



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

CLIL VE VÝUCE DĚJEPISU

IDEA, MOŽNOSTI, REALIZACE

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
Závěr	64

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.

Evropská unie považuje za jeden z pilířů prosperity a růstu oblast vzdělání. Jakákoli unifikace vzdělávacích systémů v členských zemích je vzhledem k jejich různorodé povaze a historické tradici prakticky nemožná, ale smysl školství tkví v přípravě mladého člověka pro profesionální uplatnění a sociální začlenění nikoli již jen na území jeho rodného státu, ale otevřeného prostoru evropské sedmadvacítky. Na jedné straně tak proti sobě stojí národní tradice, na druhé společný a rozsáhlý prostor. Za těchto okolností je nutné hledat pedagogické metody, které by posloužily jako vhodné převodníky mezi diverzitou a unifikací, dostatečně pružné na to, aby se daly začlenit do různě profilovaných vzdělávacích soustav, ale zároveň schopné produkovat žádoucí úroveň výstupů, které se dají uplatnit v onom jednotném prostoru.

Takovou metodou je právě metoda CLIL, delegovaná v akčním plánu EU pro roky 2004 – 2006 do role hlavního nástroje modernizace evropského školství. Je to metoda, která umožňuje symbiózu jazykové a obsahové stránky vzdělávání, a to prakticky v kterékoli obsahové oblasti a na kterémkoli stupni vzdělávání. V této publikaci se budeme věnovat možnostem, které CLIL nabízí ve výuce historické materie – tedy dějepisu – na úrovni středních škol. Jedním z paradigmatických znaků moderního školství je ale interdisciplinární povaha, což v případě dějepisu znamená vzájemné průniky se společenskými vědami. Proto v úvodní části, kde se budeme zabývat teoretickou povahou CLILu v kontextu výuky humanitních disciplín na středních školách, nebudeme rozlišovat mezi dějepisem a společenskými vědami, protože takové rozlišování nemá na této úrovni smysl: neexistuje jedna sada teoretických instrukcí pro výuku dějepisu a jiná pro výuku té či oné společenské vědy. V zásadě jde o tytéž postupy, které svým metodickým aparátem distribuují informace různé povahy, které můžeme označit jako historické, ekonomické, sociopolitické apod. Právě v tom tkví obrovská pružnost a sjednocující síla CLILu jako takového. Konkrétní aplikace pro pedagogické zvládnutí informačního pole dějepisné povahy pak předložíme v druhé části.

Relativně masivní rozsah teoretické části považujeme za nutný, protože možnosti CLILové výuky nelze vyčerpat v rozsahu tak omezené publikace, jako je tato, případně její sesterská publikace pro společenské vědy. Pedagog, který věnuje této publikaci svůj čas, by neměl převzít pouze určitý výřez z palety praktických postupů, ale také zázemí, z kterého tyto postupy vyrůstají, a spolu s tímto zázemím také možnost vytvářet inovativní postupy, kterými obohatí svou výuku a přispěje k rozšíření akčního potenciálu, který tato metoda má. Specificky v českém prostředí je navíc nutné prolamovat intuitivní nedůvěru ke CLILu jako k novince „západního typu“: finančně dlouhodobě zanedbávané a zdevastované české školství prochází nesnadným obdobím paradigmatické přeměny, která by byla náročná, i kdyby ji nekomplikovaly faktory jako finanční demotivace, nekompetentnost některých ministrů a pouze rétorický zájem vládních představitelů o školství jako takové. Proto se věnujeme také otázce, jak CLIL zapadá do rovnic této paradigmatické přeměny a může se podílet na její dynamice. Jen pedagogo, který prohlédne hlubokou oprávněnost metody CLIL a nalezne základní argumenty pro její využívání, může získat jistotu, že úsilí, které vloží do vlastního užívání této metody, má skutečný smysl, který se nevyčerpává v „módním“ trendu.

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 práci 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 situaci, 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 nevylučují 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 spojnicí 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 vytyčit 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 světonázorových 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 druzí 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 nezahluje 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 přístupováno, 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 nevyplývá 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 vztaheny k stavebnímu bloku základního textu a vytvářejí další úroveň 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 posloupnost 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 umenšit 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 vhlad 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 přiznáváme 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 přiznáme 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)

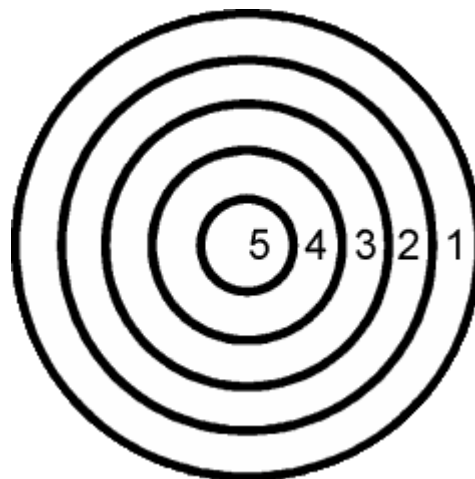
VERY GOOD/AVERAGE/WEAK

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, systematičnost 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 přesnost 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

Praktický rozměr využití metody CLIL v dějepisu na střední škole chceme demonstrovat na příkladu chronologického výřezu z 1. světové války, konkrétně událostí let 1915 a 1916. Tento relativně omezený a faktograficky nenáročný úsek umožňuje funkčně zapojit celou řadu rozšiřujících materiálů různorodé povahy a v rozsahu této práce tak ukázat, jakými cestami může proudit do výuky dějepisné látky anglický jazyk, aniž by se z výuky vytrácela samotná čeština, a přitom zaručit atraktivní skladbu používaných materiálů a technik.

Než se začneme věnovat ukázce základního textu, považujeme za vhodné dotknout se dvou aspektů, které hrají podstatnou roli v podání historické látky a výběru rozšiřujících materiálů. Tím prvním je rozlišení mezi makrohistorií a mikrohistorií. Makrohistorie opomíjí životy a osudy obyčejných lidí. Zaměřuje se pouze na ty události a procesy, které měly širší dějinný význam, přesahující individuální horizont. V první řadě jde o politické a kulturní dějiny. Ty také dlouhodobě tvoří dominantní linii učebnic dějepisu. Pokud jde o jedince, pozornost je věnována pouze těm, kteří sehráli relevantní úlohu v zmiňovaných procesech, tedy významným osobnostem (vládcům, vojevůdcům, vůdcům povstání apod.).

Mikrohistorie naopak klade do centra zájmu konkrétního jedince, bezvýznamného v tom smyslu, že žádným známým způsobem neovlivnil životy většího počtu svých současníků nebo následujících generací. Žádné historické procesy a události neexistují bez těchto „bezejmenných“ a zapomenutých lidí. I oni se podílejí na tom, že „velké dějiny“ vypadají tak, jak vypadají, a „velké dějiny“ se promítají do jejich životů, ovlivňují je, definují jejich horizont.

Základní text obvykle podává makrohistorickou rovinu. Právě tak tomu bude i v případě našeho základního textu, který studenta seznámí s nejdůležitějšími událostmi let 1915 a 1916, především bitvami na západní frontě a faktorem poziční války. Ale považujeme za vhodné, aby tam, kde to umožní časové limity, byla makrohistorická linie příhodně svedena do mikrohistorické roviny. Student tak získá komplexnější a vyváženější obraz daného období než v případě, že učitel ho nutí setrvávat výlučně na makrohistorické úrovni. Fenomén zákopové války se z mikrohistorické perspektivy jeví jinak než při pohledu z makrohistorické perspektivy. Mikrohistorickou perspektivu zavedeme prostřednictvím rozšiřujících materiálů, kde se můžeme opřít o prameny, ale i o umělecká ztvárnění v literatuře nebo filmu.

Druhým aspektem je rozdíl mezi lineárně chronologickým a analytickým podáním látky. Lineárně chronologické podání se zaměřuje především na to, CO SE STALO, na posloupnost událostí v daném období a prostoru. Analytické podání se pak soustřeďuje na to, PROČ SE TO STALO TAK A TAK. Tyto dvě linie se pochopitelně proplétají, a to už v okamžiku, kdy začínáme vysvětlovat příčiny zmiňovaných událostí a jevů. Některé hlubší příčiny ale můžeme ošetřit prostřednictvím rozvíjejících materiálů a základnímu textu tak ponechat jistou úspornost a přehlednost.

Nyní přetiskujeme ukázkou základního textu. Podotýkáme, že otázky grafické úpravy necháváme stranou, striktně vzato patří do kompetence profesionální grafiky a typografie, ke kterým se může kvalifikovaně vyjadřovat jedině odborník se vzděláním a praxí v těchto oborech.

TEXT (ANGLICKÝ JAZYK)

THE SECOND STAGE OF THE WW1: 1915 – 1916

THE WAR ON THE WESTERN FRONT

The British and French armies suffered heavier losses than the German ones. During the **Second Battle of Ypres (1915)** chlorine gas was introduced as a new kind of weapon. (The gas affected about 10,000 troops, half of whom died within ten minutes of exposure. However, after advancing three miles into Allied territory the German breakthrough was halted by a British counter-offensive. Although the Allies condemned the use of gas as barbaric, they quickly developed their own form of gas warfare. The gas was named *yperit* after the town of Ypres.) There were 95,000 casualties, 63% British and 37% German. The **Battle of Verdun in 1916** brought the heaviest losses on both sides. French casualties during the battle were estimated to be around 550,000, while German casualties stood at around 434,000. No side gained any advantage in this battle which meant that Verdun remained in French hands. The **Battle of the Somme** brought the main Allied attack on the Western Front in **1916** and tanks were used by the Allies for the first time. During the offensive the British and French gained approximately 12 kilometres of ground – and had 620,000 dead or injured men, while the Germans suffered 500,000 casualties.

casualties – ztráty (= mrtví + zranění)

LIFE IN THE TRENCHES

Life for the common soldier on the Western Front alternated between the daily boredom and extreme unpleasantness of weeks spent in muddy and vermin-ridden trenches, and the occasional but horrifying experience of the fight, a nightmare not only of artillery, machine guns, and barbed wire, but of exploding bullets, liquid fire, and poison gas.

NEW COUNTRIES DRAWN INTO THE WAR

In **1915**, new countries were drawn into the conflict. **Italy**, a former member of the Triple Alliance, was bribed by the Allies. **Bulgaria** joined the Central Powers. **Romania** entered the war on the Allied side **one year later**. But it was the intervention of **the USA** against the Central Powers in **1917**, that tipped the balance.

TEXT (ČESKÝ JAZYK)

DRUHÁ FÁZE PRVNÍ SVĚTOVÉ VÁLKY: 1915 – 1916

VÁLKA NA ZÁPADNÍ FRONTĚ

Britské a francouzské armády utrpěly těžší ztráty než německé. Během **druhé bitvy u Ypres (1915)** bylo jako nový druh zbraně použit chlorový plyn. (Plyn zasáhl asi 10 000 pěšáků, z nichž polovina zemřela do deseti minut. Poté, co urazili tři míle do linií Spojenců, byl německý průlom zastaven britskou protiofenzívou. Ačkoli Spojenci odsoudili použití plynu jako barbarské, sami rychle vyvinuli vlastní formu jeho válečného využití. Plyn byl pojmenován podle města Ypres *yperit*.) Ztráty čítaly 95 000 mrtvých a raněných, z toho 63% na britské straně, 37% na německé. **Bitva u Verdunu** v roce **1916** přinesla ty nejtěžší ztráty na obou stranách. Francouzské ztráty (pzn. mrtví i ranění) během bitvy byly odhadnuty na 500 000, německé ztráty na 434 000.

Žádná strana v této bitvě nezískala výhodu, což znamenalo, že Verdun zůstal ve francouzských rukách. **Bitva na Sommě** přinesla hlavní útok Spojenců na západní frontě v roce **1916**, Spojenci poprvé použili tanky. Během této ofenzívy Britové a Francouzi získali přibližně 12 kilometrů území – a měli 620 000 mrtvých nebo zraněných mužů (zatímco Němci jich měli 500 000).

ŽIVOT V ZÁKOPECH

Život obyčejného vojáka na západní frontě se střídavě odehrával mezi denní nudou a extrémním nepohodlím týdnů strávených v zablácených a zavšivených zákopech a příležitostnými, ale hrůzu nahánějícími zážitky z boje, noční mýrou nejen kvůli dělostřelectvu, samopalům a ostnatým drátům, ale také kvůli explodujícím kulkám, tekutému ohni a bojovému plynu.

NOVÉ ZEMĚ ZAVLEČENÉ DO VÁLKY

V roce **1915** byly do konfliktu zataženy nové země. **Itálie**, bývalý člen Trojspolku, byla uplácena Spojenci. **Bulharsko** se přidalo k Ústředním mocnostem. **Rumunsko** vstoupilo do války na straně spojenců **o rok později**. Ale byla to teprve intervence **USA** proti Ústředním mocnostem v roce **1917**, která zvrátila rovnováhu sil.

Samotný základní text je relativně krátký, jistě lze vytvořit a v hodině zvládnout i texty rozsáhlejší. Ale kratší základní text nám umožňuje zařadit větší bohatství rozvíjejících materiálů, pochopitelně v relativní závislosti na časových možnostech výuky.

K základnímu textu pak přikládáme ukázkou typologicky frekventovaných úkolů. Jejich plněním jsou rozvíjeny klíčové kompetence a studenti se aktivně vrací k informacím v textu a zpracovávají je.

ÚKOLY (ANGLICKÝ JAZYK)

1) TRUE or FALSE? Evaluate the following statements.

- a) New kinds of weapons were introduced in 1915 – 1916.
TRUE FALSE
- b) It was the Germans who used gas as a weapon in a massive way for the first time.
TRUE FALSE
- c) The new kinds of weapons led to quick victories.
TRUE FALSE
- d) Although the French gained no advantage at Verdun, the outcome of the battle was favourable for them than the Germans. (outcome – výsledek)
TRUE FALSE
- e) Tanks were used by the Germans for the first time.
TRUE FALSE
- f) In all of the battles mentioned in the text, extremely large numbers of soldiers on both sides died.
TRUE FALSE
- g) No side was able to end the war on the Western Front in 1915 – 1916.
TRUE FALSE

2) Complete the table:

BATTLE	ESTIMATED BRITISH AND FRENCH CASUALTIES	ESTIMATED GERMAN CASUALTIES
Ypres (the Second Battle of Ypres)		
Verdun		
The Somme		

3) Answer:

- 1) What kinds of new weapons were used for the first time in the history of warfare?
- 2) Where did the most important battles of the second stage of the war take place?
- 3) What was the most important strike of the Allies on the Western Front?
- 4) Describe the conditions that soldiers in the trenches had to bear.
- 5) What countries entered the war in 1915 and 1916?

Jistě lze vytvořit širší paletu úkolů, některé z nich ale použijeme v souvislosti s rozvíjecími materiály, které rovněž obohacujeme o úkoly. Rozvíjecí materiály se v tomto ohledu řídí obdobnou logikou jako základní text: jejich informační jádro musí student zvládnout nejen pasivním čtením či zhlédnutím, ale také aktivním zpracováním, které ho nutí třídit informace, srovnávat je, interpretovat, podrobovat je logickým operacím a zasazovat do širších souvislostí, načrtnutých samotnou volbou toho či onoho materiálu a návodnými znaky poskytnutými učitelem. Rozvíjecí materiály tak nejen rozvádějí informační jádro v základním textu do širších až mezipředmětových souvislostí – a z makrohistorické linie k mikrohistorické, od lineárně chronologické tendence k analytické – ale poskytují podklady, o které si studenti dále brousí drápky svých dovedností.

Jedním z relativně opomíjených materiálů ve výuce dějepisu jsou kartografické materiály. Především interaktivní mapy ale nabízejí celou řadu možností, které přesahují rozměr základních příkazů „show“ a „point“. Orientace na mapě je pochopitelně jednou ze základních dovedností, které studenti mají v rámci dějepisu získat, ale s mapou lze pracovat i jako se zdrojem informací.

Vhodnou interaktivní mapu, kterou lze rovněž přetisknout, například s využitím nástroje Výstřížky ve Windows Vista a Windows 7, nabízí na svých webových stránkách například BBC. Přetiskujeme některé screenshoty z tohoto materiálu. (Mapa ovšem zachycuje vývoj války na západní frontě v celém rozpětí 1914 – 1918).



BBC News | Sport | Weather | Travel | TV | R

History

Ancient History | British History | World Wars | Historic Figures | Family History | Hands on History | History

Animated Map: The Western Front, 1914 - 1918

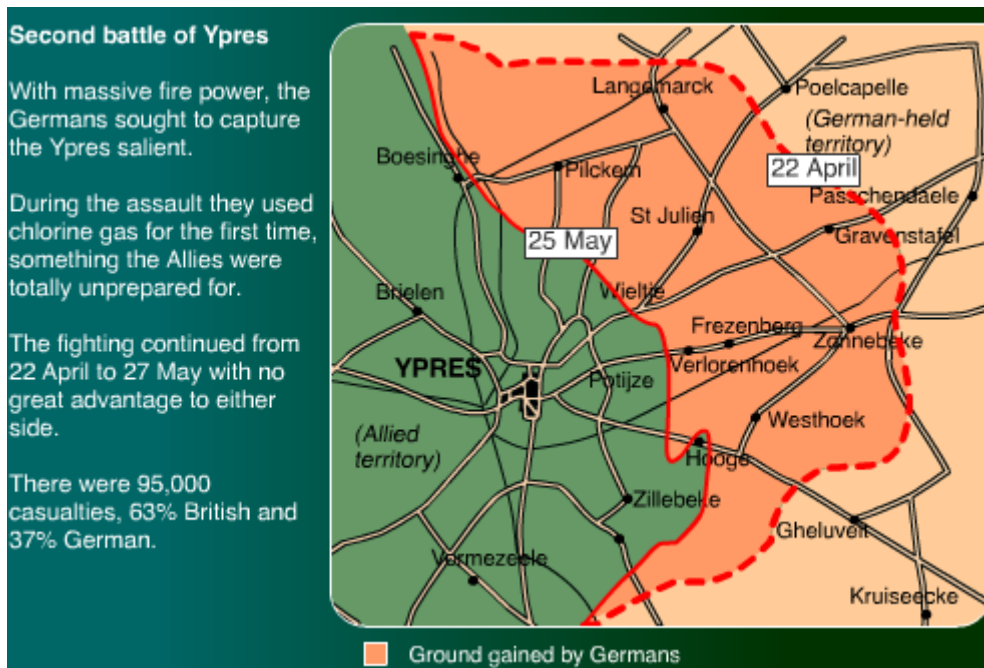
Britain and its Empire lost almost a million men during World War One; most of them died on the Western Front.

Stretching 440 miles from the Swiss border to the North Sea, the line of trenches, dug-outs and barbed-wire fences moved very little between 1914-1918, despite attempts on both sides to break through.

Pinpoint key locations along the Western Front, watch the general movements of both sides and view the battles of Ypres, Verdun and the Somme in more detail.

[Launch the animation](#)

A



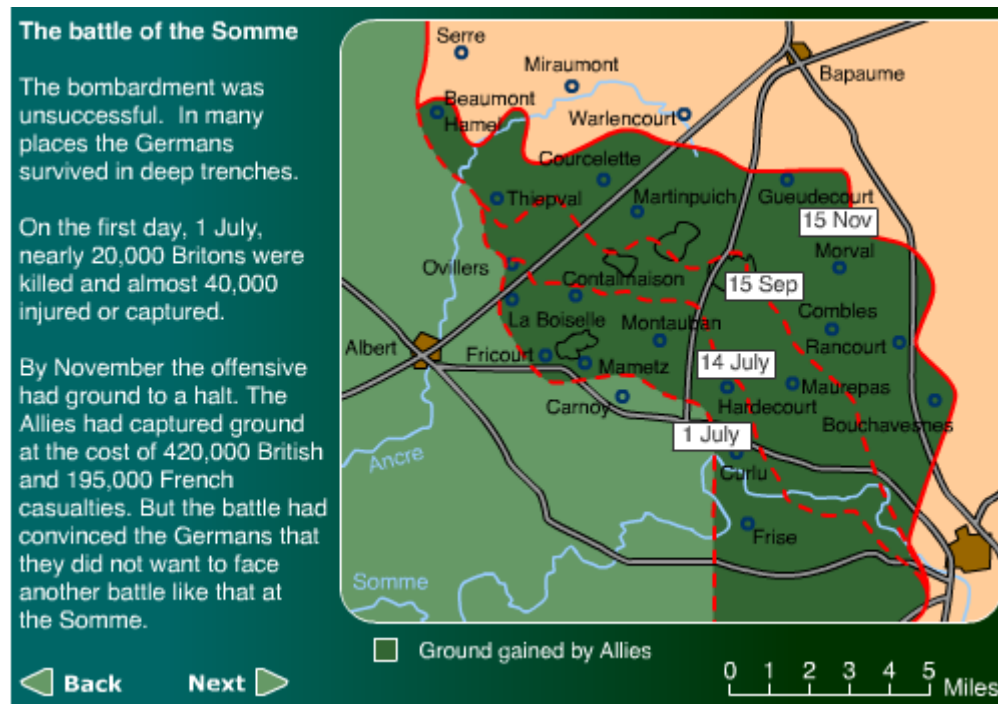
B



C



D



S těmito mapami lze pracovat hned několika způsoby. Výstřižky A až D můžeme rozstříhnout vždy na dvě části, jednu s doprovodným textem a druhou se samotnou mapou, a vyzvat studenty, aby je přiřadili k sobě. S textovou částí můžeme pracovat jako s každým jiným textem: vytvořit k němu věty true-false, otázky apod. Také se lze opřít o dynamický prvek, který animovaná mapa skýtá, a studentům před jejím spuštěním zadat několik vět true-false a nechat je tyto věty ohodnotit právě na základě spuštěné animace. V takovém případě se nejprve ujistíme, že rozumějí jednotlivým větám (např. ústním překladem do češtiny). K textové části, zejména chceme-li ji rovněž vytěžit už zmíněnými otázkami apod., můžeme dodat následující slovníček, který kompenzuje nepřítomnost českého textu a urychluje práci v hodině:

VOCABULARY

massive fire power – masivní palebná síla
sought – pp a pt od seek; seek to do something – snažit se něco udělat
capture – zajmout
salient – výběžek
assault – útok, (za) útočit
unprepared – nepřipravený
solution – řešení
stalemate – mat; zde jako patová situace
bleed (bled, bled) – krvácet
bleed France to white – nechat Francii krvácet až do běla
huge offensive – mohutná ofenzíva
surround – obklopovat
series of large front – řada velkých pevností
resistance – odpor
in an attempt to relieve the French – ve snaze ulehčit Francouzům (attempt – pokus, pokusit se o)
launch – zahájit
Big Push – Velký úder
eager volunteers – dychtiví dobrovolníci
anticipate – předvídat, očekávat
bombardment – bombardování
survive – přežít
trenches – zákopy
Britons – Britové
the offensive ground to a halt – ofenzíva postupovala, dokud se nezastavila (ground – pp a pt od grind – postupovat; halt – zastavit se, zastávka)
ground – půda, terén, země
at the cost – za cenu
convince – přesvědčit

Watch the animated map and evaluate the following sentences:

The town of Ypres witnessed the first use of the chlorine gas as a weapon.

TRUEFALSE

Germany attacked the British positions at Ypres.

TRUEFALSE

France started a huge offensive at Verdun in an attempt to push the Germans back.

TRUEFALSE

During the battle of the Somme, the Allies advanced very fast.

TRUEFALSE

Great Britain and France captured only a small amount of ground during the battle of the Somme.

TRUE FALSE

V případě takto vystavěného úkolu je vhodné ošetřit je také v poměru k základnímu textu. Tím máme na mysli to, abychom se vyhýbali zbytečně duplicitní informaci. Například první z vět true-false v tomto úkolu konstatuje něco, co už studenti zjistili ze základního textu, takže ji mohou ověřit i bez samotné mapy. Tím pádem tato věta nestimuluje jejich pozornost, resp. nevíme, zda ji studenti ohodnotili na základě práce s mapou nebo na základě pamětně zvládnuté informace ze základního textu. V případě jednoho tvrzení to není nutně na překážku, posiluje se kontakt kartografické informace s textovou, ale v případě většího počtu takových „shod“ by to de facto znehodnocovalo takový úkol k mapě. Totéž platí i v případě, kdy práci s mapou předradíme samotné práci se základním textem (základní text nemusí být výchozím materiálem vyučovací hodiny, lze začít například prací s mapou a prostřednictvím základního textu pak textově ukotvit to, co se studenti dozvědí takovým způsobem.

Lze pochopitelně klást i specifické otázky, např.:

- How many kilometres did the Allies gain during the battle of the Somme between July 14, 1916 and August, 15, 1916?

kteřé předpokládají využití měřítka a přepočít údaje v mílech na kilometry.

Jiný způsob, jak informačně vytěžit mapu, si předvedeme na mapě, která nesouvisí s tématem 1. světové války, ale v zájmu komplexnosti si dovolíme výhybku. Jde o mapu americké teritoriální expanze v 19. století, kterou přebíráme ze známé adresy www.en.wikipedia.org a kterou využijeme v rámci tématu Spojené státy v 19. století. Zvládnutí otázek a vět true-false, které připojujeme níže, předpokládá terminologickou preciznost (znalost významových rozdílů mezi výrazy „annexation“, „cession“ a „purchase“ – ideálně studenty vybavíme významovým slovníkem nebo alespoň definicemi z významového slovníku a ověříme si, že opravdu těmto výrazům rozumějí), tabulka v třetím úkolu pak nutí syntetizovat informace obsažené v mapě do chronologicky uspořádané podoby. Studenti tak vykonávají následující kognitivní operace:

- porozumění jazykovým výrazům v cizím jazyce, jazyková analýza
- orientace v kartografickém materiálu
- vyhledávání informace
- srovnávání
- syntéza.

Look at the map of American territorial acquisitions and do the tasks below.



What do the following terms mean? Match the words with the definitions.

TERMS

- annex** vb.
- cede** vb.
- cession** n.
- purchase** v., n.

DEFINITIONS

- to transfer, make over or surrender (something, esp. territory or legal rights)
- to add (territory) by conquest or occupation
- to obtain by payment
- the act of ceding
- the act of buying

(from Collins Concise Dictionary, 21st Century Edition, Glasgow 2001)

- annex** vb. to add (territory) by conquest or occupation
- cede** vb. to transfer, make over or surrender (something, esp. territory or legal rights)

cession n. the act of ceding

purchase v. to obtain by payment, n. the act of buying

Do you really understand what these terms mean? Then evaluate the following sentences. If they are incorrect, correct them.

- When you **annex** some territory, you usually pay for it in accordance with conditions of a contract.
TRUE FALSE
- When you **cede** some territory, you give it to any other country without payment.
TRUE FALSE
- When you **purchase** something, you have to pay for it. Then it is your property.
TRUE FALSE

True or false? Evaluate the following statements:

- 1) Louisiana was gained in a military conflict with Spain.
TRUE FALSE
- 2) Texas was gained in a military conflict.
TRUE FALSE
- 3) The region including Nevada and California was gained forty-four years after Louisiana.
TRUE FALSE
- 4) Alaska was gained in the same way as Louisiana, it was only gained from a different country.
TRUE FALSE
- 5) The Oregon territory was gained before California but later than Alaska.
TRUE FALSE

Answer:

- 1) What parts of the USA were obtained by payment?
- 2) When was the Louisiana Purchase completed?
- 3) What lands were captured in the Mexico-American War of 1846-48?
- 4) What land was gained from Spain in the south-east part of the country?
- 5) When was Texas annexed?

Complete the table with the timeline of American territorial expansion:

YEAR	1803	1818	1819	1845	1846	1848	1853	1867	1898
EVENT	LOUISIANA PURCHASE								
LANDS	Louisiana								

Vraťme se ale k samotné první světové válce. Základní text i mapy konstatují vynaložení obrovského válečného úsilí s jen minimální ziskem. Tento fakt si zaslouží analytickou sondu. Především bitva na řece Sommě nabízí zarážející kontrast, který je nutné zdůraznit: více než milion mrtvých a zraněných a fronta se po měsících bojů v dané oblasti posunula o plus mínus dvanáct kilometrů.

Note the contrast: more than milion soldiers were killed or seriously injured during the battle of the Somme but the Allies gained only 12 kilometres of the ground!

Why?

Tím se pochopitelně dostáváme k problému zákopové neboli poziční války („trench warfare“, „positional warfare“). Striktně vzato se s tímto pojmem mohli studenti setkat už ve chvíli, kdy probírali události roku 1914, ale to nám nebrání hlouběji se věnovat tomuto pojmu v souvislosti s událostmi let 1915 – 1916 (a v líčení událostí roku 1914 se v tomto ohledu omezit na konstatování, že Francie zastavila německý postup na Marně a válka následně „zamrzla“). Abychom budovali jazykové lešení, vybavíme studenty základní slovní zásobou (nebo jim zadáme pouze jeden sloupec, český nebo anglický, a necháme je, ať prací se slovníkem dohledají ekvivalenty).

CZECH	ENGLISH
zákop	trench
obrana	defence
útok	attack, offensive, assault
protiútok	counter-attack
bránit	defend, resist
útočit	attack
vojenský	military
výhoda	advantage
poziční válka	position warfare
strategie	strategy

Problematiku poziční války lze jistě exponovat prostřednictvím dalšího textu, ale působivější a pedagogicky důraznější bude, když se opřeme o filmovou ukázkou z adaptace slavného Remarqueova románu Na západní frontě klid (All Quiet on the Western Front) z roku 1979, který pro televizní stanici CBS natočil režisér Delbert Mann. Byť jde o televizní adaptaci, snese srovnání s filmy, jež v dané době vznikaly pro uvedení v kinech, a scéně, kterou použijeme, čas na výmluvnosti neubral.

Jazyk filmové ukázky v tomto případě nehraje roli, protože v dané scéně se prakticky nemluví. Jinak ve věci práce s filmem platí, že v závislosti na cílech hodiny a schopnostech konkrétních studentů se může pedagog volně rozhodnout mezi použitím ukázky v anglickém jazyce s anglickými titulky nebo českém jazyce s anglickými titulky, případně v anglickém jazyce s českými titulky nebo pouze v českém jazyce, eventuálně promítat scénu dvakrát, jednou česky, poté anglicky. Praktickou roli pochopitelně sehrává to, v jaké jazykové stopě má učitel film k dispozici, ale v éře DVD a Bluray disků vybavených větším počtem jazykových stop a titulků omezení tohoto typu našťastí ustupují. Paleta možností je rozsáhlá, protože CLIL neříká, že vše v hodině musí probíhat anglicky, naopak ponechává určitý prostor češtině, takže je na daném pedagogovi, aby se po případné domluvě se studenty rozhodl, zda právě tuto pasáž výuky věnuje anglickému jazyku, českému jazyku nebo je zkusí kombinovat.

Úkoly k ukázce tak můžeme přenechat češtině, nic nám ale nebrání naroubovat na česky promítaný film úkoly v anglickém jazyce, pokud máme předem podchycenu slovní zásobu.

K ukázce se tedy můžeme ptát:

Watch the scene from *All Quiet on the Western Front* and answer.

1. Who started the first assault, German soldiers or French soldiers?
2. What was the result? Was the assault successful? Why?
3. What did the other side do after the end of the first assault?
4. Did the other side manage to break the enemy lines?
5. Poté promítneme danou scénu.



1) German troops in the trench



2) French assault, No Man's Land



3) German troops defending 48hein position



4, 5) French assault and its end



8) After the French retreat, German troops in a counterattack



8) German troops in No Man's Land



8) French troops defending their position

Studenti se rychle zorientují a pochopí, že oba pokusy o útok, první z francouzské strany, druhý z německé, selhaly. Bez větších problémů pochopí také příčiny: útočící vojáci byli vystaveni systematické střelbě vojáků ukrytých v zákopech, jejich postup zpomaloval ostnatý drát apod. Zákopy tudíž bylo těžké dobýt, naopak relativně snadné chránit. Jakmile skončil francouzský útok, Němci se vyřítili do protiútoků. Rázem se tak ocitli v stejné situaci jako předtím útočící Francouzi a jejich protiútok skončil stejným způsobem.

Lze tedy položit obecné otázky (můžeme je připojit k sadě otázek, které se týkají bezprostředně filmové ukázky, protože studenti abstrahují z toho, co viděli v empirické podobě):

Answer:

1. Which strategy was more advantageous, defence or offensive?
2. Why?
3. What was the inevitable consequence of the positional warfare?
4. The war „froze“, nobody was able break the enemy trenches. Germany was not able to advance, France was not able to push back Germany from its territory.
5. The war changed rapidly.
6. Do you think that there were any ways to break this advantage?

Studenty pak seznámíme s termínem „země nikoho“, „No Man’s Land“. Pokud máme k dispozici počítače s přístupem na internet (pro tak jednoduchý a krátký úkol lze případně využít i mobilní telefony, pokud je studenti mají a je k dispozici wi-fi připojení). Otázku What was “No Man’s Land“? můžeme položit jako otevřenou nebo uzavřenou. Nic nám nebrání v této souvislosti pracovat i s archivními fotografiemi, spíše pro dokreslení atmosféry. Na internetu je k dispozici celá řada webových stránek s tímto obsahem, využít lze i službu Google Images nebo dostupné obrazové publikace. Jednu takovou fotografii, která zachycuje právě zemi nikoho (z www.art.com) přetiskujeme na tomto místě. (Dobové fotografie z důležitých bojišť na západní frontě včetně bitev u Ypres, Verdunu a na řece Sommě pak najdeme např. na stránce www.ww1battlefields.co.uk.



V tomto kontextu jim pak budou dávat smysl i jinak „prázdné“ údaje o počtech obětí v bitvách u Ypres, Verdunu a na Sommě (a vůbec celkové součty mrtvých a vážně zraněných), právě tak jako těžko „uvěřitelná“ skutečnost, že během přibližně čtyř a půl měsíců trvající bitvy na Sommě zemřelo nebo bylo zraněno dohromady více než milion vojáků, přičemž Angličané a Francouzi za tu dobu postoupili asi o 12 km dále.

Poznámka: fenomén zákopové války můžeme přiblížit i doplňkovou aktivitou, která nutí studenty pracovat s anglickým jazykem a vnáší do didakti



A právě v tomto kontextu začne dávat přesný smysl i nasazení nových zbraní v průběhu války. Otázka 4) z poslední sady otázek (výše) míří právě tímto směrem. Studenty odkážeme zpět k základnímu textu, případně jim můžeme dodat jakýkoli sekundární text o použití plynu, tanků a dalších zbraní ve snaze prolomit prokletí poziční války. Jakmile studenti odhalí tuto souvislost, můžeme postoupit dále a začít pracovat na svodu z makrohistorické linie na mikrohistorickou.

Můžeme se opět uchýlit k filmovému zpracování Remarqueova románu, případně k archivním materiálům. Ve filmu Delberta Manna vidíme scénu plynového útoku v 41. minutě. Scéna končí tím, že jednomu vojákovi po samotném útoku spadne puška do jámy, v které se stále drží plyn. Voják se za ní vrhne, ale neuvědomí si, že už nemá plynovou masku. Když ho pak kuckajícího a prakticky bezvědomého vytáhnou, jeden z kolegů mu chce prostřelit hlavu. Proč? Odpověď poskytne velmi drastická ukázka z románu Sebastiana Faulkse *Ptačí zpěv* (česky Praha 2008), která líčí utrpení vojáka umírajícího po zasažení plynem. Empatický potenciál této ukázky tkví především v tom, že vojákovi je teprve devatenáct let, je tedy přibližně ve věku, v kterém jsou studenti, kteří se seznamují s touto problematikou.



Na západní frontě klid, 43. minuta

The gas appears in Ypres

NewVizaar 5,380 videos  



<http://www.youtube.com/watch?v=9QSDFQYC6pU>

Asi minutu dlouhé archivní video z YouTube zachycují šíření bojového plynu u Ypres.

V této chvíli si už studenti začínají uvědomovat, že válka je fenomén, v kterém bojují skuteční lidé, jedinci z masa a kostí, s osobní historií, ambicemi, představami o životě apod. a úrovni základního textu a makrohistorie obecně je empatický prožitek silně potlačen. Tento nedostatek kompenzuje důraz na mikrohistorickou linii, která ukazuje realitu války z pohledu řadového vojáka (případně kteréhokoli jiného obyčejného člověka). Z tohoto hlediska se nabízejí buď prameny, např. korespondence vojáků a jejich blízkých, nebo umělecká zpracování války, z nichž mnohá vycházejí z pečlivého studia historické materie nebo přímo z osobní zkušenosti. Před slavným Remarqueovým dílem a jeho filmovou adaptací ale dáme v této publikaci přednost výňatku z výše zmíněného románu současného anglického autora Sebastiana Faulkse Ptačí píseň. Výňatek totiž ukazuje, jak strašlivé osudy často čekaly řadové vojáky n všech frontách (a civilisty) a jaké utrpení se skrývá za strohými statistickými daty. Výhodou je i to, že román je anglické provenience, což usnadňuje roli překladu.

V případě jazyka literární ukázky totiž platí podobné parametry jako v případě filmu, jinými slovy je na pedagogovi, aby se rozhodl, zda dá přednost českému nebo anglickému jazyku. Ovšem právě beletrie představuje velmi komplexní, lexikálně a gramaticky náročný jazykový konstrukt, a proto rozhodně doporučujeme doprovodit anglický originál, chceme-li s ním pracovat, doprovodit českým překladem. Latí, že studenti nemají nadměrně vyčerpávat své síly snahou porozumět, v případě literární ukázky z ambiciózního díla by však energie investovaná do samotného porozumění scházela v oblasti obsahového zvládnutí této ukázky. V případě Faulksova románu je naštěstí k dispozici profesionální překlad, protože román vyšel péčí nakladatelství BB Art i v češtině. Přetiskujeme tedy daný výňatek v originále i překladu. V obou případech barevně vyznačujeme pasáže, které musí student odhalit jako ty, které nesou informaci vyžadovanou otázkami.

Read the extract from Sebastian Faulks' novel *Birdsong*. Answer the following questions.

1. What were the common effects after inhalation of the chlorine gas?
2. How old was the soldier who inhaled the gas?
3. Was he suffering unbearable pain?
4. How long did it take him to die?

Pokud zadáváme otázky v anglickém jazyce, pak se předem ujistíme, že jim studenti rozumějí. K textu literární ukázky pak lze dodat celou řadu úkolů, které typologicky odpovídají úkolům, kterým obvykle pracujeme s texty (otázky, věty true-false, přiřazování doplňovačky apod.), pochopitelně s omezeními vyplývajícími z charakteru konkrétního textu.

original text

Stephen Wraysford reinhabited his body cell by cell, each slow inch bringing new pain and some older feeling of what it meant to be alive. There was no sheet on the bed, though against the skin of his face there was the rough comfort of old linen, washed and disinfected beyond softness.

In the evening the pain in his arm and neck grew worse, though it was never more than he could tolerate and it was never as bad as that of the man in the next bed, who could apparently visualize the pain: he could see it hovering over him. Each day they removed more of the man's body, snipping ahead of the gangrene, though never taking quite enough. When they unplugged his dressings, fluid leapt from his flesh like some victorious spirit that had possessed him. His body was decomposing as he lay there, like those that hung on the wire going from red to black before they crumbled into the earth leaving only septic spores.

2), 4) One morning a boy of about nineteen appeared at the end of the ward. His eyes were covered with pieces of brown paper. Round his neck was a ticket, which the senior medical officer, a short-tempered man in a white coat, inspected for information. He called out for a nurse, and a young English girl, herself no more than twenty, went over to help him.

They began to undress the boy, who had clearly not had a bath for some months. His boots seemed glued to his feet. Stephen watched, wondering why they did not even bother to put up a screen. When he himself had arrived he calculated that he had not taken off his socks for twenty-two days.

When they finally prised the boy's boots off, the smell that came into the ward made the nurse retch into the stone sink beside them. Stephen heard the MO shout at her.

They peeled the boy's clothes from him and when they came to the undergarments the MO used a knife to cut them off the flesh. Finally the boy stood naked, except for the two brown eye patches. The top layer of skin had gone from his body, though there was a strip round the middle where the webbing of his belt had protected him.

He was trying to scream. His mouth was pulled open and the sinews of his neck were stretched, but some throat condition appeared to prevent any sound from issuing.

1) The MO peeled the brown paper from the boy's face. The skin of his cheeks and forehead was marked with bluish-violet patches. Both of his eyes were oozing, as though from acute conjunctivitis. They rinsed them in fluid from a douche cup into which the nurse had tipped some prepared solution. His body stiffened silently. They tried to wash some of the grime from him, but he would not stay still while they applied the soap and water.

"We've got to get the filth off you, young man. Keep still," said the MO.

They walked down the ward, and when they came closer Stephen could see the pattern of burns on his body. The soft skin on the armpits and inner thighs was covered with huge, raw blisters. He was breathing in short fast gasps. They persuaded him on to a bed, though he arched his body away from the contact of the sheet. Eventually the doctor lost patience and forced him down with hands on his chest. The boy's mouth opened in silent protest, bringing a yellow froth from his lips.

The doctor left the nurse to cover him with a kind of improvised wooden tent, over which she draped a sheet. Finally she had time to bring a screen down the ward and conceal him from the others.

Stephen noticed that she was able to tend the wound of the man in the next bed and even to rebuke him for his noise, but whenever she emerged from behind the screens she would wring her small hands in a literal gesture of anguish he had never seen before.

2) He caught her eye and tried to comfort her. His own wounds were healing quickly and the pain was almost gone. When the doctor came to inspect them, Stephen asked him what had happened to the boy. He had apparently been caught by a gas attack some way behind the front line. Blinded by the chlorine, he had stumbled into a house that was burning after being hit by a shell.

"Stupid boy didn't get his mask on in time," said the MO. "They have enough drills."

"Will he die?"

"Probably. 1) He's got liver damage from the gas. Some post-mortem changes in his body already."

4) As the days went by Stephen noticed that when the nurse approached the screen behind which the gassed boy was lying, her step would always slow and her eyes would fill with foreboding. She had blue eyes and fair hair pulled back under her starched cap. Her footsteps came almost to a halt, then she breathed in deeply and her shoulders rose in resolution.

4) On the third morning the boy's voice came back to him. 3) He begged to die.

The nurse had left the screens slightly apart and Stephen saw her lift the tent away with great care, holding it high above the scorched body before she turned and laid it on the floor. She looked down at the flesh no one was allowed to touch, from the discharging eyes, down over the face and neck, the raw chest, the groin and throbbing legs. Impotently, she held both her arms wide in a gesture of motherly love, as though this would comfort him.

He made no response. She took a bottle of oil from the side of the bed and leaned over him. Gently she poured some on to his chest and the boy let out a high animal shriek. She stood back and turned her face to the heavens.

4) The next day Stephen woke to find the boy had gone. He did not come back in the evening, or the next day. Stephen hoped his prayers had been answered. When the nurse came to change his dressing, he asked her where he was.

"He's gone for a bath," she said. "We've put him in colloidal saline for a day."

"Does he lie against the bath?" Stephen asked incredulously.

"No, he's in a canvas cradle."

"I see. I hope he'll die soon."

4) In the afternoon there was the sound of running feet. They could hear the MO shouting, "Get him out, get him out!"

3) A bundle of screaming blankets was carried dripping down the ward. 4) Through the night they contrived to keep the boy alive. The next day he was quiet, and in the evening they tried to lever him into the body cradle to get him back in the bath. His limbs dangled over the sides of the canvas. He lay motionless, trailing his raw skin. 1) His infected lungs began to burble and froth with yellow fluid that choked his words of protest as they lowered him into the stone bath outside.

4) That night Stephen prayed that the boy would die. In the morning he saw the nurse, pale and shocked, making her way toward him. He raised his eyes interrogatively. She nodded in affirmation, then burst into shuddering tears.

český překlad

Stephen Wraaysford se postupně znovu zabydloval v jednotlivých buňkách svého těla, přičemž každý centimetr přinášel novou bolest a nějaký starší toho, co znamená být naživu. Na lůžku nebylo prostěradlo a kůže jeho obličej se opírala o hrubou plátěnou podložku, vypranou a dezinfikovanou tak, až ztratila veškerou měkkost.

Večer se bolest v paži a krku zhoršovala, byť nikdy nepřesáhla hranici snesitelnosti a nikdy nebyla tak hrozná jako u muže na sousedním lůžku, který zjevně dokázal svou bolest vidět před sebou: sledoval, jak se nad ním vznáší. Každý den mu odebrali nějakou část těla ve snaze předběhnout sněť, ale nikdy nevzali dost. Když mu sundali obvazy, vyskočila z jeho masa tekutina jako nějaký vítězný duch, který ho posedl. Jak tam ležel, jeho tělo se rozkládalo podobně jako ta, která visela z ostnatého drátu a přecházela z červené barvy v černou, až se nakonec ztratila v zemi a zanechala po sobě jen hnisavou spóru.

2), 4) Jednoho rána se na oddělení objevil asi devatenáctiletý chlapec. Oči měl zakryté kusy hnědého papíru. Na krku mu visel, který si vrchní lékař, prchlivý muž v bílém plášti, pozorně přečetl. Zavolal sestru a přišla mu na pomoc mladá Angličanka, již také nemohlo být víc než dvacet.

Začali chlapce svlékat; bylo zřejmé, že už se pár měsíců nemyl. Holínky měl k nohám jakoby přilepené. Stephen je sledoval a v duchu se ptal, proč aspoň nezatáhnou plentu. Když přivezli jeho, spočítal si, že měl na sobě jedny ponožky už dvacet dva dny.

Když z chlapce boty konečně stáhli, naplnil oddělení takový zápach, že se sestra vyzvracela do kamenného umyvadla vedle nich. Stephen slyšel, jak ji doktor okřikl.

Vyprostili chlapce z oblečení, a když se dostali ke spodnímu prádlu, musel ho doktor oddělit od těla nožem. Konečně byl chlapec nahý až na dvě hnědé náplasti, které mu zakrývaly oči. Svrchní vrstva kůže byla pryč – zůstal jen proužek uprostřed, kde ho chránilo pásek.

Snažil se křičet. Ústa měl rozevřená a šlachy na krku napjaté, ale nějaké zranění v krku mu zřejmě nedovolovalo vydat sebemenší hlásek.

1) Doktor sloupl z chlapcovy tváře hnědý papír. Kůže na tvářích a čele byla pokrytá modrofialovými skvrnami. Obě oči mokvaly, jako by trpěl akutním zánětem spojivek. Opláchli mu je tekutinou ze sprchovacího čepce, do nějž sestra nakapala nějaký připravený roztok. Jeho tělo tiše ztuhlo. Snažili se z něj smýt trochu špíny, ale nedokázali ho přimět, aby při mytí vodou a mýdlem stál klidně.

„Musíme z vás smýt tu špínu, mladíku. Nehýbejte se,“ řekl mu doktor.

Vedli ho oddělením, a když se přiblížili, spatřil Stephen strukturu spálenin na jeho těle. Jemná kůže v podpaží a na vnitřní straně stehen byla pokrytá obrovskými otevřenými puchýři. Oddychoval zrychleně a přerývaně. Přiměli ho, aby si lehl na postel, ale napínal při tom tělo, aby se vyhnul kontaktu s prostěradlem. Nakonec doktor ztratil trpělivost a zatlačil ho rukou dolů. Chlapcova ústa se otevřela v němém protestu ze rtů mu vyšla žlutá pěna.

Doktor nechal sestru, aby nad jeho lůžko umístila improvizovanou dřevěnou konstrukci, přes níž natáhla prostěradlo. Pak si konečně našla čas, aby zatáhla plentu a skryla ho před zraky ostatních.

Stephen si všiml, že dokázala bez potíží ošetřit rány muži na sousedním lůžku, a dokonce ho přitom pokárat za hluk, který dělal, ale kdykoli se vynořila zpoza plenty, svírala malé dlaně v doslovném gestu úzkosti, jaké předtím nikdy neviděl.

2) Zachytil její pohled a snažil se ji utěšit. Jeho rány se rychle hojily a bolest už téměř ustoupila. Když ho doktor přišel prohlédnout, zeptal se ho Stephen, co se chlapci stalo.

Zřejmě se za frontovou linií dostal do plynového útoku. Oslepený chlórem pak vlezl do domu hořícího po zásahu granátem.

„Hloupý kluk, nevzal si včas plynovou masku,“ prohlásil doktor. „Jako by je dost necvičili.“

„Umře?“

„Nejspíš ano. 1) Plyn mu poškodil játra. Na těle se mu už objevují některé posmrtné příznaky.“

4) Jak ubíhaly dny, všiml si Stephen, že když sestra přistupuje k plentě, za níž leží plynem zasažený chlapec, vždycky zpomalí krok a v očích se jí objeví předtucha. Měla modré oči a světlé vlasy stažené pod naškrobený čepeček. Téměř se zastavila, pak se zhluboka nadechla a odhodlaně napřímila ramena.

4) Třetího rána se chlapci vrátil hlas. 3) Prosil, aby ho nechali umřít.

Sestra nechala plentu roztaženou a Stephen viděl, jak opatrně nadzdvihuje konstrukci s prostěradlem, zvedá ji vysoko nad spálené tělo, načež se otočila a položila ji na podlahu. Pohlédla dolů na maso, kterého se nikdo nesměl dotknout, od mokvajících očí na tvář a krk, otevřenou hrud', bedra a pulzující nohy. Bezmocně rozepjala paže gestem mateřské lásky, jako by ho tím mohla utěšit.

Nijak nereagoval. Vzala mu ze strany postele láhev s olejem a naklonila se nad něj. Jemně mu ho nalila na hrud' a chlapec vydal vysoký zvířecí skřek. Odstoupila a obrátila tvář k nebi.

4) Když se Stephen druhého dne probudil, zjistil, že chlapec je pryč. Nevrátil se večer ani další den. Stephen doufal, že jeho prosby byly vyslyšeny. Když mu sestra přišla převázat rány, zeptal se jí, kde je.

„Šel se vykoupat,“ odpověděla. „Dali jsme ho na den do koloidního roztoku.“

„On leží ve vaně?“ zeptal se Stephen nevěřicně.

„Ne, je zavěšený v plachtě.“

„Aha. Doufám, že brzy umře.“

4) Odpoledne se ozvaly běžící kroky. Slyšeli doktora, jak křičí: „Odneste ho, odneste ho!“

3) Oddělením pronesli uzel křičících prostěradel, z nichž odkapávala voda. 4) Celou noc se snažili udržet chlapce při životě. Druhého dne byl zticha a večer se ho pokusili zvednout do plátna, aby ho odnesli zpátky do koupele. Z plachty nehybně visely jeho nohy a ruce. Ležel bez hnutí, když vláčeli jeho tělo bez kůže. 1) Infikované plíce začaly chrčít a z úst mu vyšla pěna se žlutou tekutinou, která zadusila jeho protesty, když ho venku pokládali do kamenné lázně.

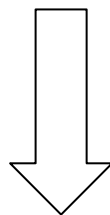
4) Té noci se Stephen modlil, aby chlapec zemřel. Ráno spatřil, jak se k němu blíží bledá a šokovaná sestra. Tázavě se na ni podíval. Přikývla a roztřásla se pláčem.

překlad: Veronika Lásková, 2008

Drastický citový rozměr této ukázky můžeme využít k morální reflexi a aktuálnímu přesahu. Z rozsahových důvodů na tomto místě nemůžeme přetiskovat materiály, které vytvoří žádoucí kontext, aby morální reflexe přesahovala rámec pouhého deklarativního rozhořčení. Existují dva konkrétní typy materiálů, oba pramenné povahy, které zasadí tuto reflexi do přesného historického rámce a umožní pak tuto otázku vyvázat do aktuálního přesahu. Prvním by byly nejrůznější písemné a ústní projevy významných politiků a armádních činitelů z doby před vypuknutím první světové války, které definují cíle válečných mocností a poukazují na nevyhnutelnost války. Lze se pak ptát, zda ekonomické a geopolitické cíle ospravedlňují rozpoutání války, která pro jiné jedince, často velmi mladé, znamená tak děsivé utrpení, jaké jsme empaticky sdíleli v předchozí ukázce (mimochodem, studenti po ní bývají velmi zaražení) a konec jakýchkoli osobních práv a nadějí. Tím druhým by pak byly propagandistické materiály, především různé plakáty, které přesvědčovaly mladé muže, aby narukovali do armády. Tyto typy materiálů obsahují podstatný kontrast: cíle definované v kategoriích zisku a politického vlivu (a tudíž podstatné pro ty, kteří jimi disponují) a apel na kolektivní hodnoty. Ukázky prvního typu lze získat v knize Zdeňka Jindry První světová válka, druhé pak na četných webových stránkách. Než pro konkrétnost přetiskneme alespoň několik málo příkladů dobové propagandy, upozorníme, že tyto materiály lze funkčně využít i na jiném místě, nemusíme s nimi čekat až sem. Vhodným momentem může být motivace narukovat a naivní představy nezkušených mužů o válce (nelze nezpomenout na slavné pasáže s Kantorkem z Remarqueova románu, jejichž zařazení v této souvislosti doporučujeme), kde lze srovnávat například s občanskou válkou v USA (doslova ilustrativní ukázkou vlasteneckého nadšení a naivity hluchých k racionálním úvahám i osobní zkušenosti obsahuje známý román Margaret Mitchellové Jih proti Severu, kde na společenské sešlosti u Wilkesových hosté verbálně napadnou Rhetta Butlera a ignorují starého veterána z války proti Seminolům, protože se pokoušeli zchladit jejich dychtivost jít do války proti Severu). Takovou linií zdůrazňujeme obecnější prvky lidského chování v určité situaci a můžeme je diskutovat v případě současných válek, čímž získáme tolik žádoucí aktuální potenciál a poněkud fádňícímu obratu „poučení z dějin“ dodáme váhu. Etická reflexe navíc umožňuje studentům zaujmout samostatné stanovisko k problému.

Nakresleme tedy schéma:

COLLECTIVE VALUES



INDIVIDUAL VALUES

a ptejme se:

- **Should individual values be subordinated or even victimized to collective values? Are they more important?**
 - **Why do you think so?**
- apod.

K plakátům, které přebíráme z webové stránky www.firstworldwar.com, pak položíme otázku

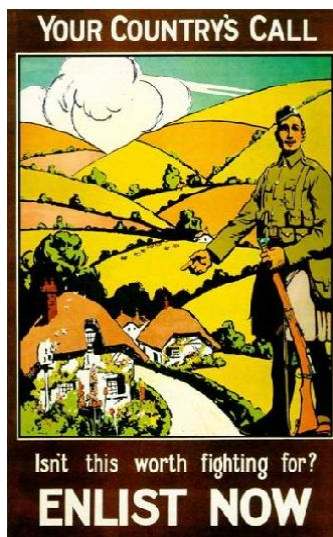
- **What value is pictured in the (following) poster? Was the poster to manipulate young men?**

Studentům můžeme pomoci předběžným seznamem, z něhož budou vybírat.

GOD
HOMELAND
NATION
HISTORY
COURAGE
DUTY
apod.

U každého plakátu uvádíme zemi původu, abychom evokovali základní kontext.

POSTER A (GB)



POSTER B (GB)



POSTER C (France)



POSTER D (Germany)



Z pramenných materiálů pak můžeme využít proslov Františka Josefa Mým národům, ale opět platí, že ho lze umístit i na jiné místo v procesu výuky. Chronologicky patří k otevření války, nikoli k událostem let 1915 a 1916, ale na tomto místě načrtáváme možnosti problémové výuky, která nemusí brát ohled na lineární posloupnost, protože materiály, k nimž se odvolává, řadí podle jejich obsahových souvislostí. Remarqueovy hořké výčitky na adresu „kantorků“ přesně zapadají do tohoto kontextu. Při práci s Remarqueovou knihou zdůrazníme (resp. necháme studenty zjistit, ať už pomocí internetových materiálů nebo libovolného článku, případně přemostěním do hodiny českého jazyka, kde je Remarque probírán v literatuře a kde se nabízí mocná tematická souvislost mezi 1. světovou válkou v rámci dějepisu a literární reflexí války v meziválečné literatuře), že Remarque literárním způsobem zpracoval své vlastní zážitky ze západní fronty, kde narukoval jako mladý chlapec. Jeho knihu tak můžeme chápat jako svého druhu pramenné vyjádření. Věková příbuznost a obdobná situace (školní třída, učitel jako autorita) pak poskytují další empatické a citové prvky, které studenty vtáhnou hlouběji do problematiky.

Vzhledem k tomu, že jsem nyní vázání rozsahem let 1915 a 1916, přetiskneme ale jinou část z Remarqueova textu, a to tu, která se týká každodenní zkušenosti v zákopech. Jestliže zákopy hrály tak podstatnou roli ve vývoji války, pak je na místě věnovat se rovněž realitě dlouhodobého života v zákopech, který kromě neustálého ohrožení a smrti tvořil základní část vojákových zkušeností. V tomto ohledu budeme kombinovat literární text s podkladem autentické výpovědi (Remarque) a filmový a obrazový materiál (filmovou adaptaci Remarqueova románu a archivní fotografie). Opět připojíme úkol, tentokrát formou tabulky, která navíc odkazuje také na jednu část základního textu (viz výše).

Read another extract from All Quiet on the Western Front. Does Remarque's description of life in the trenches correspond to the text in the worksheet? (Complete the table with YES/NO answers.)

	TEXT ABOVE	REMARQUE
boredom		
mud		
vermin (louses)		
fear		

English translation

Killing each separate louse is a tedious business when a man has hundreds. The little beasts are hard and the everlasting cracking with one's fingernails very soon becomes wearisome. So Tjaden has rigged up the lid of a boot-polish tin with a piece of wire over the lighted stump of a candle. The lice are simply thrown into this little pan. Crack! and they're done for.

We must look out for our bread. The rats have become much more numerous lately because the trenches are no longer in good condition. Detering says it is a sure sign of a coming bombardment. The rats here are particularly repulsive, they are so fat the kind we all call corpse-rats. They have shocking, evil, naked faces, and it is nauseating to see their long, nude tails. They seem to be mighty hungry. Almost every man has had his bread gnawed. Kropp wrapped his in his waterproof sheet and put it under his head, but he cannot sleep because they run over his face to get at it. Detering meant to outwit them: he fastened a thin wire to the roof and suspended his bread from it. During the night when he switched on his pocket-torch he saw the wire swing to and fro. On the bread was riding a fat rat.

český překlad

Je obtížné zabíjet jednotlivou veš, když jich má člověk sta. Ta zvířátka jsou trochu tvrdá, a luskat věčně nehty jednou znudí. Proto upevnil Tjaden víčko škatulky na černidlo drátem nad pahýl hořící svíčky. Do této pánvičky vši jednoduše hází - praskne to a je po všem.

Musíme si dávat pozor na chleba. V poslední době, co už nejsou zákopy v takovém pořádku, silně se rozmnožily krysy. Detering tvrdí, že je to nejbezpečnější znamení, že se něco semele. Krysy jsou tu zvláště odporné, poněvadž jsou tak velké. Je

to druh, kterému říkají krysy mrtvolné. Mají šeredné, zlé, holé tlamy a zvedne se ti žaludek, když vidíš jejich dlouhé, hole ocasy. Zdá se, že jsou tuze hladové. Skoro každému nakously chleb. Kropp jej zabalil pevně do celty a dal si jej pod hlavu, ale nemůže spát, poněvadž mu běhají po obličejí, aby se k němu dostali. Detering myslil, že na ně vyzraje; upevnil na stropě tenký drát a pověsil naň svůj uzlíček s chlebem.

Když v noci zmačkne elektrickou lampičku, vidí, že se drát kývá sem a tam. Na chlebě sedí jako na koni tučná krysa.

Drastickou mikrohistorickou realitu 1. světové války, kterou snášeli bojující vojáci, lze zpřítomnit také pohledem na to, jak vypadal každodenní pobyt v zákopech. Opět dáme příležitost Remarqueovi a jeho syrovému, nic nepřikrášlujícímu líčení, které obrazovými prostředky reprodukuje také film.



Zákopy (trenches) ve filmu *Na západní frontě klid*, 40. Minuta

Britský voják v zákopech (www.britannica.com)



krysy v zákopech, *Na západní frontě klid*, 41. minuta

V případě Remarqueova textu upozorníme na obecný jazykový problém, který vzniká faktorem překladu. Kromě toho, že překlad je relativně volná záležitost, takže dva překladatelé přeloží jeden a tentýž text dvěma způsoby, které mohou vykazovat dílčí lexikální a další odlišnosti, vstup do hry korespondence mezi dvěma překlady do různých jazyků. Originál je totiž německý a jak anglický, tak český překlad se vztahují právě k německému originálu. U náročnějších textů tak může dojít k většímu rozevření nůžek mezi anglickým a českým překladem, které by mohlo studenty spíše mást. Remarqueův text ale takto náročný není, takže můžeme bez větších obav, považujeme-li to za vhodné, implementovat jeho prostřednictvím i anglický jazyk. Kromě zmíněné tabulky můžeme připojit standardní repertoár úkolů jako otázky k textu, věty true-false apod., případně diskutovat o některých obecnějších aspektech (vliv dlouhodobého přežívání v zákopech na psychiku apod.).

ZÁVĚR

V této publikaci jsme rozpracovali problematiku metody CLIL na dvou úrovních, teoretické, která obhajovala CLIL jako koncepci základního významu, schopnou proměnit výuku humanitních disciplín na středních školách a obecně výuku kteréhokoli odborného předmětu, a praktické, která ukazovala konkrétní postupy, kterými lze CLIL provozovat ve středoškolské výuce dějepisu. CLIL jako metoda slučující cizí jazyk, mateřský jazyk, informační pole daného předmětu a soubor kompetencí přesahujících omezený prostor toho či onoho předmětu disponuje nástroji, které umožňují zohlednit ve výuce všechny zmíněné faktory. To dělá z CLILu koncept prvořadého významu, který možná ne každý bude ochoten akceptovat, ale který v žádném případě nelze ignorovat.