didaktis.cz/GoodsDetail_LS.asp?nDepartmentID=193&nGoodsID=1734&nLanguageID=1)>  
(zobrazeno 2014-04-20).

Společenské vědy pro střední školy  
<[http://didaktis.webblast.cz/Data/files/Ke%20stazeni/St%C5%99edn%C3%AD%20%C5%A1koly%20-%20u%C4%8Debnice/Spole%C4%8Densk%C3%A9%20v%C4%9Bdy/2009-10%20rozdeleni%20uciva\\_jednotlive%20rocniky.pdf](http://didaktis.webblast.cz/Data/files/Ke%20stazeni/St%C5%99edn%C3%AD%20%C5%A1koly%20-%20u%C4%8Debnice/Spole%C4%8Densk%C3%A9%20v%C4%9Bdy/2009-10%20rozdeleni%20uciva_jednotlive%20rocniky.pdf)> (zobrazeno 2014-04-20).

<sup>177</sup> Schvalovací doložky učebnic <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013?highlightWords=schvalovac%C3%AD+dolo%C5%BEky+u%C4%8Debnic>> (zobrazeno 2014-04-20).

<sup>178</sup> Ch. Partridge (ed.), *Lexikon světových náboženství*.

<sup>179</sup> I. O. Štampach, *Přehled religionistiky*, Praha: Portál, 2008.

<sup>180</sup> L. Kropáček, *Duchovní cesty islámu*. Praha: Vyšehrad, 2011.

<sup>181</sup> J. Vacek, D. Zbavítel, *Průvodce dějinami staroindické literatury*, Třebíč: Arca JiMfa, 1996.

## 2.1 Využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky

Seznámení žáků s jednotlivými náboženstvími a novými náboženskými směry v hodinách religionistiky je ovlivněno řadou činitelů, které mají vliv na výběr použitých metod ve výuce. K těmto činitelům patří například časová náročnost, zajímavost, známost a důležitost náboženství spolu se zatížením jednotlivých náboženských tradic různými předsudky, které je třeba vysvětlit. Míru těchto činitelů určují sami vyučující a na základě toho, pak stanovují, kolik hodin bude věnováno výuce každého z nich a jak budou probíhat. V předchozí kapitole bylo uvedeno, že nejčastěji se k významným náboženstvím světa řadí křesťanství, islám, hinduismus, čínská náboženství, buddhismus a judaismus. Dále se vyučují i náboženství starověkého Řecka, Říma a Egypta, se kterými se žáci setkávají i v rámci hodin dějepisu. V rámci praxe, při které jsem měla možnost mít náslechy a výstupy u tří učitelů religionistiky, jsem tak viděla rozdíly v počtu hodin a použití různých metod při výuce stejných náboženských směrů. Obecně se dá říci, že více pozornosti věnují monoteistickým náboženstvím než polyteistickým či neteistickým. Nejméně času a pozornosti je soustředěno na náboženství, která jsou souhrnně označována jako čínská, z nich se nejčastěji vyučuje konfuciánství a taoismus. Převládající metodou, kterou jsem měla možnost při násleších vidět, je metoda frontální výuky. Tu někteří vyučující doplňovali o aktivizační metodu didaktické hry, diskuse, skupinovou výuku nebo aktivizační prvky, jako například čtení ukázek, pokládání otázek nebo pouštění dokumentů a filmů.

Metoda frontální výuky je založena na pozornosti žáků k výkladu učitele, který je doplněn zápisem na tabuli, demonstrací obrazů nebo reálných objektů. Komunikace probíhá od učitele k žákům, jde tedy o jednostrannou komunikaci.<sup>182</sup> Tato metoda je při hodinách religionistiky jistě důležitou metodou, hlavně pokud jde o první hodiny, kdy se žáci seznamují s daným náboženským systémem. Důvodů podporujících tuto metodu je podle mne hned několik. Prvním z nich je rychlost seznámení žáků s často neznámým náboženstvím a také možnost snazšího vyjasnění rozdílů mezi jednotlivými náboženskými přístupy. Je důležité, aby si žáci uvědomili rozdíly například mezi pojetím času, prostoru a použité formy předávání tradic u monoteistických a polyteistických nebo neteistických náboženství. Tyto odlišnosti pro ně mohou

---

<sup>182</sup> J. Maňák, J. Švec, *Výukové metody*, str. 133.

představovat těžké překážky při pochopení jednotlivých systémů, může se tak stát, že budou mít tendenci převádět prvky z polyteistických tradic na to, co již znají z těch monoteistických. Tím dochází ke zkreslení a nepochopení, které může vést až k vytváření předsudků a odsuzování bez pravdivých podkladů. Takové projevy můžeme vidět i běžně ve společnosti, která není seznámena s jednotlivými světovými náboženskými systémy, zná jen některé a ostatní hodnotí na základě toho, co zná ze svého okolí, co slyšela v médiích nebo si myslí na základě porovnání neporovnatelného. Žáci, kteří mají možnost dozvědět se o náboženstvích ve výuce religionistiky, by se takových tendencí měli vyvarovat pomocí jasného a smysluplného výkladu učitele, který jim odhalí i souvislosti a rozdíly, na které by sami nepřišli z důvodu náboženských a kulturních rozdílů. Učitel se také musí vypořádat se stereotypy a předsudky, které se k některým z uvedených náboženství ve společnosti váží a žáci je přebírají ze svého okolí. K tomu může využít například metodu diskuse, kdy zároveň zjistí, jaké názory žáci na probírané náboženství mají a na základě čeho. Osobně si myslím, že vyučující religionistiky by neměl žáky přesvědčovat o podpoře či odsouzení toho či onoho náboženství. Jeho vlastní názor a postoj by neměl výrazně vyčnívat nad jeho odborným přístupem. Měl by vést své žáky k náboženskému porozumění, podpoře mezináboženského dialogu a spolupráci v oblastech, kde je to potřebné, ne podporovat náboženskou nesnášenlivost a předsudky. Skutečnost, že učitel vyznává určité náboženství, neznamená, že hodiny religionistiky jsou určeny k podpoře právě tohoto náboženství nebo naopak.

Výklad využitý při prvních hodinách seznámení s probíranými náboženstvími, samozřejmě nemusí být pouze nezáživné diktování dat, jmen a hesel do sešitu, ale může být obohacen o aktivizační prvky, například pomocí využití vizuálních pomůcek, které upoutají pozornost žáků, přinášejí změnu, napomáhají konceptualizaci, informace se díky nim stávají snáze zapamatovatelné a žáci také vidí zájem učitele o předmět.<sup>183</sup> Dále mohou učitelé zapojit čtení nahlas, které žákům pomůže soustředit se. Vybraný text by se měl vztahovat k probíranému tématu a také musí být přiměřený znalostem žáků, ne moc dlouhý (uvádí se ne delší než 50 řádků) a samozřejmě zajímavý, aby žáky upoutal.<sup>184</sup> V průběhu výkladu by učitel měl klást otázky, aby nejen vytrhl žáky z jednotvárné činnosti poslouchání a zapisování, ale podnítil je, aby se zamysleli nad

<sup>183</sup> G. Petty, *Moderní pedagogika*, str. 271-272.

<sup>184</sup> M. Silberman, *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, Praha: Portál, 1997, str. 154.

jeho otázkou, ale také aby si ověřil, zda ho poslouchají a učivu rozumí. Další prvek, který může do hodin religionistiky vnést a aktivovat tak žáky, je prezentace tématu samotnými žáky, referáty na určitá témata v souvislosti s probíraným náboženstvím jsou jistě přínosné. Žáci se naučí vyhledávat zdroje, pracovat s nimi a mluvit před třídou. Příkladem jsou referáty o významných osobnostech daného náboženství nebo různé reálie jako svátky, slavnosti, obřady a podobně. Referát žáka může sloužit také jako úvod do probíraného náboženství, vyučující na něj naváže, případně poukáže na rozpory v referátu, vhodně či nevhodně zvolené zdroje a podobně. Samostatné hledání informací žáky je v oblasti náboženské tematiky v dnešní době poměrně složité, existuje velké množství informací na internetu, ale ne všechny jsou plnohodnotné a správné. Také knihy, které jsou vydávány v souvislosti s jednotlivými náboženskými fenomény, nemusí být vždy odborné a nezkrácené, i když se tak na první pohled mohou tvářit. Pro žáky bez úvodních hodin seznámení s jednotlivými náboženstvími je pak složité rozlišovat, co je pravda a co ne, který zdroj je věrohodný a který není. Z tohoto důvodu si myslím, že by vyučující měl v průběhu výuky jednotlivých náboženství žákům uvádět i zdroje, ze kterých mohou čerpat další rozšiřující informace. Například které knihy použil on sám k vytvoření podkladů pro výuku. Také jim může zadat úkol, vyhledat zdroje k tématu a v hodině rozebrat, které jsou vhodné a které ne. Základem je v první řadě to, že sám učitel rozezná ty správné od nesprávných. Může žáky naučit využívat knihy k hledání informací a nespolehat se jen na internet, více číst, chodit do knihoven a používat jejich katalogy k hledání knih podle různých klíčových slov. Takové dovednosti se jim později určitě hodí při studiu na vysokých školách.

Po prvotním seznámení může vyučující využívat více aktivizačních metod a prvků ve výuce. Opakování zpestřené formou velkého množství didaktických her a soutěží žáky určitě zaujme. Některé z významných osobností nebo reálií může žákům zadat jako skupinovou výuku, ale měl by vždy dbát na materiály, ze kterých budou žáci čerpat, buď jim je může poskytnout sám, nebo si je žáci vyhledají sami, ale zkonzultují je s ním. Do hodin religionistiky lze zařadit i exkurze, aby žáci viděli například modlitby, bohoslužby, rituály a další aktivity stoupenců jednotlivých náboženství. Návštěva reálného prostředí souvisejícího s probíranou látkou v nich může probudit chuť po objevování, pokud je prostředí zaujme.<sup>185</sup> Navštívit kostel, synagogu nebo

---

<sup>185</sup> M. Silberman, *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, str. 209.

mešitu, vidět bohoslužbu, modlitbu, meditaci, poslechnout si zpěv manter, to jsou věci, které většina z žáků nikdy předtím nezažila a možná již nezažije. Jsou zajímavé, a proto by alespoň část z nich měli žáci v hodinách religionistiky vidět. Jde však o náročnější variantu výuky, která zabere více než 45 minut tradiční vyučovací hodiny. Vyučující může také zvát do hodin různé hosty, duchovní nebo stoupence či sympatizanty probíraných náboženství, kteří mohou žákům přiblížit náboženství, ne z odborné, ale z té žité stránky. Jak náročné je praktikovat všechny příkazy a zákazy daného náboženství, skloubit je s denními povinnostmi člověka žijícího v České republice, co je přimělo ke konverzi, jak se na ně dívají jejich příbuzní a známí po konverzi, to všechno jsou zajímavé otázky, které může žákům host zodpovědět.

V průběhu dalších hodin religionistiky může učitel použít projektové vyučování, situační nebo inscenační metodu. Ve všech z probíraných náboženství lze najít témata, na která se dají vytvořit projekty krátkodobé i dlouhodobé, ve kterých mohou žáci například zkoumat konkrétní skupiny toho kterého náboženství v jejich okolí, znalost o daném náboženství mezi lidmi a podobně. Běžně se v životě setkáváme s různými náboženskými prvky a rozhodujeme se, jak jednat, to může vyučující využít při situačních nebo i inscenačních metodách, díky kterým si žáci vyzkouší různé role. Jednou si mohou vyzkoušet roli věřícího konkrétního náboženství a potom například roli odpůrce toho náboženství. Při inscenaci využijí znalostí, které se naučili v praxi, zopakují si je a zároveň se mohou naučit reagovat a jednat v různých situacích, argumentovat a rozvíjet spolupráci a sociální schopnosti.

## **2.2 Konkrétní využití aktivizačních metod a prvků ve výuce**

Při své praxi na gymnáziu jsem měla možnost učit šest vyučovacích hodin a vyzkoušet si využití aktivizačních metod a prvků přímo v průběhu výuky. Vždy jsem učila dvě hodiny v jedné třídě. Některá témata hodin dovolila více prvků než jiná. V následujících odstavcích shrnu jaké prvky a ve kterých hodinách jsem využila a proč, následně uvedu reakce samotných žáků. U jednotlivých hodin budu odkazovat na přílohy, kterými jsou mé přípravy na jednotlivé hodiny, ve kterých jsou nejen uvedené metody a cíl výuky, ale také složení žáků, pro které byla hodina připravena, dále časové rozvržení každé hodiny a pomůcky potřebné k výuce a její přípravě.

### 2.2.1 Výuka čínských náboženství

První dvě hodiny jsem vyučovala čínská náboženství – konfuciánství a taoismus. Na každé z nich bylo pouze 45 minut. Časová dotace je podle mě nedostatečná, protože obě dvě náboženství jsou velmi obsáhlými systémy obsahujícími různé prvky. Vznikla v určitých historických a kulturních podmínkách, které se značně odlišují od těch, které známe v našem prostředí. Nejprve to byly filosofické systémy, které se v průběhu staletí vývoje a obohacování různými prvky, konfrontací s rozdílnými vlivy a na základě reakcí na ně přeměnily na náboženské systémy. V průběhu jedné vyučovací hodiny je možné provést pouze krátké seznámení s těmito náboženstvími a v dalších ročnících by měla být více rozebrána.

Na základě skutečnosti, že pro žáky to bylo první seznámení s oběma náboženstvími a také z časových důvodů jsem v obou hodinách jako hlavní použila metodu výkladu. Výklad jsem doplnila o interaktivní prvky, přesněji prezentaci, v ní jsem uvedla hlavní body vztahující se k osobnostem, které nejvíce ovlivnily vývoj obou náboženství, jejich díla, naznačila, za jakých okolností vznikala, co se snažila napravit, na co reagovala a jaký byl jejich vývoj od filosofického směru k náboženství. U každého jsem uvedla i jejich dnešní situaci, rozšíření a počet stoupců. V prezentaci jsem měla i obrazový materiál, který ukazoval sochy či obrazy hlavních představitelů, svatyně, obřady, rituály, praktiky a symboly, z nichž některé jsou známé i pro Západní svět a žáci se tak s nimi mohli a mohou setkat. Na základě neustálého kulturního obohacování je podle mě důležité, aby žáci věděli z jakého kulturního prostředí socha, obraz, tendence, hudba a další prvky pocházejí, když se s nimi setkají. A právě hodiny religionistiky by jim k tomu měly podle mě podat pomocnou ruku.

Tématem první hodiny bylo konfuciánství,<sup>186</sup> po mém úvodním slovu, kdy jsem seznámila žáky s tématem hodiny, měl jeden žák referát o životě Konfucia. Na to jsem navázala otázkami, zda referátu rozuměli, co jim přišlo zajímavé a co o konfuciánství, případně Konfuciovi vědí. Protože to byla jejich první hodina konfuciánství, nečekala jsem, že by o tak netradičním náboženství u nás a jeho zakladateli věděli o mnoho více než to, co slyšeli v referátu. Jejich reakce odpovídaly mé domněnce. Začala jsem

---

<sup>186</sup> viz. Příloha číslo 1



s výkladem doplněným o prezentaci a v jeho průběhu jsem se žáků ptala, zda vyložené látky rozumí. Konfuciovo učení je poměrně složité a obsahuje různé prvky, přestože jsem se ho snažila co nejvíce zjednodušit a opravdu vyložit jen to nejdůležitější. Učení, které se odvíjí od prohlubování určitých ctností, aby člověk dosáhl dokonalého lidství, jsem doplnila četbou pěti ukázek z knihy *Hovory*,<sup>187</sup> která byla sepsána Konfuciovými žáky a má obsahovat jeho odpovědi na otázky žáků. Ukázky se týkaly kritiky společnosti jeho doby, rozvíjení ctností a pěti hlavních lidských vztahů. Všech pět ukázek bylo krátkých většinou okolo čtyř vět. Žáci je četli nahlas a následně je měli vysvětlit a najít v nich ctnost, vztah nebo kritiku, kterou jsme probrali. Všem, kteří ukázky četli, se to povedlo a ostatní je poslouchali. Potom jsem pokračovala ve výkladu. Na konci hodiny jsem zvolila opakování formou jednoduché a krátké didaktické hry.<sup>188</sup> Připravila jsem si lístečky s hlavními pojmy, které jsme v hodině probrali. Zvolila jsem tuto formu opakování, protože odpovídala povrchnímu seznámení s tématem. Každý žák měl termín přečíst a pokusit se ho vysvětlit a říct, co vše o něm ví, případně ho měli ostatní doplnit. Pojmy byly následující: život Konfucia, hlavní dílo Konfucia, místo působení Konfucia, filozofická škola (čínský termín), 5 hlavních lidských vztahů, *žen, šu, čung, li*, 2 hlavní následovníci Konfucia, dynastie Čou, ovlivnění jakými náboženstvími, ušlechtilý člověk, vznik jména Konfucius, země s největším počtem konfuciánů. Většina žáků dokázala odpovědět a doplnit ty, kteří něco k pojmu, který měli na lístečku, nevěděli. Správné odpovědi jsem ocenila pochvalou. Tato forma opakování se jim líbila, byla pro ně novinkou. Dá se použít pro opakování témat ve všech náboženstvích. Je to jednodušší a rychlejší forma opakování vhodná pro úvodní opakování, a to hlavně u složitějších náboženských systémů, na které však není tolik času. Dále může být vhodná i pro nižší ročníky. Obdobou může být i zadání úkolu žákům, aby oni sami vytvořili lístečky pro ostatní žáky a následně kontrolovali jejich odpovědi.

Tématem další hodiny byl taoismus.<sup>189</sup> Základem hodiny byl opět můj výklad doplněný o prezentaci. V úvodu jsem chtěla zopakovat konfuciánství s použitím prezentace s obrázky, kdy by žáci říkali, co obrázek vyjadřuje a k čemu z minulé hodiny ho lze přiřadit a na základě toho bych mohla navázat na další látku a vymezit základní

---

<sup>187</sup> Konfucius, *Hovory*. Bratislava: CDA Press, 1994.

<sup>188</sup> viz. Příloha číslo 1

<sup>189</sup> viz. Příloha číslo 2

rozdíly mezi oběma náboženskými systémy. Také by to bylo přínosné pro žáky, kteří v minulé hodině chyběli a neviděli prezentaci k tématu. Na tuto techniku opakování se však nedostalo, protože mi vyučující řekla, že musím na začátku hodiny zkoušet. Tato technika se dá použít ve všech probíraných náboženstvích, sama jsem ji z důvodu nevyužití upravila a jako formu opakování použila v hodině hinduismu. V průběhu výkladu taoismu jsem se opět žáků ptala, zda rozumí probírané látce a pokládala jim otázky, abych zvýšila jejich pozornost a zároveň věděla, jestli dávají pozor a rozumí opět složitému filozofickému systému, ze kterého se později vyvinulo náboženství. Na konec hodiny jsem si pro žáky připravila další verzi didaktické hry ve formě tabulky.<sup>190</sup>

<b>Výrazy:</b>	<b>Konfuciánství</b>	<b>Taoismus</b>
Hovory		
Lao-c´		
Žu		
Tao-te-t´ing		
usmíření zlých duchů		
Kchung fu-c´		
Šamanismus		
Nesmrtelnost		
dynastie Čou		
úpadek morálních norem		
jin a jang		
sociální harmonie a stabilita		
Žen		
5 hlavních vztahů mezi lidmi		
tao vyjádřené 3 sochami mužských postav		

Jednalo se o neinterakční didaktickou hru, kdy se žáci vzájemně neovlivňují. Jejich úkolem bylo přiřadit výrazy ke správnému náboženství. Motivací pro ně bylo ohodnocení všech, kteří budou mít celou tabulku správně. Hodnocení jsem prováděla sama potom, co mi žáci odevzdali tabulky. Žáky jsem požádala, aby formu výuky v obou hodinách a využití metody zhodnotili na druhou stranu tabulky a napsali, které z čínských náboženství je více zaujalo a proč. Tabulka se dá různě obměňovat a použít například pro souhrnné opakování znalostí žáků po probrání tří hlavních

<sup>190</sup> viz. Příloha číslo 2

monoteistických náboženství: křesťanství, islámu a judaismu. Lze ji také použít při zjištění prvotních znalostí žáků, například o monoteistických náboženstvích.

Dalším způsobem opakování formou krátké neinterakční didaktické hry mohou být různé křížovky, doplňovačky a podobně. Jako interakční didaktickou hru bych v tomto případě mohla zvolit hru ve skupinách nebo spíše dvojicích z důvodu počtu žáků, kdy každá dvojice dostane kartičky s výrazy v tabulce a roztrídí je na hromádky konfucianství a taoismus. Pro ztížení lze do kartiček zařadit i pojmy, které s danými náboženstvími nesouvisí a samozřejmě na to žáky upozornit.

Čtyři žáci z deseti měli všechny výrazy správně přiřazené, dva žáci nebyli přítomni v minulé hodině a zbytek měl většinou jednu chybu, ale ne u stejného pojmu. Většina žáků, až na jednoho, byla v hodnocení spokojena s formou výuky, prezentace pro ně byly zajímavou novinkou a formy opakování se jim líbily. Na základě jejich hodnocení je více zaujal taoismus. Myslela jsem si, že pro ně bude zajímavější, hlavně z důvodu většího rozšíření praktik taoismu v různých formách do Evropy, větším důrazem na rituály, které jsou velmi zajímavé, a jejich obrázky jsem dala do prezentace, ale mohlo to být i z důvodu toho, že dva žáci na konfucianství chyběli.

### 2.2.2 Výuka islámu

Tématem dalších dvou hodin, které jsem na praxi učila, byl islám. Byly to první hodiny islámu, které žáci měli. Proto jsem první hodinu<sup>191</sup> založila hlavně na výkladu, který jsem doplnila o prezentaci s hlavními pojmy a obrazovou přílohou vztahující se k seznámení s druhým největším světovým náboženstvím. Na úvod jsem žáky aktivovala formou otázek, abych zjistila, co vědí o islámu. Předpokládala jsem, že se jedná o náboženství, které je pro ně známé, přestože se jedná o jejich první hodinu. A vědí o něm určitě víc než například o čínských náboženstvích žáci v předchozí třídě, kde jsem učila. Otázky jsem zvolila následující:

Co víte o islámu?

Kde se nejčastěji s tématem islám setkáváte?

Kdo to byl Muhammad a co o něm víte?

Kde se muslimové schází?

Jakou mají posvátnou knihu?

Kolik je muslimů v dnešní době? Více nebo méně než křesťanů?

---

<sup>191</sup> viz. Příloha číslo 3

Jaké znáte muslimské státy?

Ve kterých zemích Evropy jsou největší komunity muslimů?

Jak, kdy a kde se muslimové modlí?

Otázky souvisely se základním vymezením islámu, které jsem měla v plánu s nimi v průběhu dvou vyučovacích hodin probrat i s aktuální situací - počet muslimů, muslimské země a muslimská menšina v Evropě, které budou probírat v dalších hodinách se svým vyučujícím. Na otázky reagovala většina žáků, některé odpovědi byly přesné, jiné méně. Upřesnila jsem hlavně počty muslimů a země s největším počtem muslimské menšiny v Evropě. Nejčastěji se s tématem islámu setkávají v médiích, to jsem jako odpověď většiny z nich očekávala. I to je důvod, proč je nutné, aby učitel upravit a vysvětlil některé omyly či nejasnosti, které se žáci v některých druzích médií mohou o islámu dozvídat.

Výklad v hodině jsem doplnila i o četbu a ukázkou Koránu jako nejdůležitějšího pramenu islámu, který muslimové chápou jako slovo Boží. Třídě jsem přinesla ukázat překlad Koránu do češtiny doplněný o arabský text a výklad.<sup>192</sup> Měli tak možnost vidět knihu nejen s arabským textem, ale také propracovanou a zdobnou vazbou, která není pro české prostředí typická. Podle reakcí se jim ukázkou velmi líbila. Súry neboli kapitoly, které jsem se rozhodla s nimi číst, jsem vložila do prezentace, aby je měli na očích všichni žáci. Ke čtení jsem vybrala první súru, která měla být z Koránu zjevena - 96. kapitola nazvaná Kapka přilnavá a první kapitolu nazvanou Otvíratelka knihy, která je nezbytnou součástí každé modlitby muslimů. Obě ukázky jsou podle mě zajímavé, ukazují styl, kterým je Korán psán, a nejsou moc dlouhé. Po přečtení ukázek nahlas žáky jsme stručně rozebrali jejich obsah. Žáci byli aktivní, ptali se a reagovali na moje otázky, které se týkaly souvislostí ukázek s již probranou látkou. Další dvě ukázky jsem vybrala z druhého důležitého islámského pramenu sunny, která je nejen sbírkou výroků hlavně proroka Muhammada, ale také záznamů o jeho chování, které má být pro muslimy příkladem k následování. Opět to byly ukázky krátké, které jsem vložila do prezentace. Myslím si, že je důležité v rámci hodin religionistiky seznamovat žáky s hlavními prameny různých náboženství, aby viděli, jakou formou jsou napsány a pokud je to možné přinést jim ukázat i samotný výtisk třeba v překladu do češtiny.

---

<sup>192</sup> *Vznešený Korán*, překlad Ivan Hrbek, Praha: A.M.S trading, 2007.

Na konci hodiny jsem žákům zadala přípravu na další hodinu, kdy jsem měla v plánu celou hodinu věnovat skupinové výuce. Žáci si v pěti skupinách připraví prezentaci pěti pilířů islámu<sup>193</sup> primárně na základě poskytnutých materiálů, mohou je doplnit o další informace, které si k jednotlivým pilířům zjistí. Materiály jsem žákům vybrala z knihy *Duchovní cesty islámu*,<sup>194</sup> kde je každý pilíř rozpracován na několik stránek, doplněn o ukázky z pramenné literatury i současný pohled, dále jsou u některých uvedeny obrázky, například jednotlivých pozic při modlitbě. Jedná se o odborný text, který však podle mě není tak náročný, aby ho žáci prvního ročníku čtyřletého gymnázia nedokázali přečíst a vybrat z něj to nejdůležitější, navíc kapitoly zabývající se jednotlivými pilíři nejsou dlouhé většinou tři stránky, kromě kapitoly pojednávající o modlitbě, která je delší. Pilíře islámu jsou popsány i v řadě dalších knih a na internetu, žáci tak mohli použít k základnímu textu i různé encyklopedie a internetové zdroje. Případné nesrovnalosti, kterých jsem však nepředpokládala tolik jako, kdybych žákům zadala jiné téma, bych s žáky rozebrala a uvedla na pravou míru. Protože jsem žáky viděla poprvé, nechala jsem je, aby se sami rozdělili do čtyř skupin po třech a jedné skupiny po pěti z důvodu rozsáhlejšího tématu (modlitba). Ve skupinách měli text za domácí úkol zpracovat, vybrat to nejdůležitější a rozdělit si, kdo kterou část příslušného pilíře představí ostatním ve třídě.

Další hodinu islámu<sup>195</sup> jsem začala opakováním, které jsem zvolila pomocí metody problémového vyučování. Na lístečky jsem napsala několik problémových otázek, které se vztahovaly k učivu probranému minulou hodinou. Kromě základních znalostních otázek jsem volila formulace otázek tak, aby se žáci museli hlouběji zamyslet, vyvodit souvislosti mezi tím, co jsme v minulé hodině probrali a ne jen mechanicky opakovat nebo se podívat do sešitu a vyslovit určitý pojem. Otázky na opakování byly následující:

Kdo byl prorokem islámu a co o něm víš?

Mohli muslimové uctívat bohy, kteří byli uctíváni v Mekce před vystoupením Muhammada a proč?

Jaké byly reakce obyvatel Mekky na Muhammadovo prorocké působení a proč?

Jak bys vysvětlil/a důvody vzniku Medíny a z čeho a kdy vznikla?

Jak bys popsal/a rozložení obyvatelstva v Medíně po příchodu proroka Muhammada?

---

<sup>193</sup> Pět pilířů islámu představuje závazné povinnosti každého muslima, jedná se oblast povinností k Bohu, pokládají se za nejpodstatnější znaky příslušnosti k islámu. *Šaháda* – vyznání víry, *salát* – modlitba, *zakát* – náboženská daň, *sawm* – půst v měsíci ramadánu, *hadždž* – pouť do Mekky.

<sup>194</sup> L. Kropáček, *Duchovní cesty islámu*, str. 91-113.

<sup>195</sup> viz. Příloha číslo 4

Urči, jaké postavení měli v Medíně nemuslimové a na základě čeho?  
 Urči, co je hidžra, kdy se uskutečnila a co bylo její příčinou?  
 Jaký význam má hidžra v pojetí muslimského kalendáře a jaký mají kalendář?  
 Jaké je základní dělení muslimů a proč?  
 Čím se od sebe liší sunnité a šíité, kterých je víc?  
 Jaký postoj zaujali muslimové po odchodu z Mekky k polyteistickým kmenům v Arábii v porovnání s postojem k monoteistům?  
 Jaký je rozdíl mezi Koránem a sunnou, z čeho se skládají a čeho jsou zdrojem?  
 Jak bys vysvětlil/a vztah muslimů ke Koránu, čeho je podle nich obrazem?  
 Co se stalo po Muhammadově smrti ve vedení ummy?  
 Kdo jsou označováni jako příslušníci „lidu knihy“ a proč?  
 Srovnej postavení různých skupin nemuslimů po obsazení jejich území muslimy, o které dvě hlavní skupiny šlo?  
 Jak je nazýváno muslimské právo, co jsou jeho zdroje a jak se vyvíjelo?

Otázky přesně vyšly na počet žáků, kteří byli v minulé hodině přítomni. Dvě žákyně minule chyběly, proto se opakování neúčastnily. Žáci se snažili odpovídat na otázky a většina z nich odpověděla správně, některé doplnili jejich spolužáci a pouze v jednom případě jsem musela upřesnit odpověď sama. Jednalo se o otázku vztahující se k vývoji muslimského práva. Po opakování jsme přešli na skupinovou výuku, kdy skupiny postupně představovaly jednotlivé pilíře, zapojili se všichni žáci. Protože jsem žáky neznala a také z časových důvodů, jejich projev jsem doplnila o prezentaci obrázků k jednotlivým tématům sama, ale chtěla jsem, aby se k obrázkům vyjadřovala vždy konkrétní skupina. V případě, že by se jednalo o moji třídu, nechala bych je připravit si prezentace s obrázky a prezentovat je ostatním žákům. Samozřejmě, že by to zabralo více než jednu vyučovací hodinu, věnovala bych tomu dvě vyučovací hodiny. Sama bych k druhému z pilířů modlitbě poskytla žákům video ukázky, které by mohly při prezentaci využít. V průběhu studia na vysoké škole jsem se účastnila studentského projektu, kde jsme točili krátké záznamy, například i modlení muslimů v mešitě. V ukázkách jsou vidět jednotlivé úkony a spolu s nimi i průběh modlitby v arabštině. Krátké ukázky podle mě dobře doplní probírané téma a navíc je lze pouštět několikrát a zadávat žákům úkoly k jejich sledování. Sama jsem je do vyučování nezařadila, protože si žáci v tom samém týdnu pouštěli video o islámu v hodině základů společenských věd, jehož součástí byla ukázka modlitby. Většina skupin měla velmi pěkně připravený přidělený pilíř a žáci dokázali reagovat na otázky svých spolužáků i mé. U některých z nich se rozpoutala diskuse a vlna zvědavých dotazů, například se diskutovalo o půstu v měsíci ramadánu, který musí muslimové držet po celý měsíc,

vždy od východu slunce do západu slunce. Žáci se zajímali, zda se takový půst dá opravdu vydržet, někteří zastávali názor, že ne, jiní že ano. Pokládali řadu zajímavých otázek, většinou jsem na ně odpovídala sama, protože skupina, která půst představovala, odpovědi na tak podrobné otázky neznala. S prací většiny skupin jsem byla spokojená, pouze u jedné skupiny příprava nebyla moc dobrá, žáci nedokázali určit hlavní body jejich pilíře a ani reagovat na otázky. Z časových důvodů jsem proto po jejich představení pilíř zrekapitulovala sama, aby ostatní věděli jeho hlavní podstatu.

Žáky skupinová práce velmi zaujala, podle reakcí se velké většině z nich líbila, v průběhu kladli zajímavé otázky, reagovali a po celou dobu byli aktivní. Tuto formu výuky jsem zvolila z důvodu zajímavosti jednotlivých pilířů a žákům se opravdu zdálo toto téma zajímavé. Jedná o neodmyslitelnou část života každého muslima a je proto podle mě důležité se u pěti pilířů islámu zastavit a probrat je do hloubky i s obrazovými nebo video ukázkami. I v dalších náboženstvích se dají nalézt podobná témata, která mohou žáci zpracovat ve skupinách, například v hinduismu by si po skupinách mohli připravit představení tří hlavních teistických bohů – Brahma, Višnu a Šiva plus nejznámější bohyně a další významná božstva, podle počtu skupin. Také u řeckých, římských a egyptských božstev by si mohli jejich představení připravit jako skupinovou výuku.

### **2.2.3 Výuka hinduismu**

Poslední dvě hodiny výuky jsem probírala s další třídou hinduismus. Jednalo se o třídu, která již měla probraný úvod do hinduismu a dvě ze tří období, na které se obvykle velké množství indických náboženských tradic souhrnně označovaných většinou jako hinduismus nebo religionisty upřednostňovaným termínem indické tradice dělí. První je období védské, druhé bráhmanské a třetí je označované jako hinduismus.<sup>196</sup> V každém z nich převažovala více určitá forma zbožnosti a rituálu a v posledním třetím období došlo k přesunu zájmu od neosobních božstev k osobním božstvům a rituálům, které se vztahovaly k uctění určitého božstva, které působilo ve prospěch svých stoupců. Žáky jsem v úvodu hodiny aktivovala opakováním, na základě několika otázek vztahujících se k předchozí probrané látce, abych na základě

---

<sup>196</sup> viz. Příloha číslo 5

toho mohla ukázat jasný rozdíl s obdobími, která již probrali a tím, které budou probírat se mnou. Otázky, které jsem žákům pokládala, byly následující:

Kdy a jak vznikl pojem hinduismus?

Proč je tento pojem problematický?

Jaké jsou nestarší texty hinduismu a co obsahují?

Jakou formou probíhal nejstarší védský rituál?

Kolik kast se vyskytuje v hinduistické společnosti, které to jsou?

Co je typické pro bráhmanské období narozdíl od védského?

Jak bys charakterizoval/a nauku: karma-samsára-móksa?

Většina žáků se snažila na otázky odpovídat, někteří z nich i za použití sešitu, ale nakonec jsme zopakovali vše, co bylo potřeba, a mohla jsem začít s výukou dalšího období. Výklad jsem opět zvolila jako hlavní metodu ve výuce. Probrat vznik, vývoj a jednotlivá významná hinduistická božstva je v průběhu 45 minut náročné. Výklad jsem doplnila o interaktivní prvek prezentace s hlavními pojmy a božstvy, ke kterým jsem uváděla obrázky vyjadřující různé postoje božstev a znázorňující jejich hlavní atributy a rodinné vztahy. U každého božstva jsem nejprve žákům ukázala obrázek a zeptala se jich, zda vědí, co je to za božstvo a případně, co o něm ví. Kromě hlavních tří bohů – Brahma, Višnu a Šiva, jsem rozebrala i jejich manželky, hlavní bohyně v nejčastěji uctívaných podobách Sarasvatí, Lakšmí a Parvatí. Přidala jsem i boha Ganéšu, který v současné době patří k nejuctívanějším a nejrozšířenějším indickým bohům. Předpokládala jsem, že s jeho vyobrazením se žáci již mohli setkat, protože je rozšířen i do Evropy. Můj předpoklad se potvrdil a opravdu ze všech indických bohů a bohyň, které jsme probírali, nejvíce žáků poznalo Ganéšu. Někteří žáci o něm věděli dost věcí, jejich znalosti jsem doplnila a na základě toho se rozpoutala menší diskuse nad jeho atributy a jízdním zvířetem, kterým je myš. Kulturní odlišnost a náboženská víra je důkazem složitosti výuky indických náboženství a z toho důvodu je podle mě důležité se i v hodinách religionistiky na gymnáziu věnovat jasnému vymezení rozdílů mezi evropskou a indickou kulturou. Osobně bych se při výuce tohoto tématu snažila věnovat více času rozboru božstev a jejich stoupcům. Například bych žákům zadala připravit si projekty nebo skupinovou výuku na jednotlivá božstva, je to téma zajímavé a pro poznání takto odlišné kultury i dost podstatné. Hodinu jsem doplnila o četbu hlavních eposů, které jsou pro rozvoj osobní zbožnosti základními prameny. Z časových důvodů jsem zvolila četbu pouze části jednoho eposu Mahábharáty, a to části zvané Bhagavadgíta, ve které je jasně viditelný přechod k teistickým



božstvům. Ukázka byla krátká a myslím, že i velmi zajímavá. Žáky seznámila se stylem, jakým jsou indické eposy psány, například označováním jedné osoby různými jmény, proto by pro žáky bylo složité číst text o samotě. Čtením nahlas došlo nejen ke zvýšení jejich pozornosti a zájmu o probírané téma, ale také mohli reagovat na nejasnosti a ptát se mě na vysvětlení. Tuto část eposu jsem vybrala i z důvodu hlavní postavy, kterým je jeden z avatárů<sup>197</sup> boha Višnu - Kršna, jehož stoupence v dnešní době působící v České republice jsme měli probírat další hodinu. Žákům se text líbil a snažili se ho po přečtení vyložit a najít v něm zásadní věty. Pro úplnost jsem pro ně připravila stručný obsah eposů Mahábharáta a Bhagavadgíta, který jsem jim rozdala, aby si mohli rozšířit své znalosti o obsah dvou hlavních indických eposů, které jsou rozsáhlé a nedají se číst v hodině. Ve vyšších ročnících, kde by se znalosti o jednotlivých náboženstvích prohlubovaly, je možné jeden z eposů ve zkrácené formě zpracovat metodou problémového vyučování. Žákům se zadají otázky, na které mají v eposu hledat odpovědi samostatnou prací v hodině. Tím se naučí nejen pracovat s textem, ale také se seznámí se stylem, kterým jsou indické eposy psány. Osobně bych takovou činnost právě z důvodu náročnosti textu eposů zařadila až do vyšších ročníků. Stejně mohou žáci pracovat i s dalšími důležitými texty pro indické tradice,<sup>198</sup> ale opět bych takovou aktivitu zařadila až do vyšších ročníků. Ukázky mohou učitelé čerpat například z knihy Průvodce dějinami staroindické literatury<sup>199</sup> nebo Bhagavadgíta<sup>200</sup> a dalších knih dostupných v češtině.

Náplní poslední hodiny hinduismu bylo seznámit žáky s šířením indických tradic v různých formách do Evropy a hlavně se zaměřit na takzvaná nová náboženská hnutí vycházející z těchto tradic a působící u nás.<sup>201</sup> Vybrala jsem tři nejrozšířenější – Jógu v denní životě, Českou hinduistickou společnost a českou pobočku Mezinárodního společenství pro vědomí Krišny – neboli hnutí Hare Kršna. Na začátek hodiny jsem zvolila opakování formou prezentace s hlavními pojmy týkajícími se zbožnosti a eposů plus obrázky božstev, které nebyly stejné jako v minulé hodině, ale z nichž se dalo poznat, o které božstvo se jedná podle jeho vzhledu, atributů, postoje a jízdního zvířete.

---

<sup>197</sup> Nepřesně můžeme označit inkarnace, kterými Višnu působí na zemi. Je jich celkem deset, devět se již mělo projevit například jako Kršna, dále také Ráma, Buddha a další. Poslední desátý Kalki, jezdec na koni s mečem se objeví na konci tohoto věku.

<sup>198</sup> K nejdůležitějším patří védy a jednotlivé části véd, jejich výklady a dále například *purány*.

<sup>199</sup> D. Zbavitel, J. Vacek, *Průvodce dějinami staroindické literatury*.

<sup>200</sup> J. Filipický, J. Vacek, *Bhagavadgíta*. Praha: Votobia, 2000.

<sup>201</sup> viz. Příloha číslo 6

Úkolem žáků bylo vysvětlit uvedený pojem, říct s čím souvisí a proč. U obrázků pak určit božstvo a říct, co vše o něm ví, případně co vyjadřuje na uvedeném obrázku.<sup>202</sup> Žáci byli při opakování aktivní a většina dokázala odpovědět, někteří však s nápovědou. Nejlépe si pamatovali uvedená božstva. Po opakování jsem přešla k tématu hodiny, po krátkém výkladu hlavních vývojových směrů a šíření indických tradic na Západ, jsem žákům pustila čtyři krátké video ukázky z prostředí uvedených skupin, které u nás působí. Délka ukázek se pohybovala od několika sekund až po tři minuty. Záznamy jsem pořídila v průběhu studia na vysoké škole, kdy jsem se účastnila projektu, při kterém jsme natáčeli v různých skupinách označovaných jako nová náboženská hnutí a některá z nich nám poskytla i svá videa. Video ukázky byly dvě z prostředí Jógy v denním životě natočené v jejich hlavním sídle v ášramu ve Střílkách – cvičení jógy pod vedením učitele a obřad vedený zakladatelem hnutí Mahéšváranandou a dvě z prostředí hnutí Hare Kršna – zpěv manter a průvod pražskými ulicemi. Žáci nejprve každou ukázkou zhlédli a následně měli určit, o kterou z uvedených dvou skupin se jedná. Jejich odhad byl správný a následně jsem se jich zeptala, co o těchto skupinách vědí. Znalosti však nebyly moc velké, což jsem očekávala a ke každé z nich připravila jeden snímek v prezentaci a doplnila ho obrázky. Po výkladu ke každé skupině jsem žákům opět pustila video ukázky s tím, že jsem jim řekla, čeho si mají v ukázkách všimnout a po jejich zhlédnutí jsme je společně rozebrali. Žákům se zapojení video ukázek do výuky líbilo a spolupracovali na jejich rozboru, ptali se a zajímali o bližší souvislosti, a to hlavně u hnutí Hare Kršna v souvislosti s avatárem boha Višnu, kterého jsme probírali v minulé hodině a četli i ukázkou vztahující se k němu. Kratší video ukázky jsou podle mě pro použití v hodině lepší než dokument na celou hodinu, lze je pouštět opakovaně a zvýší pozornost žáků, to podle mě dokument může z počátku taky, ale postupně při jeho sledování pozornost žáků klesá, jak jsem měla možnost vidět v průběhu některých hodin náslechu.

---

<sup>202</sup> V minulé hodině jsem žáky pomocí obrázků božstev seznámila i s některými základními gesty rukou a postojem, které se nazývají *mudry* a jsou symbolickou řečí bohů, kterou vyjadřují na svých vyobrazeních. Gesty mohou svým uctívacům vyjádřit například ochranu a požehnání, uklidnění, hrozbu nebo varování a podobně.

## **2.3 Další možnosti využití aktivizačních metod ve výuce religionistiky**

Z důvodu povahy hodin při praxi jsem nemohla využít všechny možnosti aktivizačních metod a prvků, které mi připadají zajímavé, proveditelné a přínosné. Většina z nich se hodí pro zařazení do hodin, kdy již žáci mají alespoň prvotní seznámení s jednotlivými náboženstvími v rozmezí prvních hodin nebo probírali náboženství již v nižších ročnících. V následujících odstavcích nastíním tyto metody a v příloze uvedu jejich konkrétní podobu a cíl, jak jsem si je připravila pro mou další případnou výuku předmětu religionistika.

Velké možnosti využití a přizpůsobení aktivizačních metod na každou hodinu mohou vyučující religionistiky nalézt v metodě didaktických her. Ty můžeme dělit podle různých kritérií<sup>203</sup> a zapojit je do výuky, například pro zopakování probraného učiva. Kromě příkladů, které jsem použila a možných obměn, které jsem uvedla v předchozí kapitole, mohou vyučující použít křížovky s otázkami a tajenkou, které souvisí s probraným učivem, vědomostní kvizy a soutěže formou Riskuj, a to pro hru ve skupinách nebo pro jednotlivce.

Zajímavou formou hry pro zpestření posledních hodin na konci roku a zároveň závěrečného shrnutí probraných náboženství může být například hra, kdy si každý žák vylosuje osobnost z určitého náboženství, dostane chvíli na přípravu a potom se postaví před třídu, která mu bude pokládat otázky a hádat, kdo to je.<sup>204</sup> Taková hra může být použita i na začátku školního roku pro připomenutí probrané látky v minulém roce. Žák, který bude osobnost představovat, odpovídá na otázky ostatních žáků pouze ano/ne. Příklady otázek pokládaných žáky: Jsi muž? Jsi křesťan? Žil jsi před naším letopočtem? Pocházíš z Indie? Hra bude podle mě sloužit nejen žákům jako zajímavá forma opakování, ale i vyučujícímu, který uvidí, kolik si toho žáci zapamatovali. Správnost formulace otázek a odpovědí, případné ujasnění nepřesností, bude provádět vyučující. Do hry se zapojí všichni žáci, kteří budou pokládat otázky po řadě, ale pokud bude někdo tušit, koho daný žák představuje, může se přihlásit a říct správnou odpověď bez ohledu na to, zda bude na řadě s kladením otázky nebo ne. Ohodnocen bude žák, který uhodne nejvíc osobností. Počet ohodnocených žáků určí učitel. Obměnou

---

<sup>203</sup> viz. 1.3.4 Didaktické hry

<sup>204</sup> viz. Příloha číslo 7

a rychlejší formou hry může být hádání ve skupinách, kdy otázky na žáka představujícího určitou osobu nepokládá každý žák sám, ale domlouvají si je žáci ve skupinách a mohou se také radit při hádání osobnosti. Dále může vyučující upravit kolik času na hádání, budou žáci mít, co se stane, pokud neuhodnou správnou odpověď. Na výběr má z několika variant, například jim může říct správnou odpověď sám, ale lepší variantou podle mě je, že jim bude napovídat a vést je ke správné odpovědi sám žák před tabulí. Na základě toho může učitel ohodnotit i žáka, který je hádanou osobou. Podle počtu osobností a časového rozvrhu může vyučující hře věnovat celou hodinu, což by bylo z hlediska opakování na konci nebo na začátku roku zřejmě nejvhodnější nebo pouze část hodiny, záleží to taky na počtu žáků. Pokud se bude jednat jen o část třídy, která si zvolila religionistiku jako volitelný předmět, je vhodné, aby se vystřídali všichni žáci. Pokud to však bude celá třída, bude nejlepší rozdělit žáky do skupin a ocenit pak celou skupinu.

Další inovací, která převede tuto didaktickou hru na metodu inscenační, je že žák nebo v tomto případě lépe dvojice či trojice žáků, si opět vylosuje lísteček tentokrát však s nějakou situací či úkonem, který je specifický pro určité náboženství.<sup>205</sup> Dostanou několik minut na přípravu a následně situací před tabulí předvedou bez mluvení, ale pokud chtějí, mohou využít nábytek a pomůcky ve třídě, například nakreslit něco na tabuli. Ale nesmí napsat jméno či náboženskou příslušnost osoby nebo osob, které v situaci předvádí. Ostatní žáci budou hádat, o co se jedná a v případě, že po dvou zopakování třída neuhodne, učitel jim umožní ptát se aktérů, kteří odpovídají pouze ano/ne. Opět platí to, co u výše popsané didaktické hry, otázky kladou žáci po řadě nebo ve skupinách a kdo si myslí, že zná správnou odpověď, se přihlásí. V případě dotazů vyučující opět kontroluje nebo usměrňuje případné nesrovnalosti v otázkách i odpovědích, pokud je žáci neusměrní sami. Vítězí skupina nebo žák, který uhodne nejvíc předvedených situací. Příkladem takové situace může být: roztočení kola *dharmy*<sup>206</sup>, stvoření světa a člověka podle Bible, zjevení prvních veršů Koránu, vyvedení Izraelitů z Egypta Mojžíšem, ukřižování Ježíše, počátek křesťanské reformace, působení tří hlavních hinduistických teistických božstev, modlitba muslimů, obětování hinduistickému teistickému božstvu, průvod se zpěvem a hudbou na počest

---

<sup>205</sup> viz. Příloha číslo 8

<sup>206</sup> Významná událost pro buddhismus, začátek Buddhova učení po tom, co dosáhl probuzení, se nazývá roztočení kola *dharmy*. Jeho učení je nazýváno Buddha *dharma*.

hinduistického božstva a samozřejmě řada dalších situací a událostí podle toho, která náboženství probrali. Tato metoda podle mě může opět sloužit k opakování, ale i cvičení přemýšlení žáků a vyvozování souvislostí mezi tím, co vidí a tím, co znají. Dále se žáci procvičí ve vystupování před třídou a zbytek třídy v tolerantním postoji k těm, kteří situaci předvádí. Určitě by měl učitel zamezit, aby se třída hercům smála nebo jinak negativně ovlivňovala jejich výkon. Pokud budou předvádět a hádat ve skupinách procvičí si i spolupráci mezi sebou. Výkon herců může vyučující pochválit nebo je ohodnotit stejně jako ty, kteří uhodli nejvíce situací. Počet předváděných a hádaných situací upraví učitel podle času, který chce této aktivizační metodě věnovat. Jedná se o časově náročnější metodu, než bylo hádání osobností na základě otázek, protože skupinka žáků, kteří předvádí situaci před tabulí, potřebuje čas na přípravu. Učitel se s touto časovou potřebou může vypořádat například tím, že na začátku hodiny rozdělí žáky do skupin a zástupce každé skupiny si vylosuje lísteček se situací, kterou mají ztvárnit a pak dá učitel všem žákům pět nebo deset minut na přípravu. Po zbytek hodiny budou jednotlivé skupinky žáků předvádět své inscenace.

Metodu inscenační může vyučující využít v řadě případů, například může dvěma žákům zadat, aby jeden z nich dělal věřícího a druhý televizního reportéra, který mu bude pokládat otázky o jeho náboženství a proč si ho vybral.<sup>207</sup> Poté jim dá čas na přípravu a následně zahrají krátkou scénku ostatním žákům, kteří po jejím zhlédnutí budou hodnotit otázky reportéra i odpovědi věřícího. Jejich přesnost, správnost a případně přidají svůj pohled na to, na co by se konkrétního věřícího ptali nebo jak by odpovídali. Výstup žáků musí vyučující časově omezit nebo určit počet otázek, které si mají připravit. Třída si podle mě může sledováním inscenace procvičit a zopakovat probíranou látku a navíc se bude muset zamýšlet nad vhodností kladených otázek. Vyučující může zařadit takovou inscenaci nebo její obměny do hodin následujících po úvodní hodině nebo dvou úvodních hodinách, dále do hodin opakování a úvodního opakování ve vyšších ročnících.

Obměnou může být inscenace spojená s metodou diskuse. Učitel vybere několik žáků, kteří mohou představovat následující postavy: stoupence vybraného náboženství nebo směru, jeho odpůrce a člověka, který je neutrální a má se přidat na stranu

---

<sup>207</sup> viz. Příloha číslo 9

stoupence nebo odpůrce.<sup>208</sup> Ti se ho budou snažit přesvědčit svými argumenty, ale za dodržení požadavků správné diskuse, to znamená bez urážek a napadání. Žák, který bude hrát neutrálního, jim bude po úvodním představení jejich postojů, pokládat různé otázky, proč by se měl stát stoupencem nebo odpůrcem. Nakonec si vybere jednu stranu a ostatní žáci zhodnotí jeho výběr a rozeberou inscenaci, kterou viděli. Zhodnotí výstupy všech tří žáků a každý řekne, co se mu líbilo, nelíbilo a na jakou stranu by se sám přidal a proč. Pro zjednodušení může být použito skupin, kdy učitel rozdělí žáky do čtyř skupin, první bude skupina stoupců, druhá odpůrců, třetí bude skupina nerozhodnutých a poslední skupina budou pozorovatelé. Přípravu otázek a argumentů může vyučující žákům zadat v hodině nebo jako domácí přípravu, kdy si projdou více materiálů a mohou si připravit více argumentů. On sám bude řídit inscenaci a usměrňovat diskusi žáků, pokud to bude potřeba. Obměnou může být přesvědčování neutrálního žáka o postoji k různým problematickým tématům, která se vyskytují v některých náboženstvích. Například: problematika euthanasie, interrupce, homosexuální vztahy, potřeba zprostředkovatele mezi člověkem a Bohem, ženy jako duchovní a další. I těmto tématům a názorům jednotlivých náboženství na ně se v hodinách religionistiky může vyučující věnovat. Při této formě obměny, by podle mě bylo lepší, kdyby učitel zadal žákům přípravu na hodinu jako domácí úkol, aby si mohli projít různé materiály a připravit si argumenty.

Další variantou je, že se z žáků vyberou zástupci jednotlivých náboženství, kteří se posadí čelem k ostatním žákům a budou odpovídat na jejich zvědavé otázky, diskutovat s nimi o problémech, které se v jejich náboženstvích vyskytují, ať již aktuálních nebo historických a snažit se jim své náboženství obhájit nebo jeho postoj vysvětlit.<sup>209</sup> Jde o metodu takzvané panelové diskuse, která je většinou vedena s odborníky. V tomto případě bude vedena s žáky v roli věřících. Je možné ji využít například na konci roku při závěrečném opakování nebo na začátku roku při úvodním opakování, při dalším rozvíjení znalostí, které žáci získali v nižších ročnících. Každý žák si připraví několik otázek na každého zástupce náboženství, pro případ, že by stejnou otázku položil již někdo před ním. Vyučující bude opět kontrolovat průběh diskuse a případně ji usměrní. Na konci zhodnotí výkony herců, pokud s nimi bude spokojen, může je i ohodnotit známkou. Pro volbu herců bude nejlepší použít

---

<sup>208</sup> viz. Příloha číslo 10

<sup>209</sup> viz. Příloha číslo 11

dobrovolný výběr nebo losování, pokud učitel používá tyto metody častěji, měl by si zapisovat, který žák, kdy a co hrál, aby se nestalo, že před tabulí budou stále stejní žáci. Žáci si připraví otázky opět v průběhu hodiny nebo jako domácí úkol.

V průběhu hodin religionistiky mohou žáci diskutovat ve skupinách o mnoha problémových tématech, které jsou například v současné době u nás probírána v médiích, a tak se s nimi žáci setkali a navíc si o nich mohou vyhledat řadu často protichůdných informací a názorů.<sup>210</sup> Ve skupinách si připraví řešení určitého problémového bodu, které se budou snažit před třídou prosadit. Problémové situace může stanovit sám učitel, ale i žáci mohou přijít se svými nápady nejen v oblasti řešení, ale i samotného problému. Každá skupina představí své řešení a potom o nich společně budou diskutovat a snažit se vybrat to nejlepší. Na přípravu musí mít žáci dost času a možnost přístupu ke zdrojům, pokud se jedná o téma diskutované v současné době, měli by mít možnost vyhledávání na internetu, je tedy dobré zadat jim přípravu jako domácí úkol. Příkladem problémových témat může být otázka výstavby mešit na našem území, pohled lidí na církevní restituce, strach velké části populace z působení takzvaných nových náboženských hnutí, která jsou často označována jako sekty a další. Hodnocení činnosti žáků může vyučující ohodnotit známkou, ale neznamená to, že ohodnotí pouze skupinu, jejíž řešení většina přijala jako nejlepší, protože se žáci nemusí shodnout na jednom řešení.

Zajímavá podle mě může pro žáky být metoda projektová. Na začátku školního roku učitel žáky seznámí s tím, která náboženství budou probírat a rozdělí je do skupin, ve kterých budou projekt vytvářet.<sup>211</sup> Každá skupina si vybere jedno náboženství a jejich úkolem bude vytvořit dotazník s určitým počtem otázek o něm. Nebudou to jen otázky vědomostní, ale také otázky postoje, co si lidé o tom náboženství myslí a proč, co jim vadí, co se jim líbí, kde se o něm dozvěděli nebo dozvídají nejčastěji a podobně. Dotazníky samozřejmě musí obsahovat i základní zjišťovací otázky zaměřené na pohlaví a věk. Počet otázek určí učitel při zadávání projektu, ale nemělo by jich být moc ani málo, podle mě je ideální minimálně deset a maximálně patnáct. Žáci ve skupinách vypracují dotazník, který v hodině zkontrolují s ostatními a učitelem, případně pak dotazník upraví. Učitel také určí počet respondentů, například třicet až padesát, podle počtu žáků ve skupinách a ročníku, ve kterém projekt zadává. Každá

---

<sup>210</sup> viz. Příloha číslo 12

<sup>211</sup> viz. Příloha číslo 13

skupina po probrání příslušného náboženství seznámí ostatní žáky s výsledky svého projektu, kterými bude zhodnocení znalostí a postojů lidí ke konkrétnímu náboženství, výsledky mohou zhodnotit celkově a poté podle pohlaví a věku. Jelikož se jedná o hodiny religionistiky a ne statistiky, stačí, když žáci budou výsledky vyhodnocovat pomocí procent. Své závěry budou prezentovat před třídou, která bude na jejich výsledky reagovat a učitel je za jejich práci ohodnotí známkou. Přínosem bude nejen aktivita žáků, prohlubování a opakování znalostí o konkrétním náboženství, ale také se seznámí s tvorbou dotazníků a vytvářením jednotlivých otázek. Samozřejmě by měl učitel při zadávání úkolu žáky seznámit i se základní metodikou výzkumu, jako je například dělení na kvalitativní a kvantitativní výzkum, vytváření hypotéz, formulování otázek, a seznámit je i s jednotlivými druhy otázek. Učitel se podle věku a znalostí studentů rozhodne, zda po nich bude požadovat i formulaci a ověřování hypotéz. Nebo projekt zůstane v mezích posouzení situace znalostí a postojů. Žáci se díky projektu naučí spolupracovat ve skupinách, rozdělovat si práci a také pracovat s lidmi tak, že je budou muset oslovit a požádat o vyplnění dotazníku. Prezentace výsledků před třídou může mít různou podobu, kterou určí učitel nebo ji nechá na samotných žácích. Opět to záleží hlavně na ročníku, ve kterém projekt zadává. Pokud jim stanoví, že výsledky představí třídě formou prezentace s tabulkami a grafy, musí vycházet z toho, že jejich tvorbu žáci ovládají. Pokud neurčí formu prezentace výsledků, měl by alespoň stanovit kolik minut má seznámení ostatních žáků s výsledky projektu trvat.

Toto jsou některé z metod, které mohou vyučující religionistiky při svých hodinách zkusit použít, různě pozměnit a s jejich pomocí aktivovat žáky při výuce a zvýšit jejich zájem o probíraná témata. Nevyzkoušela jsem je v praxi, ale pokud budu v budoucnu učit religionistiku, určitě je vyzkouším přizpůsobené na konkrétní třídu a téma hodiny.



## Závěr

Využití aktivizačních metod v hodinách religionistiky nejčastěji vyučovaných na gymnáziích je v dnešní době nejen možné, ale je to také velmi žádoucí. Na základě současných požadavků na výuku nemají být žáci seznamováni jen se znalostmi, v případě religionistiky se znalostmi o různých náboženstvích, s nimi spojených kulturách, zemích a lidech, ale mají také rozvíjet sociální a komunikační schopnosti. Jak je stanoveno v Národním programu vzdělávání v takzvané Bílé knize, která je strategií vzdělávání odrážející celospolečenské zájmy a prosazující větší samostatnost v rámci regionálního školství. Žáci se mimo jiné mají naučit poznávat, kriticky myslet a hodnotit, naučit se jednat a žít společně, pracovat v týmech i samostatně, komunikovat s ostatními, respektovat odlišné názory, adekvátně reagovat a řešit problémy.<sup>212</sup> Proto, aby se naučili žít v multikulturní společnosti 21. století, kdy se každý den setkávají nejen s lidmi různých národností, ras, ale i různých náboženských postojů, je předpokladem nejen to, že budou ovládat znalosti o jednotlivých náboženstvích. Ty jsou samozřejmě podstatné a čím dál více důležité ve společnosti, kde snaha o senzaci ze strany médií šíří nepřesné informace. Žáci by měli umět vyvozovat souvislosti, které vedly k současným podobám jednotlivých náboženství, se kterými se setkávají, rozlišovat mezi pravdou a senzacechtivostí, nebát se cizích kultur a náboženství, ale na druhou stranu také nemít romantické a idealistické představy o některých náboženstvích vyvolané nedostatečnou informovaností či zkreslením. Měli by vědět, jak se chovat při kontaktu s věřícími, vědět proč na ně lidé reagují pozitivně nebo negativně, jakými nepřesnostmi jsou různá náboženství v naší společnosti zatížena a podobně.

Hodiny religionistiky, by se tak neměly omezovat na diktování poznámek, ale měly by být obohaceny o aktivizační metody a prvky, které mohou sloužit nejen k efektivnějšímu zapamatování osvojených poznatků, ale také k rozvoji myšlení žáků, vyvozování souvislostí, čtení důležitých děl pro daná náboženství, setkávání se s věřícími, video ukázky nebo živá setkání se zvyky, rituály a obřady. To vše může žákům pomoci odstranit odmítání všeho, co je cizí, nové, překonat strach z neznámého a naopak rozvinout snahu o porozumění, toleranci, které jsou nezbytné ke komunikaci

---

<sup>212</sup> Bílá kniha, str. 38. <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>> (zobrazeno 2014-05-31).

s ostatními a soužití s nimi, i když nevyznávají stejné náboženství a liší se v názorech na určité věci. Snaha porozumět a hledat společné cíle, spolupracovat a žít vedle sebe bez zbytečných předsudků, to vše mohou v hodinách religionistiky žákům pomáhat rozvíjet učitelé, například právě pomocí využití některých z aktivizačních metod. Naučí je diskutovat, respektovat názory druhého, vcítit se do jeho pozice, obhájit svoji pozici, umět si vybrat mezi více nabízenými možnostmi, rychle reagovat, pracovat v týmu, vzájemně se doplňovat, komunikovat s ostatními, podílet se na projektech, podnítit zájem o probírané učivo, to vše je možné v těchto hodinách rozvinout.

Aktivizační metody a prvky lze zařadit do hodin nejen pro opakování, ale i osvojování učiva, mohou zabrat pár minut nebo celou hodinu, případně to mohou být projekty na více hodin, domácí přípravy a podobně. Učitelé si mohou vybrat z velké nabídky metod a jejich modifikací, které přizpůsobí na konkrétní hodinu. Stejnou metodu mohou používat při více hodinách například jako formu opakování s tím, že obmění pouze obsah opakování. Mohou vymýšlet nové varianty použití nebo čerpat náměty z literatury a internetu. Samozřejmě pro některé hodiny se tyto metody hodí více a pro jiné méně, jejich časová náročnost je někdy problémem, a proto je vždy na učiteli, kterou metodu a kdy uzná za vhodnou k využití.

Při mé praxi žáci reagovali velmi pozitivně na použité aktivizační metody a prvky. Došlo ke zvýšení jejich pozornosti a u některých i zájmu o učivo. Práce v týmech podnítila jejich zvědavost, ale podpořila také jejich spolupráci a vzájemnou komunikaci. Opakování formou didaktických her je velmi zaujalo a vzájemně se doplňovali, video ukázky pro ně byly neobvyklou možností nahlédnout do rituálů a praktik náboženských skupin, které znali jen povrchně nebo je neznali vůbec. Věřím, že i další metody, které jsem v praxi nevyzkoušela a pouze si je připravila jako možnosti k použití v hodinách religionistiky, mohou být dobře uplatnitelné a budu je moci vyzkoušet sama při případné další výuce religionistiky.

## **Bibliografie:**

### Primární literatura:

Jankovcová, M.; Koudel, J.; Průcha, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 152 s. ISBN 80-04-23209-4

Kasper, T.; Kasperová D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4

Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1

Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6

Maňák, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7

Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X

Silberman, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN 80-247-1821-9

Vališová, A.; Kasíková H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. 402 s. ISBN 80-247-1734-4

Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0

Sekundární literatura:

Brázda, Cigán, Jastrzemska, Hoder, Klocová, Kozlová, Osička, Votava, *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl.*

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, kolektiv autorů. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 101 s. ISBN 978-80-87000-11-3

Kropáček, L. *Duchovní cesty islámu*. Praha: Vyšehrad, 2011. 292 s. ISBN 978-80-7021-925-6

Partridge, Ch.(ed.) *Lexikon světových náboženství*. Praha: Slovart, 2006. 495 s. ISBN 80-7209-796-2

Vojtíšek, Z. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Praha: Beta Books, 2007. 210 s. ISBN 978-80-86851-64-8

Další literatura:

Filipský, J.; Vacek J. *Bhagavadgíta*. Praha: Votobia, 2000. 243 s. ISBN 80-7220-028-3

Konfucius, *Hovory*. Bratislava: CDA Press, 1994. 159 s. ISBN 80-85349-43-4

Lužný, D. *Nová náboženská hnutí*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 181 s. ISBN 80-210-1645-0

Štampach, O. I. *Přehled religionistiky*. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-384-0

Vznešený Korán, překlad Ivan Hrbek, Praha: A.M.S trading, 2007. 750 s. ISBN 978-80-902419-0-9

Zbavitel, D.; Vacek, J. *Průvodce dějinami staroindické literatury*. Třebíč: Arca JiMfa, 1996. 537 s. ISBN 80-85766-34-5

Internetové zdroje:

Tereziánská reforma v českém školství. [online], citováno 2014-04-05

URL:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html%22/>>

Rozbouřená řeka. [online], citováno 2014-04-05

URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1852/rozbourena-reka.html/>>

Společenské vědy pro střední školy – 4. díl. [online], citováno 2014-04-20

URL:<[http://www.didaktis.cz/GoodsDetail\\_LS.asp?nDepartmentID=193&nGoodsID=1734&nLanguageID=1](http://www.didaktis.cz/GoodsDetail_LS.asp?nDepartmentID=193&nGoodsID=1734&nLanguageID=1)>

Společenské vědy pro střední školy. [online], citováno 2014-04-20

URL:<[http://didaktis.webblast.cz/Data/files/Ke%20stazeni/St%C5%99edn%C3%AD%20%C5%A1koly%20-20u%C4%8Debnice/Spole%C4%8Densk%C3%A9%20v%C4%9Bdy/2009-10%20rozdeleni%20uciva\\_jednotlive%20rocniky.pdf](http://didaktis.webblast.cz/Data/files/Ke%20stazeni/St%C5%99edn%C3%AD%20%C5%A1koly%20-20u%C4%8Debnice/Spole%C4%8Densk%C3%A9%20v%C4%9Bdy/2009-10%20rozdeleni%20uciva_jednotlive%20rocniky.pdf)>

Schvalovací doložky pro učebnic. [online], citováno 2014-04-20

URL:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013?highlightWords=schvalovac%C3%AD+dolo%C5%BEky+u%C4%8Debnic>>

Rozdíl mezi školními vzdělávacími programy a klasickými osnovami. [online], citováno 2014-04-25

URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/dotazy>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], citováno 2014-04-25

URL: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Bílá kniha, [online], citováno 2014-05-31 URL:

<<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>

## **PŘÍLOHY**

## Příloha číslo 1

**Téma:** Konfucianství

**Cíl výuky:** Seznámit žáky s jedním z největších čínských náboženství formou výkladu a interaktivní prezentace.

**Cílová skupina:** Třída 5. A (kvinta osmileté gymnázium), s tématem konfucianství se do této doby neseznamovali.

### **Struktura hodiny:**

- |   |          |
|---|----------|
| 1. Referát studenta o Konfuciovi,<br>diskuse k referátu a zjištění znalostí studentů o tématu | 15 minut |
| 2. Výklad tématu doplněný o obrazovou přílohu<br>a ukázky z knihy Horovy                      | 20 minut |
| 3. Opakování formou didaktické hry, případné otázky   | 10 minut |

**Metodika hodiny:** Frontální výuka doplněná o prezentaci s nejdůležitějšími body a obrázky, čtení ukázek a didaktickou hru k opakování probraného tématu.

### **Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci hodiny:**

Příprava – PC (MS Office – word, power point), zápisy z vysokoškolských přednášek, odborné knihy zabývající se tímto tématem (Konfucius: Hovory, Liščák: Konfucianství od počátků do současnosti, Partridge: Lexikon světových náboženství), internet – vyhledávání obrázků k tématu, kancelářské potřeby k přípravě didaktické hry (MS Office – word, papíry, tiskárna)

Realizace – PC a dataprojektor, kniha Hovory

### **Didaktická hra:**

Opakování formou lístečků s hlavními pojmy nebo problematikou.

Pravidla - žák přečte pojmy uvedené na lístečku, vysvětlí je, řekne vše, co k tomu ví. Případně ho doplní další žáci.

Cíl – zopakovat probranou látku lehčí a rychlejší formou.

Hodnocení – hodnotí učitel.

### Pojmy:

život Konfucia, 2 hlavní následovníci Konfucia, hlavní dílo Konfucia, dynastie Čou, místo působení Konfucia, ovlivnění jakými náboženstvími, filozofická škola (čínský termín), ušlechtilý člověk, 5 hlavních lidských vztahů, vznik jména Konfucius, žen, šu, čung, li, země s největším počtem konfucianů

## Příloha číslo 2

**Téma:** Taoismus

**Cíl výuky:** Seznámit žáky s druhým nejdůležitějším čínským náboženstvím taoismem formou výkladu a interaktivní prezentace.

**Cílová skupina:** Třída 5. A (kvinta osmiletého gymnázia), v předchozí hodině již byli seznámeni s konfucianstvím.

### **Struktura hodiny:**

- |   |          |
|---|----------|
| 1. Opakování z minulé hodiny a zjištění znalostí studentů o tématu                      | 10 minut |
| 2. Výklad tématu doplněný o obrazovou přílohu   | 25 minut |
| 3. Zopakování celého tématu čínských náboženství formou didaktické hry, případné otázky | 10 minut |

**Metodika hodiny:** Aktivizace žáků při opakování, frontální výuka doplněná o prezentaci s nejdůležitějšími body a obrazovou přílohou, didaktická hra.

### **Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci hodiny:**

Příprava – PC (MS Office – word, power point), zápisy z vysokoškolských přednášek, odborné knihy zabývající se tímto tématem (Palmer Taoismus, Štampach: Přehled religionistiky, Partridge: Lexikon světových náboženství), internet – vyhledávání obrázků k tématu, kancelářské potřeby k přípravě didaktické hry (MS Office – word, papíry, tiskárna)

Realizace – PC a dataprojektor

### **Didaktická hra:**

Souhrnné opakování po probrání dvou hlavních čínských náboženství.

Pravidla – žák přiřadí každý výraz do správného sloupečku. Zvýrazní správný sloupeček křížkem. Ti, kteří budou mít celou tabulku správně, získají ohodnocení (například formou plus).

Cíl – souhrnně zopakovat probranou látku a ohodnotit ty, kteří látku zvládli.

Hodnocení – hodnotí učitel.



Tabulka:

<b>Výrazy:</b>	<b>Konfuciánství</b>	<b>Taoismus</b>
Hovory		
Lao-c´		
Žu		
Tao-te-t´ing		
usmíření zlých duchů		
Kchung fu-c´		
Šamanismus		
Nesmrtelnost		
dynastie Čou		
úpadek morálních norem		
jin a jang		
sociální harmonie a stabilita		
Žen		
5 hlavních vztahů mezi lidmi		
tao vyjádřené 3 sochami mužských postav		

## Příloha číslo 3

**Téma:** Islám

**Cíl výuky:** Seznámit žáky s druhým největším světovým náboženstvím pomocí výkladu, interaktivní prezentace a ukázek z Koránu a sunny.

**Cílová skupina:** Třída 1. G (prima čtyřletého gymnázia), jedná se o první hodinu islámu, kterou mají.

### **Struktura hodiny:**

1. Úvodní seznámení s tématem hodiny.  
Otázky na studenty – co ví o islámu. 10 minut
2. Výklad tématu doplněný o obrazovou přílohu (prezentace) a čtení ukázek (Korán, sunna) 20 minut
3. Zadání úkolu na další hodinu, shrnutí hodiny a případné otázky. 15 minut

**Metodika hodiny:** Aktivizace žáků formou připravených otázek, frontální výuka doplněná o prezentaci s nejdůležitějšími body a obrazovou přílohou, ukázky z hlavních pramenů islámu.

Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci hodiny:

Příprava - PC (MS Office – word, power point), zápisy z vysokoškolských přednášek, odborné knihy zabývající se tímto tématem (Kropáček: Duchovní cesty islámu, Partridge: Lexikon světových náboženství), Korán, Zahrady spravedlivých (sunna), internet – vyhledávání obrázků k tématu, potřeby k přípravě úkolu na další hodinu (kniha Duchovní cesty islámu, papíry, multifunkční tiskárna)

Realizace – PC a dataprojektor, Korán, kopie kapitoly o 5 pilířích islámu z knihy Duchovní cesty islámu

### Otázky na studenty:

Co víte o islámu? (monoteismus, vznik, věřící, ...)

Kde se nejčastěji s tématem islám setkáváte?

Kdo to byl Muhammad a co o něm víte?

Kde se muslimové schází?

Jakou mají posvátnou knihu?

Kolik je muslimů v dnešní době? Více nebo méně než křesťanů?

Jaké znáte muslimské státy.

Ve kterých zemích Evropy jsou největší komunity muslimů?

Jak, kdy a kde se muslimové modlí?

## Příloha číslo 4

**Téma:** Islám – 5 pilířů islámu

**Cíl výuky:** Opakování formou didaktické hry, další aktivizace žáků pomocí skupinové výuky jednotlivých pilířů islámu, žáci se učí číst a pracovat s odborným textem, který však není příliš těžký a hledat v něm nejdůležitější body, následně je vyloží svým spolužákům, hodina doplněna o obrazovou prezentaci.

**Cílová skupina:** Třída 1. G (prima čtyřletého gymnázia), základní seznámení s islámem z minulé hodiny, příprava na výuku formou domácí přípravy textů ve skupinách.

### **Struktura hodiny:**

- |   |          |
|---|----------|
| 1. Opakování z minulé hodiny formou problémových otázek a úvod do dnešní hodiny                               | 10 minut |
| 2. Skupinová výuka – rozbor jednotlivých pilířů islámu. Každý pilíř doplněn o obrazovou přílohu v prezentaci. | 30 minut |
| 3. Shrnutí a případné otázky  | 5 minut  |

**Metodika hodiny:** Aktivace žáků při opakování formou problémových otázek, skupinová výuka.

### **Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci hodiny:**

Příprava – PC (MS Office – word, power point), zápisy z vysokoškolských přednášek, kniha Duchovní cesty islámu od Luboše Kropáčka, internet – vyhledávání obrázků k tématu, kancelářské potřeby k přípravě lístečků s problémovými otázkami (MS Office – word, papíry, tiskárna)

Realizace – PC a dataprojektor

### **Otázky k opakování:**

Forma lístečků.

Žák přečte otázku a následně odpoví, případně odpoví jiný žák, který bude vědět.

Kdo byl prorokem islámu a co o něm víš?

Mohli muslimové uctívat bohy, kteří byli uctíváni v Mekce před vystoupením Muhammada a proč?

Jaké byly reakce obyvatel Mekky na Muhammadovo prorocké působení a proč?

Jak bys vysvětlil/a důvody vzniku Medíny a z čeho a kdy vznikla?

Jak bys popsal/a rozložení obyvatelstva v Medíně po příchodu proroka Muhammada?

Urči, jaké postavení měli v Medíně nemuslimové a na základě čeho?

Urči, co je hidžra, kdy se uskutečnila a co bylo její příčinou?

Jaký význam má hidžra v pojetí muslimského kalendáře a jaký mají kalendář?

Jaké je základní dělení muslimů a proč?

Čím se od sebe liší sunnité a šíité, kterých je víc?

Jaký postoj zaujali muslimové po odchodu z Mekky k polyteistickým kmenům v Arábii v porovnání s postojem k monoteistům?

Jaký je rozdíl mezi Koránem a sunnou, z čeho se skládají a čeho jsou zdrojem?

Jak bys vysvětlil/a vztah muslimů ke Koránu, čeho je podle nich obrazem?  
Co se stalo po Muhammadově smrti ve vedení ummy?  
Kdo jsou označováni jako příslušníci „lidu knihy“ a proč?  
Srovnej postavení různých skupin nemuslimů po obsazení jejich území muslimy,  
o které dvě hlavní skupiny šlo?  
Jak je nazýváno muslimské právo, co jsou jeho zdroje a jak se vyvíjelo?

## Příloha číslo 5

**Téma:** Hinduismus

**Cíl výuky:** Seznámit žáky s dalším obdobím ve vývoji indických tradic, a to obdobím označovaným jako hinduismus, rozebrat jednotlivá božstva a ukázat zásadní zvrát ve formě uctívání a pojmání božstev v porovnání s předchozími 2 obdobími, formou výkladu a interaktivní prezentace s obrázky božstev a rituálu.

**Cílová skupina:** Třída 5. B (kvinta osmiletého gymnázia), s v předchozích hodinách se seznámili s prvními 2 obdobími.

### **Struktura hodiny:**

1. Seznámení s tématem hodiny  
a krátké zopakování dosavadních znalostí studentů  
o předcházejících obdobích (védské a bráhmanské) 10 minut
2. Výklad tématu doplněný o obrazovou přílohu  
a ukázky z nejdůležitějších eposů 25 minut
3. Shrnutí, případné otázky 10 minut

**Metodika hodiny:** Frontální výuka doplněná o prezentaci s nejdůležitějšími body a obrázky, aktivování žáků formou opakování dosavadních znalostí a čtení ukázek z nejdůležitějších eposů.

### **Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci hodiny:**

Příprava – PC (MS Office – word, power point), zápisy z vysokoškolských přednášek, odborné knihy zabývající se tímto tématem (Zbavitel, Vacek: Průvodce dějinami staroindické literatury, Zbavitel a kol.: Bohové s lotosovými očima, Partridge: Lexikon světových náboženství), internet – vyhledávání obrázků k tématu, kancelářské potřeby k přípravě ukázek textů (MS Office – word, papíry, tiskárna)  
Realizace – PC a dataprojektor, ukázky textů

### Otázky k opakování:

Kdy a jak vznikl pojem hinduismus?

Proč je tento pojem problematický?

Jaké jsou nestarší texty v hinduismu a co obsahují?

Jakou formou probíhal nejstarší védský rituál?

Kolik kast se vyskytuje v hinduistické společnosti, které to jsou a jaký je jejich význam?

Co je typické pro bráhmanské období narozdíl od védského?

Jak bys charakterizoval/a nauku: karma-samsára-mókuš?

## Příloha číslo 6

**Téma:** Hinduismus - Rozšíření hinduismu na Západ

**Cíl výuky:** Seznámit žáky s šířením hinduistických náboženství na Západ a hlavně s nejrozšířenějšími podobami hinduismu jako nových náboženských hnutí u nás, formou výkladu, interaktivní prezentace a video ukázek vztahujících se ke dvou nejdůležitějším skupinám u nás.

**Cílová skupina:** Třída 5. B (kvinta osmiletého gymnázia), v předchozích hodinách byli seznámeni s historickým vývojem hinduismu.

**Struktura hodiny:**

- |  |          |
|--|----------|
| 1. Opakování z minulé hodiny formou prezentace           | 10 minut |
| 2. Výklad tématu doplněný o prezentaci                   | 10 minut |
| 3. Video ukázky, jejich rozbor a rozšíření znalostí žáků | 20 minut |
| 4. Shrnutí a případné otázky                             | 5 minut  |

**Metodika hodiny:** Aktivizování žáků pomocí prezentace za účelem opakování tématu minulé hodiny, frontální výuka doplněná prezentací s nejdůležitějšími body, práce s video ukázkami.

**Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci hodiny:**

Příprava – PC (MS Office – word, power point), zápisy z vysokoškolských přednášek, odborné knihy zabývající se tímto tématem (Partridge: Lexikon světových náboženství, Fárek: Hnutí Haré Kršna, Štampach: Přehled religionistiky), internet – vyhledávání obrázků k tématu

Realizace – PC a dataprojektor

## Příloha číslo 7

**Název:** Kdo jsem?

**Metoda:** Jedná se o metodu didaktické interakční hry, kterou lze použít při opakování, závěrečném nebo úvodním na začátku roku.

**Pravidla:** Žáci si vylosují lísteček se jménem známé osobnosti z určitého náboženství a postaví se před tabuli, kde budou odpovídat na otázky jejich spolužáků ano nebo ne. Žáci budou pokládat otázky po řadě, do hry se tedy zapojí všichni. Pokud si někdo bude myslet, že ví, kdo je hádaná osoba, přihlásí se a učitel se ho zeptá. Pokud žák, který je před tabulí, nebude vědět odpověď na otázku spolužáků, poradí mu učitel. Pokud bude odpověď špatná, opět se zapojí učitel a naznačí žákovi, že odpověděl špatně. Po skončení hádání si vysvětlí proč. Pokud žáci neuhodnou osobnost, žák před tabulí jim může napovídat, například řekne, co osobnost napsala, kdy a kde žila a podobně. Pokud ani potom žáci nebudou vědět, o kterou osobu se jedná, bude jim napovídat sám učitel a nakonec jim řekne správnou odpověď, pokud ji neuhodnou.

**Příklady otázek spolužáků:** Jsi muž? Jsi křesťan? Žil jsi před naším letopočtem? Pocházíš z Indie? apod.

**Osobnosti:** Například - Buddha, Višnu, Šiva, Ježíš, Mojžíš, Panna Marie, Muhammad, Alí, Mahátma Ghándí, matka Tereza, Konfucius, Lao'c, Šalamoun, chalífa Uthmán. (podle počtu žáků ve třídě)

### **Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci metody:**

Příprava – PC (MS Office – word), kancelářské potřeby k přípravě didaktické hry (papíry, tiskárna, nůžky)

Realizace – nádoba na losování

**Čas potřebný na realizaci:** 40 minut

**Cíl:** Opakování a zjištění, co si žáci pamatují. Reagování na již zjištěné skutečnosti při formulaci otázek.

**Hodnocení:** Učitel si bude zapisovat, kdo uhádl kolik osobností a nakonec ohodnotí žáka s největším počtem uhodnutých odpovědí.

**Možné obměny:** Existuje velké množství obměn, například může učitel změnit osobnosti, žáci mohou pracovat ve skupinách při představování osoby i kladení otázek. Učitel může hodnotit i žáka nebo žáky, kteří reagovali na všechny otázky správně.

## Příloha číslo 8

**Název:** Co představuji za situaci/událost?

**Metoda:** Jedná se o metodu inscenační, kterou lze použít při opakování závěrečném nebo úvodním na začátku roku.

**Pravidla:** Žáci si ve skupinkách (podle počtu žáků ve třídě) vylosují lísteček s náboženskou situací nebo úkonem, který je specifický pro určité náboženství. Budou mít pět minut na přípravu scénky a následně se postupně postaví před tabuli a situaci zahrají. Ostatní žáci budou hádat. Při inscenaci nesmí mluvit, ale mohou použít nábytek a pomůcky ve třídě, kreslit a psát na tabuli, nesmí však napsat jméno nebo náboženskou příslušnost osoby nebo osob, které předvádí. Na hádání třídy žáci, kteří předvádí, reagují ano/ne. Pokud po dvou opakování, nikdo situaci neuhodne, učitel umožní žákům pokládat otázky, na které žáci před tabulí odpovídají ano/ne. Pokud žáci, kteří předvádí situaci, nebudou vědět odpověď na otázku spolužáků, poradí jim učitel. Pokud bude odpověď špatná, opět se zapojí učitel a naznačí žákům, že odpověděli špatně. Po skončení hádání si vysvětlí proč. Pokud žáci neuhodnou situaci, prozradí jim učitel správnou odpověď.

**Situace:** Například – roztočení kola dharmy, stvoření světa a člověka podle Bible, zjevení prvních veršů Koránu, vyvedení Izraelitů z Egypta Mojžíšem, ukřižování Ježíše, počátek křesťanské reformace, působení tří hlavních hinduistických teistických božstev, modlitba muslimů, obětování hinduistickému teistickému božstvu, průvod se zpěvem a hudbou na počest hinduistického božstva. (podle počtu žáků ve třídě)

### **Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci metody:**

Příprava – PC (MS Office – word), kancelářské potřeby k přípravě didaktické hry (papíry, tiskárna, nůžky)

Realizace – nádoba na losování

**Čas potřebný na realizaci:** 40 minut

**Cíl:** Opakování a zjištění, co si žáci pamatují. Reagování na dramatické ztvárnění situace žáky a případně reakce na již zjištěné skutečnosti při formulaci otázek. Žáci se naučí vystupovat před třídou a přijímat různé herecké výkony svých spolužáků bez posměšků.

**Hodnocení:** Učitel si bude zapisovat, která skupina uhodla nejvíc situací a nakonec je ohodnotí, spolu s nimi ohodnotí i skupinu/y, jejichž dramatizace byla podle něj nejlepší.

**Možné obměny:** Učitel může změnit situace a události, které mají žáci zahrát.



## Příloha číslo 9

**Název:** Televizní interview

**Metoda:** Jedná se o metodu inscenační, kterou lze použít při opakování znalostí studentů o probraném náboženství

**Pravidla:** Učitel zvolí dva žáky, jeden bude hrát věřícího a druhý televizního reportéra, který mu bude pokládat otázky o jeho náboženství a proč si ho vybral. Žáci dostanou čas na přípravu a následně zahrají krátkou scénku. Ostatní žáci je budou sledovat a potom budou hodnotit otázky reportéra a odpovědi věřícího. Dále doplní další možné otázky, které by položili věřícímu, kdyby byli reportéry oni a vysvětlí proč.

**Čas potřebný na realizaci:** Každý výstup do 10 minut, příprava do 10 minut

**Cíl:** Opakování, formulace otázek a odpovědí na základě toho, co žáci vědí. Reagování třídy na vhodnost otázek a přesnost odpovědí. Zamyšlení třídy nad možnými dalšími otázkami, které se vztahují k danému náboženství.

**Hodnocení:** Žáci, kteří nehrají, hodnotí přesnost, správnost otázek a odpovědí. Vyučující může potom žáky na základě jejich výkonů také ohodnotit.

**Možné obměny:** Učitel může vybrat víc žáků jako věřících, kterým reportér pokládá otázky. Otázky také mohou pokládat místo reportéra žáci.

## Příloha číslo 10

**Název:** Přesvědč mě!

**Metoda:** Jedná se o metodu inscenační spojenou s metodou diskuse, lze ji použít v jakékoliv hodině, kromě úvodní.

**Pravidla:** Učitel vybere tři žáky, kteří budou představovat tyto osoby - stoupenec vybraného náboženství nebo jeho směru, jeho odpůrce a člověk, který je neutrální. Neutrální člověk se má přidat na jednu nebo druhou stranu na závěr inscenace. Stoupenec a odpůrce se ho budou snažit přesvědčit svými argumenty, aby se přidal na jednu nebo druhou stranu, seznámí ho s výhodami a nevýhodami obou postojů, ale vždy za dodržení požadavků správné diskuse, na které bude dohlížet učitel. Žák, který bude hrát neutrálního člověka, jim bude pokládat otázky a ptát se, proč by se měl stát stoupencem nebo odpůrcem. Na závěr si vybere jednu stranu. Učitel s ostatními žáky inscenaci rozebere, žáci zhodnotí role všech tří žáků a každý řekne, co se mu líbilo, co nelíbilo a na jakou stranu by se sám přidal a proč.

**Čas potřebný na přípravu:** domácí příprava žáků z hodiny na hodinu

**Čas potřebný na realizaci:** 20 minut

**Cíl:** Žáci se naučí pracovat s osvojenými vědomostmi, rozšíří si své znalosti domácí přípravou, dále se naučí argumentovat a reagovat na názory druhého a na otázky.

**Hodnocení:** Výkony a přesvědčivost argumentů zhodnotí žáci a následně i učitel. Žáky za jejich výkon před tabulí může i ohodnotit.

**Možné obměny:** Neutrální žák si místo výběru mezi stoupencem nebo odpůrcem náboženství, může vybrat, jestli se stane stoupencem nebo odpůrcem nějakého problematického postoje, který se v řadě náboženství řeší a lidé k němu z určitých důvodů zaujímají rozdílné postoje. Takovými tématy, o kterých se budou opět zastánce a odpůrce snažit žáka přesvědčit, může být například: problematika eutanazie, interrupce, homosexuální vztahy, potřeba zprostředkovatele mezi člověkem a Bohem, ženy jako duchovní a další.

## Příloha číslo 11

**Název:** Zástupci náboženství

**Metoda:** Jedná se o spojení inscenace s panelovou diskusí, lze ji použít v jakékoliv hodině, kromě úvodní.

**Pravidla:** Učitel vybere z žáků zástupce jednotlivých náboženství, kteří se posadí čelem k ostatním žákům a budou odpovídat na jejich otázky o konkrétních náboženstvích, diskutovat s nimi o problémem, které se v nich vyskytují, ať již aktuálních nebo historických a snažit se je vysvětlit. Každý žák si připraví několik otázek na každého zástupce náboženství pro případ, že by stejnou otázku položil již někdo před ním. Vyučující kontroluje průběh diskuse. Zapojí se všichni žáci.

**Čas potřebný na přípravu:** domácí příprava žáků z hodiny na hodinu

**Čas potřebný na realizaci:** 40 minut

**Cíl:** Naučit žáky pracovat s osvojenými vědomostmi a rozšiřovat je pomocí domácí přípravy, argumentovat a reagovat na názory druhého a na otázky.

**Hodnocení:** Výkony a přesvědčivost argumentů zhodnotí učitel. Žáky za jejich výkon před tabulí může i ohodnotit.

## Příloha číslo 12

**Metoda:** Jedná se o metodu situační, pomocí které je řešen určitý problém vztahu určitého náboženství a společnosti v České republice.

**Pravidla:** Učitel rozdělí žáky do skupin (podle počtu žáků) a zadá jim problém, jehož konstruktivní řešení mají vymyslet. Žáci si připraví různé podklady a nastudují případné materiály za domácí úkol, při hodině představí každá skupina své řešení. Následně o jednotlivých nápadech budou žáci diskutovat a snažit se vybrat to nejlepší možné řešení. Vyučující usměrňuje diskusi, pokud je to potřeba.

**Příklady problémových situací:** výstavba mešit na území ČR, pohled lidí na církevní restituce, strach velké části populace z působení takzvaných nových náboženských hnutí na našem území a další.

**Čas potřebný na přípravu:** domácí příprava žáků z hodiny na hodinu

**Čas potřebný na realizaci:** 40 minut

**Cíl:** Naučit žáky pracovat s osvojenými vědomostmi a vyhledávat další, pracovat s elektronickými zdroji a reagovat aktuální témata. Argumentovat a reagovat na názory ostatních.

**Hodnocení:** Činnost žáků hodnotí učitel.

**Možné obměny:** Různé druhy problémových situací. Vyučující může žákům poskytnout materiály k nastudování nebo je nechat, aby je vyhledali sami.

## Příloha číslo 13

**Metoda:** Jedná se o projektovou metodu, přesněji jde o dlouhodobý projekt.

**Pravidla:** Na začátku roku učitel rozdělí žáky do skupin (podle počtu žáků), každá skupina vypracuje dotazník na určité náboženství. Pomocí dotazníku bude zjišťovat nejen znalosti, které mají lidé o náboženství, ale také jejich postoj k němu a kde se s ním setkávají. Výsledky porovnájí na základě věku a pohlaví, proto budou dotazníky obsahovat otázky na pohlaví a věk respondentů. Dotazníky budou mít minimálně 10 otázek a maximálně 15. Respondentů bude minimálně 30 (podle počtu žáků ve skupinách). Výsledky z dotazníků zpracují pouze pomocí procent. Žáci budou používat převážně uzavřené otázky, ale mohou použít i polootevřené. Před rozdělením dotazníků respondentům představí otázky ve třídě žákům a učiteli, kteří je zhodnotí a na základě toho je žáci případně upraví. Závěry projektu vypracují do závěrečné zprávy, ve které rozeberou volbu jednotlivých otázek a možností odpovědí, reakce respondentů, když jim dávali dotazníky, způsob distribuce dotazníků, vyhodnocování dotazníků a závěry. O čem podle nich závěry svědčí, co očekávali, co nečekali a podobně. Zprávu odevzdají učiteli a připraví si prezentaci pro seznámení třídy s jejich výsledky. Ostatní žáci budou na jejich závěry reagovat.

**Čas potřebný na přípravu:** domácí práce žáků v průběhu školního roku

**Čas potřebný na realizaci:** prezentace výsledků ve třídě přibližně 15 minut

**Pomůcky potřebné k realizaci:**

Počítač, projektor a plátno.

**Cíl:** Prohlubování a aplikace znalostí o konkrétním náboženství, práce s lidmi, seznámení se s jejich názory a zhodnocení míry jejich znalostí. Spolupráce ve skupině a seznámení se s tvorbou dotazníků a jejich vyhodnocováním. Žáci se dále procvičí v projevu před třídou a vyzkouší si psaní závěrečné zprávy.

**Hodnocení:** Každý projekt žáků vyučující ohodnotí na základě vhodnosti zvolených otázek a nabídky odpovědí, závěrečné zprávy a prezentace před třídou.