



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

CLIL VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH

PŘÍSLIB, PROJEKT, BUDOUCNOST

Orlová
2012

OBSAH

Obsah	2
Předmluva	3
1. CLIL JAKO PROGRESIVNÍ SOUČÁST PARADIGMATU	4
1.1 Co je CLIL?	4
1.2 Jakými způsoby lze zavádět do výuky odborného předmětu cizí jazyk?	6
1.3 Poměr cizího jazyka a českého jazyka	9
1.4 Smysl a cíle této publikace	10
1.5 Pracovní list a „stavebnicová“ koncepce	11
1.6 Komprese	13
1.7 Základní text	15
1.8 Praktická doporučení pro práci s pracovním listem	19
1.9 Úkoly a rozšiřující materiály	21
1.10 CLIL jako součást paradigmatu	22
1.11 Evaluace	24
2. CLIL JAKO PRAKTICKÝ PROJEKT	32
2.1 Základní text	32
2.2 Rozšiřující materiály	40
2.3 Film	46
Shrnutí (a také závěr):	47
Příloha:	48

PŘEDMLUVA

Publikace, která se Vám dostává do rukou, je jedním ze stěžejních výstupů projektu **JAZYKOVÝ PEDAGOGICKÝ PARK – další vzdělávání pedagogických pracovníků v cizích jazycích se zaměřením na metodu CLIL a její praktické využití v rámci výuky**, který probíhal od listopadu 2009 do června 2012 a jehož hlavním posláním byla propagace metody CLIL v Moravskoslezském kraji.

Tato publikace má sloužit zejména jako teoretický koncept ujasňující definici metody CLIL ve vztahu k praktickým možnostem jejího uplatnění v české škole.

Metoda CLIL se díky Evropské unii, která ji v akčním plánu pro roky 2004 – 2006 delegovala do role celoevropského projektu, prosazuje do čím dál obecnějšího povědomí. Své místo začíná nalézat i v České republice, kde se s ní – s ostychem, ale jistě i odvahou – seznamuje čím dál větší množství škol. Své místo má CLIL i na středních školách a ve výuce disciplín označovaných jako humanitní, tradičně ještě dělených na dějepis a společenské vědy. Obrovská flexibilita CLILu ale umožňuje použít tytéž postupy v obou předmětech, lišit se bude pouze povaha informací distribuovaných stejným metodickým instrumentářem. Proto v úvodní části, věnované teoretickému promýšlení toho, co znamená CLIL v humanitním klimatu na středních školách, nebudeme rozlišovat mezi dějepisem a společenskými vědami, neexistuje jeden CLIL pro dějepis a druhý pro společenské vědy. Teoretická reflexe je nutná, protože CLIL se musí bránit podezření konzervativních pedagogů, že jde o módní prvek, dočasný výstřelek nebo minimálně projekt přesazený z cizího prostředí, které vygenerovala odlišná tradice, a proto nedokáže zapustit životaschopné kořeny v prostředí českém. Tyto obavy lze vyvrátit pouze argumentací na fundamentální úrovni, kde ukazujeme, že CLIL zapadá do bolestné, ovšem paradigmatické a podstatné přeměny českého školství a poskytuje dezorientované české pedagogice pevný metodický rámec a kreativní impulsy. V druhé, praktické části pak ukážeme několik dokladů toho, co všechno CLIL dokáže. Věříme, že ve svém úhrnu tato skromná publikace přesvědčí nebo alespoň nahlodá skeptiky a inspiruje ty, kteří CLILu dávají šanci.

Martin Puskely

1. CLIL JAKO PROGRESIVNÍ SOUČÁST PARADIGMATU

1.1 Co je CLIL?

Co je to CLIL? Každý, kdo se chce na jakékoli úrovni, teoretické či praktické, zabývat touto metodou, musí vyjít ze základního nárysu, který je dán již v samotném názvu. CLIL se tedy rovná

Content and Language Integrated Learning

kde výraz „content“ (obsah) odkazuje k obsahové náplni předmětu a výraz „language“ znamená jazyk, v kterém je daný obsah prezentován. Přítomnost výrazu „integrated“ (propojení obsahu s jazykem) pak ovšem působí jako tautologie, protože jen stěží můžeme nějaký obsah vyjádřit a prezentovat čistě mimojazykovými prostředky. Každá výuka předpokládá integraci obsahu a jazyka a na obecné úrovni platí, že něco jako „bezobsažný jazyk“ neexistuje. Smysl metody CLIL spočívá v tom, že výrazem „language“ se míní a) cizí jazyk (může jít o jakýkoli cizí jazyk, v českém prostředí lze nejčastěji předkládat angličtinu), aniž by ale docházelo – což je podstatné – k opomenutí b) mateřského jazyka. Jinými slovy, jde o „invazi“ cizího jazyka na území, které dosud bylo a možná i je vnímáno jako tradiční panství jazyka mateřského, v našem případě českého jazyka, tedy na území předmětů, které se doposud vyučovaly a na mnohých školách se stále vyučují česky.

Škála předmětů, které jsou díky dlouholeté pedagogické tradici vnímány jako přirozená doména mateřského jazyka, zahrnuje prakticky všechno mimo cizí jazyk. Demarkační linie byla čistá a jednoznačná: dějepis měl poskytovat znalosti o minulosti, biologie o živé přírodě, matematika matematické kompetence, přičemž mateřský jazyk se považoval za přirozené, a proto ideální médium pro přenos veškerých informací a komunikačních aktů ve vyučovací hodině. Kompetence v oblasti cizího jazyka spadaly do výuky cizího jazyka, která byla od ostatních předmětů víceméně izolována, snad s dílčí výjimkou mateřského jazyka, resp. jeho gramatiky. Tyto čisté a vylučující hranice ale nové pedagogické paradigma prolamuje. Znalost cizího jazyka a schopnost jeho praktického využívání v celé řadě oblastí se staly (nebo mají stát) jedním z hlavních cílů školské výuky vůbec, zatímco rozsah faktografických vědomostí v jednotlivých předmětech má být v rozumné míře omezen. Je přirozené, že tento posun priorit otevřel dosud uzavřený prostor dalších předmětů cizímu jazyku. Z hlediska panevropských hodnot dává tento krok smysl, cizí jazyk lze používat i ve sférách každodenních úkonů (běžná matematika) a odborné práce (předměty typu dějepis, společenské vědy, biologie, fyzika a další), do každodenních situací běžně zapracováváme informace oborového původu (např. rozhovor na historické téma nebo odkazy na odbornou půdu v rámci běžné konverzace). Jenže právě tyto sféry už samotná výuka cizího předmětu nemůže v dostatečné míře odemknout. K dispozici je však prostor předmětů, které mají tento obsah ve své péči.

Metoda CLIL tak není ničím jiným než souborem kroků, které mají přivést cizí jazyk právě do tohoto prostoru. Jsou to metodické kroky, které umožňují jak prezentaci obsahové náplně předmětu v cizím jazyce, tak komunikační oblouk nad touto náplní a postupy vedoucí k zvládnutí této náplně a rozvoji příslušných kompetencí v cizím jazyce. Přitom je ale nutné mít na zřeteli, že CLIL se nesnaží o vytěsnění mateřského jazyka, cílem CLILové výuky nejsou exkluzivní práva cizího jazyka na úkor jazyka mateřského, CLIL není čistá bilingvní výuka. Z hlediska „language“ tak dochází ke koexistenci dvou jazyků v jednom prostoru a z „integrated“ se tak stává nikoli úsečka spojující „content“ a „language“, nýbrž trojúhelník, jenž propojuje obsah, mateřský jazyk a cizí jazyk. Tato trojdílná koexistence je nutná a přirozená, pokud by došlo k nadměrné expanzi cizího jazyka, žáci a studenti by ztratili

významnou část svých kompetencí v mateřském jazyce (navíc v době, kdy v České republice dochází k alarmujícímu poklesu schopností užívat sofistikovaným způsobem samotnou češtinu), což by samo o sobě znamenalo problém. CLIL rozhodně nesmí produkovat negativní důsledky takového řádu, aby v konečném efektu vyvolaly základní pochybnosti o jeho užítku. Nemluvě o tom, že nejistota či neúspěchy ve zvládnutí cizího jazyka by pak ohrozily i zvládnutí samotného obsahu, což zajisté není žádoucím důsledkem uplatňování CLILu. Tyto jevy jsou svou povahou natolik kontraproduktivní, že ani v případě jazykově velmi vybaveného pedagoga a jazykově zdatných studentů nelze zanedbávat roli mateřského jazyka. Student se může naučit myslet v cizím jazyce a vyjadřovat se v něm k dejme tomu historické problematice, ale nemělo by docházet k situacím, když tuto problematiku nebude schopen obsáhnout v českém jazyce. Jistě je nutné, aby adept dějepisu vyučovaného s pomocí anglického jazyka znal termíny jako „Boston Tea Party“, „Great Depression“ nebo „Roaring Twenties“, ale právě tak je nutné, aby znal i jejich české protějšky („bostonské pití čaje“, „velká hospodářská krize“ a „zlatá dvacátá léta“) a nepřekládal je svépomocí („bostonský čajový večírek“, „velká deprese“ apod.) a totéž platí o dalších kompetencích vázaných na mateřský jazyk. A nezapomínejme ani na to, že v případě cizího jazyka na půdě odborného předmětu student nemusí získat (a ani nezíská) kompetence na úrovni rodilého mluvčího, ale v případě mateřského jazyka tomu tak být musí. V opačném případě vyprodukuje někoho, kdo se nedokáže plynule vyjadřovat k danému obsahu – resp. nebude schopen provozovat své kompetence vázané na tento obsah – v žádném jazyce, což by bylo špatně.

CLIL tak vyžaduje určitou symbiózu a v rámci možností organické provazování informací a aktivit v českém i cizím jazyce. Jednotlivé aktivity se nastavují tak, aby nutily studenta pracovat s poskytovanou informací a touto prací rozvíjet jak kompetence jazykové (na úrovni českého i cizího jazyka), tak ty, které se přimykají k samotnému obsahu. Z tohoto hlediska je zjevné, že klasická transmise od pedagoga k pasivnímu recipientovi patří minulému paradigmatu a pro záměry, kterým slouží CLIL, se minimálně co do své dosavadní výlučnosti nehodí.

CLIL lze používat na základních, středních a de facto i vysokých školách. Implementace CLILových postupů a cílů pochopitelně koreluje s psychologickými a dalšími parametry výuky na příslušném stupni školské soustavy. Cizím jazykem, jenž je integrován do výuky, může být kterýkoli cizí jazyk. Platí však, že vždy v rámci svého předmětu integrujeme pouze jeden cizí jazyk, nikoli více cizích jazyků najednou. Integraci cizího jazyka adekvátními technikami je pak otevřen prakticky každý předmět vyučovaný v rámci českého vzdělávacího systému, s výjimkou samotných cizích jazyků, kde idea CLILu ztrácí význam. Některé látky, ty, které se týkají české státnosti a české historie, se ovšem vyučují výlučně česky. Důvodem je snaha uchovat zachovat jistou nacionální identitu v kosmopolitní panevropské a globalizované společnosti.

Shrnutí:

Metoda CLIL („Content and Language Integrated Learning“) zavádí cizí jazyk (anglický jazyk, německý jazyk, kterýkoli další jazyk) do výuky předmětů, které byly tradičně vnímány jako výlučná doména mateřského jazyka (dějepis, společenské vědy, biologie apod.). Cizí jazyk však nemá vytěsnit mateřský jazyk, ale koexistovat s ním v nenásilné symbióze. Existují postupy, které artikulují obsahovou náplň daného předmětu v cizím jazyce a rozvíjejí klíčové kompetence v tomto jazyce, aniž by mateřskému jazyku bránily přistupovat k témuž obsahu. CLIL lze používat na všech stupních školské soustavy.

1.2 Jakými způsoby lze zavádět do výuky odborného předmětu cizí jazyk?

Základní idea je tedy zjevná. Co však nemusí být na první pohled zjevné, je odpověď na otázku, jakými cestami lze do dosud češtinou okupovaného prostoru přivést „invazní vojska“ cizího jazyka (slovo „invazní“ považujte za pouhou literární licenci, negativní konotace nejsou na místě), když klasický výklad může mít jen omezenou úlohu.

Alespoň v případě humanitních předmětů na střední škole poskytuje hlavní trasu, kterou můžeme transportovat informaci v cizím jazyce (a následně vyžadovat provoz v cizím jazyce) text, který obsahuje informace relevantní v rámci obsahové náplně výuky. Tímto způsobem dochází k vhodnému provázání (požadované integraci) cizího jazyka a obsahu. Práva mateřského jazyka zabezpečíme tím, že k textu v cizím jazyce připojíme zrcadlový text český.

Vzhledem k tomu, že v současné době (resp. v době, kdy vzniká tato publikace) neexistují žádné jednotné učebnice navržené pro české prostředí, které by shrnovaly obsahovou náplň daného předmětu a standardizovaly ji vzhledem k metodologickým nástrojům CLILu, je každý pedagog nucen předkládat takovou informaci studentům prostřednictvím pracovních listů. V současné době alespoň vznikají pilotní sady pracovních listů pro jednotlivé předměty, ale dokud nedojde k jejich schválení, etablování a vyprofilování užíváním na širším počtu škol, budou jednotliví pedagogové nuceni vypracovávat pracovní listy a další podkladové materiály pro práci v hodinách sami.

Text samotný ovšem představuje „pouhý“ vstup, ale to, co nutí studenta pracovat, aktivizovat se, opustit ulitu pasivně-receptivního postoje, jsou výstupy, které jsou postaveny tak, že je musí zvládnout právě on, ať už sám nebo ve dvojici či skupině (podle toho, co vyučující považuje v daném okamžiku za vhodné). Na textovou informaci tedy navazují úkoly, typicky:

- otázky k textu (otevřené i zavřené)
- věty true-false
- přiřazování a doplňování
- podněty k diskusi
- apod.

Tyto úkoly

- strukturují studentovu práci s textem
- obohacují samotné čtení nutností selektovat klíčovou část textu a aplikovat na ni logické procesy
- a v neposlední řadě
- poskytují kvantitativně zhodnotitelný výstup a tedy i zpětnou vazbu.

Formulujeme je v anglickém, případně českém jazyce a očekáváme k nim plnění vesměs v jazyku, v kterém jsou zadány (specifické problematice verbálního výstupu v cizím jazyce se ovšem dotkneme níže).

Četba textu a následné písemné úkoly, které vycházejí z textového sdělení, rozvíjejí čtenářské kompetence včetně jejich analytických a syntetických komponent. Z praktického hlediska se student střední školy, který pokračuje ve svém vzdělávání na univerzitním stupni, nedostane – pokud se ovšem nerozhodne studovat v zahraničí – do příliš mnoha interakcí s mluvčími daného jazyka, v kterých by mohl uplatnit nabyté znalosti a dovednosti. Tím

nechceme bagatelizovat význam těchto interakcí, ani zapomínat na existenci komunikačních prostředků vzniklých v důsledku internetu, od prostého e-mailu přes Skype až po sociální sítě, pouze poukázat na to, že ostrou situací, v které absolvent CLILové výuky získá zřetelnou studijní výhodu, je právě práce s cizojazyčným textem. Student schopný absorbovat takový text, byť s vynaložením jisté námahy, ale bez bloku způsobeného respektem až strachem, získává přístup k daleko širšímu spektru studijních materiálů a možnostem opřít o ně případný výstup v cizím jazyce. Tato kompetence stále není samozřejmou součástí výbavy českých vysokoškolských studentů, ačkoli vůle zlepšit tento stav existuje.

Vraťme se ale zpátky k otázce textu jako materiálu, který vnáší do výuky odborného předmětu cizí jazyk. Kdybychom spoléhali pouze na text a k němu se vztahující výstupy, jakkoli rozmanité, hrozila by jistá monotónnost výuky. Naštěstí text a návazné úkoly představují holé jádro, to základní, co se ve výuce probírá, ale nikoli jediné, k čemu výuka směřuje. Toto jádro lze rozvíjet materiály prohlubujícími a rozšiřujícími jeho záběr směrem k interdisciplinárním přesahům, pramenům, interpretacím, problémové výuce a konkrétním lidským osudům a příběhům a tím pádem i empirickému obzoru samotného studenta. Výběr těchto materiálů a také jejich jazyka závisí na pedagogovi, který právě tady může uplatnit svou kreativnost a originalitu. Vzhledem k základní úrovni reprezentované jádrem představují tyto rozšiřující materiály nadstandard, ovšem nadstandard, jenž povyšuje výuku k tomu, co se od ní očekává v současnosti: k rozvíjení co nejširší palety osobních kompetencí a integraci probírané látky do tkaniva současného světa a naší lidské zkušenosti. I tady tedy lze pracovat s materiály v anglickém jazyce a navazujícími úkoly opět v anglickém jazyce a těmito kanály rozvádět cizí jazyk do území kdysi vyhrazenému češtině a do končin nejzazších tematických souvislostí.

Mezi tyto „nadstandardní“ vstupy můžeme zahrnout také materiály zvláštní povahy, a to film, krásnou literaturu, výtvarné reprodukce včetně propagačních plakátů a další. Ani takovéto materiály nevyklučují možnosti, jak do výuky historie implementovat anglický jazyk a splňovat tak základní poslání metody CLIL.

Pokud jde o verbální stránku výuky, právě to je oblast, kde mají studenti z anglického jazyka největší obavy, a to především tehdy, když se od nich očekává, že budou sami mluvit. Je to důvod, abychom anglický jazyk z verbální oblasti zcela vypustili? Rozhodně nikoli. Eliminovat přirozený strach, který řada studentů pociťuje, lze i jinými způsoby a je vhodné vytvářet jazykové dovednosti i v na poli, kde si student připadá nejzranitelnější. Jak už jsme ovšem podotkli, přítomnost mateřského jazyka kromě domovského práva na nemalou část tohoto prostoru sehrává uklidňující roli – a právě vnitřní klid je jednou z podmínek úspěšného rozvoje jakýchkoli schopností (nechme bokem problematiku stresových faktorů a jejich zvládnutí). Podtrženo sečteno, existují postupy, kterými lze etablovat anglický jazyk i na úrovni mluvené angličtiny, a tedy verbálních dovedností studentů. I tehdy, kdy student bude hovořit těžkopádně, s obtížemi a dopouštět se chyb, má smysl usilovat o návyk nebát se vyjadřovat anglicky. Chyby lze odstraňovat celou řadou pedagogických technik, když se však ze strachu stane zeď a z absence návyku standard, prolamují se tyto bariéry velmi obtížně.

Platí však výše uvedené, mluvené slovo není hlavním prostředkem přenosu informace, tím je slovo psané, organizované v textu. Výklad vedený učitelem se stává doplňkovým prostředkem, stejně jako pokyny, které uděluje studentům. Z hlediska studentů pak ústní projev představuje jeden z výstupů, které odvádějí v rámci hodiny.

Shrnutí:

Základním prostředkem, kterým do výuky odborného předmětu přivedeme cizí jazyk, je nikoli mluvené slovo, ale text. K textu pak vztáhneme celou řadu úkolů, jejichž plněním se po úvodním čtení student vrací k textu a uplatňuje na něj celou řadu mentálních operací. Schopnostem provádět tyto operace se říká kompetence a jejich rozvoj a upevnění patří mezi podstatné cíle CLILové výuky. Výhodou, kterou poskytuje zařazení úkolů, je zpětná vazba: student ukazuje a zjišťuje, do jaké míry se mu daří plnit zadané úkoly. Typickými úkoly jsou otevřené a uzavřené otázky, věty true-false, nejrůznější přiřazování a doplňování. Takto koncipované úkoly lze kvantitativně hodnotit. Jádrou informací v textu lze dále rozšiřovat přidavnými materiály, kterými mohou být prameny, mapy, další texty a materiály obrazové povahy. I k těmto materiálům je vhodné dodat úkoly. Mluvený projev je důležitou, ale doplňkovou složkou CLILové výuky.

1.3 Poměr cizího jazyka a českého jazyka

Na tomto místě je nutné upozornit, že žádná kvantitativní míra tohoto poměru nebyla nikde uspokojivě vyjádřena a logicky ani být vyjádřena nemůže. Žádoucí ošetření obsahové stránky výuky a napojení kanálů rozvíjejících dovednosti v cizím jazyce závisejí na celé řadě faktorů – od povahy probírané látky až po jazykovou úroveň studentů a dostupnost vhodných materiálů – takže pokoušet se obligatorně stanovit něco jako ideální nebo optimální míru češtiny k angličtině nebo jinému cizímu jazyku je stejné jako chtít dejme tomu stanovit optimální počet forehandů, backhandů, volejů a dalších úderů v průběhu jednoho tenisového utkání. Za zařazení výuky do metodické oblasti CLILu tak lze považovat přibližně 20% přítomnost cizího jazyka, kdy pak stačí uplatnit cizí jazyk pouze u jedné nebo několika, nikoli však nutně u všech aktivit provozovaných ve vyučovací hodině.

Definiční problém: pokud definujeme CLIL čistě přítomností cizího jazyka ve vztahu k nejazykovému obsahu (rozuměj obsahu vyučovacího předmětu, který není výukou cizího jazyka, nikoli „nejazykovému“ jako stojícímu mimo jazykovou reprezentaci), aniž bychom brali v potaz přítomnost jazyka mateřského, pak musíme konstatovat, že vyučovací hodina, která by uplatňovala takto chápaný CLIL v celém svém prostoru, by de facto byla bilingvní výukou, tedy výukou, která podává „content“ čistě a výlučně cizím jazykem. Bilingvní výuka ovšem není CLIL, takže definice CLILu, která neoperuje s nutnou přítomností českého jazyka, je kontraproduktivní a jako oběť logické zbraně jménem *reductio ad absurdum* nepoužitelná. Někdo by mohl být v pokušení bránit tuto definici tím, že omezí přítomnost metody CLIL ve vyučovací hodině tak, aby ponechávala prostor i mateřskému jazyku, a tedy neCLILové výuce, a bude pak odlišovat části vyučovací hodiny, které jsou prováděny „CLILově“, od těch, které nejsou. Ale takový přístup generuje drastický metodický problém: jakým způsobem pak ošetřit vazby mezi cizím jazykem a češtinou, aby představovaly metodicky funkční prvek v rámci CLILové i neCLILové výuky (vztažené k témuž obsahovému jádru)? Přesněji řečeno: toto ošetření bude vždy vyžadovat určitou dávku pedagogické obratnosti, vždy bude vystupovat jako problém, který je třeba vyřešit, ale řešení tohoto problému neleží za hranicemi CLILu, je naopak integrální součástí CLILu, nutnou podmínkou toho, aby se vůbec CLIL dal používat, a proto musí tvořit součást instrumentáře samotné metody CLIL. Definovat CLIL jako spojnicu mezi cizím jazykem a „nejazykovým“ obsahem a zapomínat na přítomnost českého jazyka považujeme za vážný odborný problém.

Některé látky se však ze zákona musí odučit výlučně česky. Jsou to témata týkající se české státnosti a českých dějin.

Shrnutí:

Obecná míra, která by stanovovala, jaká porce hodiny má proběhnout v cizím jazyce, resp. student má být vystaven vlivu cizího jazyka, ať už slovem mluveným nebo písemným, neexistuje. Jako vstupní práh, který odlišuje CLILovou hodinu od hodiny neCLILové, v které dojde k občasnému kontaktu s cizím jazykem, se uvádí hranice 20%. CLIL ovšem není dán pouze samotným zařazením cizojazyčných partií, rovněž provázání cizojazyčných a českých partií spadá do povinného úvazku CLILu. Plnění CLILu tak nespočívá pouze v zavádění cizího jazyka do výuky předmětu, ale také v organické koexistenci cizího a mateřského jazyka. Některé kapitoly v rámci dějepisu a společenských věd je však v současné době nutné odučit česky.

1.4 Smysl a cíle této publikace

Teprve nyní tedy můžeme obhajovat smysl této publikace a kvalifikovaně vytyčít její hlavní cíle. Tyto cíle jsou:

- šířit základní povědomí o metodě CLIL
- teoreticky vymezit a reflektovat základní parametry metody CLIL
- ukázat, jakými prostředky a způsoby lze do výuky dějepisu a společenských věd na středních školách integrovat cizí jazyk
- ukázat možnosti organické koexistence českého a cizího jazyka v rámci CLILové výuky
- ukázat kandidáta na optimální strukturu pracovního listu, který se skládá ze základního textu, úkolů, rozšiřujících materiálů a navazujících úkolů
- ukázat, jak mohou vypadat úkoly vztažené k textu a rozšiřujícím materiálům, a jakým způsobem z nich vyplývá faktor kvantitativní a kvalitativní zpětné vazby a
- poskytnout tak čtenářům této publikace inspirativní představu pro vlastní zacházení s metodou CLIL.

Shrňme, že jejím smyslem je poskytnout každému pedagogovi, která má o CLIL zájem, bez ohledu na to, zda má s touto metodou nějaké dřívější zkušenosti či nikoli, příručku, která mu pomůže zařadit CLIL do souřadnic svého pedagogického „světonázoru“. Cíle pak spočívají v takové demonstraci některých postupů, které naplňují podstatu CLILu, aby mohly posloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří CLIL ve svých hodinách využívají nebo chtějí využívat, případně jako vzor, který lze adoptovat pro potřeby celé řady témat, jež patří do širokého obsahového pole, kterému říkáme „humanitní disciplíny“. Tím v žádném případě nechceme naznačovat, že jde o postupy mandatorní, dokonalé nebo dokonce nejlepší, právě tak jako nechceme tvrdit, že pokrývají vše, co se v oblasti CLILové metody dá vymyslet a použít. Metoda CLIL vytváří obrovský kreativní prostor, který stále čeká na své naplnění. Věříme, že z konkrétních ukázek v druhé části publikace vyplyne, jakým způsobem tento prostor poskytuje pedagogovi tvůrčí volnost. Platí, že publikace chce inspirovat, nikoli omezovat, podněcovat k diskusi, nikoli vytvářet autoritativní názor. CLIL je produktem otevřené společnosti, proto vše, co se zde dozvíte, považujte za otevřené svým nápadům a připomínkám.

Shrnutí:

Tato publikace chce a) teoreticky reflektovat základní parametry metody CLIL, b) na konkrétních příkladech pak ukázat, jak tuto metodu používat ve výuce dějepisu a společenských věd na středních školách. Publikace chce inspirovat, nikoli diktovat a zavazovat. CLIL je příležitostí pro tvořivost a samostatnost a demonstrace prostoru, v kterém je tato tvořivost a nápaditost vítána, patří rovněž mezi cíle této publikace.

1.5 Pracovní list a „stavebnicová“ koncepce

Základním prostředkem, kterým do původně českého jazykového prostředí daného předmětu může vstoupit jazyk cizí, je dvojjazyčný text, který obsahuje základní penzum informací k probíranému tématu. Pro terminologické uchopení ho budeme označovat jako „základní text“. Jak už víme, samotný pracovní list totiž obsahuje daleko více než jen základní text.

Jaké jsou tedy složky pracovního listu?

Tou první je základní text. Druhou pak úkoly, které se týkají základního textu. Základní text může doprovázet i obrazový materiál, ať už ilustrativní povahy nebo takový, který funkčně nese v rámci tématu podstatnou informaci (anatomické nákresy v biologii apod.) Některé úkoly pak mohou být vztaženy i k této grafické informaci.

Typologii možných úkolů se budeme věnovat níže.

Třetí složkou pracovního listu, která už ale nepředstavuje nezbytnou součást, jsou přílohy. Přílohu může představovat písemný nebo grafický pramen, rozvíjející text (například převzatý ze sekundární literatury), obrazový materiál nebo odkaz na webovou stránku či audiovizuální záznam. Platí zásada, že tak jako úkoly strukturují práci se základním textem, i práci s přílohami strukturují úkoly, které přizpůsobíme jejich formátu.

Texty a další materiály poskytují informace. Úkoly říkají studentovi, co má dělat. Upravují jeho přístup k informacím, nutí ho aktivně zpracovávat zdrojový materiál a poskytují výstup z jeho práce, vesměs převoditelný do kvantitativního hodnocení. Tím pádem poskytují zpětnou vazbu, a to jak učitelé (oznamují mu, jak úspěšný je student, resp. celá skupina, a tím pádem on sám vzhledem k cílům své výuky), tak samotným studentům. Pracovní list, který sestává pouze z informační části, ale bez úkolů, je proto špatně (viz také oddíl „CLIL jako součást paradigmatu níže“).

Tuto základní strukturu je vhodné mít na zřeteli proto, že tvoří přehlednou mřížku, která umožňuje:

- a) přehledně odlišovat obsah a dovednosti
- b) uspořádat pracovní list, tak, aby smysluplně provazoval obsah s kompetencemi
- c) seznámit studenty s tím, jaký smysl má to, co v hodině dělají, jaký účel sledují jednotlivé části pracovního listu, co získávají jejich plněním (což je důležité pro jejich motivaci).

Tuto koncepci označíme jako „stavebnicovou“. Pracovní list je v tomto pojetí stavebnice. Základní schéma říká pedagogovi, jaký typ materiálu má v daném místě zařadit. Pedagog chápe, jaký smysl má přítomnost tohoto materiálu na daném místě. Chápe to i student, s kterým by v úvodní hodině CLILového předmětu měla být tato koncepce probírána. Každá aktivita dává smysl, je propojena jak s horizontem metody CLIL, tak v širším rámci s horizontem nového pedagogického paradigmatu, jemuž CLIL odpovídá. Umožňuje metodický postup a pravidelnost, aniž by tato kostra jakkoli snižovala tvůrčí možnosti schopného a zaníceného pedagoga. (Jeho invence se může bohatě realizovat v zařazování rozšiřujících materiálů, sledování různých, často velmi působivých a interdisciplinárně překvapivých souvislostí, obměňování textových, obrazových, kartografických, audiovizuálních a interaktivních materiálů, zařazování her a vymyšlení nápaditých úkolů. Jinými slovy, schéma zaručuje stabilitu a hierarchii, to, že hodina se nerozpadne do množství nesouvisejících aktivit, ale ve volbě toho, co všechno navěší na toto schéma a jakými souvislostmi se bude řídit, má pedagog obrovský prostor pro svou vynalézavost.)

Jinými slovy, stavebnicový koncept pomáhá pedagogovi při tvorbě samotného listu a přípravě vyučovací hodiny, studentovi pak při orientaci v procesu a cílech výuky a samotný

pracovní list získává přehlednost. Rozmanitá povaha druhotných materiálů dodává výuce říz, umožňuje organické zakomponování atraktivních materiálů a zajímavých interdisciplinárních souvislostí, kdy získáváme stimuly i pro diskuse, formulování vlastního názoru a utváření světónázorových postojů, takže v konečném efektu přispíváme nejen k růstu vědomostí a dovedností, ale také, což je podstatnou součástí pedagogického procesu, samotné osobnosti.

Malá poznámka. Stavebnicový koncept vznikl jako výsledek osobní zkušenosti autora této publikace. Stojí za ním několikaletá zkušenost s výukou dějepisu a společenských věd metodou CLIL a reflexe chyb a sporných rozhodnutí učiněných v době, kdy se CLIL v České republice teprve dostával do prvotního povědomí. Jestliže je možné tuto zkušenost vydávat jako doporučení, něco, co se jednomu pedagogovi postupně osvědčilo v praxi, nikoli pouhá elegantní konstrukce od psacího stolu, pak je právě tak nutné zdůraznit, že jiní pedagogové a odborníci mohou doporučovat jiná řešení. Jedna cesta neznámá všechny cesty. Neznámá dokonce nutně ani cestu nejlepší. Jsme však přesvědčeni o její smysluplnosti a systematičnosti.

Shrnutí:

Pracovní list lze vystavět podle tzv. „stavebnicového“ konceptu. Základní informační penzum k danému tématu shrnuje „základní text“, který je studentovi k dispozici v cizím jazyce a zrcadlovém českém protějšku. Za základním textem následují úkoly, které studenta nutí aktivně zpracovávat danou informaci a poskytují výstup z tohoto zpracování. Vybrané aspekty základního textu pak mohou být rozvinuty sekundárními materiály různé povahy, které doplňují základní text a vytvářejí souvislosti s dalšími tematickými okruhy a interdisciplinární přesahy. K těmto druhotným materiálům se druží úkoly, které opět nutí aktivně operovat s daným materiálem a poskytují výstup.

1.6 Komprese

Časový tlak je ovšem neúprosný. Celá řada moderních technik, které lze podřadit záměrům CLILu, spolknou překvapivě velký příděl času. Samotná skutečnost, že výklad, časově relativně úsporná metoda, se ocitá v roli sekundárního prostředku a těžiště výuky se přesouvá na studentovu práci s pracovním listem, znamená, že i tempo výuky závisí na tempu, jakým jsou schopni studenti pracovat, přičemž platí, že tempo, na které musí brát pedagog ohled, je tempo, kterým pracují ti nejpomalejší studenti. Z hlediska obsahu přitom musí učitel CLILových hodin zvládnout stejný rozsah jako učitel, který má na starosti tentýž předmět vyučovaný výlučně v mateřském jazyku, ale na rozdíl od něj musí počítat s časem investovaným na konto jazykových dovedností, takže ideál, který velí obohacovat každé téma rozmanitými materiály s přidanou hodnotou audiovizuální přitažlivosti, internetové gramotnosti a interdisciplinárních přesahů, se ocitá v kritickém poli časové dotace. Platí jednoduchá úměra: čím delší čas potřebují studenti k tomu, aby zvládli jazykové aspekty výuky, tím menší je plocha, na které lze provozovat sekundární materiály. Za těchto okolností lze nabídnout dvě cesty ven. Obě jsou založeny na rozumném kompromisu, který brání redukci hodin na pouhou práci se základním textem a tím pádem riziku monotónnosti, ale přitom nezahlučuje studenta tak velkým množstvím úkolů, aby neměl čas plnit je řádně a nebyl zbytečně vystaven stresovým faktorům.

První z těchto cest spočívá v střídání „silných“ a „slabých“ témat. Pedagog odliší v svém ročním učebním plánu témata, která ošetří pouze na úrovni základního textu, a témata, která navíc obohatí rozvíjejícími materiály. Tím ve výuce zůstanou zachovány audiovizuální, internetové a interdisciplinární prvky, které garantují její rozmanitost a významným způsobem také rozvíjejí pestrou škálu klíčových kompetencí. Nevýhodou tohoto postupu je nutnost ořezat přibližně polovinu témat na základní penzum, což může vést k jistému ochuzení výuky, a jistá libovůle v dělení témat do dvou skupin. Nepříjemným „motivačním“ dovětkem může být také pocit, který se může vyvinout u studentů, že některá témata jsou jaksi méně zajímavá a není jim třeba věnovat přílišnou pozornost.

Druhá z možných cest vychází z komprese jiného řádu. Každé téma je obohaceno přídatnými materiály, ale v rozumném množství. Přídatné materiály pak mohou být integrovány přímo do TASKS za základním textem. Nemusí jim být rezervována samostatná partie pracovního listu, mezi úkoly k textu prostě figurují prameny, literární ukázky, mapy, obrazový materiál apod. s rozumným objemem úkolů k plnění, a to tak, aby bylo zjevné, jakým způsobem rozvíjejí základní text. Takto „komprimovaný“ materiál zhušťuje bohatství CLILové výuky do úspornějšího režimu, aniž by docházelo k redukci samotného faktu, že ve výuce jsou přítomny různé druhy výchozích materiálů, různé techniky práce a různé způsoby zavádění cizího jazyka a jeho koexistence s mateřským jazykem.

Výhodou této strategie je absence nutnosti uměle vydělovat dvě úrovně témat, což kromě praktických důvodů vyhovuje i metodologickému purismu. Pedagog však musí pečlivě vážit, které sekundární materiály zařadí do pracovního listu a které už ne, aby v závěrečné části školního roku nemusel čelit vážnému časovému deficitu.

Existuje ještě třetí cesta, jak sloučit časové nároky výuky s její všestranností a pestrostí. Část práce můžeme transportovat z prostoru vyučovací hodiny do oblasti domácí práce studentů, tedy zadávat některé položky pracovního listu – vesměs z přídatných materiálů – studentům jako domácí úkol. Výhodou tohoto přístupu je, že zpřístupňuje celou řadu zajímavých souvislostí a podnětů, které by jinak byly obětovány jako sice zajímavé, ale přece jen vzdálené mandatornímu penzu informací vyžadovanému RVP a ŠVP. Nevýhodou je ovšem poměrně vysoká zátěž, které studenty tímto rozhodnutím permanentně vystavíme a která na určité úrovni může začít unavovat a odrazovat. U méně samostatných studentů, kteří vyžadují relativně častou pomoc vyučujícího, mohou tyto úkoly vést k pocitu neúspěchu,

resp. k paralýze. Každý pedagog si tedy musí ujasnit, jaké míře zátěže chce vystavit své studenty, a podle toho se pak rozhodovat, jakým způsobem se vypořádá s faktorem nedostatkové komodity jménem čas.

Shrnutí:

Stavebnicový koncept pracovního listu umožňuje šíři a pestrost výuky. Jeho používání v praxi ale čelí limitům v podobě časové dotace, kdy je nutné zvažovat nejen co (jaký typ aktivit) studenti zvládnou, ale také jak rychle to zvládnou. Především tam, kde nemáme jazykově nadprůměrně vyspělou skupinu, je nutné počítat s nutností ústupků proti teoretickému ideálu. Tyto ústupky lze koncepčně zvládnout prostřednictvím tzv. komprese. Existují dva typy komprese, které lze v této oblasti upotřebit. Ta první je založena na vytřídění „silných“ a „slabých“ témat, kdy určitým tématům bude věnována pozornost prostřednictvím samotného základního textu a k němu vztažených úkolů, zatímco jiné, tematicky „vděčnější“ nebo „důležitější“, budou ošetřeny nejen kombinací základní text + úkoly, ale také sekundárními materiály. Rozdělení témat na „silná“ a „slabá“ ale představuje určitou selekci, který každý pedagog nemusí akceptovat. Pak lze použít druhý komprese, kdy ke každému tématu bude přistupováno, ale množství rozvíjejících materiálů bude rozumně omezeno a tyto materiály s vlastními úkoly budou integrovány do položky úkolů k základnímu textu (samostatná kategorie příloh tak v pracovním listu odpadá). Kromě toho lze zvolit i cestu, kdy pedagog k žádné redukci nesáhne, ale část povinností kladených na studenta systematicky přesune do oblasti domácí práce.

1.7 Základní text

Proč je základní text dvojjazyčný? Odpověď jsme už naznačili výše. Cílem metody CLIL není absolutizovat cizí jazyk na úkor mateřského jazyka, ale usadit ho v prostoru, kde je přítomen i mateřský jazyk. A protože běžný výklad hraje v toku informací napříč hodinou doplňkovou úlohu a navíc je prakticky nemožné provozovat dvojjazyčný výklad, je nutné zajistit „práva“ českého jazyka na úrovni primárního zdroje, který nese největší břemeno transmise informací a kterým je, jak už víme, základní text. Pokud budeme pracovat se základním textem výlučně v anglickém jazyce, vystavujeme se minimálně dvěma rizikům. Tím prvním je, že začneme vytěšňovat kompetence a znalosti na úrovni mateřského jazyka. Víme, že toto je špatně. Ještě jednou: v CLILové výuce nechceme vyprodukovat studenta, který neumí artikulovat své vědomosti a podrobovat je logickým a dalším operacím v českém jazyce. Paradoxně toto riziko sílí s tím, čím jsou studenti i samotný učitel jazykově zdatnější. Roste jazykové sebevědomí a to, že se vytrácí něco na úrovni češtiny, je snadné přehlédnout. Každý rodilý mluvčí věří, že prostředky svého jazyka dokáže vyjádřit cokoli a bez přílišné námahy. V CLILové výuce odborných předmětů je to zrádný pocit.

S tímto okruhem problémů souvisí druhý risk, který vznikne přesně v okamžiku, kdy studentovi předložíme výlučně cizojazyčný základní text. Stavíme ho tím před problém porozumění. Není to pouhá tautologie, protože na rozdíl od výuky cizího jazyka jako takového narážíme na jiný poměr „content“ k „language“. Pokud bude student zápasit o to, aby vůbec porozuměl textu, obsahová stránka výuky se ocitne v pozadí. Hrozí nám CLILová parafráze na problém funkční negramotnosti, situace, kdy student s obtížemi poskládá „překlad“, ale už se nebude zabývat tematickými aspekty s vypětím dešifrovaného textu.

Texty v humanitních vědách na středních školách, především pak na školách gymnaziálního typu, navíc nelze přehnaně redukovat, a to ani po stránce jazykové přiměřenosti, ani po stránce obsahové celistvosti. Kromě samostatných parametrů obou oblastí existuje vazba, která nás nutí nastavit jistou laťku v obou z těchto oblastí zároveň. Samotná redukce jazykové obtížnosti totiž nese hrozbu redukce obsahové úrovně, což je nežádoucí minimálně z dvou dobrých důvodů. Za prvé proto, že obsahové penzum předmětu je předepsáno státem v RVP a v současné době (= době, kdy vzniká tento text) umocněno koncepcí státních maturitních zkoušek, které nepřihlížejí k rozdílům mezi jednotlivými typy středních škol. Za druhé proto (i kdyby RVP neplatilo), že absolvent společenských věd nebo dějepisu v CLILové podobě musí být schopen uspět v soutěži se studentem obdobné školy, který prošel stejným předmětem v „klasické“ české podobě, klidně i se spolužákem, který z nějakého důvodu dochází na běžné hodiny místo CLILových. Jistá úspornost jazykových prostředků je pochopitelně možná, ale, řečeno se smyslem pro nadsázku, text určený studentům třetího nebo čtvrtého ročníku střední školy nemůžeme vyjádřit jazykovými nástroji pro úroveň A1. Faktor náročnosti nevychází ze samotných jazykových nároků výuky, je důsledkem toho, že základní text, jenž kóduje povinný obsah, operuje s korespondencí anglického a českého textu, a tudíž souměřitelností jejich jazykových prostředků.

Podtrženo sečteno, byť schopnost porozumění cizímu textu je jednou z klíčových dovedností, kterými chceme studenta v CLILové výuce vyzbrojit, samotný proces CLILové výuky ve chvílích, kdy zacházíme se základním textem (a platí to i pro jakýkoli text a de facto jakýkoli materiál v cizím jazyce), nelze zploštit na jazykový problém porozumění. To je v kompetenci samostatné výuky cizího jazyka, ta se zajímá o to, zda si student dokáže poradit s textem, k němuž nemá k dispozici ani tu nejmenší českou berličku. CLIL ovšem nemá suplovat výuku samotného cizího jazyka. Jakkoli je žádoucí, aby student jednou dokázal zvládnout jakýkoli text v cizím jazyce se stejnou elegancí a sebejistotou jako rodilý mluvčí, metoda CLIL tu není proto, aby tvrdě zjišťovala lingvistické prvky, v kterých má studentovo

porozumění slabiny, a napravovala je exkurzemi do gramatiky a běžné slovní zásoby (= vyučovala gramatiku a věnovala se slovní zásobě mimo vlastní tematický rozsah předmětu). Pokud v textech operujeme s gramatickými jevy, které pro studenta představují novinku, a je nutné ho zasvětit do jejich podstaty, pak je nutné dohodnout se s vyučujícím cizího jazyka, aby danou partii probral v rámci svých vlastních hodin. Když učitel CLILového předmětu koriguje gramatické chyby studentů, koriguje na správný tvar, ale až na případnou zběžnou poznámku nevysvětluje samotná pravidla.

Přítomnost zrcadlového českého textu tak plní dvě základní funkce. Zajišťuje pozici českého jazyka v CLILové výuce a napomáhá porozumění, které je nezbytným předpokladem pro plnění úkolů, jež po prvním čtení strukturují studentovu práci s textem zprostředkovanými informacemi. Pokud student ve vysoké míře nerozumí textu, pak jen stěží můžeme očekávat, že bude schopen plnit zadané úkoly, kterými má rozvíjet celou řadu svých kompetencí (například schopnost logicky operovat se získanými informacemi). Absence českého textu by tak nutila investovat nemalé a v závislosti na nepříznivých okolnostech až nadměrné časové prostředky do překladu, aby bylo zajištěno samotné porozumění, bez něhož se nelze pohnout dále. Každý učitel cizího jazyka ovšem ví, jak časově náročnou procedurou je překlad, stejně jako ví, že samotné porozumění textu se dnes v řadě případů ověřuje s vyloučením českého jazyka, prostřednictvím otázek a vět true-false. Ty sice patří mezi standardní úkoly i v rámci CLILové výuky, ale jejich cílem není, a to je podstatné, pouhé prověření toho, nakolik student rozumí či nerozumí textu, nýbrž také zdůraznění podstatných bodů obsahu, jenž je probírán, a orientace studentovy pozornosti do sféry „content“. Přítomnost zrcadlového českého textu tak eliminuje celou řadu úskalí, které by jinak komplikovaly život jak pedagogovi, který učí humanitní předměty metodou CLIL, tak studentovi, který projeví vůli vzdělávat se právě tímto způsobem.

U humanitních disciplín navíc už z jejich samotné povahy platí, že na úroveň textu kladou vyšší nároky než dejme tomu matematika, a to jak po stránce gramatické, tak i lexikální a stylistické. Český text studentovi pomáhá překlenout se přes obtížná místa textu anglického, poskytuje plynulost četby, důležitý komfort a pocit opory. Vyjádříme-li to z jiného úhlu pohledu, CLILová výuka dějepisu a společenských věd se nespokojuje s tím, že student si přečte text. S danou informací také musí zacházet v proměnlivém poli různých kompetencí (logické odvozování, srovnávání, selekce podstatného, aplikace při práci s pramenným materiálem apod.). O to se starají úkoly, které přidáváme základnímu textu, ale k těm nelze přistoupit, dokud si nejsme jisti tím, že studenta nehandicapuje nedostatečné porozumění textu. Díky českému textu tato obava odpadá, byť to neznamená, že student zvládne všechny jazykově obtížné prvky předkládaných úkolů.

Nyní by také mělo být zjevné, jaké jsou limity používání CLILových učebnic západní proveniencí v českém prostředí. Mohou posloužit jako zdroj inspirace pro celou řadu metodických postupů, které lze využít ve výuce, případně jako jeden ze zdrojových materiálů pro věcné informace k tématu, které pedagog shromažďuje v rámci své přípravy. Nelze je však považovat za hlavní těžiště výuky. Tím budou, alespoň do té doby, než české prostředí vygeneruje standardizované učebnice nebo sady pracovních listů, pracovní listy, které si pedagogové tvoří sami. (Když se často poukazuje na to, že příprava CLILových hodin je ve srovnání s běžnými hodinami velmi vytěžující, pak jde právě o to, že pedagog je nucen vytvářet si podkladové materiály od sběru informací až po jejich finální zpracování a koncepci hodiny, zatímco pedagog vyučující čistě česky má tyto podkladové materiály vesměs k dispozici a obstarává „pouze“ onu koncepci hodiny.)

CLILové učebnice zahraniční provenience neobsahují žádnou češtinu. Ani v případě, že pedagog vynaloží značné úsilí a vytvoří profesionálně hodnotný překlad těchto učebnic do českého jazyka a poskytne ho omezenému okruhu svých studentů, nelze tyto učebnice bez problémů adaptovat, protože co do rozsahu a pojetí „content“ panují mezi anglosaským a českým prostředím velké rozdíly. Pasivnímu přejímání komplexních materiálů cizího původu tak brání i samotný RVP a nutnost obsahové souměřitelnosti CLILového předmětu s jeho výlučně českým „protějškem“. České pedagogické klima má vlastní historii, tradice, kulturní specifika a svébytnost, a proto zasazování CLILu do českého prostředí musí pokud možno co nejorganičtěji zapadnout do jeho paradigmatických zvláštností, jinak bude odsouzeno k neúspěchu.

To, čemu se říká „content“, tedy primárně kódujeme do základního textu, který je k dispozici v anglickém i českém jazyce. Základní text ale není jedinou položkou pracovního listu. Dalšími položkami jsou úkoly k základnímu textu a přílohy, které obsahují rozvíjející materiály, ať už pramenné, kartografické, obrazové povahy, a pochopitelně úkoly, které strukturují práci s těmito materiály.

Lze stanovit něco jako optimální rozsah a jazykovou náročnost základního textu, resp. celého pracovního listu? Je nutné upozornit na několik důvodů, které takový generální výměr minimálně znesnadňují. Tím prvním je skutečnost, že probíraná témata mají různý rozsah. Příliš rozsáhlá témata jako velká francouzská revoluce nebo revoluce roku 1848 lze rozdělit do více listů, ale i tak platí, že rozsah pracovního listu koreluje s požadavky kladenými tématem. Dalším faktorem, který vnáší do této otázky proměnlivost, je úroveň studentů, s kterými pracujeme. Tuto úroveň lze na základě testování vyjádřit známou symbolikou evropského referenčního rámce od A1 až po C2, přičemž studenti středních škol, kteří vstupují do CLILové výuky, se vesměs pohybují na úrovni B1 a B2. Jinými slovy, rozsah a jazykové nároky základního textu a přidáných úloh je nutné škálovat podle úrovně, kterou zvládají adresáti výuky, tedy žáci a studenti. Ta se ovšem škola od školy, ročník od ročníku liší. Deklarativně lze stanovit, že vyšší ročníky středních škol by neměly operovat na úrovni nižší než B2. B1 předpokládáme jako vstupní úroveň, B2 je úroveň, kterou si student postupně osvojuje. Výjimečné případy, studenty na úrovni C1, zpravidla tam, kde student pobýval delší dobu v cizí zemi nebo pochází z jazykově smíšeného prostředí, nelze chápat jako reprezentativní, jejich potřeby je nutné řešit individuálním přístupem. Třetím faktorem, který se zapisuje do rozsahu a síly základního textu, je pak individuální vliv učitele. Po odstranění osnov sice stále existuje závazné penzum probrané látky, které má garantovat, že české školství zůstane i při obrovském množství ŠVP kompaktní, ale učitel má nyní větší prostor pro vlastní invenci. Ta se může projevit větší volností při zařazování detailů či hloubky, do níž chce probírat danou problematiku, a následně při zařazování pramenů, obrazového a audiovizuálního materiálu do výuky. Vysloveně tvůrčí kapitolou je otvírání mezipředmětových souvislostí, které dává prostor invenčním typům, ale také zvyšuje časové nároky výuky a nároky kompetenční (student se setkává s novým lexikem a musí být schopen postřehnout obsahové vazby, které se mu pedagog snaží zprostředkovat).

Shrnutí:

Základní text je v pracovním listu přítomen jako dvojjazyčný. Anglický a český text si obsahově, rozsahově a jazykově odpovídají. Paralelní přítomnost dvou jazyků zajišťuje, že se z CLILu nestane bilingvní výuka, v které český jazyk nemá místo. Přítomnost českého jazyka není berličkou, o kterou se lze pohodlně opřít tam, kde jazykové dovednosti studentů nebo i samotného vyučujícího nestačí. Je jedním ze základních kamenů samotného CLILu a jednou

z dvou jazykových oblastí, v kterých je nutné rozvíjet znalosti a kompetence studentů. Český text pomáhá porozumění textu anglickému a umožňuje věnovat se úkolům a dalším materiálům, které jsou vztaženy k stavebnímu bloku základního textu a vytvářejí další úrovně vědomostí a kompetencí zprostředkovaných studentovi. Student střední školy, který chce podstoupit výuku některé z humanitních disciplín metodou CLIL, by měl disponovat úrovní B1 jazykových kompetencí podle evropského referenčního rámce, jazykové nároky výuky by ho pak měly stabilizovat na úrovni B2.

1.8 Praktická doporučení pro práci s pracovním listem

Na tomto místě je vhodné učinit několik praktických doporučení. Jejich cílem je zvýšit komfort výuky a maximalizovat efektivitu práce s pracovním listem (nejen se základním textem). Je nutné dbát, aby každý text figuroval na odděleném listu, tak, aby měl student před sebou anglický text a odpovídající český překlad. Smyslem tohoto opatření je zajistit, aby student mohl paralelně přepínat z jednoho textu na druhý, stejným způsobem, jakým čte čtenář bilingvní knihy. Situace, kdy má student na jedné straně anglický text a na druhé straně téhož archu český překlad, je vysloveně nevhodná. V praxi vede k tomu, že student není ochoten neustále otáčet list z jedné strany na druhou a raději se jednostranně soustředí na anglický text, i za cenu mezer v porozumění. Právě tak je vhodné, aby velikost pracovního listu nebyla z důvodů šetření tiskových nákladů umenšována, protože příliš drobný font komplikuje orientaci v pracovním listu a student pak vydává část soustředění na to, aby dekodoval samotnou grafickou stránku textu. V případě, že existují standardizované sady pracovních listů, resp. učebnice, není nutné tyto záležitosti řešit, uživatelé dostávají graficky profesionálně zvládnutý materiál, garantovaný profesionálním vydavatelem. Realita v českém školství je však alespoň v současné době taková, že učitelé tvoří grafické listy sami a studenti je dostávají k dispozici v elektronické podobě, aby si je sami vytiskli (omezené rozpočty škol nutí přesouvat toto břemeno na studenty, školy samotné k této problematice přistupují s tím, že pracovní listy spadají do stejné kategorie pomůcek jako učebnice, které si studenti rovněž pořizují sami). Studenti pak mají tendenci minimalizovat výdaje na tisk, že na jednu stránku archu A4 vytisknou dvě strany předlohy (v extrémním případě i čtyři), tisknou oboustranně, i za cenu sníženého komfortu při práci s takto vytištěným materiálem. Nejde pouze o samotné pracovní pohodlí, ale také o následky, které takto snížené pohodlí generuje v dlouhodobém měřítku. Ačkoli míru těchto dopadů nelze nějakým způsobem kvantifikovat, neznamená, že nesnižují celkovou efektivitu výuky.

Podobně je nutné upozornit na situaci, kdy studenti používají notebook nebo tablet. Ty pochopitelně umožňují zobrazit list v elektronické podobě a nic nebrání ani tomu, aby úkoly byly plněny rovněž v elektronické podobě. Ale zobrazit na poměrně malém displeji stránku s anglickým textem vedle zrcadlového českého textu už problém je, zvláště tehdy, má-li student netbook nebo de facto jakýkoli tablet. Úhlopříčky těchto zařízení jsou příliš malé, takže pak doporučujeme trvat na tom, aby student měl k dispozici minimálně český překlad v tištěné podobě, anebo zakázat elektronické listy úplně. Úplný zákaz ale patrně narazí na odpor studentů, kteří budou argumentovat ve prospěch techniky a investici do techniky vyvažovat tím, že ušetří právě na tisku toho, co jim škola zadává. Zatímco eliminovat používání notebooků vzhledem k technickému vývoji představuje problém, rozhodně nelze akceptovat, aby studenti pracovali s pracovním listem prostřednictvím smartphonu. Ten sice rovněž umožňuje zobrazení a procházení elektronických materiálů, ale z pedagogického hlediska ho nelze označit jinak než za nouzové. (Samostatnou otázkou je ovšem zneužívání internetu, je-li v učebně dostupný bezdrátový signál, v době výuky, návštěva profilu na sociální síti nebo jiné stránky představuje příliš velké pokušení. Tento praktický problém ale leží mimo tuto publikaci, je na každém pedagogovi, aby provozoval účinné nástroje kontroly toho, že studenti plní zadanou činnost, a motivační prvky, které je přimějí soustředit se právě na tuto činnost.)

Shrnutí:

Z praktických důvodů doporučujeme dodržování několika zásad, které zvyšují komfort výuky a přispívají k její efektivitě. Studenti by měli mít pracovní listy vytištěné tak, aby mohli mít český text vedle anglického, je nutné dbát i na velikost písma (nezmenšovat formát listu o 50 nebo dokonce 75% z důvodu úspory tiskových nákladů). Z tohoto důvodu je třeba

obezřetně zacházet i s využíváním listů v elektronické podobě prostřednictvím notebooků, netbooků a tabletů. Nedostatečný komfort výuky vede k opomíjení některých prvků, které jsou součástí kvalitně odvedené CLILové výuky.

Poznámka

Jak jsme naznačili v úvodní části, klasická transmise informace výkladem se pro CLIL nehodí. To neznamená, že výklad nemá v CLILových hodinách co dělat, ale plní spíše doplňkovou úlohu. Proč tomu tak je? Především proto, že výklad v anglickém jazyce klade vysoké nároky na sluchovou percepci studentů. Každý učitel anglického jazyka ví, že poslechová cvičení (nyní nemáme na mysli paralelní poslech a čtení) patří k nejnáročnějším a pro nemalou část studentů představují doslova noční můru. Zatímco tempo četby si každý student přizpůsobuje svým aktuálním potřebám a nic mu nebrání zpomalit tam, kde cítí potřebu více se soustředit, dešifrování mluvené informace závisí bezprostředně na tempu mluvčího. Pokud recipient z tohoto tempa vypadne, dostává se do problémů. Pokud z něj vypadává častěji – ať už proto, že nezná jedno nebo více slovíček, nemá zcela upevněny některé gramatické jevy, zaskočí ho výslovnost nebo prostě poleví v soustředění – pak tento přenos ztroskotává, informace nedorazí do své cílové stanice, kterou je recipientova mysl. Proto je základním médiem pro přenos informací v CLILové výuce psané slovo.

1.9 Úkoly a rozšiřující materiály

Jak už padlo několikrát výše, funkcí úkolů je strukturovat studentovu práci s textem tak, aby při ní musel uplatňovat celou řadu myšlenkových operací. Samotná četba (SKIMMING, CLOSE READING) nestačí k tomu, aby student rozvíjel své intelektuální schopnosti a učil se třídit informace, logicky odvozovat, interpretovat apod. Schopnostem provádět takovéto operace se říká kompetence (pojem kompetence je v současném pedagogickém pojetí ovšem širší, protože zahrnuje daleko větší paletu dovedností, např. schopnost provozovat sociální interakce, stanovovat si cíle a hledat cesty k jejich řešení apod.) a rozvíjení těchto (a dalších) kompetencí je podstatnou součástí CLILové výuky. Rozšiřující materiály pak rozvádějí látku kanylami širších souvislostí, které překonávají relativní hranice jednotlivých předmětů (v České republice se tento paradigmatický rys projevuje integrací příbuzných disciplín do celků jako „společenskovední základ“ apod., interdisciplinární souvislosti by pak přesahovaly z jednoho takového celku do jiného) a svou různorodou povahou rozšiřují oblast pěstovaných kompetencí. V praktické části této publikace předvedeme celou škálu úkolů, které se zaměřují na jednotlivé kompetence, a rozšiřujících materiálů, navíc způsobem, který ukazuje obsahové vazby rozšiřujících materiálů se základním textem, a proto na tomto místě pouze shrneme, že:

Úkoly obnášejí otázky k textu, věty true-false, doplňovačky, přiřazování apod. Rozšiřující materiály pak obohacují kusé informace základního textu literárními ukázkami, prameny písemné i obrazové povahy, kartografickými materiály, obrázky, fotografiemi apod. Některé z těchto materiálů mohou existovat v interaktivní nebo audiovizuální podobě, která předpokládá technické zázemí (počítače s přístupem na internet, projekční techniku apod.). Úkoly připojené k rozšiřujícím materiálům mohou vybízet k interpretacím a diskusím, k zaujímání a formulaci hodnotového stanoviska, případně řešení problému.

Samotný text vybízí k četbě a memorování. Současné pedagogické paradigma ale odmítá koncentraci na pasivní recepci a pamětní zapamatování faktografické informace a místo toho nabízí daleko rozsáhlejší cíle, které studenta připravují na profesionální, ale i sociální život v proměnlivém světě moderních technologií a ambiciózních projektů.

Shrnutí:

Samotný základní text sice obsahuje informační penzum k dané látce, ale neříká studentovi, co si má s danou informací počít, a nenutí ho aktivně s ní zacházet a takto rozvíjet dovednosti označované za kompetence. Instrukce, co dělat, získá zadáním úkolů. Rozšiřující materiály pak vyvádějí látku z horizontu bezprostřední faktografie a umožňují zapojit další aktivity a také atraktivní technické prostředky (počítače, internet, projekce...). Výuka tak získává komplexnost a atraktivitu. Koreluje s požadavky současného světa daleko lépe než tradiční paradigma, které se soustřeďovalo na pasivní recepci a memorování.

1.10 CLIL jako součást paradigmatu

CLIL velmi dobře zapadá do paradigmatických souřadnic současné školské reformy, alespoň v té podobě, v jaké ji, protože jde o reformu „shora“, rází ministerstvo školství. Nechme bokem skutečnost, že koncept státních maturit a jednotných testů ve skutečnosti některé podstatné prvky této reformy (diverzifikaci škol, odstranění osnov) de facto popírá a tím vytváří ve školství chaos. Minulé školské paradigma, které dominovalo poválečné pedagogice, považovalo za hlavní hodnotu výuky, to, čím měla výuka vybavit žáka, široký rejstřík pamětně osvojených vědomostí. Ten, kdo si dokázal vytáhnout z paměti velké množství informací k tématu aktualizovanému v té či oné situaci a při té či oné příležitosti, se pak těšil v úctě jako „ten, kdo o tom hodně ví“. Školství od základního stupně po stupeň univerzitní směřovalo k tomu, aby si jeho adepti osvojovali co největší množství faktograficky profilovaných informací, což v dějepise a společenských vědách znamenalo naučit se řadu letopočtů, jmen, pojmů, narativů s dějinným obsahem a teoretických souvislostí. Důraz byl kladen na faktografii, paměť měla sloužit jako encyklopedie.

Tento status zapamatované informace, podmíněné společenskými faktory, ale dospěl na konec své historické kariéry, v českém prostředí později než na západě. Postaraly se o to dva faktory. Tím prvním byla skutečnost, že množství informací kolujících v západní civilizaci v důsledku rozvoje věd a technologie prudce rostlo a roste, a to do takové míry, že není v lidských silách si je zapamatovat. Jednotlivé vědy se rozštěpily na specializace a ty na další, ještě subtilnější specializace, protože žádný vědec už není schopen obsáhnout více než dílčí větve svého oboru. To by ještě primát zapamatované informace samo o sobě nezpochybňovalo, pouze vedlo k posunu, který by ji koncentroval na užší plochu než dříve, ale diskvalifikující síle druhého faktoru vynásobeného prvním se už bránit nelze. Tímto druhým faktorem je technologický vývoj, který přinesl snadno přenosná paměťová média s obrovskou kapacitou a internet. Informace jsou dnes snadno dostupné z kteréhokoli místa vybaveného technickým zázemím. Tradiční paměťové médium – kniha – mělo celou řadu praktických nedostatků, které poslouplnost CD-ROM, DVD, HDD, server, flash média, odstranila. Představa „velkokapacitní“ lidské paměti ztratila význam, smysl naopak získaly nové schopnosti: kdykoli se zorientovat v obrovském a exponenciálně se zvětšujícím informačním prostoru, vytáhnout si z něj ty podstatné informace a zpracovat je do požadovaného výstupu. Tyto schopnosti definují praktickou uplatnitelnost a životaschopnost v dnešním světě, ve sféře profesionálního uplatnění i každodenního života, ve sféře soukromých zájmů i sdílených aktivit. A to je přesně ten posun, který vyžaduje a zapracovává i nové školské paradigma. Pro upřesnění: tento posun nevyklučuje hodnotu pamětně dostupné informace, protože vlastní paměť je základní informační mřížkou, která umožňuje orientaci v nepřehledném a neustále expandujícím virtuálním prostoru. Člověk, který nic neví (= jeho paměť neobsahuje jediný údaj) o kvantové fyzice, se v smršti webových stránek a elektronických materiálů o kvantové fyzice neorientuje, protože mu bude chybět základní navigace. Ale to, co člověk potřebuje, je právě ona základní informační vrstva, což v praxi znamená redukci zapamatované informací, její zeštíhlení o detaily a zajímavosti a následně i o ty prvky, které nemají navigační význam. Například: není nutné, aby student dějepisu udržoval v paměti seznam všech českých panovníků od Bořivoje až po posledního Habsburka. Stačí, když si udrží seznam vládnoucích dynastií, nejdůležitějších představitelů těchto dynastií a klíčové události. Zbytek je dohledatelný. I samotní specialisté s univerzitním vzděláním nezaplňují kapacitu své paměti tím, že by se učili nazpaměť jako školáci, ale neustálým kontaktem s informačním materiálem své specializace. Zapamatované tedy nelze z pedagogického procesu zcela vyloučit (jak by mohly naznačovat některé zavádějící interpretace toho, co chce školská reforma), ale je nutné racionálně zmenšit jeho objem a zasadit ho do řetězce dovedností (kompetencí), které umožňují obstát v současném světě.

Tyto kompetence jsou v CLILové výuce, alespoň ve variantě, v které ji předkládáme na těchto stránkách, ošetřovány úkoly, které navazují na základní text, resp. na dodatečné materiály. Právě ony nutí studenty pracovat s logickými a dalšími nástroji, kdy informace v textu nepředstavuje konečnou stanici, k níž chce výuka dospět, ale stavební kostky, s kterými si student hraje podobným způsobem, jakým si malé dítě hraje se skutečnou stavebnicí: skládat je podle intelektuálního schématu toho či onoho úkolu. Je to užitečná metafora, která umožňuje uchopit kognitivní rozměr těchto operací. Například doplňování textu je obdobou úkolu „který dílek tam zapadne?“. Jednotlivé úkoly nutí studenty provozovat různá intelektuální puzzle, a právě provozováním těchto puzzle a kreativních postupů (ne všechny úkoly musí aktivovat mechanické postupy) student rozvíjí a prohlubuje požadované dovednosti, ony kompetence.

Je tedy evidentní, že pracovní listy vystavěné podle stavebnicového modelu vyžadují od žáků a studentů vysokou míru samostatnosti. Je to student, kdo aktivně pracuje s daným listem, vstřebává informace v základním textu a skrze úkoly vnímá podstatné souvislosti a logické kontakty jednotlivých údajů. Nové školské paradigma vyžaduje aktivního studenta, nikoli pasivního recipienta. Opět (abychom se vyhnuli některým zmatečným dezinterpretacím): v žádném případě to neznamená, že role učitele se mění na roli pouhého pedagogického dozoru, který má zajistit, aby se třída skutečně věnovala práci, a už vůbec ne, že adresáti výuky si dělají v hodinách, co se jim zachce, podle momentální nálady nebo průběžných zájmů. Výuka nesmí vést k chaosu. I gymnaziální student potřebuje pedagoga jakožto průvodce, který ho provede daným teritoriem, někoho, kdo ho ujišťuje o tom, že si tvoří správný obraz předkládané problematiky a kdo mu pomůže v kritických momentech, které sám nedokáže zvládnout. Role učitele je ne nepodobná roli učitele v autoškole: je to student, kdo sedí za volantem, a učitel zasahuje v té míře, která je nutná, aby student dokázal jet. Učitel chystá a organizuje aktivity, které budoucího řidiče zaškolují, přičemž mu může poskytnout jistou míru volnosti. Dřívější systém, v kterém byl student jako cestující, jenž se učí tím, že pozoruje krajinu, případně učitele, je odstřelený.

Důraz na určitou podobu pracovního listu pochopitelně neznamená, že CLILová výuka se musí řídit uniformním schématem, kdy student začíná se základním textem, plní úkoly k základnímu textu, přechází k rozvíjejícím materiálům a plní úkoly k těmto materiálům. Toto schéma umožňuje využití pestrého množství materiálů a forem práce, ale lze ho obměňovat například ve smyslu problémové výuky, kdy informace obsažená v základním textu představuje nikoli výchozí, ale konečné stadium práce nad určitým tématem, a student se k němu propracovává odhalováním a syntézou dílčích informací, které se mu vyjevují při práci s dílčími materiály. V praktické části ukážeme postup, jak lze totéž téma provozovat jak „konvenční“ cestou od jádrové informace k rozšiřujícím souvislostem, tak alternativní cestou směrem k jádrové informaci.

Shrnutí:

CLIL neexistuje v pedagogickém vakuu. V současné době se v českém školství prosazuje nové pedagogické paradigma, které klade kromě jiného důraz na samostatnost, schopnost získat informace a zpracovávat je v interpretačním a logickém poli. Metoda CLIL velmi dobře zapadá do tohoto rámce. Povaha pracovních listů klade před studenta výzvy, které ho aktivizují a které omezují nutnost pamětního zvládnutí faktografie ve prospěch klíčových kompetencí. Student přestává být pasivním recipientem, s danou problematikou se seznamuje činnostmi, které sám vykonává.

1.11 Evaluace

Evaluace neznamená nic jiného než průběžné ověřování úrovně, na které se studenti v daném předmětu aktuálně pohybují. Jde o ověřování toho, jak zvládají jednotlivé aktivity, které provádějí pod dohledem vyučujícího v rámci výuky, ať už ústní nebo písemné, a tedy toho, jaké úrovně dosahují z hlediska klíčových kompetencí. Evaluace tak poskytuje zpětnou vazbu, a to jak samotným studentům, tak pedagogovi, který získává přehled o jednotlivých výkonech i celkové výkonnosti svých studentů – a tím pádem i o své vlastní úspěšnosti.

Evaluace má dvě základní úrovně, kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní, jak plyne ze samotného označení, vyjadřuje získané výsledky v numerické, matematicky zpracovatelné podobě: počtem bodů, procentuálním skóre (výsledky, které lze následně sledovat v dlouhodobém měřítku, srovnávat apod.). Kvalitativní evaluace spočívá v jazykové charakteristice studentových úspěchů a neúspěchů. Klasifikační řád udává vyžadovaný počet písemných a ústních zkoušení, která musejí být vyjádřena známkou a slouží jako jeden z klasifikačních podkladů pro výslednou známku za dané pololetí. Mimo tyto mandatorní požadavky má ve věci evaluace pedagog volnou ruku, obecně se však doporučuje věnovat evaluaci zvýšenou pozornost.

Ze stavebnicové koncepce pracovního listu, kterou předkládáme výše, a podoby konkrétních aktivit podchycených v pracovním listu (případně jinde), vyplývá i přesná strategie, co se evaluace týče. Za základním textem i sekundárními materiály totiž následují úkoly, které jsou hodnotitelné už z definice. Nejfrekventovanější typy úkolů pak vesměs umožňují kvantitativní evaluaci. Konkrétně jde o:

- věty true/false
- otázky s volbou z předem zadaného výběru (uzavřené otázky)
- otevřené otázky
- doplňování
- přiřazování
- apod.

V případě vět true/false je evaluace mimořádně snadná. Každému ohodnocení daného tvrzení přiřadíme jeden bod nebo nula bodů podle toho, zda student provedl korektní ohodnocení či nikoli. Právě tak jednoduché je zhodnocení celého cvičení, které se skládá výlučně z vět true/false. Úspěšnost studentova posouzení sady dejme tomu deseti vět navíc snadno převedeme i do procentuální podoby.

Studenti mají věty true/false rádi, protože v nich dosahují vysoké úspěšnosti. Je tomu tak proto, že vyžadují dobré porozumění, nikoli však vlastní – aktivní – jazykové operace. Pokud jde o faktor porozumění, v případě základního textu, resp. jakéhokoli textu, který není předkládán výlučně v anglické podobě, vycházejí z informace jistě zrcadlovým českým textem. Jejich výhodou je i relativní časová nenáročnost, skutečnost, že jejich zařazení do pracovního listu a následně pak i do písemného testu přináší zklidnění, které se přenáší i do plnění dalších úkolů, zvyšují sebevědomí studentů a umožňují soutěživost. Abychom se vyhnuli faktoru „úspěšného hádání“ (statistická pravděpodobnost, že student uhodne, zda je jedna věta true nebo false, je 1:1), zařazujeme do cvičení větší počet vět.

Právě tak jednoduchá je situace i v případě uzavřených otázek, které předpokládají výběr z určitého množství předem daných možností. Student získává bod za každý správný výběr. Pokud otázka očekává více správných možností, pak logicky přiznáváme bod za každou z nich, ale musíme operovat s minusovými body v případě, že student zaškrtně vedle (některých) správných možností i ty chybné. Jinak by student mohl označit všechny nabízené

možnosti a získat maximální možný bodový přiděl, aniž by třeba vůbec rozuměl otázce nebo měl patřičný vzhled do obsahového rozměru. V situaci, kdy otázka předpokládá výběr například dvou možnostmi a student vybere jednu správnou a jednu nesprávnou, minusový bod nezapočítáváme, student je penalizován nezískáním druhého bodu.

Složitější je evaluace v případě otevřených otázek, a to jak otázek zjišťovacích, které připouštějí pouze odpovědi ANO/NE (a vypadají proto jako otázky uzavřené), tak doplňovacích. Otázky ANO/NE v tomto kontextu považujeme za instanci otevřené, nikoli uzavřené otázky, protože student musí vykonat dvě operace, které v případě, kdy volí jednu z předtištěných možnostmi, nepřicházejí k slovu. A) musí identifikovat danou otázku jako zjišťovací a následně B) odpovědět gramaticky správnou formou, jejíž pravidla jsou v anglickém jazyce striktně dána. Kromě toho samozřejmě musí odpovědět ve shodě s věcnou pravdivostí. Evaluace otevřených zjišťovacích otázek proto pokrývá všechno, co student musí udělat. Ohodnocení jedním bodem nestačí, jelikož při něm ztrácíme rozlišovací schopnosti: jak přistoupit například k situaci, kdy student odpoví věcně správně (YES/NO), ale gramaticky chybně (např. nepřevéde podmět v substantivním tvaru do tvaru osobního zájmena)? Proto hodnotíme dvěma body: jedním za věcnou správnost, druhým za gramaticky korektní podobu (tzv. zkrácenou odpověď). Student tak může získat bod i v případě, že odpoví chybně z věcného hlediska, ale gramaticky bude jeho „short answer“ v pořádku. Pokud ovšem chceme nasadit laťku výše, pak můžeme příznání bodu za gramatiku podmínit předchozí věcnou správností, pak by student získal dva body pouze v případě, že by jeho odpověď byla zároveň věcně i gramaticky v pořádku, v případě věcné nesprávnosti by nezískal ani bod bez ohledu na to, zda dodržel gramatická pravidla. V případě, že student odpoví například celou větou, což je relativně častá chyba, nebo se naopak omezí – rovněž častý jev – na jednoslovnou odpověď (YES/NO), pak příznáváme bod za věcnou správnost, ale nikoli již druhý bod za gramatickou správnost.

Dvoubodové hodnocení dává smysl i u otázek doplňovacích. Jedním bodem bonifikujeme věcnou správnost. K té postačuje i odpověď, kdy student uvede pouze požadovanou informaci (jméno, datum apod.). Druhý bod dáváme za gramaticky správnou větu nebo soubor vět, a to i tehdy, pokud student pouze opsal větu nebo soubor vět z výchozího textu. Rozhodně nelze penalizovat skutečnost, že zadání otázky takový postup umožňuje, to, že student přebírá obraty z výchozího textu je legitimní strategie, kterou si osvojuje gramaticky správnou podobu odpovědi a minimalizuje vlastní chyby. Je na pedagogovi, aby při formulování otázek zvážil konkrétní formulace a umožnil tak či znemožnil pomoci si tímto způsobem. Domníváme se, že je vhodné zařazovat takové doplňovací otázky, které umožňují převzetí určité části výchozího textu (přispívají ke zklidnění), ale střídají se s takovými, které vyžadují vlastní formulaci očekávané odpovědi.

Rozhodně doporučujeme, aby vyučující u doplňovacích otázek vyžadoval odpovědi celou větou. Přispívají k tomu, aby student uvažoval jazykově komplexním způsobem. Drobné chyby v gramatice mohou být odpuštěny, míru této přísnosti si každý pedagog stanoví sám vzhledem k jazykové úrovni svých studentů, ideálně po konzultaci s učitelem anglického jazyka.

Co dělat, pokud student odpoví na anglickou otázku česky? Pak příznáme jeden bod za případnou věcnou správnost, ale nikoli už druhý bod, který je vázán na to, jak student zachází s anglickým jazykem. U otázek, které se ptají na příčiny určitého jevu a vyžadují složitější jazykové konstrukce, lze v závislosti na jazykových schopnostech studentů od anglické odpovědi upustit (přesněji: ponechat volbu jazyka na studentovi).

Ohodnocení doplňovacích cvičení, přiřazení apod. je snadné, za každé správné přiřazení nebo doplnění student získává bod.

Tato cvičení umožňují snadné kvantitativní ohodnocení a procentuální vyjádření. Proto je lze použít i jako výchozí zdroj pro dlouhodobý sběr dat. Jednoduše řečeno, jejich pravidelným zapisováním lze sledovat progresivní nebo degresivní křivku úspěšnosti, resp. stagnaci na určité úrovni, generovat hodnotu průměru apod. Jejich přítomnost v pracovních listech pak vytváří návyk, o který lze opřít i podobu písemného zkoušení. V takovém zkoušení pak opět použijeme věty true/false, otázky, přiřazení apod., pochopitelně v rozsahu zadaného tématu a bez základního textu (alespoň tam, kde ověřujeme úroveň pamětního zvládnutí látky).

Ne každý úkol ale vybízí ke kvantitativnímu zhodnocení. Charakter některých aktivit a výkonů zakládá naopak kvalitativní posouzení. To je případ:

- písemných prací na určité téma (úvaha, krátký esej, stručná sumarizace)
- ústního vyjádření vlastního názoru
nebo
- ústního zkoušení

I v této oblasti lze zachytit finální hodnocení známkou, ale ta už stojí na kvalitativních pilířích, případně na kombinaci kvalitativních a kvantitativních pilířů. Evaluace tohoto typu je obecně složitější. V určitých momentech se pochopitelně kritické odezvy vzdáváme, každé samostatné nebo samostatnější vyjádření studenta nelze podchytit známkou nebo hodnotícím komentářem. Vzhledem k zábranám, které se projevují, když jsou studenti nuceni tvořit rozsáhlejší jazykové konstrukce vyžadující relativně vysoký stupeň samostatnosti, platí:

- u náročnějších úkolů hodnotíme s jistou mírou tolerance ke gramatickým a lexikálním chybám (je vhodné konzultovat s vyučujícím cizího jazyka)
- oceňujeme progresivní vývoj studentových dovedností i tam, kde se jejich úroveň neblíží požadovanému stupni
- pokud si jsme jisti, že studentovy problematické výsledky nejsou důsledkem nedostatečné motivace a sebemotivace, dáváme přednost slovnímu hodnocení před špatnou známkou.

V případě posledního bodu lze uplatnit zajímavou strategii. Neúspěchy neznámkuje, ale úspěchy ano. Neúspěšného studenta pak může pohánět snaha získat dobrou známku, aniž by ho negativně ovlivňovaly stresové faktory neúspěchu. Rizikem této strategie je student, který neodvádí maximum, protože se ničeho neobává, a spokojí se s průměrnými výkony, ke kterým mu postačí připravit se na několik ohlášených zkoušení. Vybalancovat míru pozitivních a negativních stimulů je ovšem věcí konkrétní interakce mezi pedagogem a studenty; daná strategie tak představuje možnost, nikoli jedinou možnou cestu.

I tam, kde na konci dané aktivity (z výše uvedených) oznamujeme číselně vyjádřitelnou známku, je nutné věnovat pozornost slovnímu ošetření této známky, zdůvodnit, nejlépe v interakci se studentem, kladné a záporné stránky předvedeného výkonu a tímto způsobem tak odvodit samotnou známku. Prostor poskytujeme i sebehodnocení.

Především v případě sebehodnocení se můžeme setkat s ostychem a zdráháním. Tento problém lze alespoň částečně eliminovat metodou „terče“. Ta spočívá v tom, že na tabuli nakreslíme (promítneme) terč o pěti kruzích, kdy středovou část označíme číslem 1, druhou 2 a vnější číslem 5 (případně v opačném pořadí). Čísla reprezentují jednotlivé známky. Na levou stranu terče napíšeme seznam adjektiv nebo krátkých vět popisujících žádoucí jevy ve

výkonu, na pravou obdobný seznam negativ, resp. (druhá možnost) základní výčet kompetencí, které se projevují během zkoušení, a u každé z nich tři stupně (velmi dobré/průměrné/slabé). Student je pak vyzván k tomu, aby podtrhl nebo zaškrtl ta vyjádření nebo stupně, o kterých se domnívá, že odpovídají jeho výkonu, případně dopsal své vlastní charakteristiky, které dle jeho názoru v zadání chybějí, ale jsou relevantní pro jeho výslednou známku. Následně pak zakreslí svou známku křížkem do terče. Předtištěný terč můžeme rozdat i studentům, kteří sledují daný výkon, a vyzvat je, aby prováděli vlastní hodnocení, která pak mohou prezentovat a srovnávat mezi sebou navzájem. Vzniká tak rozmanitá zpětná vazba, která studentovi poskytuje podněty pro reflexi svého výkonu, a příležitost pro orální výstup v českém nebo i anglickém jazyce (charakteristiky na jedné nebo obou stranách terče předkládáme v angličtině, čímž vzniká opora právě pro hodnocení pronášená v angličtině).

Tento postup přináší celou řadu výhod. Jednou z nich je skutečnost, že odstraňuje nebo zmírňuje případný rozpor mezi studentovým sebehodnocením a hodnocením ze strany vyučujícího. To je psychologický moment, ale s potenciálně devastujícím nábojem. Každý pedagog se pravděpodobně setkal se situací, kdy se žák nebo student cítí učitelovým hodnocením poškozen. Za určitých okolností může pocit křivdy přerůst v negativní prvky dlouhodobé povahy, které pak nepříznivě ovlivňují cirkulaci vztahů, informací a dovedností mezi studentem a pedagogem. Metoda terče umožňuje zobrazit objektivní kostru hodnocení tak, aby ji vnímal i student. Pochopitelně, subjektivní elementy nelze z kvalitativního hodnocení odstranit nikdy, ale jde o to, že studenti mají někdy sklon považovat pedagogovo hodnocení za výlučně subjektivní, předsudečné, bez věcné opory, ovlivněné domnělými antipatiemi apod.

Nevýhodou „terče“ může být naopak značný stupeň neobjektivity ze strany pozorujících studentů, kteří ze sympatií „vylepší“ profil svého spolužáka, někdy proto, že tuto aktivitu neberou vážně. Podstatné je ale to, aby pedagog aplikoval kritéria hodnocení podle ustáleného vzorce, který studenti dokážou rozpoznat, a propojoval ho s náplní jednotlivých hodin. Problémem není pověst přísného kantora, ale pověst nespravedlivého kantora.

V potaz lze ovšem vzít i další prvky. Pro studenty, kteří sledují zkoušení, představuje terč a s ním spojená možnost zapojit se do hodnocení (byť v konečném efektu nikoli do vynesení finální známky) výrazný motivační podnět. Není žádným tajemstvím, že studenti často považují fázi ústního zkoušení za příležitost vypnout se a odpočívat, je to pasáž vyučovací hodiny, kdy dochází k poklesu pozornosti, protože studentům chybí stimul, který by podněcoval a organizoval jejich pozornost. Standardní odpovědí na tento sklon je zadávání samostatných prací, které má zabránit nevhodnému zacházení s časem a vytížit studenty v době, kdy je vyučující vázán ústním zkoušením. Jenže to neznamená, že student sledováním toho, co se děje u tabule, nutně promarní asi patnáct minut vyučovacího času. Tím, že sledují výkon zkoušeného spolužáka, si studenti a) upevňují látku a b) díky terči také vypracovávají vlastní hodnotová kritéria, která pak mohou vztáhnout i pro svou vlastní evaluaci a sebemotivaci. Neoddiskutovatelného faktu, že schopnost hodnotit včetně hodnocení sebe sama a srovnávání sebe sama v rámci studijní skupiny patří mezi podstatné kompetence, které si má student v moderně pojaté výuce vytvářet, se dotýkáme níže. Motivační stimul dodává například asociace této situace s úkolem poroty v nejrůznějších pěveckých a talentových soutěžích. Lidé hodnotí rádi, a když se zamyslíme v širším kontextu, zjistíme, že hodnotící postřehy pronášíme prakticky neustále, po zhlédnutí filmu, sportovního výkonu, konzumaci jídla, hudby, služby, prakticky čehokoli, s čím přicházíme do kontaktu. S použitím terče nebo obdobné metody se tak studenti učí aplikovat systematická kritéria na školní výkony, ať už své vlastní nebo výkony svých spolužáků, a získávají podněty pro další zlepšování svých znalostí a dovedností. Stimulačně působí i to, že si se studenty o této stránce zkoušení a hodnocení otevřeně pohovoříme, ideálně v úvodu CLILové výuky, takže studenti chápou přínos, který jim tato aktivita může poskytnout.

V takovém rozhovoru lze zdůraznit faktor, který sjednává evaluaci na této úrovni váhu. V celé řadě povolání patří schopnost kritického, ale zároveň věcného hodnocení a sebehodnocení mezi klíčové a dokonce nepostradatelné kompetence. Obecně to platí pro každou řídicí funkci, kde je manažer/ředitel/vedoucí apod. nucen permanentně vyhodnocovat práci svých podřízených a dodržovat očekávané standardy finálních výstupů. Na ještě obecnější rovině je autoevaluace důležitá v každém povolání, které předpokládá samostatnost a tvořivost, a tím pádem seberegulaci; jen stěží si lze představit, že by jedinec neustále konfrontoval svého nadřízeného s dotazem, zda je průběžná úroveň výstupu, na kterém pracuje, uspokojivá či nikoli. Očekává se, že tuto regulaci si bude zaměstnanec provádět sám a v konečném efektu tak předloží uspokojivý výstup. Tím, že studenty vedeme k pravidelnému a systematickému hodnocení a sebehodnocení, je nejen zapojujeme do výukového procesu, ale také jim poskytujeme jednu z klíčových kompetencí pro jejich budoucí uplatnění. V rozhovoru, který s nimi na toto téma můžeme vést, pak můžeme operovat s příklady právě těch povolání, která je lákají a která by třeba jednou chtěli vykonávat.

Metoda „terče“ ale přináší ještě jednu nezanedbatelnou výhodu. Hodnocení je z definice zpětným aktem, ohlédnutím se za tím, co již bylo předvedeno a ukončeno. Ale způsob, jakým je postaveno hodnocení „terčem“, zdůrazňuje, kde má student slabiny (resp. kde měl jím odvedený výkon slabiny) a na co se tedy musí ve své další práci soustředit. Pokud student odvedl výborný výkon, pak mu terč sděluje nejen to, že odvedl výborný výkon, ale také, jaké jsou prvky, jejichž konstelace takový výkon generuje, a tedy dovednosti, v kterých se mu daří. Student tak získává přesný přehled o svých silných a slabých stránkách a případném pokroku, přičemž vědomí pokroku samo působí jako motiv a jako stimul pro další studium.

Seznam některých kompetencí, které se dají sledovat v rámci evaluace společenskovedních disciplín na středních školách:

(VÝČET A)

- The capacity to understand written texts
- The capacity to analyse written texts
- The capacity to make well-founded judgments

- The capacity to formulate simple sentences about the most important events, people and processes
- The capacity to formulate more complex expressions on the topic
- The capacity to formulate critical judgments on the topic and apply logical and moral thinking

- The capacity to select and collect information
- The capacity to analyse and organise information
- The capacity to express information in a written/oral way

- The capacity to work with others in a group or team
- The capacity to present an output from teamwork
- The capacity to solve problems of teamwork

Terč pro ústní zkoušení pak může vypadat například takto:

(VÝČET B)

KNOWLEDGE (facts, context)

VERY GOOD/AVERAGE/WEAK

SPEAKING (ability to formulate the whole and complex sentences)

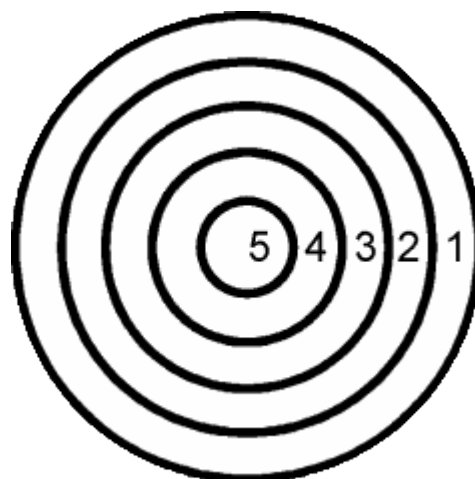
VERY GOOD/AVERAGE/WEAK

UNDERSTANDING, LOGICAL THINKING (ability to react on questions and derive conclusions)

VERY GOOD/AVERAGE/WEAK

CZECH/ENGLISH (ability to use both Czech and English)

VERY GOOD/AVERAGE/WEAK



V případě předkládaného terče student v rámci svého sebehodnocení podtrhne příslušné hodnoty a dá si finální známku. Jeho sebehodnocení vlastního výkonu pochopitelně představuje „pouze“ jeho bezprostřední náhled na vlastní výkon a jeho složky, nikoli závazný pokyn pro pedagoga, jehož profesionální náhled na tentýž výkon může (ale také nemusí) být odlišný. K výše uvedeným výhodám tohoto postupu patří relativní časová nenáročnost, systematickosti a také skutečnost, že terčík lze upravit po potřeby různých druhů výstupů (na tomto místě se bavíme pouze o samotném ústním zkoušení) a pedagogických preferencí. Překládaný terč tak berte jako návrh, který demonstruje koncept, jako jedno z možných provedení tohoto konceptu, nikoli ale jako provedení jediné.

Tím se dostáváme k otázce vztahu evaluace a dovedností. Úspěšná evaluace je totiž také formou reflexe. Je proto nutné uvědomovat si, jaké dovednosti jsou danou aktivitou provozovány, rozvíjeny a hodnoceny. Samotná reflexe představuje kompetence, a proto schopnost hodnocení a sebehodnocení rovněž patří mezi důležité kompetence. Je součástí oblasti, o které se někdy hovoří jako metakompetencích: myšlení o myšlení.

Některé z klíčových kompetencí jsme zmínili ve výčtu A v tomto oddílu. Pojem kompetence je ze své definiční povahy relativně neostrý, což znamená, že můžeme tvořit poměrně dlouhé seznamy kompetencí, které jsou ale vždy určitým způsobem provázány, a tedy subsumovatelné do obecnějších kategorií. Například v případě textu a následujících otázek, vět true-false, doplňování, přiřazování apod. se uplatňují (v závislosti na konkrétní podobě položených otázek, vět true-false atd.) tyto kompetence (držme se výčtu A):

- The capacity to understand written texts (schopnost porozumět psanému textu, která zahrnuje i funkční porozumění obsahové stránce a jejím souvislostem)

- The capacity to analyse written texts (schopnost analyzovat psaný text)
- The capacity to formulate simple sentences about the most important events, people and processes (schopnost formulovat jednoduché věty o nejdůležitějších událostech, lidech a procesech)
- The capacity to formulate more complex expressions on the topic (schopnost formulovat komplexnější vyjádření k určitému tématu, například tam, kde se ptáme na příčiny složitějšího historického jevu nebo chceme popsat složitější jev, proces či myšlenku)
- The capacity to formulate critical judgments on the topic and apply logical and moral thinking (schopnost formulovat kritické soudy na dané téma a aplikovat logické a morální myšlení, za předpokladu, že pokládáme otázky tohoto typu)
- The capacity to select and collect information (schopnost třídit a shromažďovat informace)

I relativně jednoduché úlohy vyžadují celý komplex kompetencí. Proto nemá smysl pokoušet se na tomto místě ani o úplný výčet kompetencí, ani o vyčerpávající propojení typologie použitelných materiálů a úkolů s těmito kompetencemi. Postačí konstatování, že aktivizací studentů různými úkoly k předkládaným materiálům aktivujeme také jejich dispozice k různým aktivitám, čili právě ony kompetence.

Shrnutí:

Podstatnou složkou výukového procesu dirigovaného pod taktovkou metody CLIL je evaluace, tedy hodnocení dosažených výkonů v bezprostředním i dlouhodobém časovém horizontu. Existují dva základní typy evaluace, kvantitativní a kvalitativní, někdy se v jednom hodnocení kombinují oba postupy zároveň. Kvantitativní hodnocení je založeno na spočitatelném postupu, jehož výsledkem je přesné bodové ohodnocení, k němuž lze snadno přiřadit známku. Kvalitativní hodnocení operuje s vystižením kvalit daného výkonu (například písemné práce) a je vyjádřitelné slovně. Někdy je nutné převést kvalitativní hodnocení na známku, což je proces, kdy se nevyhnutelně uplatňují subjektivní faktory hodnotitele. Četnost a přísnost hodnocení je do jisté míry v kompetenci vyučujícího. Evaluace podává zpětnou vazbu studentům i samotnému vyučujícímu. Evaluace patří mezi kompetence, schopnost hodnotit výkony jiných i své vlastní a v závislosti na hodnocení/sebehodnocení upravovat parametry profesionálního výstupu je podstatná v každé profesi, která předpokládá samostatnost, kreativitu či řízení. Proto jí věnujeme pozornost i v rámci CLILové výuky. To, co je evaluováno, jsou samotné kompetence, i znalost faktografie patří mezi kompetence. Evaluace je tak součástí každé moderně pojaté výuky. Jako jednu z možných metod evaluace a autoevaluace nabízíme metodu „terče“.

Pojednáním o evaluaci končí teoretická část této publikace. Zaměřili jsme se v ní na obecné základní rysy metody CLIL, cíle, které si klade, problematiku poměru cizího a mateřského jazyka a možnosti zavádění cizího jazyka do obsahové sféry, která v minulosti náležela do výsostného panství mateřského jazyka. Jako základní materiál pro práci v hodinách jsme představili pracovní list se stavebnicovou koncepcí, kdy se odlišuje mezi základním textem, dostupným v cizím i českém jazyce, jenž podává nejdůležitější informace o probíraném tématu, úkoly k základnímu textu, a rozšiřujícími materiály, které vnášejí do výuky pestrost, v součinnosti s úkoly, jež k nim vážeme, zvětšují pole kompetencí uplatňovaných při jejich zvládnutí a vytvářejí interdisciplinární přesahy a souvislosti. Věnovali jsme se také otázce součinnosti metody CLIL s novým pedagogickým paradigmatem předkládaným v rámci české školské reformy a otázce evaluace jako podstatné součásti korespondence CLILové výuky s širším konceptem nového paradigmatu. V druhé části budeme možnosti metody CLIL, které v této publikaci směřujeme do oblasti výuky dějepisu a společenských věd na středních školách, ilustrovat na empirickém materiálu, kdy cizím jazykem implementovaným v rámci výuky bude anglický jazyk.

2. CLIL JAKO PRAKTICKÝ PROJEKT

Jako vhodné téma pro demonstraci stavebnicové koncepce pracovního listu v CLILové výuce předkládáme fašistickou ideologii, kapitolu v rámci tematického celku ideologie, který se vyučuje jako součást politologie, ale objevuje se i v dějinách 20. století a obecně představuje sociokulturní fenomén závažného dosahu. O vhodné téma jde také proto, že umožňuje integrovat celou řadu přídatných materiálů obrazové, audiovizuální a textové povahy, a to jak pramenné, tak umělecké nebo odborné povahy, a právě jejich integraci chceme v této části demonstrovat. Dovoluje také vytvořit podnětné interdisciplinární souvislosti, od historických souvislostí, které se týkají geneze fašistické ideologie, až po obecné otázky původu a významu ideologií ve společnosti a jejich sociologických a psychologických aspektů. Studenti středních škol znají fašismus především jako historickou látku v rámci dějepisu, a tedy vázanou na určitý prostor, čas a dobové podmínky. Tím pádem jim ale unikají rysy, které jsou spjaty s jeho ideologickou povahou, například otázka psychologické přitažlivosti fašismu, mechanismů jeho šíření, vlivu ideologie na děti a mládež, poměru ideologických proklamací a praktické reality apod., tedy rysy, které obecně přesahují konkrétní historickou situaci a vyvolávají aktuální problém možného návratu fašismu na evropskou scénu. Aktuální význam dané látky je pak poslední vrstvou, kterou lze v tomto kontextu vyvolat a kterou chceme rovněž předvést jako legitimní součást CLILových postupů.

Téma je zajímavé i z jazykového hlediska: protože fašismus není nativně anglický fenomén, jeho vyjádření v anglicko-českém prostředí obsahuje aspekty, které mizí, jakmile pracujeme s látkou z angloamerického prostředí.

Pro praktickou ilustraci teoretických proklamací z první části této publikace volíme následující postup: nejprve předložíme ukázkou základního textu a ukázkou jednotlivých typů úkolů k základnímu textu. Poté předložíme ukázky rozvíjejících materiálů a úkolů vztahených k rozvíjejícím materiálům, přičemž se budeme věnovat i obsahovým vazbám mezi základním textem a rozvíjejícími materiály. V rámci práce s rozvíjejícími materiály budeme věnovat značnou pozornost využití uměleckého filmového materiálu, konkrétně německého filmu *Napola* (*Napola – Elite für den Führer*, v anglickém prostředí uveden pod názvem *Before the Fall*) režiséra Dennhise Gansela z roku 2004. Na příkladu tohoto filmu pak načrtne také opačný pedagogický postup, kdy výuka začne u konkrétní empirické situace a problému, k jehož pochopení je nakonec nutné získat nejen přehled o hlavních tezích fašistické ideologie, ale také je spojit s výchozí situací exkurzemi do oblastí psychologické přitažlivosti a metod šíření této ideologie. Na příslušných místech se budeme věnovat také jazykovým aspektům metody CLIL.

2.1 Základní text

Takto vypadá základní text v pracovním listu. Jak bylo řečeno, obsahuje anglický text a zrcadlový český text. (Na tomto místě neřešíme otázku grafické úpravy, pouze otázku obsahové náležitosti a metodologických kritérií. Prvky jako dělení textu do sloupců, kombinace a poměr textu a obrazového materiálu, velikost a typ fontu, změna fontu vzhledem k změně povaze textu, odsazení a další patří do sféry profesionální grafiky a typografie, ke které se může kompetentně vyjadřovat jedině profesionál v oboru.)

Protože fašismus je, jak už bylo zmíněno, součástí širšího celku, a to politických ideologií, přetiskujeme nejen část věnovanou bezprostředně fašismu, ale také uvozující část, která vymezuje pojem politické ideologie.

TEXT (ANGLICKÝ JAZYK)

CHAPTER 22: POLITICAL IDEOLOGIES

POLITICAL IDEOLOGIES

A

What is a **political ideology**?

It is a **set of ideals, principles, doctrines, myths or symbols that explains how to allocate and use power.**

Ideologies also explain and give:

- political phenomena and events
- basic values and their standards
- political and social identity
- basic features of a political program and main targets of political activity

The most prominent political ideologies are:

- liberalism
- conservatism
- nationalism
- social democracy
- socialism
- communism
- fascism
- racism
- anarchism
- environmentalism
- feminism

Some of them are of historical importance, they are not actual nowadays although they still have some followers (e.g. fascism).

G

fascism

\ 'fa- ,shi-zəm also 'fa- ,si-

Fascism is a political ideology that stresses the primacy of the state and nation, subordination of the individual will and interests to the state's authority, and unquestioning obedience to its dictatorial leader.

Fascists organized a nation according to the principles of a totalitarian single-party state. They believed that a nation needs strong leadership suppressing dissent and inner opposition. Individuals have to be ready to victimize their individual interests, rights and will in favour of the state and nation. Each nation has to fight against other nations for territory and natural sources; it is the highest law of nature. Territorial expansionism is a necessity. Violence, war and militarism provide positive regeneration and vitality of a nation. A nation must purge itself of socially and biologically weak people to become stronger. In Germany, people marked as

„unworthy of life“, e. g. mentally and physically disabled, homosexuals and alcoholics, were being killed. Weak nations degenerate and are judged to extinct. Thus, discipline, hierarchy, obedience to authority and military service are essential for every nation which wants to expand, that is why they are values that should dominate in people's character. Only healthy, physically able and trained individuals can create a strong nation. Education was designed to glorify these values, and young were were to accept them. Masses were to be indoctrinated through propaganda.

In Germany, the Nazis promoted the racialist concept of the German nation as part of the superior Aryan race. A national struggle was perceived mainly as a race struggle, an ongoing competition and conflict between particular races. Members of inferior races, especially Jews, were to be enslaved or exterminated.

Fascism was male-dominant. While men were supposed to be warriors, women were to stay at home to bear children and keep house.

The term „fascismo“ is derived from the Italian word „fascio“, which means „bundle“ or „group“, and from the Latin word „fasces“, which refers to a bundle of rods tied around an axe, an ancient Roman symbol of the authority of the civic magistrate. It also relates to political organizations in Italy known as „fasci“. The ideology of fascism was created in Italy and later in Germany in the inter-war period. Italian fascism (Mussolini) was rather state-oriented while German fascism, also called Nazism (Hitler, his book *My Struggle*), inclined to antisemitism and racism.

Although it is not easy to place fascism on a conventional left-right political spectrum, it is usually described as „extreme right“. Fascism was tied with nationalism and racism, and opposed to communism.

(SOURCES: www.en.wikipedia.org, www.merriam-webster.com, www.econlib.org, www.britannica.com)

TEXT (český překlad)

KAPITOLA 22: POLITICKÉ IDEOLOGIE

POLITICKÉ IDEOLOGIE

A

Co je to **politická ideologie**?

Je to **soubor idejí, principů, doktrín, mýtů nebo symbolů, které vysvětlují, jak se dostat k moci a užívat ji.**

Ideologie také vysvětlují nebo poskytují:

- politické jevy a události
- základní hodnoty a jejich kritéria
- politickou a společenskou identitu
- základní rysy politického programu a hlavní cíle politické činnosti

Nejdůležitější politické ideologie jsou:

- liberalismus
- konzervatismus
- nacionalismus
- sociální demokracie
- socialismus
- komunismus
- fašismus
- rasismus
- anarchismus
- environmentalismus
- feminismus

Některé z nich jsou historického významu a dnes nejsou aktuální, ačkoli stále mají některé přívržence (např. fašismus).

G

fašismus

Fašismus je politická ideologie, která zdůrazňuje nadřazenost státu a národa, podřízení individuální vůle a zájmů autoritě státu a bezvýhradnou poslušnost jeho vůdci.

Fašisté organizovali národ podle principů totalitního státu založeného na vládě jedné strany. Věřili, že národ potřebuje silné vedení potlačující dissent a vnitřní opozici. Jedinci musejí být připraveni obětovat své individuální zájmy, práva a vůli ve prospěch státu a národa. Každý národ musí bojovat proti jiným národům o území a přírodní zdroje; to je nejvyšší zákon přírody. Teritoriální expanze je nutnost. Násilí, válka a militarismus přinášejí přirozenou regeneraci a vitalitu národa. Aby byl národ silnější, musí se očistit od sociálně a biologicky slabých jedinců. V Německu byli lidé označeni za „nehodné života“, např. mentálně nebo tělesně handicapovaní, homosexuálové a alkoholici, zabíjeni. Slabé národy degenerují a jsou odsouzeny k zániku. Disciplína, hierarchie, poslušnost a vojenská služba jsou tudíž pro každý národ, jenž chce expandovat, zásadní,

a proto to jsou hodnoty, které by měly dominovat lidskému charakteru. Pouze zdraví, tělesně zdatní a trénovaní jedinci mohou vytvořit silný národ. Vzdělávání bylo navrženo tak, aby oslavovalo tyto hodnoty a mladí lidé je přijali. Masy lidí měly být indoktrinovány propagandou.

V Německu nacisté zavedli rasistický koncept, který líčil německý národ jako součást nadřazené Árijské rasy. Národní boj byl chápán hlavně jako boj mezi rasami, neustávající soutěž a konflikt mezi jednotlivými rasami. Příslušníci méněcenných ras, především Židé, měli být zotročeni nebo vyhlazeni.

Fašismus byl silně maskulinní. Zatímco muži měli být bojovníky, ženy měly zůstat doma, rodit děti a pečovat o domácnost.

Termín „fascismo“ je odvozen z italského slova „fascio“, které znamená „svazek“ nebo „skupina“, a z latinského slova „fasces“, které odkazuje na svazek prutů svázaných okolo sekery, starověký římský symbol autority městských úřadů. Je také spjat s politickými organizacemi v Itálii, kterým se říkalo „fasci“. Ideologie fašismu vznikla v Itálii a později v Německu během meziválečného období. Italský fašismus (Mussolini) byl orientován více na roli státu, německý fašismus, označovaný také jako nacismus (Hitler), inklinoval k antisemitismu a rasismu.

Ačkoli není snadné umístit fašismus na konvenční osu levice-pravice, je obvykle popisován jako „extrémně pravicový“. Fašismus byl spjat s nacionalismem a rasismem a vyhraňoval se vůči komunismu.

ÚKOLY (ANGLICKÝ JAZYK)

TASKS

1) What don't political ideologies explain? Circle the correct answer.

- a) political processes and events
- b) social and political morality
- c) scientific methodology of social and political sciences
- d) planned social and political achievements

2) What values were stressed by fascism?

- a) individual liberty, political change, flexible adaptation, open society
- b) state, nation, free membership in political parties and other collective institutions, reasonable amount of personal freedom
- c) state, totalitarian leadership, collective property, no social differences among people
- d) healthy and strong people, obedience to the state, national struggle, militarism

3) Sort out the following values into the pairs of contradictions.

- ability to victimize my own interests and good
- national pride
- stress on individual success, achievements, competences and skills,
- my own will
- masculine heroism, traditional role of women
- individual rights
- authoritarianism
- people are the same everywhere, they are equal
- obedience
- democratic state
- equality among women and men
- racial purity, supremacy of one race over the others

4) Answer:

- a) What was a typical role of men in fascism?
- b) What was a typical role of women in fascism?
- c) How did fascism explain the necessity of physically trained people for the nation?
- d) Why were handicapped and weak people to be being killed?
- e) How were children to be influenced?
- f) How were adult people to be influenced in order to accept fascism and its values?
- g) What was the crucial difference between Italian fascism and German fascism?
- h) What book contained the basic premises and values of German fascism?

5) True or false?

- a) Fascism had a scientific base.
TRUE FALSE
- b) Fascism believed that it had a scientific base.

TRUE FALSE

- c) Fascism linked the notion of individuality with the notions of duty, loyalty and service to the state.
TRUE FALSE
- d) Each citizen was supposed to fight for the nation.
TRUE FALSE
- e) In fascism, nobody was considered to be inferior or even unworthy of life.
TRUE FALSE
- f) According to fascism, violence and strength are necessary for a vital nation.
TRUE FALSE
- g) General will was as important as individual wills. Conflict between individual will and general will were considered necessary for individual growth and self-confidence.
TRUE FALSE
- h) The fascist vision of the state was based on the ideas of personal rights and open society.
TRUE FALSE
- i) Fascism stressed the superior role of men.
TRUE FALSE
- j) The Italian and German version of fascism were identical. They share the same core and differed in no premises or conclusions.
TRUE FALSE

6) What does the following quotation say? (More than one possibility can be correct.) At first choose the correct possibility or possibilities and then translate the text into Czech.

'One day, fittingly on Hitler's birthday, my age group was called up and I took the oath: "I promise always to do my duty in the Hitler Youth, in love and loyalty to the Fuhrer." Service in the Hitler Youth, we were told, was an honourable service to the German people. I was not thinking of the Fuhrer, nor of serving the German people, when I raised my right hand, but of the attractive prospect of participating in games, sports, hiking, singing, camping and other activities away from school and home.' (Marianne Gartner in her memoirs)

- a) Children in Hitler's Germany were supposed to enjoy careless games and other activities.
- b) Children in Hitler's Germany were supposed to play various games and do sports and similar activities in order to be able to serve to the state.
- c) Like other children of her age, she admired Hitler and the German nation.
- d) She wasn't able to understand ideological schemes of fascism when she was a child.

Samotný základní text sice poskytuje nosné informace k probíranému tématu, ale s výjimkou samotné četby nerozvíjí jednotlivé kompetence a neříká studentovi, co má v hodině dále dělat. V dřívějším školském paradigmatu by tento prvek nepředstavoval problém, daná sada informací představovala to, co si má student zapamatovat, takže tento student by byl vyzván k pořízení výpisku nebo sledování výkladu, jenž by prezentoval totéž, ale v orální podobě, a případné otázky by ověřovaly pamětní kontakt s faktografií, případně ho pomáhaly utvářet. Tyto cíle ale v současné době nestačí. Příslušné instrukce tak poskytují úkoly, které studenta navigují k činnostem, jimiž rozvíjí své kompetence, s následnou zpětnou vazbou o tom, jak se mu podařilo se jich zhostit. Jestliže úvodní četbu základního textu lze zvládnout technikou „skimming“, pak jednotlivé úkoly nutí k „close reading“ a adekvátnímu soustředění jak na jazykovou, tak obsahovou stránku věci.

Všechny výše předvedené úkoly ověřují porozumění textu. Tím se ale jejich funkce nevyčerpává, protože k dovednostem spjatým s četbou přidávají nároky kladené na zpracování informací a jejich umístění v logických polích. Takto zvládnuté informace pak slouží jako stavební kameny pro vybudování interdisciplinárních mostů a výstavbu dalších informačních pater (navazují na ně rozšiřující materiály). Jako takové tedy tyto úkoly rozvíjejí jazykové dovednosti spjaté s četbou, přičemž četba předpokládá zvládnutí jak po jazykové, tak obsahové stránce (funkční gramotnost). Výhodou zadaných úkolů je to, že je nelze úspěšně splnit, pokud má student v jednom nebo druhém předpokladu deficit, jejich soutěskami neproklouzne nikdo, kdo by četl bez adekvátního porozumění obsahové stránce věci. Úkoly číslo 1 a 2 pak pracují s definicemi, další s normativními a dalšími prvky fašistické ideologie. Všechny nutí studenta vyhledávat v textu pasáže, které obsahují informace potřebné k zvládnutí daného úkolu, a odlišovat je od těch, které v zorném poli úkolu nemají smysl (třídění informací), případně s danou informací logicky operovat (odvozování) nebo k ní zaujímat vlastní postoj. Pokud jde o úkol číslo 6, ten už, striktně vzato, patří do kategorie rozšiřujících materiálů, protože předkládá další text, s pramennou hodnotou autentické výpovědi. Jednotlivé možnosti, z nichž má student vybírat jednu nebo více správných, poskytují určité interpretace této výpovědi. Zařazení tohoto úkolu vytváří přemostění k rozšiřujícím materiálům a jako takové může figurovat i v sekci rozšiřujících materiálů. Protože se týká recepce ideologického obsahu a jeho sociálního kontextu dítětem, vhodně zapadá do rámce, který představíme v rozšiřujících materiálech. Lze ho doplnit i literární ukázkou s přidanou uměleckou hodnotou, například pasáží z románu *Vyhnání Gerty Schnirch* Kateřiny Tučkové, v které dospívající Gerta hovoří o své docházce do Svazu německých dívek a dosvědčuje, jak se tvrdé ideologické jádro míjí s dětskou potřebou hrát si a bavit se (a o to je nebezpečnější, protože využívá přirozených dětských forem k ovlivňování mentálně nevyzrálých, ne-li přímo bezbranných jedinců).

Pokud jde o pořadí úkolů, platí, že začínáme jednoduššími úkoly, obtížné nebo obtížnější úkoly zařazujeme až poté, co se student zvládnutím úvodních úkolů dostal do „provozní teploty“. Na druhé straně, úkoly, jejichž příklady předkládáme, jsou standardní a studenti je znají i z výuky samotného anglického jazyka, což znamená, že si na ně lze vytvořit návyk a z jejich plnění se do jisté míry stává rutinní záležitost. Jinými slovy, zacvičeného studenta nevydělá situace, kdy se bezprostředně setká s otázkami k textu, které jsou obecně náročnější než jiné úlohy, byť v jednotlivostech to platit nemusí (náročná věta na posouzení pravdivosti či nepravdivosti může vytižít studenta více než jednoduchá otázka). Přesto však doporučujeme začínat jedním nebo dvěma jednoduššími úkoly a teprve v druhém gardu zařazovat úkoly, které předpokládají aktivní zacházení s cizím jazykem, tvorbu vlastních vyjádření.

V teoretické části této publikace jsme vypočítali důvody, proč doporučujeme zařazovat úkoly k základnímu textu v anglickém jazyce, ale už ne v českém – a podobně vyžadovat jejich plnění v anglickém jazyce. Kromě jiného tím připravujeme studenta na situace, kdy nebude mít k dispozici opěrný český text. Češtinu uplatníme například při společné kontrole. Nic nám nebrání zařadit některý z těchto úkolů čistě v českém jazyce, případně anglicky a česky, ale obecně doporučujeme zařazovat takové úkoly, které ve fázi vlastního plnění eliminují češtinu, aby student zvládal podat výstup čistě v anglickém jazyce. V případě textu v poslední otázce neposkytujeme český překlad, jde o poměrně krátký text, zvládnutelný čistě na úrovni anglického jazyka. V rozšiřujících materiálech můžeme příležitostně uplatnit text bez zrcadlového protějšku v češtině a sledovat, zda si s ním student dokáže poradit, musí však jít o text, který je pro ně zvládnutelný (v případě nejistoty lze konzultovat s učitelem anglického jazyka). Právě tak můžeme zařazovat i materiály výlučně v češtině, studenti si kromě jiného odpočinou. U kratších textů ale můžeme jako další z úkolů zadat i překlad do češtiny, překládání je legitimní činnost, která se uplatňuje v celé řadě oborů a vrcholí v povolání překladatele, a proto není důvod zcela ji vylučovat z CLILové výuky.

Kontrolu provedených úkolů provádíme ještě před tím, než přikročíme k práci s rozšiřujícími materiály. Dosažené výsledky poskytují zpětnou vazbu jak studentům samotným, tak pedagogovi, přičemž právě při kontrole dochází ke korekci případných chyb, které by se jinak mohly přenášet i do práce s rozvíjejícími materiály a komplikovat jejich zvládnutí. Nelze zapomínat ani na to, že i student, který zvládl úkoly na výbornou, nemusí disponovat adekvátní sebejistotou a k tomu, aby ji získal, potřebuje právě potvrzení v podobě evaluace garantované autoritou pedagoga.

2.2 Rozšiřující materiály

Každá příloha, která slouží jako rozšiřující materiál, ať už ji zařazujeme v samostatné sekci nebo ji v rámci „komprese“ (viz teoretická část) implementujeme mezi úkoly bezprostředně pod základním textem (jako úkol číslo 6), se musí vztahovat k určité pasáži základního textu, vycházet z ní jako z uzlového bodu, na který navazuje a který dále rozvíjí. Abychom tyto obsahové vazby zdůraznili, opět přetiskujeme základní text o fašistické ideologii a vyznačujeme v něm místa, ke kterým připojíme rozšiřující materiály. Spektrum takových materiálů, které jsou k dispozici k danému tématu, je natolik rozsáhlé, že vždy půjde o selekci. Jsme si vědomi toho, že žádná selekce není dostatečně a rozsáhlá a reprezentativní, a proto neodráží všechny zajímavé a podstatné aspekty dané problematiky, stejně jako faktu, že jiný pedagog by v závislosti na dostupných zdrojích, svých znalostech a preferencích vybral jiné materiály, případně se chtěl jejich prostřednictvím věnovat jiným momentům základního textu. Selekcí je z tohoto hlediska vysoce tvůrčí proces, kterým může pedagog uplatnit vlastní náhled na věc a na to, co chce předat svým studentům. To je naprosto v pořádku, selekce a kreativita jsou nutné předpoklady každé pedagogické přípravy a jedním z hlavních znaků nového pedagogického paradigmatu, do něhož CLIL zapadá, je vědomí, že zvládnutelné množství materiálů k jakékoli problematice už dávno neexistuje, a proto má výuky studentům poskytovat kompetence, aby se s informačním bojem v dospělosti dokázali vypořádat sami, ať už se budou věnovat čemukoli.

Rychle postřehnete, že v tomto případě věnujeme velkou pozornost obrazovým a dalším přílohám, které pocházejí z oblasti dobové propagandy. Je to logická, ačkoli nikoli výlučná volba: právě dobová propaganda výstižně reprezentuje to, co se snažíme studentům přiblížit,

když hovoříme v politologii o ideologiích, a to „hodnoty“, které se snaží elity vtisknout celé společnosti, politickému systému a kulturním produktům a které jsou v rámci této ideologie prezentovány jako nejlepší možné či jediné správné nebo alespoň vhodné pro danou společnost. Propagandistické materiály mají navíc pramennou hodnotu, takže se studenti učí pracovat s prameny, s faktorem autentické výpovědi, korektní interpretaci a kritickému hodnocení. Zatímco dějepis zaznamenává především vliv prominentních nacistických osobností na veřejné události a organizační podobu totalitního systému a její prohlubování v 30. letech, samotná ideologie a problém její masové přitažlivosti a sociálního významu zůstávají spíše v pozadí. Přitom ideologie je ze své podstaty sociální fenomén, který je nutné chápat v širokém kontextu psychologických a sociologických vazeb, přičemž propaganda vědomě cílí na tyto vazby a snaží se je využít a přizpůsobit ve svůj prospěch. Otázky, jaké prostředky ideologie využívá, kdo za nimi stojí, kdo je původcem a adresátem klíčových idejí, jaká je role mediální a další manipulace apod., navíc vytvářejí nadčasový a aktuální oblouk, který se týká fungování člověka ve společnosti, role a nebezpečí ideologií obecně a který umožňuje zaujmout k samotnému fašismu hlubší stanovisko. Na této úrovni pak lze vytěžit podněty pro problémovou výuku, například:

- Existuje reálné nebezpečí, že fašistická ideologie nebo její klony si jednou opět získá tolik přívrženců, že se prosadí jako elitami propagovaný světový názor? (Problém neonacismu a současných extremistických skupin, otázka, zda lze svobodně vydávat a prodávat knihy jako Mein Kampf.)
- Jak eticky soudit činy mladého člověka, který byl vychován ve fašistické tradici a v totalitním státu, takže neměl možnost svobodné volby a v důsledku své výchovy se přiklonil k fašistickým „hodnotám“ a jednal v souladu s nimi? (Otázka viny a nevinu širokých vrstev německého obyvatelstva v 30. a 40. letech, obhajoba „plnili jsme jen rozkazy“.)
- Vystupuje v současné době liberalismus a demokratická tradice jako racionální systém nebo se prosazuje jako ideologie, spoléhá na propagaci, propagandu a manipulaci, přičemž elity cynicky využívají tyto prostředky, aby legitimizovaly činy, které jsou motivovány snahou obohatit se? Je možné zneužívat demokratický systém a liberálně demokratickou ideologii? (Otázka prosazování demokracie násilnou cestou, války v Iráku a v Afghánistánu, případy Juliana Assange a Bradleyho Manninga.)
- Jak se bránit propagandě? Je vůbec možná racionální ideologie?

TEXT (ANGLICKÝ JAZYK)

CHAPTER 22: POLITICAL IDEOLOGIES

G

fascism

\ 'fa-, shi-zəm also 'fa-, si-\

Fascism is a political ideology that stresses **1 the primacy of the state and nation, subordination of the individual will and interests to the state's authority,** and **2 unquestioning obedience to its dictatorial leader.**

Fascists organized a nation according to the principles of a totalitarian single-party state. They believed that a nation needs strong leadership suppressing dissent and inner opposition. Individuals have to be ready to victimize their individual interests, rights and will in favour of the state and nation. Each nation has to fight against other nations for territory and natural sources; it is the highest law of nature. **3 Territorial expansionism is a necessity.** **4 Violence, war and militarism provide positive regeneration and vitality of a nation.** **5 A nation must purge itself of socially and biologically weak people to become stronger. In Germany, people marked as „unworthy of life“, e. g. mentally and physically disabled, homosexuals and alcoholics, were being killed.** Weak nations degenerate and are judged to extinct. Thus, discipline, hierarchy, obedience to authority and military service are essential for every nation which wants to expand, that is why they are values that should dominate in people's character. **6 Only healthy, physically able and trained individuals can create a strong nation.** **7 Education was designed to glorify these values, and young were were to accept them. Masses were to be indoctrinated through propaganda.**

In Germany, the Nazis promoted the racialist concept of the German nation as part of the superior Aryan race. A national struggle was perceived mainly as a race struggle, an ongoing competition and conflict between particular races. Members of inferior races, especially Jews, were to be enslaved or exterminated.

Fascism was male-dominant. While men were supposed to be warriors, **8 women were to stay at home to bear children and keep house.**

The term „fascismo“ is derived from the Italian word „fascio“, which means „bundle“ or „group“, and from the Latin word „fasces“, which refers to a bundle of rods tied around an axe, an ancient Roman symbol of the authority of the civic magistrate. It also relates to political organizations in Italy known as „fasci“. The ideology of fascism was created in Italy and later in Germany in the inter-war period. Italian fascism (Mussolini) was rather state-oriented while German fascism, also called Nazism (Hitler, his book *My Struggle*), inclined to antisemitism and racism.

Although it is not easy to place fascism on a conventional left-right political spectrum, it is usually described as „extreme right“. Fascism was tied with nationalism and racism, and opposed to communism.

Ke každému bodu nyní připojíme jeden či více rozšiřujících materiálů. K těmto materiálům pak doplníme úkoly. V závislosti na povaze rozšiřujících materiálů můžeme připojit úkoly ke každému z nich zvlášť nebo je provázat s určitou skupinou těchto materiálů. Protože, jak jsme avizovali, použijeme

obrazové materiály, které vznikly s propagandistickým záměrem, je možné chápat je jako celistvý blok materiálů téže povahy.

Studenti obvykle neuvidí text v podobě, kterou přetiskujeme na tomto místě, tedy s vyznačenými partiemi, ke kterým vztahujeme jednotlivé materiály. Mají před sebou text a sadu propagandistických plakátů, časopiseckých obalů a grafických materiálů zveřejněných v nacistickém tisku. Můžeme se ptát:

- What values do the particular propaganda posters, magazine covers and pictures from the Third Reich express?

Také můžeme tento úkol modifikovat tak, že studentům předložíme text s vyznačenými a očíslovanými partiemi a vyzvat je, aby provedli přiřazení, ke každému číslu tedy přiřadili určitý materiál:

- Match the propaganda posters, magazine posters and pictures from the Third Reich with the parts of the text marked with numbers.

Některé materiály lze pochopitelně přiřadit k více číslům (každý z nich lze přiřadit k bodu číslo 7, který se týká propagandy), protože grafický projev může zahrnovat více ideologických aspektů. Ale to je faktor, který snadno obrátíme ve výhodu, protože studenti by měli být schopni obhajovat, tedy zdůvodnit své přiřazení, což můžeme svěřit i diskusi. (Jako verbální výstup komplexnější povahy můžeme diskusi s klidným svědomím provozovat v češtině, pro verbální výstup v anglickém jazyce pak postačí, nemáte-li se svou skupinou vyšší ambice, schopnost formulovat základní postřehy a argumenty.) Diskutovat znamená interpretovat, což je jediné pozitivum, protože pramen je z definice materiál, který vždy vyžaduje interpretaci.

Samotné obrázky můžeme v případě potřeby rozstříhat a nalepit na karty (prvek hravosti), rozhodně doporučujeme zobrazovat je prostřednictvím projektoru na promítací ploše. K jednotlivým bodům vyznačeným v základním textu lze pochopitelně připojit nejen obrazové materiály, ale i materiály textové povahy, ať už opět s pramennou hodnotou nebo ze sféry sekundární literatury. Tyto materiály pak samy mohou posloužit jako uzlové body pro navázání dalších materiálů s úkoly.

Reprodukce jednotlivých propagandistických materiálů z období Třetí říše přetiskujeme v příloze. Studenti jsou samozřejmě zadáním upozorněni, že jde o pramenný materiál z období Třetí říše.

Po úspěšném přiřazení můžeme zadat další úkoly k této sadě materiálů. Zadáme například popisy nebo stručné komentáře a vyzveme studenty, aby našli odpovídající materiály:

- Read the following descriptions or notes and match them with the corresponding posters or covers.
 - a) This interesting cover suggests that Germany needs more territory. The illustration shows a crowded Germany. Germany had already absorbed Austria — but kids are being told that is not enough.
 - b) The top shows the increase in genetically ill persons in institutions. The bottom shows projections of what could happen if steps are not taken. In 1930, there are equal numbers of "valuable" families and "inferior" families with four children. After 100 years, the ration will be 23% to 77%, and after 300 years, 4 to 96%.
 - c) The cover shows a young boy admiring a military uniform, while in the background an artillery crew is firing. He longs for the day when he can join them. Most interior material concerns the military in some way. The lead article is titled "I Choose My Weapon." It reports on a visit of a Hitler Youth brigade to a military base, where they experience the use of a variety of weapons.

- d) The left frame notes that an institution that houses 130 feeble-minded costs about 104,000 Reichsmarks a year. The right frame notes that that is enough to build 17 houses for healthy working class families.
- e) The poster promoting Hitler's responsibility and interest in the sphere of public education.

Správné řešení pak vypadá takto:

DESCRIPTION OR NOTE	MATERIAL
a)	C
b)	F
c)	L
d)	G
e)	M

Každý z těchto materiálů (plakátů, časopiseckých obálek apod.) může sloužit jako uzlový bod, na který můžeme navázat další materiály a tím sledovat další sémantická vlákna a tkát z nich celistvý obraz fašistické ideologie. U plakátu G lze nastolit otázku vyvražďování mentálně handicapovaných jedinců (včetně dětí) na konci 30. Let, u materiálů I až L otázku dětských a mládežnických organizací Jungvolk, Hitlerjugend a Svaz německých dívek, u materiálů K a L se ptát, co to byl Der Pimpf. Z rozsahových důvodů nemůžeme přetisknout antologii textů ze sekundární literatury, ať už knih nebo článků na webu, které by se týkaly dané problematiky, obohacenou o škálu navazujících úkolů, ani další pramenný materiál, ale vzhledem k obrovskému množství materiálů k tématu nepochybujeme, že zainteresovaný pedagog má z čeho vybírat. (Studentům můžeme zadat tyto otázky jako podnět k referátům, ať už s přípravou ve škole nebo doma, samostatně nebo ve skupinách, případně je pověřit k vypracování prezentace v programu typu Powerpoint, s tím, že v závislosti na jazykových dovednostech mohou referát vypracovat i v češtině, v angličtině pak dodají pouze resumé nebo základní informaci.) Na tomto místě odkazujeme alespoň na článek o tom, jak vypadala obvyklá školní třída ve fašistickém Německu, jenž přebíráme z webu The History Place (článek samotný je pak k dispozici v elektronické příloze k této publikaci). Článek nabízí smyslovou představu prostředí, které děti a mládež důvěrně znají z vlastní zkušenosti, a tím pádem i motivační stimul (srovnání), a rovněž stručný vhled do podoby výuky. Porozumění lze v tomto případě ověřit originální, byť časově relativně náročnou úlohou:

- Draw the Nazi classroom according to the description in the text.

Text obsahuje zmínku o typech nacistických škol včetně tzv. Napol. Vzhledem k tomu, že v rámci tématu chceme využít film pojednávající o studiu na takové škole, který má navíc toto slovo přímo v názvu, zadáme studentům otázku:

- What was the Napola?

a kromě stručné informace v článku je necháme zjišťovat bližší podrobnosti, ať už v dalším článku, který jim poskytneme, nebo přímo na internetu, s využitím webového vyhledávače. Náročnější články můžeme zajistit českým překladem, který pro studenty vypracujeme, na úrovni rozšiřujících materiálů ale můžeme pracovat i s faktorem čisté angličtiny (zejména v případě vyhledávání na webu neškodí kontakt s reálným prostředím, neupraveným pedagogickými šablonami). Pokud pracujeme s faktorem čisté angličtiny, pak pochopitelně:

- a) netrestáme neúspěch
- b) oceňujeme úspěch
- c) poskytujeme studentům průběžnou pomoc
- d) zařazujeme ve zvýšené míře práce ve dvojicích nebo skupinách nebo poskytneme studentům možnost pohybovat se po třídě, požádat o pomoc zdatnější spolužáky nebo s nimi konzultovat (tyto prvky můžeme využívat i při práci se základním textem, ale právě tam chceme vypěstovat určitou míru samostatnosti)
- e) absenci českého překladu u náročnějších textů částečně kompenzujeme předpřipraveným slovníčkem

Typologie jednotlivých úkolů k textům odpovídá tomu, co používáme v souvislosti se základním textem, od vět true-false a otázek až po nejrůznější doplňování, přiřazování, práci s definicemi apod. Každý text může sloužit jako východisko pro navázání nových aspektů a souvislostí dalšími materiály. Z tohoto hlediska platí, že v CLILové výuce můžeme relativně jednoduchou šablonou budovat pestrou a komplikovanou, přitom však přehlednou stavbu tématu. V případě textu o nacistické třídě můžeme výtvarné výstupy porovnat s dobovými fotografiemi z nacistických škol a promítnout vybrané scény z filmu *Napola*, které zachycují průběh vyučovacích hodin. Tam, kde hovoříme o mládežnických organizacích, můžeme využít i videa dostupná na youtube, kde se nalézá celá řada vzácných dobových materiálů.

2.3 Film

Na tomto místě, kdy jsou studenti vyzbrojeni představou o povaze nacistické ideologie a některých metodách jejího šíření, můžeme přikročit k práci s filmem. Práce s filmem (v tomto kontextu filmem jako uměleckým dílem) přináší následující výhody:

- v procesu výuky hraje roli atraktivního prvku
- informace ze základního textu a dalších materiálů oživuje znázorněním konkrétních situací
- vyvolává empatii a tím pádem funguje jako motivační prvek, vyvolává zájem o téma
- přináší celou řadu dalších podnětů, které lze případně využít ve výuce
- v případě filmů s historickou tematikou svádí makrohistorickou perspektivu na úroveň mikrohistorie.

Využití filmu navíc umožňuje změnit „gard“¹. Pokud začneme s filmem a vhodně nastavenými úkoly, pak získáváme podněty pro získ obecných informací, které zařadí události ve filmu do širších souvislostí. Jinými slovy, z příběhu vydestilujeme problém, který pro své vyřešení vyžaduje práci s texty a dalšími materiály obsahujícími informace o dané době, ideologii a společnosti. Jestliže při gardu základní text – rozšiřující materiály – film postupujeme od obecného ke konkrétnímu, pak v gardu opačném postupujeme od konkrétního k obecnému.

Konkrétní implementaci filmu *Napola* do CLILové výuky včetně jazykových aspektů se z rozsahových důvodů budeme věnovat ve zvláštní příloze, která bude dostupná elektronicky. Na tomto místě se spokojíme s konstatováním, že film lze v závislosti na časových možnostech a dalších faktorech promítat jako celek nebo z něj vybrat vhodné scény. Rozhodně ale platí, že práci s filmem neomezujeme na pouhé pasivní sledování, i tady studenty vybavíme úkoly, které stimulují jejich pozornost a koncentraci a navigují je směrem k těm bodům, které chceme zdůraznit, abychom vytvořili komplexní obrázek nacistické ideologie ne toliko jako sestavy idejí, ale i jako fenoménu existujícího ve společnosti a ovlivňujícího konkrétní jedince.

SHRNUTÍ (A TAKÉ ZÁVĚR):

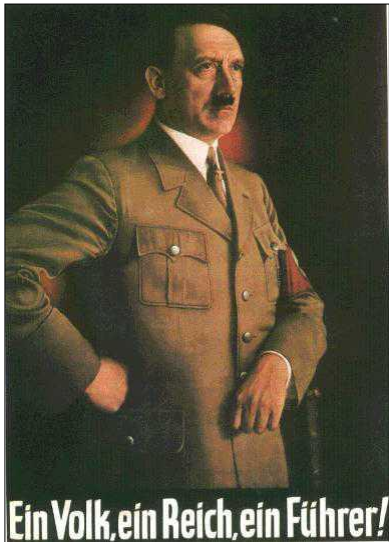
V této části jsme na praktickém materiálu demonstrovali, jak lze provozovat výuku společenskovedního tématu metodou CLIL. Na tématu fašistické ideologie jsme ukázali souvislost základního textu a rozšiřujících materiálů, podobu úkolů, které studenty nutí aktivně zacházet s recipovanou informací, a možnosti, jak je vést k dalšímu sběru informací a chápání významových rámců, v kterých získávají hlubší smysl. Na těchto příkladech je zjevné, jakými způsoby může do výuky organicky vstupovat cizí jazyk, aniž by příliš vytěsňoval mateřský jazyk, což naplňuje základní ambici CLILu. Další příklady pak poskytují elektronické přílohy, které rozvíjejí možnosti CLILu k atraktivní, pestré a interdisciplinárně orientované výuce, která vnáší do školství čerstvý vítr.

PŘÍLOHA:

PROPAGANDA POSTERS AND OTHER PROPAGANDA MATERIALS FROM THE PERIOD OF THE THIRD REICH

1

A



„One People, One Reich, One Führer.“
(1938)

2

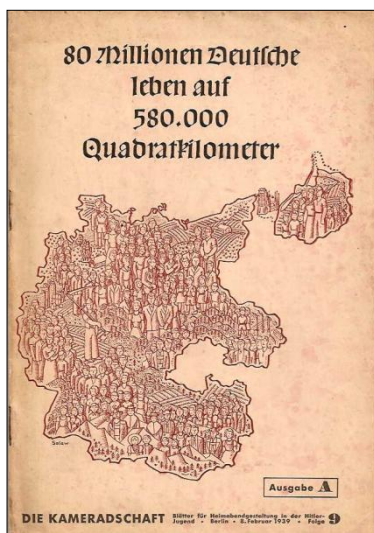
B



“The Führer is always right.”
(1941)

3

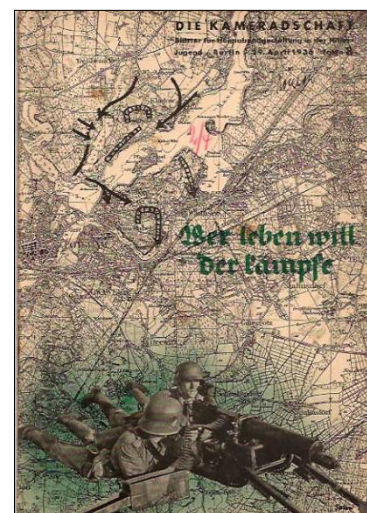
C



“80 million Germans live on 580,000 square kilometers.”
(1939)

4

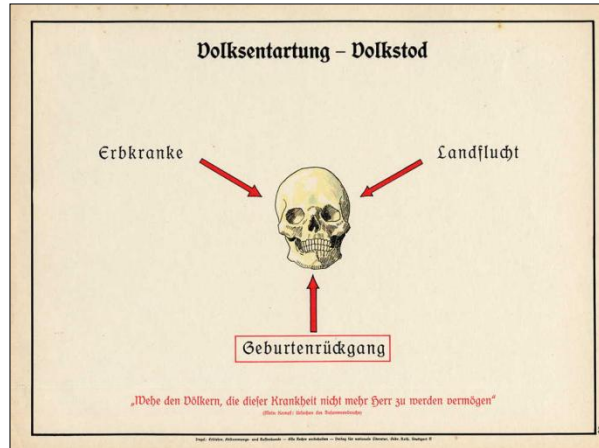
D



„He who wants to live fights.“
(1935)

5

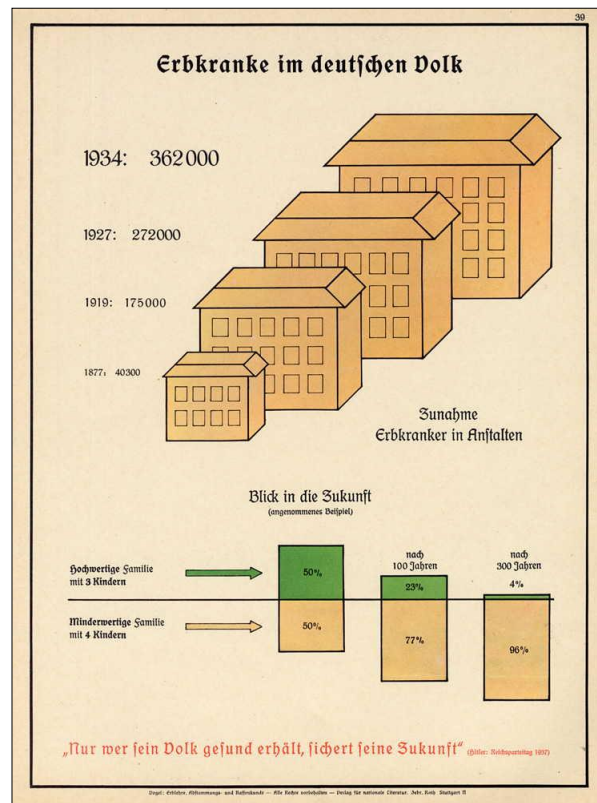
E



"People's degeneration = people's death." (1930's)

The quotation is from Hitler's *Mein Kampf*: **„Woe to the people who are not able to master this illness."**

F



"Genetic illness within the German people." (1930's)

The quotation in red at the bottom is from one of Hitler's speeches at the 1937 Nuremberg Rally: **"Only he who keeps his people healthy ensures its future."**

G



"Costs for the genetically ill — social consequences." (1930's)

The text in red at the bottom: "The genetically ill are a burden for the people."

6

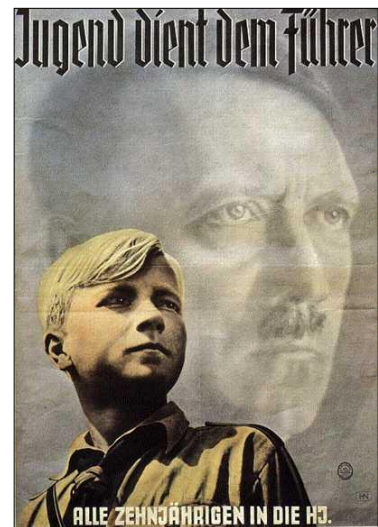
H



"We build body and soul." (1930's)
10-year-olds

7

I



"Youth Serves the Führer. All
into the Hitler Youth." (1940)

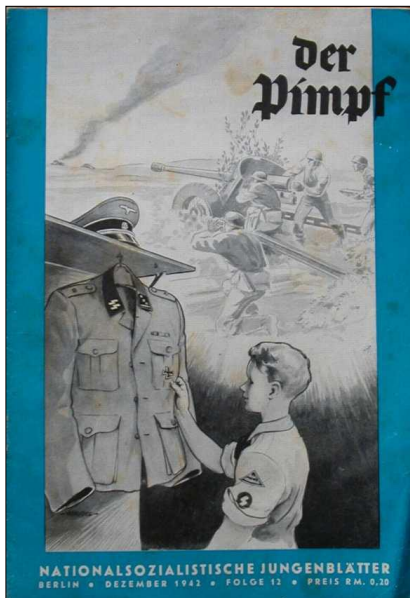
J



"Once again in these weeks, following the will of the Führer, our ten-year-olds are joining the community of the Hitler Youth, gladly and cheerfully doing their duty wherever they are needed."

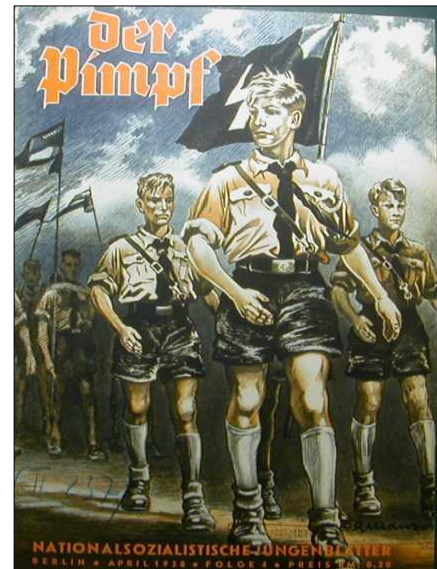
(1943)

L



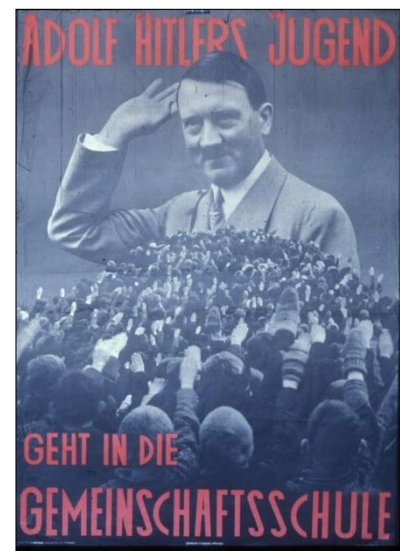
(1942)

K



(1938)

M



„Adolf Hitler’s youth attends community schools.” (1930’s)

N



**„Support the assistance program
for mothers and children.”**
(1930's)

The poster promoting the Nazi
charitable organization (the NSV).

Source: www.jewishvirtuallibrary.org, www.calvin.edu, www.bytwerk.com

O



**„Work is an honor for the woman
as it is for the man, but a child
ennobles the mother.”**

(1942)