

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

Diplomová práce

Francouzské dějiny jako symbolický rámec pro výuku francouzské gramatiky

*L'histoire de France comme le cadre symbolique de l'enseignement de la
grammaire française*

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomáš Klinka

Autor diplomové práce: Jaroslav Novák

Obor studia: D - Fj

Rok dokončení práce: 2014

*"La seule chose que je regrette dans ma vie,
c'est de ne pas avoir fait de bande dessinée."*

Pablo Picasso

*"Sklobení dějepisu a francouzštiny je zajímavý nápad,
ale pro nás - ztracenou generaci v utopii hrbící se před monitory - je to zcela pochopitelné
a už vůbec ne zábavné."*

Kristýna Machartová, žákyně 9.B, ZŠ Tábořská

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem *Francouzské dějiny jako symbolický rámec pro výuku francouzské gramatiky* jsem vypracoval samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Praze dne:

Vlastnoruční podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Tomášovi Klinkovi za odborné vedení diplomové práce, vysokou dávku trpělivosti a vstřícný, podporující přístup. Jsem mu také vděčen za mnoho témat, která jsou v této práci zpracována. Děkuji svým kamarádkám a kolegyním Věře Palánové a Zuzaně Svatošové za pomoc s výtvarnou a grafickou částí komiksu. Děkuji svým žákům v ZŠ Tábořská, kteří pracovní listy a komiksy ochotně testovali. Děkuji také své přítelkyni Zuzaně, která mě donutila tuto práci konečně napsat.

Anotační list

Název diplomové práce: Francouzské dějiny jako symbolický rámec pro výuku francouzské gramatiky

Klíčová slova: komiks, metody výuky jazyků, dějiny, francouzské dějiny, francouzská gramatika, mezipředmětové vztahy, CLIL, učebnice francouzského jazyka, ŠVP, RVP

Abstrakt: Práce se zabývá tvorbou komiksu o francouzských dějinách, který by byl zároveň využitelný pro výuku francouzské gramatiky. Cílem práce je ověření, zda lze během výuky kombinovat dva vzdělávací obory z různých vzdělávacích oblastí. V teoretické části se zabývá dějinami komiksu, komiksem jako didaktickým textem a jeho využitelností ve výuce. Dále je rozebrán komiks z hlediska jednotlivých výukových metod cizího jazyka. V práci naleznete dosti obsáhlou rešerši učebnic francouzského jazyka z hlediska práce s obrazovým materiálem a komiksem. V praktické části práce zachycuje průběh tvorby a výsledky testování pěti autorských komiksů společně s pracovními gramatickými listy a pracovními listy dějepisnými.

Annotation

Title of the thesis: French history as a symbolic frame for teaching french grammar.

Keywords: comic, foreign language teaching methods, history, french history, french grammar, interdisciplinary teaching, CLIL, french textbooks, School education programme, Framework education programme for elementary education

Abstract: This thesis deals with the creation of comics about French history, which would also be useful for the teaching of French grammar. The aim is to verify whether during lessons we can combine two educational programs from various educational fields. In theoretical part we explore history of the comics. We discuss comic as a didactic text and its utility in teaching. The work describes comics through the different foreign language teaching methods. In the work we can find fairly extensive research of the French language textbooks in terms of working with images and comic books. In the practical part of the work we describe the process of creating and testing of the five author's comics with grammar and history worksheets.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	10
1. ÚVOD.....	10
1.1 Východiska pro výběr tématu.....	10
1.2 Struktura práce	12
1.3 Cíl práce	13
2. KOMIKS.....	13
2.1 Komiks jako literární žánr	14
2.2 Komiks ve výuce.....	17
2.3 Využití komiksu jako výukového textu a didaktické pomůcky.....	17
2.4 Komiks vytvářený žáky	18
2.5 Komiks v rámci mezipředmětové výuky - příklad z praxe	19
2.6 Edukativní komiks	19
2.7 Proč používat komiks ve výuce	20
V této kapitole uvedeme výběr argumentů, proč ve výuce používat komiks.	20
2.8 Náměty na aktivity pro práci s komiksem	21
2.9 Komiks z hlediska metod výuky cizích jazyků	23
3. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	27
3.1 Mezipředmětové vztahy.....	28
3.2 Mezipředmětové vztahy a komiks	29
3.3 CLIL	30
3.4 Mezipředmětová výuka v kurikulárních dokumentech.....	34
3.4.1. Bílá kniha.....	34
3.4.2. Rámcově vzdělávací program (RVP).....	35
3.4.3 Interdisciplinární přístup k výuce ve vybraných ŠVP.....	38
3.5 Analýza učebnic francouzského jazyka.....	43
3.5.1 Z hlediska obsahu dějepisných témat	43
3.5.2 Z hlediska práce s komiksem	44
3.5.3 Francouzské učebnice - analýza.....	44
3.5.4 Závěr analýzy obsahu dějepisných témat.....	55
3.5.5 Závěr analýzy práce s komiksem.....	55
PRAKTICKÁ ČÁST.....	58
1. ÚVOD.....	58

2. VOLBA OBSAHU KOMIKSŮ.....	59
2.1 Základní informace.....	59
2.2 Dějepisný obsah.....	60
2.3 Jazykový obsah.....	63
3. ROZBOR JEDNOTLIVÝCH KOMIKSOVÝCH KOMPLETŮ	64
3.1 Charlemagne.....	64
3.1.1 Komiks	64
3.1.2 Gramatický list	65
3.1.3 Dějepisný list.....	66
3.2 Philippe le Bel	66
3.2.1 Komiks	66
3.2.2 Gramatický list	68
3.2.3 Dějepisný list.....	69
3.3 François I ^{er}	70
3.3.1 Komiks	70
3.3.2 Gramatický list	71
3.3.3 Dějepisný list.....	72
3.4 Le roi Henri IV de Navarre	73
3.4.1 Komiks	73
3.4.2 Gramatický list	74
3.4.3 Dějepisný list.....	75
3.5 Cardinal Richelieu	76
3.5.1 Komiks	76
3.5.2 Gramatický list	77
3.5.3 Dějepisný list.....	77
4. TESTOVÁNÍ.....	78
4.1 Průběh hodin	78
4.2 Cíle testování	80
4.3 Charlemagne.....	81
4.4 Philippe le Bel	83
4.5 François I ^{er}	85
4.6 Henri IV.....	87
4.7 Cardinal Richelieu	89

4.8. Upevnění dějepisného učiva.....	91
5. ZÁVĚR.....	93
5.1 Lze použít vytvořené komiksy jako didaktický text?	93
5.2 Lze pomocí komiksu, gramatického listu učit francouzskou gramatiku?	96
5.3 Lze pomocí dějepisných pracovních listů naplňovat výstupy vzdělávacího oboru dějepis?	97
RÉSUMÉ.....	99
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	108
PŘÍLOHY.....	111

TEORETICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

1.1 Východiska pro výběr tématu

Tato diplomová práce je zaměřena na propojení dvou vyučovacích předmětů, které studuji. A sice dějepis a francouzský jazyk. Oba dva předměty jsou propojeny vytvořeným komiksem, kde francouzské dějiny fungují jako symbolický rámec pro výuku francouzské gramatiky. Jak je vnímán význam slova symbolický rámec, je krátce vysvětleno v následující části. Základní motivací pro tvorbu takového komiksu byl fakt, že v jazykových učebnicích se často vyskytují články tematicky spadající do dějin daného národa, nicméně často bývají mimo rámec výuky dějepisu. Takže když už číst v hodinách cizího jazyka článek s historickým tématem, proč nečíst něco, co by se dalo ve výuce dějepisu opravdu využít. Od učebního textu byl už jen krok ke komiksu, jenž je pro výuku atraktivnější a umožňuje téma více přiblížit žákovi.

Symbolický rámec

"Symbolický rámec je atraktivní obal na výchovu, motivuje děti k činnosti, která by je v suché podobě nelákala.“ (Hořavová & Klápště, 2006) Termín symbolický rámec je používán především ve skautské terminologii a v zážitkové pedagogice. Zjednodušeně bychom mohli říct, že symbolický rámec je forma, která svou atraktivitou může motivovat žáky k tomu, aby se pustili do obsahu. V praktické části této práce se snažíme zjistit, zda právě komiks o francouzských dějinách může sloužit jako dostatečně atraktivní symbolický rámec pro výuku francouzské gramatiky. Prvním rámcem (nikoliv zcela symbolickým) je komiks jako takový, který atraktivní pro výuku jistě je, viz 2. kapitola. Druhým rámcem je pak tedy samotné téma francouzských dějin, které si klade za cíl rozšířit nenásilnou formou znalosti žáků z francouzských dějin, více o tomto v praktické části této práce.

Základní důvody k volbě tématu:

Oba dva předměty, tedy francouzský jazyk i dějepis, učím na ZŠ Tábořská v Praze Nuslích, a vycházel jsem tedy i z toho, že bych chtěl vytvářet něco, co bych sám ve výuce ocenil a co sám, dalo by se říct, postrádám. Proto je také náročnost výukového komiksu na úrovni A1, A2 společného evropského referenčního rámce (dále SERR). Také úroveň dějepisných znalostí by měla odpovídat tomu, co se učí žáci základní školy (ve školním vzdělávacím programu ZŠ Tábořská učivo 7. až 9.ročníku, viz příloha ŠVP ZŠ Tábořská – Škola porozumění – Výstupy předmětu dějepis). Do výuky francouzského jazyka (dále FJ) patří samozřejmě i výuka francouzských reálií, nicméně ty se na úrovni základní školy vztahují především na znalosti zeměpisné a kulturní, nikoliv přímo na dějiny dané země - Francie. Rešerši toho, jaké dějepisné reálie lze nalézt v učebnicích FJ pro základní a střední školy, naleznete v kapitole 3.5.1. Do větší hloubky se studenti FJ v oblasti literatury, dějepisu apod. dostanou až na střední škole. Mým cílem bylo vytvořit pomůcku, která by nenásilnou formou a bez časové zátěže umožnila učitelům, aby probíral látku týkající se francouzské gramatiky a přitom by se žákům rozšiřovaly i znalosti z oblasti historie, aniž by se tomuto musel vyučující speciálně věnovat. Opět vycházím ze své zkušenosti, že během výuky není příliš čas na to, abych mohl se žáky odbočit k nějakému dějepisnému tématu. Žáci často takovéto „dějepisné vsuvky“ nechápou a mají pocit, že to do hodiny FJ nepatří.

Další motivací pro vytváření komiksu je snaha o posílení mezipředmětových vztahů. A v tomto případě již nejen FJ a dějepisu, ale také výtvarné výchovy. V současné škole probíhá integrace jednoho konkrétního učiva mezi více předmětů na různých úrovních. Tou pomyslně základní úrovní je to, že učitel si v rámci svého jednoho předmětu zvolí metodu či téma, které se týká i jiného výukového oboru. Například v hodině FJ si děti osvojují znalost francouzských číslic tím, že počítají jednoduché matematické příklady. Koordinace více učitelů zde není potřeba, důležité je pouze znát obsah učiva a výstupy toho druhého předmětu, v našem případě matematiky.

Další pomyslnou úrovní je integrace učiva pomocí různých jednorázových projektů napříč předměty. Zde je zapotřebí koordinace více učitelů, případná úprava rozvrhu. V těchto uvedených dimenzích se většinou pohybují současné základní školy. Takto to také mají uvedené ve svých ŠVP (dále k tomuto viz kapitola 3.4.3).

Ještě vyšším stupněm mezipředmětové integrace může být už samotné zrušení jednotlivých vyučovacích předmětů a rozčlenění učiva do větších celků, kde by se jednotlivé oblasti učiva probíraly z různých aspektů. Toto zmiňujeme jako vizi, která je v současném školství, myslíme tím běžné základní školství, spíše nereálná.

Tento rozbor zde uvádíme, abychom vymezili obsah této diplomové práce, co se týče mezipředmětových vztahů. Komiksy vytvořené v praktické části mají sloužit k propojení francouzského jazyka a dějepisu na základní úrovni - v hodinách. Dějiny jsou opravdu spíše prostředkem, nežli cílem. Není zde aspirace na vyšší propojení FJ a dějepisu. Vytvořený komiks je určen pro učitele francouzského jazyka, který nepotřebuje mít speciální znalosti dějepisné.

1.2 Struktura práce

Tato diplomová práce má dvě části - teoretickou a praktickou.

V teoretické části se zabýváme problematikou mezipředmětového vztahu dějepisu a cizího jazyka. Uvádíme tuto problematiku z hlediska kurikulárních dokumentů a následně se snažíme zachytit realitu skrz školní vzdělávací programy vybraných jednotlivých základních škol. Na toto téma je také napojena kapitola věnovaná metodě CLIL, tedy výuce naukového předmětu v cizím jazyce. Dále v teoretické části pokračujeme analýzou učebnic francouzštiny z hlediska obsahu dějepisných reálií, samozřejmě se nejvíce soustředíme na to, zda obsahují reálie z historie Francie. Součástí analýzy učebnic je také část věnovaná tomu, zda se ve francouzských učebnicích objevuje komiks, či obecně obrazový materiál a jak je s ním pracováno. Další součástí teoretické části je kapitola, která se zabývá komiksem a jeho historií a následně také komiksem jako didaktickým nástrojem, učebním textem.

V části praktické jsou autorské komiksy a pracovní listy, které jsou na tyto komiksy navázané. Jedná se vždy o soubor komiks, pracovní list s gramatikou, pracovní list dějepisný.

Jednou z inspirací pro praktickou část byl také kreslený seriál a kniha Dějiny udatného národa českého od Lucie Seifertové, respektive Pavla Koutského. Jednotlivé epizody tohoto seriálu pravidelně využívám při výuce dějepisu. Vhodné jsou zejména svou krátkostí, jednoduchostí, srozumitelností, vtipem a nadsázkou a nejsou přeplněné nadbytečnými informacemi.

1.3 Cíl práce

Cílem této diplomové práce je ověření, zda lze k výuce francouzské gramatiky na základní škole využít komiks, který by se tematicky věnoval francouzským dějinám. Tento cíl můžeme rozdělit na několika dílčích.

Prvním dílčím cílem může být ověření, zda je francouzsky psaný komiks, ve kterém budou vystupovat osobnosti z historie, dostatečně atraktivní a poutavou didaktickou pomůckou, aby s ní žáci chtěli pracovat.

Dalším cílem je zjistit, zda jsou žáci schopni na základě četby komiksu a vyplnění pracovního listu samostatně, popřípadě s dopomocí učitele, odvozovat pravidla nových gramatických jevů a ta následně aplikovat.

A třetí dílčí cíl je ověření, zda lze pomocí dějepisných komiksů a dějepisných pracovních listů naplňovat cíle mezipředmětové výuky, rozvíjet a prohlubovat dějepisné znalosti žáků v oboru dějepis skrz práci v hodinách francouzského jazyka.

2. KOMIKS

V následujících kapitolách se budeme krátce zabývat historií komiksu coby literárního žánru. Zjistíme, že historie obrázků, které vyprávějí příběh, začíná již v pravěku a dostaneme se až do 20. století, které umožnilo komiksu dostatečný rozvoj, a hlavně se v některých zemích komiks stal vysoce populárním. Další část kapitoly o komiksu je věnována jeho didaktickému využití - jak lze s komiksem pracovat a jaké má jako didaktický prostředek výhody.

2.1 Komiks jako literární žánr

Zachytit vývoj komiksu jako literárního žánru není cílem této práce. Proto je v následující kapitole popsáno pouze několik základních historických momentů, na kterých je ukázáno, že komiks je literární žánr pradávný a v současné době velice živý a atraktivní.

Komiks je příběh vyprávěný pomocí obrázků jdoucích za sebou. Obrázky mohou být opatřeny textem. Způsobů, jakými je případný text k obrázku přiřazen, je více. Nejklasičtější je použití bubliny, která vede od mluvčího. Další možností je umístit text, který jednotlivé postavy říkají, pod obrázek. Někdy může autor vytvořit speciální prostor také pro vypravěče, tedy jakýsi pás textu navíc. Může také vložit menší boxy s popisem přímo do obrázku. (Mocná, Peterka a kol., 2004)

Historii zobrazování příběhu obrázkem můžeme začít například ve Francii v jeskyni Lascaux, kde jsou zachyceny lovecké výjevy. Samozřejmě nemůžeme jeskynní malby nazývat komiksem. Malby v jeskyni Lascaux se datují do doby před 10 000 let.

Když se posuneme o několik tisíciletí dále, do období starověku a antiky, můžeme v umění vysledovat podobné výjevy, například na řeckých vázách, v Knihách mrtvých ve starověkém Egyptě, nebo také v athénském chrámu Parthenon, kde lze ve štítech vidět pozůstatky výjevů z řeckých bájí. (Paltani-Sargologos, 2011)

Také ve starověkém Římě lze vysledovat vyobrazení příběhu pomocí obrázku či reliéfu. Jako příklad uveďme Titův oblouk s výjevy z Titových vítězných tažení. Kdybychom se v dějinách posunuli dále do středověku, můžeme jako možná nejpřesvědčivější památku uvést slavnou tapiserii z Bayeux. Zhruba 60 metrů dlouhý pruh látky, na který jeptišky vyšly celý příběh o Vilému Dobyvateli, jeho vylodění v Anglii, porážení krále Harolda II. v bitvě u Hastings roku 1066 a následný zisk anglického trůnu. Tapiserie z Bayeux, pravděpodobně z 15. století, je možná prvním příkladem skutečného komiksu v dějinách co se týče obsahu, nicméně co se týče formy stále ještě není příběh tvořen na papír a s opravdovými doprovodnými texty. I když

tapiserie z Bayeux je popisy opatřena, jedná se právě o popisy, které bychom přisoudili vypravěči, přímý proslov postav na ní chybí.

Za určitý druh komiksu můžeme také považovat výzdobu středověkých kostelů, oltářů, či sekvence obrazů-zastavení, které zobrazovaly cestu Ježíše Krista, tedy křížové cesty. Jedná se vlastně o sérii jednotlivých obrazů, často i s popisem, co se na daném výjevu děje.

Postoupíme-li v historii opět o kousek dál, dostaneme se do novověku. Zhruba od 16. století do 19. století se, nejen v Čechách, skládaly kramářské písničky. Jednalo se o prostředek pro přenos informací (spíše bulvárního charakteru) mezi obyvatelstvem. Příběh nakreslený na velké tabuli a rozkreslený do jednotlivých obrázků nebyl sice doprovázen psaným slovem, ale písničkami. Nicméně základní poznávací znamení komiksu - tedy obrázky jdoucí za sebou vyprávějící příběh - je zde k nalezení. (Fukač a kol., 1997)

S rozvojem tisku a hlavně novin v 18. století souvisí také rozvoj ilustrací a karikatury. Jedním z prvních byl Angličan William Hogarth, který je považován za jednoho z prvních karikaturistů. K obrázku s karikaturou v novinách už stačilo jen přidat popisek a mohl se začít vytvářet komiks podobný těm dnešním. (Majzlíková, 2007)

V rychlém průřezu dějinami jsme dospěli až do chvíle, kdy se objevuje autor, o kterém můžeme prohlásit, že vytvořil první komiks tak, jak ho známe dnes. Jeho jméno je Rudolf Töpffer (1799-1846). Byl to švýcarský politik, spisovatel, kritik a pedagog. Je prvním, u kterého se propojila kresba na papíře s textem a jedno bez druhého by ztrácelo smysl, nefungovalo by a nebylo by srozumitelné. Rudolf Töpffer se také začal zabývat komiksem teoreticky a definuje základní body, o které se nově vznikající žánr opírá. Těmito body jsou (Bendiha, 2005):

- neoddělitelnost textu a kresby
- větší přístupnost a snadnost pro čtenáře, vzhledem k tradiční literatuře
- vyprávění zaměřené na postavy
- nezbytnost zvládnutí kresby, která co nejvíce podtrhuje dynamiku vyprávění, nezbytná je schopnost kresbou zachytit výrazy tváře

Pokud jsme v rychlém exkurzu "komiksem" dospěli až do dnešní doby, je také ještě potřeba zmínit, že komiks jako literární žánr nebyl a asi stále není v českém prostředí obecně vnímán jako standardní umělecké dílo rovnocenné například románu. Komiks máme spojený především s dobrodružnými příběhy či s pohádkami pro děti, v českém prostředí se Čtyřlístkem, Ferdou Mravencem, Rychlými šípy nebo Ábíčkem. Až Karel Saudek a Miloš Macourek počali vytvářet komiks podobný tomu americkému (ať už tématem, či výtvarným zpracováním), který je určen spíše pro dospělejší čtenáře, jehož hrdinové nejsou reální, mají případné nadpřirozené schopnosti, nebo jsou z budoucnosti. Nicméně troufneme si říct, že v širším povědomí jsou komiks Muriel a anděl či film s komiksovými prvky Kdo chce zabít Jessii zapsány jako jediné. (Mocná, Peterka, 2004)

V Americkém komiksu, který se začal jako svébytný žánr formovat na počátku dvacátého století, můžeme vysledovat jeden opakující se prvek, motiv, a sice hlavního hrdinu, který získal nadpřirozené schopnosti a zachraňuje - s nadsázkou řečeno celý svět.

Ve Francii je komiks žánrem mnohem rozvinutějším než v České republice. Komiksové příběhy mají tradici, kvalitu i čtenáře. Jedním z ukazatelů může být také fakt, že komiks je mezi studenty ve Francii čtený více než detektivní příběhy. Pomáhá tomu samozřejmě i fakt, že francouzští studenti mohou číst i některá svá klasická díla převedená do podoby komiksu. Zda je to dobře, nebo špatně pro literaturu a vzdělanost jako takovou, nechejme nyní stranou. Vězme však, že komiks je pro dnešního čtenáře atraktivní formou. V praktické části diplomové práce pracujeme s komiksem, jehož tématem jsou francouzské dějiny a v textovém obsahu jednotlivých příběhů se vyskytuje jeden vybraný gramatický prvek. Rešerší materiálů jsme dospěli ke zjištění, že komiks s tematikou francouzských dějin již existuje (Histoire de France en bandes dessinées ze sedmdesátých let 20.století z nakladatelství Larousse). Nicméně jeho jazyk je náročnější, než by bylo vhodné pro výuku na úrovni A1/A2 a samozřejmě jednotlivé kapitoly nejsou soustředěny na jeden konkrétní gramatický jev. (Paltani-Sargologos, 2011)

Na závěr kapitoly věnované stručné historii žánru zmiňme, že zatímco v zahraničí je natáčení filmů pro dospělé inspirovaných původní komiksovou předlohou úspěšný umělecký i obchodní tah, v českém prostředí jde v současné filmové produkci většinou o filmy spíše nižší kvality a hlavně cílovým publikem českých animovaných filmů jsou stále převážně děti (názor autora). Nicméně si dovoluji uvést jeden příklad, kdy došlo k úspěšnému přetvoření knižní předlohy do filmové, byť jen animované a krátkometrážní, a sice kreslený seriál Dějiny udatného národa českého, který se stal inspirací i pro tuto diplomovou práci, jak již bylo řečeno v úvodu.

2.2 Komiks ve výuce

Komiks má své jednoznačné místo ve výuce cizího jazyka. Chceme-li ho charakterizovat z hlediska didaktického, pravděpodobně ho můžeme zařadit mezi didaktické prostředky - učební pomůcky - textové pomůcky, pokud využijeme klasifikaci, jak ji uvádí Otto Obst (Kalhous, Obst, 2002).

Pokud bychom chtěli komiks zařadit metodologicky, došli bychom k tomu, že může posloužit pro všechny klasické metody výuky jazyka (Hanušová, 2006). Více o tom, jak na komiks hledět z hlediska jednotlivých metod výuky cizího jazyka, rozebereme v samostatné kapitole 2.9.

2.3 Využití komiksu jako výukového textu a didaktické pomůcky

Komiks může být jako výukový prostředek vyžit nejen v hodinách cizího jazyka. Hodí se samozřejmě do výuky mateřského jazyka, dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy a dalších. Přirozeně v jazykovém vzdělávání bude kladen větší důraz na jazykové prostředky v komiksu užitě, zatímco výukové předměty budou více zaměřeny na faktický obsah, který lze pomocí komiksu předat žákům.

Komiks má ve výuce neocenitelné plus zejména ve své atraktivitě pro žáky. Dle průzkumů PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS

(Progress in International Reading Literacy Study) mají "v téměř každé zemi dívky v průměru lepší výsledky ve čtení než chlapci. Dívky se v porovnání s chlapci do čtení aktivněji zapojují a chlapce zajímají odlišné typy čtení než dívky. V průměru čtou dívky častěji beletrii a časopisy, zatímco chlapci čtou častěji noviny a komiksy." (OECD, 2002, 2010d) Z průzkumu můžeme odvodit, že chceme-li přitáhnout pozornost dětí, zejména chlapců, k textu, máme větší šanci na úspěch v případě, že text bude mít atraktivní formu - tedy krátká časopisová, novinová forma, či komiks. Nicméně samotná jednodušší a přístupnější forma textu ještě nezaručí vyšší porozumění ani lepší výsledky při práci s textem. "Čtení komiksových knih s lepšími čtenářskými výkony obecně spjato nebylo. Komiksové knihy mohou být nicméně užitečné jako podnět méně motivovaným žákům k tomu, aby zkusili číst i jiné materiály." (OECD, 2002, 2010d)

V doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století, (Č. j.: 17 245/2009 - 22) je práce s komiksem uváděna jako jedna z doporučených vyučovacích metod. Komiks, též grafický román, se stal "součástí masové kultury. Ve vztahu k historii může komiks být historickým pramenem, historickou autobiografií, či komiksovým románem. Je zvláštním druhem historické narace, neboť je schopen o dějinách vyprávět." (www.msmt.cz). Právě vyprávění příběhů je jedna z tradičních výukových metod, která rozvíjí kreativitu a fantazii.

2.4 Komiks vytvářený žáky

Z hlediska výuky je zajímavější a jistě i přínosnější samotné vytváření komiksu dětmi, nicméně oč větší je přínos samostatné tvorby, o to větší je i časová náročnost takové výuky. Učitelé mohou s dětmi komiks tvořit klasickým způsobem pomocí papíru, tužky či pastelek - propojení výtvarné výchovy a naukového předmětu, či se dají využít v dnešní době snadno dostupné programy - zde dochází k propojení informatiky a naukového předmětu. Programy pro tvorbu komiksu jsou dostupné a jednoduché na ovládání a umožní vytvořit komiks i dětem, které nejsou příliš výtvarně nadané. Mezi takovéto programy patří například Comic creator, Stripcreator, Toondoo. (www.spomocnik.rvp.cz)

2.5 Komiks v rámci mezipředmětové výuky - příklad z praxe

Spojení tvorby komiksu, cizího jazyka, ve kterém by byl komiks tvořen, a případně dalšího výukového předmětu, který může být také obsahem komiksu, je dobrým nápadem pro dlouhodobější mezipředmětový projekt. Takový projekt například uskutečnila ZŠ Gen. Píky v Ostravě. "Projekt je založený na myšlence, aby základní vědomosti žáků získané v hodinách českého jazyka, dějepisu a výtvarné výchovy nezůstaly jen v oblasti teorie, ale aby se začlenily i do praktického života. Čtením pohádek žáci budou poznávat a objevovat společné a rozdílné znaky lidových pohádek, budou prezentovat své výtvarné a jazykové schopnosti při prezentaci literárních textů." (www.zsgepiky.cz)

2.6 Edukativní komiks

Termínem edukativní komiks zde označujeme komiksy, které nejsou primárně tvořeny jako didaktická pomůcka (s příslušným didaktickým aparátem), ale mohou být použity jako výukový text. Edukativní komiksy jsou tvořeny tak, aby byly atraktivní, zprostředkovávaly dané téma snadným veřejnosti přístupným způsobem. Využití komiksu pro výuku se nevěnují jen jednotlivé školní projekty, ale i ústavy a organizace zabývající se jednotlivými vědními obory, či popularizací vědy. Jedním z příkladů může být například komiksová kniha Ještě jsme ve válce - Příběhy 20. století od neziskové organizace Post Bellum. Dalším příkladem může být například příběh Anny Frankové, který jako grafický román autorů Ernie Colóna a Sid Jacobsona vydalo nakladatelství Paseka. Tyto komiksy nejsou primárně určeny k výuce, nejsou tvořeny jako didaktický materiál, tzn. neobsahují didaktický aparát. Od edukativního komiksu k didaktické pomůcce je již jen malý krok, komiksovou knihu o Anně Frankové totiž použilo občanské sdružení Asi-milovaní a vytvořilo pracovní listy pro práci právě s jednotlivými částmi komiksu o Anně Frankové. (www.moznosti-demokracie.cz) Pracovní listy jsou "příspěvkem nejen k dějinám holocaustu a druhé světové války, ale také k multikulturní výchově, výchově k demokracii a k lidským právům

na školách." Tedy opět se zde objevuje vysoký potenciál komiksu, jako prostředku pro dosažení více výukových a výchovných cílů - v tomto případě jde konkrétně o průřezová témata multikulturní výchova, výchova demokratického občana a rozvoj klíčových kompetencí - zejména kompetence občanské.

V následující kapitole shrneme několik základních důvodů, proč obecně používat komiks ve výuce.

2.7 Proč používat komiks ve výuce

V této kapitole uvedeme výběr argumentů, proč ve výuce používat komiks.

- Obrázky jsou pro žáky přitažlivé a vztahují žáky do děje. Udrží jejich pozornost.
- Obrázky jsou pro žáky motivací k tomu, aby začali příběh číst.
- Obrázky napomáhají srozumitelnosti textu, žáci si mohou odvodit děj na základě obsahu obrázků.
- Příběh propojený obrázkem i textem vyvolává v žácích více emocí, tedy opět více vtahuje do výuky a vede k lepšímu zapamatování.
- Pojmová názornost - význam neznámých slov uvedených v bublinách lze domyslet dle obrázku.
- Komiks může čtenář číst svým vlastním tempem (podobně jako jiný výukový text, nicméně je to výhodou oproti videu či zvukovým nahrávkám).
- Komiks může být motivací pro náročnější četbu.
- Tvorba komiksu podporuje analytické a kritické myšlení. Správně sestavený komiks a následná práce s ním vede žáka ke kritickému myšlení, analytickému rozboru a formulaci vlastních myšlenek.
- Komiks může čtenáři zprostředkovat hovorové výrazy ve srozumitelných situacích. Také citoslovce použita v přítomnosti.

- Komiks může být humornější nežli běžný text a jeho humor je srozumitelnější, protože je zprostředkován i obrazem.
- Použití komiksu ve výuce může umožnit dosažení více výukových cílů najednou, a to nenásilnou formou (viz naše praktická část, kde dochází k propojení výuky francouzské gramatiky a francouzských dějin).
- Komiks může rozšiřovat slovní zásobu v dané oblasti.
- Komiks lze používat jako úvodní aktivizační prvek v hodině.
- Komiks může obsahovat gramatiku, kterou chcete s dětmi probírat (viz primární zaměření praktické části).

Na komiks můžeme během výuky navázat další aktivity. Základní aktivity, které lze s komiksem dělat ve výuce, popíšeme v následující kapitole. (Morlat, 2004; Majzlíková, 2007; Marešová, 2013; Randall, 1997)

2.8 Náměty na aktivity pro práci s komiksem

V této kapitole uvádíme základní aktivity, jak konkrétně lze s komiksem ve výuce pracovat. Tyto tipy jsou obecně platné pro jakýkoliv komiks ve výuce, nicméně některé aktivity jsou specificky vhodné právě pro jazykové vzdělávání (Morlat, 2004; Majzlíková, 2007; Marešová, 2013; Randall, 1997)

- čtení komiksu a nácvik výslovnosti
- doplňování nového textu do prázdných bublin
- doplňování textu do bublin z nabídky (bublíny v komiksu jsou prázdné a žáci vybírají vhodné texty ze zásobníku, který je uveden mimo komiks)
- doplňování vynechaných slov v bublinách
- dramatizace komiksu

- domýšlení posledního okénka k jednotlivému příběhu - komiksu chybí závěrečný obrázek a žáci domýšlejí, jak by mohl vypadat
- domýšlení celého pokračování příběhu - domýšlení více okének
- sestavování příběhu z přeházených okének
- převyprávění příběhu bez čtení obsahu bublin, jen podle obrázků
- žáci jsou ve skupinách, každá dostane jiný komiks, který rozstříhá a pošle druhé skupině k sestavení
- vybarvování okének komiksu (dle zadání, dle diktátu apod.)
- popis postav, které v komiksu vystupují - fyzický vzhled, popis charakteru, domýšlení charakteru a zázemí jednotlivých postav
- práce s textem v bublinách - žáci zakroužkují vybraný jev (slovesa, podstatná jména apod.)
- odvozování pravděpodobného významu nových slov z kontextu - okénka příběhu jsou očíslovaná, učitel řekne slovo z bublin v mateřském jazyce a žáci, všichni najednou, na prstech ukazují, v jakém okénku příběhu se dané slovo objevuje v cizím jazyce, učitel následně vybere jednoho žáka, aby dané slovo v cizím jazyce přečetl
- žáci vytváří krátký popis postav z komiksu (př. líný tlustý kocour - Garfield)
- tvorba komiksu pro nevidomé - žáci popisují, co se děje v jednotlivých okénkách tak, aby příběh pochopili i slepci - opět ideální práce do skupin, každá má jiný komiks, který popíše a následně představí druhým skupinám - následné ověření s originálem
- práce s "niveau" jazyka - žáci nahrazují spisovné výrazy nespisovnými a naopak
- hledání slangových výrazů v textu
- komiks často pracuje se stereotypními postavami - žáci hledají a popisují stereotypy v komiksových postavách (vizáž, charakter, použitý jazyk)
- domýšlení názvu komiksu

- vytváření obrázků komiksu na základě textu/dialogů (opačný postup než doplňování textu do prázdných bublin) (www.illinois-nie.com)

2.9 Komiks z hlediska metod výuky cizích jazyků

V předchozích kapitolách jsme se na komiks podívali z historického hlediska, z didaktického hlediska, z praktického hlediska a v následující kapitole se podíváme na komiks z hlediska metodologického - tedy očima jednotlivých metod výuky jazyků. Uvedeme vždy nejprve krátkou charakteristiku metody a v druhém odstavci popíšeme, jaké místo by mohl komiks zaujmout právě v dané metodě výuky.

Metoda gramaticko-překladová

Tato metoda patří mezi nejstarší metody výuky cizích jazyků, "... klade důraz na přesnost v překladu a zasazování do gramatického systému. Lexikum je často vybíráno mimo kontext takovým způsobem, aby odpovídalo strukturám používaným v textech." Spočívá zejména v překladech a četbě originálních textů. Komiks jako původní literární žánr je touto klasickou metodou využitelný zejména při překladu do mateřského jazyka. Tedy do rámce metody by spadaly původní komiksy vytvořené primárně jako literární dílo, nikoliv jako didaktická pomůcka. Mohli bychom sem tedy případně zařadit právě původní marvelovské hrdiny, Tintina či Asterixe. Komiks uměle vytvořený jako didaktická pomůcka nemá v gramaticko-překladové metodě své původní místo (tedy komiks jak se nejčastěji dnes objevuje v učebnicích). (Cuq, 2002)

Námi zkoušený komiks by v určité míře do gramaticko-překladové metody spadal, neb jeho prvotním cílem vlastně je, aby žáci na základě jeho obsahu došli k určitému gramatickému jevu. Sice zde není tak důležitý přímý překlad do českého jazyka, žáci by však měli být schopni gramatický jev odvodit díky cvičením v gramatickém listu a daný jev rozpoznat ve struktuře textu v komiksu.

Přímá metoda

Tato metoda se snaží o přesný opak metody gramaticko-překladové, "...je postavena na ústním projevu a komunikaci, která je upřednostňována před její

písemnou formou. Vyučovacím jazykem je jazyk cílový a gramatika je používána induktivně, bez výkladu." V přímé metodě je využíváno nejen autentických, ale i neautentických materiálů (vytvořených speciálně za účelem výuky jednotlivých jevů, s přiměřenou náročností) a na základě praktických situací z každodenního života si žáci rozšiřují slovní zásobu - pro osvojení nového lexika je vždy primární ústní forma.

Komiks jako didaktická pomůcka je přímou metodou značně využitelný. Komiks nabízí příjemnou formu, která studenta baví a kterou se může seznámit s většinou situací z každodenního života. Vzhledem k tomu, že je komiks právě kombinací nejen textu, ale i obrázků, které studentovi pomáhají pochopit obsah sdělení, není tolik potřeba se během práce s komiksem zabývat překladem. Student může přejímat dialogy tak, jak je vidí a chápe, a aplikovat je do reálných situací. Přímá metoda se snaží vyhnout přímému překladu.

Jak je již napsáno výše, komiks je dobrý nástroj pro výuku přímou metodou - sice je na počátku psané slovo, což se s principy přímé metody neslučuje, nicméně většina komiksů, které jsou zařazeny do jazykových učebnic, je opatřena nahrávkou dialogů.

Komiks lze snadno využít jako připravený scénář scénky, kdy si žáci rozdělí role a bublinový dialog přehrají.

Komiks v praktické části je z hlediska přímé metody méně využitelný, neb většinou nejde o jednoduchý děj se začátkem, koncem a plnohodnotným příběhem, který by žáci ve třídě mohli převzít a přehrát.

Audiorální/audiolingvální metoda

Tato metoda je založená na psychologii behaviorismu, zautomatizovaném používání jazyka. Důraz je kladen na gramatiku a výslovnost. Je využíváno techniky, poslechu a opakování poslechnutého. Komiksy v praktické části nejsou pro audiorální metodu příliš vhodné, bylo by zapotřebí k nim připravit nahrávky. Pracovní listy mají zadání dvojjazyčné. Ke shodě s audiorální metodou dochází na poli gramatiky, na kterou je v gramatickém listu kladen důraz, jejíž objevení by mělo být cílem pracovního listu. V pracovních listech také není kladen důraz na překlad, žáci by měli

být schopni s většinou pracovních listů pracovat bez potřeby překladu do ČJ, ovšem mimo již zmíněné dvojjazyčné zadání. (Häuslerová, Nováková, 2008)

Structuro-globale audio-visuelle - SGAV

Tato metoda vznikla ve Francii na konci 50 let. Hlavní myšlenkou bylo zapojení obrazu do procesu výuky cizího jazyka. Francouzština po 2. světové válce ztrácela na důležitosti ve světě oproti angličtině. Zároveň bylo potřeba zlepšit výuku francouzského jazyka ve francouzských koloniích. SGAV může být považován za jakousi reakci na audio-orální a přímou metodu vyvíjenou zejména na amerických univerzitách. V první etapě se během výuky francouzštiny jako cizího jazyka měl žák naučit elementární základní slovní zásobu (1475 slov). V druhé fázi si žák osvojil dalších zhruba 1600 slov. Metoda SGAV byla, oproti tradičním metodám zdůrazňujícím gramatiku a překlad, založena zejména na mluveném jazyku. Metoda SGAV upřednostňuje praktické využití mluveného jazyka, rytmus, intonaci řeči a také gesta, která napomáhají porozumění. Metoda SGAV zkoumá nejvýhodnější výběr prostředků, znaků a struktury pro ustavení a fungování komunikace. Metoda SGAV se snaží vyjít z jednoduchých struktur, které si žák osvojí, a tyto struktury následně aplikuje a vytváří nové použitím již naučených pravidel v nových situacích.

Jednoduše bychom základní myšlenku metody SGAV mohli vyjádřit trojicí slov VIDÍM, SLYŠÍM, ŘÍKÁM. Oproti předchozí audio-orální metodě je zde právě navíc přidán ještě obraz, který podporuje žákovo zapamatování a následné užití. Cílem metody SGAV je rozvinout u žáka komunikační kompetence na základě situací předkládaných s audio-vizuální podporou. Důraz je kladen na primární porozumění mluvenému, následuje vlastní řečová produkce žáka. Až poté následuje porozumění psanému a žákovo samostatné písemné vyjádření. Gramatika je učena odvozováním z naučených struktur a vazeb. Slovní zásoba je omezena na slova, která jsou nejpoužívanější a nejpotřebnější. Důraz je také kladen na řádnou výslovnost. (Ivan, 2006)

Komiks jako didaktický nástroj přesně zapadá do metody SGAV. Vychází totiž právě z principů toho, že žák má nejdříve vidět a slyšet - to samozřejmě za předpokladu, že komiks je opatřen zvukovou nahrávkou dialogů. Tedy v komiksu se mohou objevit jakékoliv situace potřebné ke komunikaci v dané společnosti. Žáci slyší a vidí dialog,

obrázky pomáhají porozumění. Jednotlivé situace dialogů mohou být snadno segmentovány a poslouchány zvlášť. V komiksu - v bublinách - je většinou použito přímé řeči, tedy žáci mohou rovnou poslouchat a následně předvádět dialogy. Výhodou je zde ještě navíc to, že mají oporu v psané podobě.

Komiksy vytvořené v rámci této práce by metodou SGAV mohly být využitelné, nicméně mají několik nedostatků. Nejsou opatřeny audio nahrávkami dialogů. Nicméně tuto skutečnost může zastat učitel, který žákům dialogy předčítá. Příběhy v jednotlivých kapitolách jsou často doprovázeny krátkými texty, které vysvětlují situaci a kontext obrázku. Postavy v rámci jednoho komiksu neprocházejí jedním příběhem, jde spíše o sled událostí, výjevů ze života. Tedy od prvního do posledního okénka komiksu neplyne jeden dialog, příběh, který by byl snadno reprodukovatelný.

Komunikativní přístup

Komunikativní přístup má za cíl rozvíjet u žáka zejména komunikativní kompetence. Vychází z praktických situací, metoda se zaměřuje na to, aby se žák dorozuměl způsobem, který potřebuje. Metoda, která se začíná uplatňovat počátkem 70. let 20. století) se snaží rozvíjet všechny 4 komunikativní kompetence, tedy psaní, čtení, poslech a mluvení. "Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na jazyk. Jazyk už není chápán jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává, otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka." (Hanušová, 2006) Komunikativní přístup se snaží, aby student dokázal používat struktury jazyka, které se naučil, v reálných situacích. Klade si za cíl, aby komunikace probíhala přesně a také plynule. Chyba je vnímána jako "mezistupeň" na cestě ke správnému použití jazyka.

Komiks a pracovní listy vytvořené v rámci této diplomové práce mají z hlediska komunikativní metody jedno mínus - a sice, že ústředním tématem jsou dějiny, tedy něco, co se při učení se francouzskému jazyku nejeví jako zcela praktické. Nicméně situační dialogy a monology v komiksech neobsahují pouze dějepisné znalosti, ale také jednoduché komunikační situace ze všedního dne. (Viz. Phillipe le Bel - tutoyer X vouvoyer, Henri IV - tu vas te coucher?)

Dnešní metody

Dnešní přístup k výuce cizích jazyků se označuje za post-komunikativní. Dnešní výuka cizích jazyků se snaží využít všech metod, z každé si vzít to dobré. Dnešní přístup k žákům vyžaduje vysokou individualizaci. Učitel v dnešní základní škole musí respektovat jednotlivé potřeby žáků a podle nich volit správné metody a postupy. Kromě výše uvedených metod si může dnešní učitel vybrat z mnoha dalších, které byly zkoušeny, například metoda přirozeného přístupu, silent way, task-based approach, lexikální přístup.

Pro práci s komiksem a pracovním listem z praktické části se dá využít úspěšně využít také metoda task-based approach. Žákům může být vyplnění dějepisného či gramatického listu zadáno jako společný úkol. (více se k tomuto samozřejmě hodí dějepisný list) Neb při takové práci je potřeba základní porozumění komiksu, základní znalost z dějin a schopnost dohledávat další informace v jiných zdrojích. (Zelinková)

3. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

V následující kapitole se zaměříme na zkoumání mezipředmětových vztahů v současné základní škole. Nejdříve si vyjasníme pojmy, následně zjistíme, jaké možnosti nám dávají jednotlivé školské dokumenty k mezipředmětové výuce. Jedna kapitola je věnována metodě CLIL, tedy výuce naukového předmětu v cizím jazyce. V následujících částech studujeme školní vzdělávací programy vybraných základních škol a hledáme v nich propojení jazykové výuky a dějepisu. V závěru kapitoly je podrobná analýza obsahu učebnic francouzského jazyka úrovně 1. Jedna část se věnuje dějepisnému obsahu učebnic, druhá část si všímá toho, jak je v jednotlivých učebnicích pracováno s komiksem, pokud je v nich vůbec obsažen

3.1 Mezipředmětové vztahy

Jak bylo uvedeno již v úvodu, mezipředmětové vztahy jsou přirozenou součástí každodenní výuky ve všech ročnících základní školy. Je zjevné a přirozené, že chceme-li vyučovat matematiku a zadáme slovní úlohu, hned se ocitáme na poli českého jazyka. Stejně jako když s dětmi začneme ve výtvarné výchově malovat přírodu okolo nás. Není potřeba tento fakt nikterak dále dokazovat. Ale můžeme ho zkusit sledovat a rozvíjet úvahu nad tím, jak se tato přirozená součást výuky chápe a mění v průběhu školní docházky a také, jak je pojímána v různých školních dokumentech.

Chceme-li si nejdříve určit, co to mezipředmětové vztahy jsou, nejlépe bude nahlédnout do slovníku. V Průchově *Moderní pedagogice* (Průcha, 2002) je mezi pojmy nenajdeme, což nám může evokovat jistou úvahu směrem k nevýznamnosti tohoto termínu v dnešní pedagogice. Nicméně v pedagogickém slovníku je již jeho definice k nalezení. "Vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů, přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace. V předmětovém kurikulu jsou vyjadřovány v učebních osnovách jednotlivých předmětů jako tzv. mezipředmětová témata nebo jsou realizovány v samostatných předmětech, např. v české základní škole v předmětu rodinná výchova." (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Taktéž zde najdeme definici podobného pojmu, který již popisuje, jak mezipředmětové vztahy vnímat z hlediska přístupu didaktického.

Interdisciplinární přístup (tamtéž): "Přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy, zadávání speciálních úloh nutících žáky integrovat poznatky z různých předmětů, týmové vyučování, vytváření integrovaných vyučovacích předmětů, tvorbu integrovaných učebnic."

Abychom zcela vymezili pojmy, je potřeba seznámit se ještě s pojmem integrovaná výuka. Definice nás ve svém závěru vede ještě dál k projektové výuce.

Integrovaná výuka (tamtéž): "Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických znalostí činností s praktickými v následujících hlavních formách: 1.integrované předměty, nebo kurzy; 2.moduly nebo témata zařazované jako součást

více předmětů; 3.projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi; 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma."

Každopádně samotný termín nám pouze vysvětluje, o co se jedná. To, jak se v praxi uplatňuje integrace mezioborových a interdisciplinárních znalostí, už je věc druhá. Jak lze vidět, už samotný předmět našeho zkoumání lze pojmenovat různými způsoby a z různých hledisek. Z pohledu obecného popisu faktu, že mezi předměty-disciplínami vznikají různé přesahy, až po didaktické využití těchto přesahů.

Byť bychom mohli rozebírat, zda mezipředmětové vztahy jsou to samé jako interdisciplinární, či mezioborové, není to v tuto chvíli pro účely těchto kapitol klíčové. Tedy ponechme slovům mezipředmětový - interdisciplinární - mezioborový stejný obsah.

To důležitější v těchto pojmech se jeví v druhé fázi slov. A sice zda ve školní praxi jde o vztahy mezi předměty, ve smyslu toho, že ve školních dokumentech, výstupech ŠVP a učivu jsou tyto vztahy odhaleny. Abychom byli jasnější - dokážeme si snadno představit, že ŠVP jednotlivých základních škol obsahují v rovině učiva u jednotlivých vzdělávacích předmětů témata, která jsou si podobná a stejná. Otázkou je, zda tato témata z jednotlivých oblastí jsou dána také do výstupů. Zda tedy jednotlivé školní vzdělávací programy obsahují nebo zmiňují právě již výše zmíněný interdisciplinární přístup. Abychom se k tomuto dostali, musíme se nejdříve podívat na to, jak jsou mezipředmětové vztahy a interdisciplinární přístup zakotveny v RVP, což je pro školu jediný závazný dokument, dle kterého musí svou výuku řídit.

3.2 Mezipředmětové vztahy a komiks

V tomto krátkém odstavci uděláme menší odbočku a jen krátce se budeme věnovat vazbám mezi mezipředmětovými vztahy a komiksem.

Na celou situaci se můžeme podívat tak, že termín mezipředmětové vztahy vlastně jen zachycuje, popisuje situaci, kdy se prolíná více vzdělávacích oborů

a v určitých momentech se jednotlivé obory kryjí, nebo jeden obor pro naplnění vlastních cílů vyžaduje znalosti oboru jiného (to je například již v úvodu zmiňovaná slovní úloha v matematice). A do této situace vstupuje komiks jako vzdělávací didaktický prostředek, kterým můžeme nenásilnou formou a záměrně různé vzdělávací oblasti propojit. O konkrétním využití komiksu jako didaktického prostředku jsme již psali výše.

Komiks je vhodným didaktickým prostředkem k propojování zejména humanitních předmětů, příkladem může být například ŠVP ZŠ Moravská Třebová (www.3zsmat.cz), kde je komiks použit jako prostředek pro propojení anglického jazyka, českého jazyka a pracovních činností.

3.3 CLIL

Metoda CLIL znamená obsahově a jazykově integrované učení (Content and Language Integrated Learning). Ve Francii je tato metoda známá pod pojmem EMILE (l'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) (GRAVÉ-ROUSSEAU, 2011)

Je to jedna z moderních metod výuky cizím jazykům. Ačkoliv se vlastně vůbec na výuku jazyka samotného metodicky nezaměřuje. Jedná se o výuku cizího jazyka prostřednictvím nejazykového výukového předmětu, tedy například zeměpisu, přírodopisu - v našem případě samozřejmě dějepisu.

Výuka metodou CLIL není výuka nejazykového předmětu v cizím jazyce - tedy není to bilingvní výuka. Pro tu je vstupním předpokladem fakt, že žáci jsou schopni cizí jazyk ovládnout natolik, aby v něm zvládli učivo jiného předmětu. Metodou CLIL není výuka ani v případě, že během výuky cizího jazyka používá učitel znalosti žáků z nejazykového předmětu. Neb v takové hodině je výstupem naučení se jazyka, nikoliv nového učiva nejazykového.

Při výuce metodou CLIL sleduje učitel dvojí cíl - jeden jazykový a druhý obsahový. "V ideálním případě by měly být tyto cíle v rovnováze a měly by se

vzájemně doplňovat." Jasnou hrozbou pro tuto metodu je nesrozumitelnost pro žáka, který neví, co se má vlastně učit, na co se má soustředit. Nejvyšším cílem metody CLIL je výuka nejazykového předmětu v cizím jazyce s tím, že žáci ovládají odborné pojmy v cizím i v mateřském jazyce. (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012)

VÝHODY	NEVÝHODY
a) vyšší nároky CLILu na kognitivní procesy žáků, které nejsou běžně obsaženy v učebnicích cizích jazyků	a) nedostatečná jazyková kompetence žáků používat cizí jazyk v odborném předmětu
b) nácvik kompenzačních strategií a rozvíjení komunikativních dovedností efektivním způsobem	b) nedostatek relevantních učebních materiálů a nástrojů hodnocení pro CLIL
c) práce s reálným obsahem / informacemi využitelnými v praktickém životě	c) neinformované vedení školy a nesystematické zavádění CLILu
d) zvyšování možnosti uplatnění žáků na trhu práce (i v zahraničí) a přípravy na další studium	d) neochota učitelů spolupracovat v CLIL týmu
e) rozšiřování interkulturní kompetence žáka	e) časově náročná a obtížná příprava na CLIL vyučování
f) zvyšování profesní kvalifikace učitele	f) nedostatečná jazyková nebo oborová kompetence učitelů

Tabulka 1. Výhody a nevýhody metody CLIL (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012)

Když pohlédneme na tabulku výhod a nevýhod metody CLIL, můžeme největší přínos vnímat právě v tom, že se žáci mohou učit cizí jazyk v praktické rovině. Mohou ho zkusit používat ne jako cíl svého učení, ale jako prostředek svého učení, což samozřejmě přináší velké nároky na ovládnutí daného jazyka, nebo spíše na chuť a vůli žáka k tomu, aby se zkusil výukový předmět učit v cizím jazyce. Žáci bez problémů přijmou fakt, že si v hodině anglického jazyka osvojují poznatky z přírodopisu, dějepisu, zeměpisu a dané výstupy je možné i hodnotit. Nicméně hůře již přijmou, když se v daném výukovém předmětu začne vyžadovat jazyková znalost.

Vycházím hlavně ze své zkušenosti. Tuto teorii opírám zejména o žáky, kteří nemají k cizímu jazyku vlohy, následně ani vztah. Tito žáci se neradi smiřují s faktem, že i v dalším předmětu se budou muset potýkat s tím, že zkrátka nerozumějí.

Dostávám se tímto k nevýhodám metody. Jak je uvedeno v tabulce, zásadní je to, zda je učitel schopný obsáhnout svůj výukový předmět alespoň částečně v cizím jazyce, zda bude mít dostatek podpůrných učebních pomůcek pro sebe i pro žáky. Nicméně první hrozbou je opět jazyková nekompetence žáků. Uvedeme na příkladu z učitelské praxe autora této práce ze ZŠ Tábořská (jedná se o reálnou zkušenost z výuky v ZŠ Tábořská ve třídě 8.A ve školním roce 2013/14).

Příklad z praxe: *Učím dějepis v 8. třídě, ve třídě mám 30 žáků, 7 z těchto žáků má individuální vzdělávací plán a další 4 žáci mají vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny s doporučeními k výuce. Ve stejné třídě učím polovinu dětí anglický jazyk. Všech 11 výše zmíněných dětí má problém zvládnout výuku českého jazyka, a ještě větší problém je pro ně cizí jazyk - neorientují se. Struktura jazyka je pro ně obtížná, tedy s jazykem jako takovým bojují. Někteří z nich bohužel již rezignovali a jejich vztah k cizímu jazyku je dosti negativní. A v tomto právě vidím hrozbu. Dějepis je pro takovéto žáky předmětem, kde se díky českému jazyku orientují a mohou z něho mít dobré známky, dokonce je občas i baví. I částečná výuka v angličtině by takový pozitivní vztah mohla přebít, pokud by učitel v danou chvíli nepostupoval velice obezřetně, trpělivě a s vědomím individuálních potřeb žáků - tedy opět zde vyvstává vysoký nárok na učitele. Tato problematika by se dala jistě řešit volbou vhodných výukových metod a strategií. Projektová výuka a skupinové úkoly pro výkonově heterogenní skupiny mohou jistě mnoho z výše uvedeného odbourat. Každý najde své místo v týmu dle toho, na co má. Zároveň se jednotliví členové týmu mohou motivovat k vyšším výkonům. Rozhodně můžeme říct, že obyčejná frontální výuka spojená s výkladem je pro metodu CLIL v takovémto případě naprosto nevhodná. Žáci zkrátka nebudou plnému cizojazyčnému výkladu rozumět a budou ztrácet motivaci k další práci. Produktivní dovednosti některých žáků v cizím jazyce mohou být nedostatečné na to, aby jimi vyjádřili své znalosti. Proto můžou být vhodné pouze ověřovací otázky typu pravda/lež, zakroužkování správné odpovědi, přiřazování. Případně metoda CLIL umožňuje, aby žák byl dotázán v cizím jazyce a jeho odpověď byla v jazyce českém.*

Tedy na výše uvedeném příkladu můžeme vidět, že zavedení metody CLIL do nejazykového předmětu je jistě mnohem obtížnější než zavedení nového učiva, nových obsahů do jazykového předmětu, což je vlastně obsahem této práce, kde se snažíme rozšířit výuku francouzského jazyka o dějepisné reálie.

Mnoho učitelů již ve své praxi používá metodu CLIL, avšak nevědomě. Nejčastěji právě v situacích, kdy během výuky cizího jazyka dochází ke zkoumání znalostí z výukového předmětu, nejčastěji ze zeměpisu nebo dějepisu. Nejběžnějším případem je čtení článku v učebnici, jehož obsah spadá do učiva výukového předmětu. Děti pracují s daným článkem jazykově - čtení, porozumění, hledání informací a následně je ověřováno nejen použití jazyka, ale v danou chvíli dochází i k hodnocení obsahu. Jiným způsobem, jak je běžně zapojována metoda CLIL do výuky, jsou různé soutěže, kdy se obsahem soutěže stávají znalosti právě z dějepisu a dalších předmětů, nicméně komunikace musí probíhat v anglickém jazyce. Žáci jsou tudíž hodnoceni nejen za výkon v anglickém jazyce, ale také za obsahovou správnost.

Praktická část této diplomové práce, tedy komiks z francouzských dějin, by spadal do metody CLIL v případě, že by žáci byli hodnoceni nejen za zvládnutí francouzské gramatiky, ale také by byla ověřována jejich znalost dějepisného obsahu. Dle specifikace metody CLIL v metodické příručce je možné metodu aplikovat i tím, že "učitel cizího jazyka zařazuje reálie příslušných zemí do výuky, přičemž i toto učivo hodnotí (hodnotí tedy znalosti reálií, nikoliv jen jazykový projev)." Učitel, který využije komiks z praktické části této práce k výuce, může hodnotit v pracovních listech, které jsou ke každému komiksu připraveny, jazykové výstupy i výstupy dějepisné.

Žáci by měli znát obsah dějepisných listů i v českém jazyce, měli by být schopni zvládnout dějepisné termíny v jazyce českém i v jazyce francouzském. Můžeme to uvést na příkladu Charlemagne - Karel Veliký, Le massacre de la Saint-Barthélemy - Bartolomějská noc.

Komiksy a pracovní listy uvedené v praktické části této práce by tedy za splnění podmínky, že učitel bude hodnotit výuku z hlediska jazykového i z hlediska dějepisného, mohly být použity pro výuku metodou CLIL.

3.4 Mezipředmětová výuka v kurikulárních dokumentech

V následujících kapitolách práce analyzujeme jednotlivé dokumenty, kterými se musí řídit vzdělávání v ČR, a hledáme zmínky o mezipředmětové výuce, možné integraci předmětů a celkově se snažíme zjistit, jaké jsou vlastně mantinely pro mezipředmětové vzdělávání.

3.4.1. Bílá kniha

Abychom zjistili, jaké postavení a možnosti mají mezipředmětové vztahy a interdisciplinární přístup v dnešní škole, podívali jsme se do Bílé knihy z roku 2001, která by měla obsahovat koncepci vzdělávání do budoucnosti. Konkrétněji je v ní obsažen "národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol." Bílá kniha byla schválena vládou ČR a měla by obsahovat vzdělávací strategii až do roku 2020.

Když si tedy přečteme Bílou knihu a hledáme, zda se nějakým způsobem věnuje oblasti mezipředmětových vztahů a interdisciplinárního přístupu, nenalezneme mnoho. V Bílé knize se klade obecný důraz na "klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu. To je jedním z hlavních cílů návrhu společné podpůrné infrastruktury". O mezipředmětových vazbách se dále hovoří také v kapitole věnující se změně cílů a obsahů vzdělávání. "Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání. Jednou z nich je např. projektová výuka, založená na aktivní, samostatné práci žáků, jimž dává příležitost proniknout v daném tématu do větší hloubky."

V roce 2001 je v Bílé knize doporučena podpora rozvoje klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání k pojetí zaměřenému na projektové vyučování s využitím mezipředmětových témat, mimotřídní činnosti. Celkově se hovoří o podpoře mezipředmětové integrace a zavádění nových témat do kurikula. O jakých tématech je řeč, není uvedeno. Další zmínka o mezipředmětové výuce je v části, která se věnuje klíčovým kompetencím. Vlastně jde o shodné tvrzení s již výše uvedeným, jen trochu jinak formulované. Píše se, že bude "podporována celková změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly využívány a šířeny nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace."

Více se toho o mezipředmětových vztazích a interdisciplinárním přístupu v Bílé knize nedovíme. Ze současného pohledu může být ještě zajímavé, že v Bílé knize je akcentována touha, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. Což následně vyvolává požadavky na "změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy, které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity." Nejsem si jistý, zda k takovýmto změnám ve formě výuky po 13 letech došlo. Dle mých vlastních zkušeností výuka probíhá stále nejčastěji hromadně, ve třídě a výuková jednotka má stále 45 minut. Nechci tímto říct, že by stav českého školství byl stejný jako před 13 lety, pouze zde chci podotknout, že jsou určitá tradiční schémata, která často i pokrokovější školy nechtějí měnit. Ve vztahu k tématu této práce tím mám na mysli zejména délku výukové jednotky a celkovou organizaci výuky na jednotlivé hodiny dle jednotlivých předmětů.

3.4.2. Rámcově vzdělávací program (RVP)

Dalším dokumentem, ve kterém je potřeba hledat oporu pro začlenění mezipředmětových vztahů, je Rámcový vzdělávací program. Tento dokument je již pojednán konkrétně a obsahuje minimální výstupy, které by škola měla naplňovat

v jednotlivých vzdělávacích oblastech a také jaké klíčové kompetence a průřezová témata by měla být ve výstupech jednotlivých školních vzdělávacích programů.

Rámcový vzdělávací program se snaží zvýšit variabilitu organizace výuky a také její individualizaci.

Ohledně mezipředmětových vazeb a interdisciplinárního přístupu k výuce se RVP vyjadřuje docela jasně: "Z jednoho vzdělávacího oboru, může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů. RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích obsahů." Při takovéto úpravě je potřeba "respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů." RVP ZV stanoví pro základní školy vlastně jen jedinou podmínku, a sice aby daný předmět vyučoval kvalifikovaný učitel. Tedy z napsaného se dá vyvodit, že lze kombinovat výuku jakýchkoliv předmětů. Doslova je požadováno, aby učitelé při tvorbě ŠVP "propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání." Takže pokud k tomu má škola možnosti, pak jí nic nebrání v tom, aby například vyučovací předmět dějepis a francouzský jazyk spojila do jednoho. Je však potřeba rovnou říct, že spojení těchto dvou oborů by se pramálo stýetlo, co se týče vzdělávacího obsahu. Výstupy RVP jsou pro každý obor zcela odlišné. Jediné propojení těchto dvou oborů je možné v rovině učiva u dějepisu a doporučených tematických okruhů u dalšího cizího jazyka. Ty jsou následující: domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje. Takže zde se nabízí možnost případně zabrousit do historie dané země, jejíž jazyk se žáci učí, i když výslovně to v učivu RVP uvedeno není. Druhou možností, která se nabízí, je, že by se pro dosažení výstupů dalšího cizího jazyka jako učební pomůcka použily texty a nahrávky, které jsou tematicky zaměřené na historii dané země. Toto je vlastně téma, které zpracovávám v praktické části své diplomové práce. Nakonec zbývá ještě třetí možnost, kterou současné RVP umožňuje, a sice přímo částečnou výuku naukového předmětu v cizím jazyce.

Pokud rozebíráme RVP ZV a hledáme v něm mezipředmětové vazby, nemůžeme pominout také průřezová témata. Ta, jak již jejich samotný název napovídá, jsou zaměřena na to, aby se objevovala ve výuce napříč všemi vzdělávacími oblastmi

a obory. Nicméně z pohledu zaměření této diplomové práce, kdy hledáme možnost propojení dvou vzdělávacích oborů z hlediska jejich obsahu, se průřezová témata jeví jako příliš vzdálená. Průřezová témata, tedy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, jdou sice napříč všemi obory vzdělávání a v důsledku by se měla, či spíše mohla objevovat ve všech předmětech, nicméně jedná se vlastně spíše o jakýsi "předmět" navíc, než o mezipředmětovou vazbu v klasickém pojetí, kdy se jednotlivé vzdělávací obory překrývají ve svém obsahu, tedy konkrétním učivu. Samozřejmě nejbližší průřezové téma k výukovým oborům, na které je tato práce zaměřena - tedy dějepis a francouzský jazyk, je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Nyní se podíváme na konkrétní výstupy RVP ZV pro cizí jazyk, popřípadě další cizí jazyk, abychom zkusili najít ty, které se dají použít k propojení s výukou dějepisu.

Ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk jsou pro propojení výuky FJ a D vhodné zejména tyto výstupy. Opět, vzhledem k tématu této diplomové práce, se zaměříme na 2. stupni.

Cizí jazyk (výstupy RVP ZV):

- stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace
- sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy
- čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu
- rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpoví na otázky
- rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
- odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu
- používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku

Další cizí jazyk (výstupy RVP ZV):

- rozumí obsahu a smyslu jednoduchého textu, v textu vyhledá potřebnou informaci a odpoví na otázku
- vyslovuje a čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty složené ze známé slovní zásoby
- reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy a jednoduché konverzace

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že do výuky prvního cizího jazyka lze bez potíží zařadit texty, které se budou věnovat historii (ať již půjde o historii země, jejíž jazyk je vyučován, či nikoliv). A tudíž není problém naplňovat skrze vzdělávací obsah oboru dějepis výstupy vzdělávacího oboru cizí jazyk.

Nicméně jak by to fungovalo, kdybychom se na danou situaci podívali opačně? Šlo by naplnit výstupy oboru dějepis ve chvíli, kdybychom během výuky používali cizí jazyk. Tomuto tématu jsme se více věnovali v kapitole věnované metodě CLIL.

3.4.3 Interdisciplinární přístup k výuce ve vybraných ŠVP

V předchozí části jsme se zabývali kurikulárními dokumenty na státní úrovni. V této kapitole se zaměřím na jednotlivé vybrané školní vzdělávací programy. Analýzou jednotlivých ŠVP bychom chtěli dospět ke zjištění, zda a jak školy ve svých dokumentech zachycují mezipředmětové vztahy. Opět se zaměříme zejména na vzdělávací obor dějepis a cizí jazyk, případně další cizí jazyk, tedy na druhý stupeň ZŠ.

Jednotlivé školy nebyly vybrány zcela náhodně, snažili jsme se vybrat školy alespoň částečně odlišné, je tedy vybrána jedna škola z menšího okresního města, jedna škola z krajského města a jedna škola z vesnice.

ZŠ Janáčkovo náměstí - Krnov (Moravskoslezský kraj)

Charakteristika školy

Základní škola s 27 třídami v okrese Bruntál. Celkové zaměření školy je spíše matematické. Jedná se o školu, která patří v městě Krnově k těm progresivnějším. V současné době dochází k průběžným rekonstrukcím budovy i učeben. Škola je vybavena dvěma jazykovými laboratořemi.

ŠVP

Školní vzdělávací program nese v krnovské škole název "Matik". Jako jeden z hlavních cílů si učitelé stanovují "maximální praktičnost a smysluplnost učiva." V maximální míře chtějí využívat mezipředmětových vazeb a přesahů do zájmových činností a volnočasových aktivit žáků. Chtějí názorně ukazovat vztah mezi učivem, dovednostmi a určitou profesní orientací.

Jednou ze základních strategií je propojování poznatků ze všech předmětů a uvádění příkladů do praxe. Učitelé se snaží ukazovat dětem, jak lze znalosti využít, vedou žáky k využívání znalostí z jednoho předmětu v ostatních předmětech.

U popisu klíčových kompetencí ve vzdělávacím programu uvádí, že vedou žáka, aby respektoval, chránil a ocenil kulturní a historické dědictví.

V konkrétních výstupech u cizího jazyka je v 9. ročníku uvedeno, že "žák rozumí obsahu delšího textu popisujícího historickou událost." Na tento výstup pak navazuje učivo popis historické události - "Velký požár Londýna 1666". Předpokládáme, že tento výstup vychází z konkrétní učebnice, kde se nachází článek na dané téma. Tedy nevnímáme toto jako nějaké systémové propojení cizího jazyka a dějepisu. V podobném duchu se nese další výstup pro 9. ročník, kdy žák "rozumí krátkému populárně-naučnému textu o době kamenné" a zvládne učivo doba kamenná, historické nálezy. Vzhledem k tomu, že pravěk se v dějepise probírá většinou na začátku šestého ročníku, opět zde zřejmě nejde o konkrétní propojení výuky obou vzdělávacích oborů, ale o využití konkrétního článku v učebnici, s kterou ve škole žáci pracují.

Jako další cizí jazyk nabízí základní škola na Janáčkově náměstí ruský a německý jazyk. Nicméně ve výstupech těchto dvou jazyků není žádná mezipředmětová souvislost s dějepisem uvedena. Zajímavé je, že u ruského jazyka je v učivu uvedena literatura a konkrétní autoři, které mají žáci v hodinách probírat, či číst jejich díla.

ZŠ Raspenava - Raspenava (Liberecký kraj)

Charakteristika školy

Raspenava je obec s 2700 obyvateli. Škola má několik budov, v rámci školy funguje jedna třída základní školy praktické a dvě třídy speciální. Základní škola má zhruba 300 žáků. Raspenav je spíše chudší region, který byl hlavně postižen nedávnými povodněmi. Rozvodněná řeka Smědá zasáhla také budovy základní školy. Škola nemá speciálně vybavené jazykové učebny.

ŠVP

ŠVP této školy nemá žádné konkrétní zaměření. Nicméně v charakteristice se píše, že "...s ohledem na Dlouhodobý záměr vzdělávání Libereckého kraje klademe důraz zejména na výuku cizích jazyků, práci s výpočetní a komunikační technikou, environmentální a sportovní výchovu a výchovu k vlastenectví a evropanství." Více se o mezipředmětových vztazích a interdisciplinárním přístupu v raspenavském ŠVP nepíše. Jak jsou případné přesahy zachyceny v jednotlivých vzdělávacích oborech?

Ve vzdělávacím oboru dějepis se možnost rozvíjet mezipředmětové vztahy odvíjí zejména od celkového cíle výuky dějepisu ve škole, což znamená, že žáci jsou "vedeni k rozpoznání a pojmenování společenských problémů v minulosti a současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích. K tomuto cíli je často využíváno mezipředmětových vztahů (český jazyk a literatura, informatika, občanská výchova, zeměpis, hudební výchova, výtvarná výchova...)."

Ve vzdělávacím oboru cizí jazyk, což je jako první samozřejmě angličtina, lze mezipředmětové propojení s dějepisem nalézt hned v hlavních cílech,

keré má výuka jazyka naplňovat. Škola v Raspenavě vede žáky k "pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství." Ve výstupech není žádné konkrétní propojení s jiným vzdělávacím oborem uvedeno, nicméně v každém ročníku je v učivu uvedena historie, jako jedna z reálií dané země. Toto učivo je trochu více konkretizováno v učivu pro 9. ročník, kde je v rámci mezipředmětových vazeb a průřezových témat uvedeno propojení na dějepis - konkrétně na dějiny Velké Británie a Spojených států amerických. Ve výstupech ani v učivu u dalšího cizího jazyka, což je v Raspenavě německý jazyk, se žádná mezipředmětová vazba na dějepis nevyskytuje.

Základní škola waldorfská Ostrava (Moravskoslezský kraj)

Charakteristika školy

Další školní vzdělávací program, který zanalyzujeme, je ze základní waldorfské školy v Ostravě. Waldorfská škola se odlišuje od běžného typu základní školy zejména částečnou výukou v blocích. Takže po formální stránce má velkou šanci jak mezipředmětové vztahy uplatnit ve výuce a celé učivo pojmout skutečně interdisciplinárním přístupem.

ŠVP

V charakteristice vzdělávacího oboru Cizí jazyk se v ŠVP waldorfské školy píše "na druhém stupni, se výuka zaměřuje více na komunikativní dovednosti a na poznávání kultury, geografie a literatury daných jazykových oblastí, čímž předmět přesahuje do oborů Člověk a jeho svět, zeměpis, dějepis a český jazyk. S posledně jmenovaným oborem je výuka anglického jazyka navíc úzce propojena v oblasti jazykové výchovy, kdy žáci konfrontují zákonitosti češtiny se zákonitostmi angličtiny." Tedy opět jsou zde mezipředmětové vazby naznačeny již v charakteristice vzdělávacího oboru. Dějepis je zmíněn konkrétně v charakteristice výuky na 2. stupni - "Na konkrétních příkladech zvyků, situací, míst, osobností a událostí se žáci dále seznamují se zeměpisem, kulturou a historií jinak mluvících zemí."

V rámci charakteristiky výuky cizího jazyka v 7. ročníku jsme narazili na premisu, která, byť nemá vazbu na žádný další obor, je rozhodně zajímavá: "...také humor by měl prostupovat celou výukou". S tímto se v sedmém ročníku váže jako učivo anekdota.

Samotné výstupy a učivo cizího jazyka je v ŠVP pojednáno obdobně jako u běžných základních škol. Podobně jako v předchozích případech se dějepisná témata objevují jako učivo v nejvyšším ročníku. A sice je uvedeno, že v rámci reálií budou probírána také historická témata.

Jako další cizí jazyk škola nabízí ruštinu a němčinu. Výstupy a učivo německého jazyka žádné napojení mezipředmětových vazeb neuvádí. Zatímco v rámci výuky ruského jazyka je již mezi učivem uvedeno několik dějepisných témat dost konkrétně. V 7. ročníku se děti během hodin ruského jazyka seznamují s Kyjevskou Rusí, Petrem I., atd., v ročníku 8. se děti učí o Lomonosovi a blokádě Leningradu. Opět je v učivu výrazně zastoupena ruská literatura.

Shrnutí analýzy ŠVP

Jak je vidět i na tomto srovnání - waldorfská škola má školní vzdělávací program, i přes svou jinakost ve formě výuky a pedagogický důraz na jiné procesy, víceméně podobný školám běžného typu. Cílem tohoto drobného průzkumu bylo zjistit, zda lze ve školních vzdělávacích programech nalézt nějaké konkrétní případy mezipředmětové výuky. Původně jsme zkoušeli hledat také jakékoliv zmínky ke komiksu či práci s obrazem jako takovým, nicméně jsme došli k tomu, že jednotlivý ŠVP je dokument natolik obecný a široký, že v něm takovýto konkrétní výukový nástroj jako je přímo komiks nalézt nelze. Co se týče mezipředmětových vztahů - konkrétně jazyka a dějepisu - zjišťujeme, že k tematickému propojení jazyka a dějepisu dochází často pouze na základě učebnic a v nich obsažených článků s dějepisným tématem. (Konkrétněji se analýzou učebnic francouzského jazyka z hlediska obsahu dějepisných témat zabýváme v kapitole 3.5.)

Žádné konkrétní napojení jazykového předmětu a dějepisu se v školních vzdělávacích programech nevyskytuje. Toto potvrzuje i zkušenost autora této diplomové práce ze ZŠ Táborská, kde pracuje.

3.5 Analýza učebnic francouzského jazyka

3.5.1 Z hlediska obsahu dějepisných témat

Tato kapitola se zabývá rešerší současných učebnic francouzského jazyka. Rešerše se týká metod francouzských i učebnic českých. Klíčem pro výběr byla cílová skupina tedy žáci druhého stupně ZŠ, popřípadě středoškoláci. Byly vynechány francouzské metody určené pro malé děti (prvostupňové). Francouzské učebnice nejsou následně děleny na ty, které jsou určené pro základní školu, a na ty, které jsou určené pro žáky starší. Důležitějším klíčem byla úroveň FJ. A opět větší soustředění připadlo na úroveň A1 - tedy z hlediska učebnic NIVEAU 1.

V učebnicích jsme hledali dějepisný obsah. Tím jsou myšleny jakékoliv zmínky, odkazy, či dokonce články, které by obsahem směřovaly k výukovému předmětu dějepis. Nebylo důležité, zda se případné dějepisné informace týkají dějin francouzských, důležitý byl jakýkoliv odkaz k historii. Samozřejmě bylo místy obtížné rozlišit, zda takto k dějepisnímu přičítat například každé zobrazení Eiffelovy věže, nicméně ve výsledku je za dějepisný obsah považován text, objekt, obrázek, který lze alespoň částečně z kontextu využít ke zmínce o dějinách.

Cílem analýzy bylo zjistit, jak současné učebnice a metody (zde ve smyslu jazykových učebnic) umožňují a usnadňují mezipředmětové vazby, tedy nakolik je komiks tvořený v praktické části potřebným materiálem, nebo je-li téma dějin v učebnicích běžné a dostatečně zpracované.

3.5.2 Z hlediska práce s komiksem

Francouzské učebnice jsme analyzovali také z hlediska práce s obrazovým materiálem obecně a zejména jsme hledali jakékoliv prvky práce s komiksem, kreslenou postavou či kreslenou postavou doplněnou bublinami. Cílem této analýzy bylo zjistit, jak často se komiks - tedy ve smyslu příběhu vyprávěného obrázky a bublinami - vyskytuje ve francouzských jazykových učebnicích. Kromě šetření četnosti práce s komiksem jsme se zaměřili také na to, jestli se na daný komiks vážou nějaká další cvičení, jestli má prvek motivační do nové lekce (tedy je na začátku lekce), či má sloužit k procvičení již probraného učiva (tedy je na konci lekce).

Očekávali jsme, že komiks, jako jeden z oblíbených francouzských žánrů, se bude vyskytovat ve většině učebnic. Naše očekávání bylo založeno také na základě zkušenosti s anglickými jazykovými učebnicemi úrovně A1/2 - konkrétně z nakladatelství Oxford university press, kde se komiks vyskytuje téměř v každé kapitole každého dílu učebnice Project 1 - 4.

3.5.3 Francouzské učebnice - analýza

Název: Connexions 1	Autoři: Régine Mérieux, Yves Loiseau	Vydavatelství/Rok: Didier, 2004
Dějepisný obsah: Na mapě Francie v úvodu jsou mezi nejznámějšími památkami ukázány Mt. Saint Michel a zámek Chambord.		
Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem: Obrazový materiál učebnice je velmi bohatý - v některých kapitolách množství obrázků brání přehlednosti a odvádí pozornost. V učebnici jsou používány doprovodné fotografie (autentické k tématu i pouze ilustrační) a reprinty autentických materiálů (reklamy, letáky, programy). Občas jsou použity jednoduché kreslené vtipy - nejčastěji dialog dvou postav, které obsahují probíraný gramatický jev, či dokreslují téma kapitoly (příklad - ve cvičení je použito sloveso détester - kreslený vtip ukazuje pána pod mrakem, který rozevívá deštník		

a v bublině hovoří - Ah! Je déteste la pluie!

V učebnici je pouze jeden komiks (strana 42), který je zaměřen na poslech s porozuměním, neb část dialogu v úvodu komiksu je pouze poslechová, na základě poslechu se odvíjí děj komiksu.

Komiks je zaměřen na téma lekce - Jak někoho o něco požádat, jak se ptát. S komiksem se dále pracuje na dalších stránkách - jednotlivé obrázky jsou vyjmuty z děje a obsah bublin je použit v dalších cvičeních.

Název: Agenda 1	Autoři: David Baglieto, Bruno Girardeau, Marion Mistichelli	Vydavatelství/Rok: Hachette, 2011
Dějepisný obsah: žádný		

Název: Ado 1	Autoři: A. Monnerie-Goarin, Y. Dayez, É. Siréjols, V. le Dreff	Vydavatelství/Rok: CLÉ International, 1999
Dějepisný obsah: Lekce 12 je věnována módě a v rámci lekce je i malý exkurz do historie módy, ale jen od roku 1870. V 21. lekci je krátký exkurz do historie komiksu. Je uveden Rudolph Tôpffer a krátce popsán vývoj v USA, Belgii.		
Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem: Obrazový materiál je tvořen převážně kresbami vytvořenými přímo pro učebnici, fotografický materiál jsou zejména ilustrace k jednotlivým sociokulturním tématům (tržiště, známé osobnosti, zvířata). Učebnice obsahuje několik komiksů. Na úvod každé leçon je krátký jednookénkový až dvouokénkový komiks, který navozuje téma kapitoly - je motivací. V komiksu se objeví základní téma sociokulturní i gramatické, které je následně v lekci rozebráno. Příklad: s. 62 - téma Lekce À vos écrans. Úvodní komiks je rozhovorem mezi matkou a synem, který syn tráví sezením u počítače - v kapitole se probírá passé composé a v úvodním dialogu je passé composé využito. S úvodním komiksem se nicméně dále nepracuje,		

to je podobné pro většinu kapitol. K úvodnímu komiksu nejsou žádné doplňující otázky ověřující porozumění. Úvodní komiksy také nejsou poslechové - žáci je tedy mohou pouze číst, porozumět, přeložit - učebnice jim další možnost nenabízí.

Tedy úvodní komiksy jsou využitelné zejména pro motivaci žáků na téma kapitoly a k procvičení čtení a překladu a další práci s textem, nicméně pouze dle pokynů učitele. V učebnici se také vyskytuje na konci každé jednotky (unité) dvoustránkový komiks, ve kterém se objevují gramatické jevy, které byly v dané jednotce probrány. Za komiksem následuje jednostránkový bilan, nicméně s komiksem jako takovým se již dál vůbec nepracuje - nejsou k němu žádná cvičení, otázky, ani poslech.

Název: Café crème 1	Autoři: Marcella Beacco di Giura, Dominique Jennepin, Massia Kaneman- Pougatch, Sandra Trevisi	Vydavatelství/Rok: Hachette, 1997
Dějepisný obsah: žádný		
Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem: Učebnice obsahuje kreslené ilustrace i fotografie - obojí nejčastěji pouze jako doprovod k tématu a k textu. Některá cvičení, zejména ve výkladu gramatiky, využívají kreslené obrázky k procvičení - nicméně často opět pouze jako doprovodný ilustrativní materiál. S obrazem jako takovým se v učebnici pracuje méně. Pokud je s obrazem pracováno, jsou to ilustrace v obrázkovém slovníčku. Kde je jednoduché sdělení - slovo a obraz. Komiks se v učebnici nevyskytuje ani jeden.		

Název: Bien Joué! 1	Autoři: Carla Gislon, Maria Grazia Selle, Marie-Christine Jamet, Anne Grunberg	Vydavatelství/Rok: Hachette, 1999
Dějepisný obsah: žádný		
Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem: Učebnice obsahuje velké množství ilustrací postav. Některé kapitoly jsou doplněny fotografiemi, nicméně kreslené ilustrace výrazně převažují. Celou učebnici provází jeden komiks - v každé kapitolce je část příběhu (4 okénka),		

postavy jsou představeny na začátku knížky (Pauline, Nicolas). V každé kapitole je dialog mezi postavami zaměřen na téma a gramatický jev, který má být v dané kapitole probírán.

S každým komiksem je také dále pracováno, k dispozici je také poslech.

Na komiks jsou navázána cvičení, která jsou rozdělena na část před poslechem (přečtením) a po poslechu. Před poslechem se cvičení zaměřují především na práci s obrázkem - Co je na obrázku, kde jsou aktéři, co asi dělají - jedná se tedy o předporozumění textu a situaci na základě pouze vizuálního seznámení.

Některá předposlechová cvičení jsou zaměřena na uvedení do tématu sociokulturního (Co máš rád? Vyber co piješ? - děti vybírají z nabídky slov). Některá jsou také zaměřena na seznámení s novou slovní zásobou (Najdi na obrázku..., Ukaž... . Následně si děti poslechnou a čtou daný dialog, který je zaměřen na stejné téma. Po poslechu následují další cvičení, která už jsou zaměřená na porozumění obsahu bublin (Kdo co říká? Odpověz na otázky - otázky otevřené, s nabídkou apod., Vyber z textu slova která..., Je výrok pravdivý?, Dej výroky do správného pořadí). Tyto typy cvičení se opakují u každého komiksu - mění se pouze téma.

Jaké jsou přínosy takovéto práce s komiksem:

- Předporozumění textu - motivace pro slabší děti, které budou snáze dále rozumět.
- Rozšíření slovní zásoby a aktivní práce s novými slovíčky.
- Délka komiksu je přiměřeně krátká, aby se děti v textu a příběhu neztratily, a dostatečně dlouhá, aby mohl být rozvinut jednoduchý příběh.
- Možnost zapojení i pro děti, které jsou slabší - otázky k obrázkům typu - Co je na obrázku? I děti s menší slovní zásobou naleznou něco, co umějí francouzsky pojmenovat.
- V každé kapitole se rozvíjí děj již známých postav, které se nemění, tedy žáci mají možnost více se s postavami sžít.
- Cvičení zaměřená na porozumění textu jsou jednoduchá - nejsou to vždy jen otevřené otázky, tedy opět šance pro slabší žáky, kteří si mohou vybrat z nabídky odpovědí, či říct, zda je výrok pravdivý, či ne.

Komplexní práce s komiksem dává učiteli možnost postavit pestrou výukovou jednotku:

- Na úvod žáci procvičují mluvení - (otázky na obrázky).
- V další části se rozvíjí porozumění poslechu (pouštění nahrávky dialogu).
- Dále může dojít k procvičení čtení a výslovnosti (žáci čtou dialog - přehrají dialog).
- V další části žáci procvičují porozumění textu a v některých případech i psaní (při plnění cvičení, která se váží na dialog).
- V dané kapitole jsou ještě dále využity kreslené postavy - nikoliv jako komiks, ale jako prostředek pro výuku a nácvik základních frází (opět jsou to zejména fráze, které se již objevily v komiksu). Děti mohou v další fázi hodiny tedy využít tyto návodné "animace" a samy je aplikovat mezi sebou. Tedy na závěr výukové jednotky opět může dojít k aktivizaci dětí a jejich samostatnému řečovému projevu, za podpory učebnice.

Podobné ilustrace se objevují i v dalších částech kapitoly - slovníček, ilustrace a motivační obrázky k jednotlivým aktivitám.

Název: Latitudes 1	Autoři: Régine Mérieux, Yves Loiseau	Vydavatelství/Rok: Didier, 2008
Dějepisný obsah: žádná kapitola se nevěnuje historii		
Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem: Učebnice je doplněná přiměřeným fotografickým materiálem. Komiks v učebnici použit není ani jeden. V textu se občas vyskytují jednoduché kreslené vtipy s bublinami. Nicméně více s nimi pracováno není. Typy cvičení, která jsou spojená s obrazovým materiálem, jsou nejčastěji - popište obrázek, spojte obrázek s patřičným textem.		

Název: Bravo! 1	Autoři: R. Mérieux, C. Bergeron	Vydavatelství/Rok: Didier, 1999
<p>Dějepisný obsah:</p> <p>Evropská Unie – popis stavu z dané doby a datum založení.</p> <p>Deklarace práv člověka a občana.</p> <p>Une peu d'histoire – krátký historický přehled vzadu v učebnici, vedle symbolů Francie a oblíbených prázdninových destinací, časová osa a zachycení nejdůležitějších událostí (Vercingetorix, Clovis, Francois I., Jana z Arku, Ludvík XIV., Revoluce, Napoleon, 1. Světová, 2. Světová, Gaulle, Mitterand, Chirac)</p>		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>Učebnice obsahuje kreslený komiks. V kapitolách 7. - 11. se odehrává vždy jeden díl příběhu, jednotlivé kapitoly na sebe navazují, jedná se o detektivní příběh.</p> <p>Ke komiksu jsou také poslechy.</p> <p>Za každým dílem komiksu následuje cvičení vrai X faux, které je zaměřeno na porozumění textu. U komiksu je také ještě většinou připojena tabulka s gramatickým jevem či frází, které se v bublinách nově objevují (např. AVOIR L'AIR, SAVOIR, AIMER).</p> <p>Ke každému komiksu je většinou pouze jedno cvičení, dále s ním není pracováno. Nicméně následující cvičení, na následující stránce, rozvíjejí gramatické jevy a slovní zásobu použitou v komiksu, nicméně bez přímé vazby či odkazu na dané konkrétní bubliny.</p>		

Název: Écho 1	Autoři: J. Pécheur, J. Girardet	Vydavatelství/Rok: CLÉ international, 2010
<p>Dějepisný obsah: takřka žádné výukové texty, spíše cvičebnice</p>		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>Obrazový materiál je velice bohatý, jsou použity fotografie autentické. Učebnice také obsahuje velké množství kreseb. V každé jednotce (unité) je krátký příběh-dialog, který je doprovázen ilustracemi či fotografiemi, nicméně nejedná se přímo o komiks. S takovýmto příběhem je dále pracováno - následují cvičení zaměřená na porozumění textu. Ke každému textu je také nahrávka. Tyto dialogy jsou využity také na procvičení</p>		

výslovnosti, rytmu řeči, melodie.

Krátký komiks jako takový je v učebnici použit v každé kapitole Ressources, kde je vykládána gramatika. Komiks je krátký, často pouze jednookénkový a slouží jako motivační prvek pro žáky. V bublinách je použit gramatický jev, ten je také zdůrazněn (ztučněn) a v následujících cvičeních je přímo pracováno s obsahem bublin. Žáci na základě krátkého komiksu odvozují gramatická pravidla nového jevu.

Příklad: Krátký dialog dvou osob na golfovém hřišti.

Následuje:

1. cvičení - Základní porozumění textu - zakroužkujte, co dělají osoby na obrázku.
2. cvičení - Vyberte všechna slovesa a najděte jim infinitiv - sledujte koncovky - najděte koncovky slovesa parler v imparfait.
3. cvičení - Podívejte se do tabulky vpravo (výklad, jak se tvoří imparfait) a zkuste aplikovat na následující slovesa.
4. cvičení - Slovesa v textu převed'te do správného tvaru imparfait.

Název: Le nouveau sans frontières	Autoři: Philippe Dominique, Jacky Girardet, Michele Verdelhan, Verdelhan	Vydavatelství/Rok: CLÉ international, 1988
Dějepisný obsah: V rámci kapitoly Le voyage de l'inspecteur Darot se popisují historická místa Francie, vybraná. Zámek Chenoneaux, Le Larzac, Bordeaux, Bretagne, Deauville, Lyon – toto je pak spíše zeměpisné. V rámci tématu zdraví se objevují typičtí hypochondři z dějin - Napolen, Marat, La dame aux camélias. V rámci kapitoly jedna jsou uvedeny jako jedny z hlavních památek Paříže: Beaubourg, Sacré Coeur, Vítězný oblouk, Tour Eiffel. V lekci 3 je krátký exkurz v rámci čteného příběhu do starověkého Řecka, je uvedeno, kdy Římané počali dobývat území dnešní Francie a také kdy Řekové počali osidlovat současné francouzské středomořské pobřeží. Je uvedena celá L'Histoire de la reine Sara.		
Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem: Samostatný komiks se v učebnici nevyskytuje. Jsou použity převážně kreslené ilustrace, fotografický doprovod v menší míře.		

Každá lekce začíná úvodním textem, který je doprovázen kreslenými obrázky. S ilustracemi se dále nepracuje, jsou pouze doprovodem textu, usnadňují porozumění. V další část kapitoly VOCABULAIRE ET GRAMMAIRE se využívá jednoduchých kreseb k ilustraci frází a základních slovíček, nicméně opět se jedná pouze o doprovod a s obrázky se již dále nepracuje. V další části kapitoly Activités je pravidelně využito fotografií a práce s nimi - popis, seřazení, vyprávění dle obrázků apod.

Název: TAXI I.	Autoři: Guy Capelle, Robert Menand	Vydavatelství/Rok: Hachette, 2003
Dějepisný obsah: Nic s historií spojeného zde není.		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>V učebnici se komiks nevyskytuje. V každé lekci je úvodní dialog či text, který je doprovázen nejčastěji fotografiemi. Ty mají pouze ilustrativní charakter. V rámci textu se pak vyskytují častěji kreslené ilustrace, nicméně opět pouze jako obrazový doprovod. Žádné přímé propojení obrazu a textu v učebnici není, vyjma cvičení například na předložky místa, kde jsou jednotlivé předložky ukázány pomocí ilustrace.</p> <p>Kreslené postavy, které se vyskytují jako doprovod textu, nemají žádné své texty, ani na ně není napojeno žádné cvičení - tedy povětšinou se s nimi více pracovat nedá, pouze dokreslují obsah textů.</p>		

Název: Studio 100	Autoři: Christian Lavenne, Évelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier, Christine Tagliante	Vydavatelství/Rok: Didier, 2001
Dějepisný obsah: Séquence 10 Célébrité – Marie Curie, Louis Lumière, Gustave Eiffel, Séquence 12 La nostalgie du passé – stručný popis vývoje společnosti		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>Obrazový materiál je bohatý, v textu se vyskytují fotografie i kreslené ilustrace.</p>		

Učebnice Studio 100 je velice zaměřená na poslech, porozumění poslechu a následné nacvičení a aplikaci vyslechnutého. Takřka všechna cvičení v učebnici začínají pokynem "Écoutez". Většina obrazového doprovodu je tedy zaměřena na ověření porozumění poslechu. Tedy se opakuje cvičení na bázi - Poslechněte si cvičení a následně vyberte správný obrázek, Seřad'te obrázky dle nahrávky.

Komiks jako takový se v textu nevyskytuje ani jeden.

Název: Forum I.	Autoři: Christian Baylon, Angels Campa, Claude Mestreit, Julio Murillo, Manuel Tost	Vydavatelství/Rok: Hachette, 2000
Dějepisný obsah: kapitola 7, část věnována Paříži a jejím základním památkám		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>V učebnici je hojně použito fotografií i kreseb. Komiks jako takový se v učebnici nevyskytuje.</p> <p>Kresby často fungují jako doprovod dialogů a textů.</p> <p>Ilustrací je občas využito k aplikaci gramatického jevu, který se objeví v bublině postavy. V některých kapitolách je využito ilustrací postav k nastínění kratičkého dialogu, který mají žáci zkusit předvést.</p> <p>Ilustrací je také občas využito jako obrázkového slovníčku.</p> <p>Nejčastější typ úkolu spojený s fotografiemi je: Co se na fotografii odehrává? Popište, co vidíte. Napište příběh dle obrázku. Spojte slova z nabídky se správným obrázkem.</p>		

Název: On y va I.	Autoři: Jitka Taišlová	Vydavatelství/Rok: Leda, 1996
Dějepisný obsah: Pouze jedna část kapitoly 12 se věnuje Paříži a nejznámějším památkám. Název kapitoly Pierre est à Paris.		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>Komiks se v učebnici nevyskytuje. V textu jsou pouze kreslené ilustrace, fotografie jsou použity pouze v kapitole o Paříži - pouze jako doprovod k textu. Kreslené ilustrace slouží také pouze jako obrazový doprovod k textu a nijak s nimi pracováno není, ani na ně odkazováno. Pouze v Révision 3 je použito obrázků - bez textu a žáci mají domýšlet dialog podle toho, co vidí.</p>		

Název: Tandem I.	Autoři: C. Bergeron, M. Alberto	Vydavatelství/Rok: Didier, 2003
Dějepisný obsah: žádný		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>Obrazový materiál je převážně pouze ilustrativního charakteru, fotografie jsou použity minimálně, fotografie jsou nejčastěji pouze obecného charakteru a doprovází krátké shrnutí na konci každé kapitoly.</p> <p>Kreslené obrázky jsou použity většinou pouze jako ilustrace ke cvičením a textům. Speciálně ani systematicky s ilustracemi pracováno není.</p>		

Název: Amis et compagnie 1	Autoři: Colette Samson	Vydavatelství/Rok: CLE International, 2008
Dějepisný obsah: v každé lekci je jeden díl komiksu Tři mušketýři, další historická témata se v knize nevyskytují		
<p>Jak učebnice pracuje s obrazem/komiksem:</p> <p>V každé kapitole komiksu je dvoustránka s komiksem Les Trois Mousquetaires.</p> <p>Ve 12 kapitolách je zachycen příběh, tedy spíše základní kostra příběhu, od Alexandra Dumase. Jednotlivé kapitoly na sebe navazují, příběh se vyvíjí a zároveň je v každé kapitole do textu vpraveno socio-kulturní či gramatické téma, které je pro danou kapitolu aktuální.</p> <p>Propojení příběhu tří mušketýřů a výukových témat je místy lehce kostrbaté (d'Artagnan hraje rugby, basketbal), místy je vše zařízeno pomocí odbočky z příběhu (Porthos jde na večeři - AIMER, DÉTESTER, NE PAS AIMER a slovní zásoba, d'Artagnan se jde s Constance projít na nákupy - slovní zásoba jídlo a orientace ve městě). Nicméně vše je zároveň umně propojeno vtipem a nadsázkou, tedy nic neruší. Výtvarné zpracování komiksů je atraktivní, místy lehce ve stylu manga. Některé pasáže děje jsou zcela bez bublin a děj se odvíjí pouze pomocí obrázků. Právě to, že komiks dostal prostor přes plné dvě strany, umožňuje, že vše je uděláno přehledně a do komiksu mohly být snadno zakomponovány všechny potřebné prvky.</p>		

Jak je dále pracováno s komiksem:

- každý komiks má k sobě i audionahrávku
- na komiksy není navázáno přímo žádné další cvičení, za dvoustránkou s komiksem navazuje rekapitulační dvoustrana kapitoly
- u každého komiksu je v úvodu pokyn "Poslechněte si a ...", následně je zadán jeden úkol, který mají žáci po přečtení komiksu splnit:

Kapitola 1 - přehrajte příběh s kamarády.

Kapitola 2 - vyberte si postavu a zahrajte ji.

Kapitola 3 - přehrajte příběh s kamarády.

Kapitola 4 - popište obrázek č. 11 a 17.

Kapitola 5 - převyprávějte příběh a najděte na mapě Paříže, kde se příběh odehrává.

Kapitola 6 - vyberte si postavu a zahrajte příběh s kamarády.

Kapitola 7 - sledujte cestu d'Artagnana na mapě Francie a Anglie.

Kapitola 8 - popište kostýmy na maškarním plese a řekněte, kdo je má na sobě.

Kapitola 9 - porovnejte příběh s obrázky na straně 74 - téma bydlení - pojmenování pokojů.

Kapitola 10 - vyberte si postavu a s kamarády zahrajte příběh.

Kapitola 11 - zahrajte si příběh s kamarády.

Kapitola 12 - popište jak se v příběhu postupně mění počasí.

Kromě komiksu Tři mušketýři je na úvod každé kapitoly ještě obrázkový příběh, opět na sebe v jednotlivých kapitolách navazuje. Tento příběh není pojednán jako klasický komiks, obrázky nemají bubliny a text dialogů je vedle rozepsán do řádků. Každý tento příběh má také svou audionahrávku. V zadání je, stejně jako u Tří mušketýřů, zadáno, co mají žáci s příběhem po přečtení dále dělat. Žádná další cvičení na příběh většinou nenavazují. Téma a úkol k jednotlivým příběhům se odvíjí opět od tématu celé kapitoly. Například kapitola 12 - Poslechni si příběh a řekni, jaké je na jednotlivých obrázcích počasí - následně v kapitole u Mušketýřů je stejný pokyn, kapitola 11 - téma příběhu jídlo - stejně jako je základní téma u Tří mušketýřů.

V učebnici Amis et compagnie je tedy každá kapitola, respektive každé téma, otevřeno

pomocí krátkého šestiobrázkového příběhu s poslechem a dialogy, následně je vše procvičeno a vyloženo na jiných cvičeních a veškeré gramatické jevy i slovní zásoba jsou použity znovu v příběhu Tří mušketýrů, za jejichž dvoustránkou následuje celkové shrnutí gramatiky, frází, slovní zásoby.

3.5.4 Závěr analýzy obsahu dějepisných témat

Jak je vidět ve výše uvedených přehledových tabulkách, dějepisná témata se ve francouzských učebnicích příliš nevyskytují. Učebnice se snaží zachytit komplexnější socio-kulturní témata, na kterých lze uplatnit základní jazykové dovednosti, a tedy i témata článků, příběhů a dalších textů se věnují spíše těmto klasickým oblastem - nakupování, cestování, roční období, frankofonie, venkov a město, vaření, zdraví, svátky, sport. Často je v učebnicích téma hudba a jsou zde zachyceny aktuální hudební hvězdy, což vzhledem k rychle se měnící době znamená, že učebnice brzy ztrácí na aktuálnosti. Větší mezipředmětové propojení můžeme vyzorovat s předměty zeměpis (skoro každá učebnice obsahuje mapu s určením základních památek a regionů Francie, občas se vykytuje také mapa frankofonního světa) a literatura (většina učebnice se alespoň částečně dotkne některých významných spisovatelů). Nejčastějším historickým tématem v učebnicích jsou památky Paříže - Eiffelova věž, Louvre. Nejčastější historická období, která jsou v učebnicích zmiňována, jsou období galské Francie, období Ludvíka XIV., období revoluce a Napoleona. Nicméně většina těchto dějepisných témat k sobě nemá žádná cvičení a jsou využita pouze jako výukové texty, či jako součást daného kulturního tématu.

3.5.5 Závěr analýzy práce s komiksem

Domněnka, že jazykové učebnice francouzštiny budou oplývat komiksy, kterou jsme měli před podrobným zkoumáním učebnic, se nepotvrdila.

Z analýzy můžeme vyvodit následující závěry (které jsou samozřejmě částečně určené subjektivním vnímáním autora práce, pokud se jedná o estetické hledisko):

Většina učebnic francouzštiny pracuje s obrazovým materiálem dosti intenzivně, občas i na úkor přehlednosti a srozumitelnosti. Taková je například učebnice Panorama. Nicméně existují i učebnice, které jsou, co se týče práce s obrazem, spíše chudé. Taková je například česká učebnice On y va.

Většina učebnic hojně využívá autentických fotografií, přetištěných originálních dokumentů (různé jídelní lístky, vlakové lístky, reklamní letáky apod.) a zároveň obsahuje i vlastní kreslené ilustrace, speciálně vytvořené pro danou učebnici.

Obrazový materiál plní v učebnicích různé funkce. Následující shrnutí vychází z výše uvedené rešerše učebnic, nejedná se tedy o didaktické pojednání o didaktickém využití obrazu v učebnici.

Většina obrázků, kreseb ve většině učebnic slouží jako ilustrace textu nebo tématu lekce a není s nimi více pracováno.

Některé kresby mají funkci "zábavnou", jde vlastně o kreslený vtíp, který zpravidla obsahuje frázi, či gramatický jev, který je probírán. Nicméně opět s nimi není více pracováno, ani na ně dál odkazováno. Funguje tedy spíše jako motivačně-zábavný prvek ve výuce. Zkušenost autora z výuky opět napovídá, že s vtípem se v cizím jazyce těžko pracuje, neb buď je jazyk obtížný a děti vtíp (ať kreslený, či pouze psaný) nechápou a pak během překladu a vysvětlování významu se samozřejmě kouzlo vtípu ztrácí, anebo je vtíp rovnou pochopen a většinou je jeho potenciál tímto vyčerpán, ale samozřejmě to tak nemusí být vždycky.

S některým obrazovým materiálem je pracováno více. Často bývá využit jako prostředek k ověření porozumění textu. Na základě přečtení článku, či poslechnutí nahrávky mají děti určit, který obrázek odpovídá položené otázce apod.

Obrazový materiál slouží jako podklad k procvičení mluvení (popřípadě psaní). Jedná se o cvičení typu - vyprávěj příběh dle obrázků, popiš obrázek.

Fotografie či ilustrace také často slouží jako obrazový slovníček, či pomůcka pro přiblížení různých frází, předložek, sousloví apod. Tedy opět se jedná spíše o prezentační funkci a pouhou podporu textu (ačkoliv zrovna u předložek místa je obrazový doprovod pro porozumění takřka nezbytný).

Komiks (tedy opět ve smyslu obrázkový příběh s bublinami) se v učebnicích francouzštiny objevoval méně často, než jsme se původně domnívali. Pokud se však objevil, pak měl povětšinou jenom dvě funkce - buď plnil roli výukového textu, ve kterém byly obsaženy probraná témata, gramatické jevy a slovní zásoba. Objevil se tedy na závěr lekce a děti tedy měly být schopné již rovnou plně porozumět obsahu. Takový komiks se objevil například v učebnici *Amis et compagnie 1*. Jeho tématem jsou *Tři mušketýři* a každý díl má k sobě pouze jeden dílčí úkol, jinak s komiksem jako takovým není dál pracováno.

Druhá funkce, kterou na sebe mohl komiks ve zkoumaných učebnicích vzít, byla motivační a seznamovací s novým tématem, slovní zásobou i gramatikou. Takovou funkci plnil například komiks v učebnici *Bien joué!*. Žáci plní nejdříve cvičení před samotným poslechem a čtením komiksu, následuje samotný komiks a vše je uzavřeno dalšími navazujícími cvičeními. Z pohledu učitele lze takto jednoduše vytvořit strukturu hodiny, kdy se mohou snadno měnit formy práce i zaměření práce. Zároveň však je stále jasná struktura a obsah, co se dělá. Je však potřeba dostatečně předem promyslet, zda jsou žáci schopní rovnou s komiksem a novou látkou pracovat, vyžaduje to již jisté znalosti. Z vlastní zkušenosti autora je vhodné, aby děti byly předem seznámeny s novou slovní zásobou, neb neporozumění slovům bývá větším blokem, než neporozumění gramatickým jevům, které lze snáze odvodit z kontextu.

Učebnice francouzštiny, zvláště ty vydané francouzskými nakladatelstvími, s obrazovým materiálem pracují docela hodně. V učebnicích se nešetří fotografiemi a většina učebnic má i vlastní kreslené ilustrace, nicméně jejich využití pro konkrétní aktivity není tak časté, dokážeme si představit, že by se z obrazového materiálu dalo vytěžit mnohem více, že by na něj bylo navázáno mnohem více otázek a úkolů. To hovoříme stále vlastně o obrazovém materiálu obecně. Samostatným případem je komiks s příběhem, který se ve francouzských jazykových učebnicích neobjevuje tolik, jak jsme si původně mysleli. Samozřejmě můžeme ještě rozlišovat cílové skupiny jednotlivých učebnic, což jsme během rešerše záměrně nedělali, ale výsledek by byl obdobný. Sice se dá říct, že čím mladší cílová skupina, tím více se objevují kreslené obrázky a postavy, nicméně nikterak zásadní rozdíl v učebnicích pro žáky 2. stupně, 3. stupně a dospělé zde, co se týče práce s obrazem, není.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

V této části se budeme věnovat autorským komiksům, které byly v rámci této práce vytvořeny. Komiksy jsou primárně zaměřeny na dva cíle. Cíl první byl, aby obsahovaly gramatickou látku, kterou by děti následně procvičily a osvojily si v gramatickém pracovním listu. A druhým cílem, který byl sledován, je rozšíření znalostí dějepisného učiva. Dějepisné učivo v komiksu by mělo mít o něco větší rozsah než je běžné učivo v ZŠ. Záměrem bylo, aby jednotlivé kapitoly obsahovaly jen pokud možno to základní nebo nejzajímavější z francouzských dějin. Dějepisný obsah je následně doplněn a procvičen v dějepisném pracovním listu. K těmto dvěma cílům bychom mohli přidat ještě případný cíl třetí, a sice zábavnost a vtip. Jak již bylo řečeno v úvodu celé této práce, jednou z inspirací byly kreslené Dějiny udatného národa českého a mou vizí bylo, že žáci se budou během četby komiksu také bavit.

Vytvoření komiksu, kde by se střetávala francouzská gramatika a francouzské dějiny, byl ve výsledku náročnější nápad, než jsem si dokázal představit. Francouzské dějiny jako takové již jsou ve formě bande dessinée zpracovány, nicméně pro úroveň základní školy jsou tyto texty náročné. Nejtěžším se ukázalo být zachování cílové skupiny, tedy náročnosti zhruba A1, a přitom vytvoření smysluplného komiksu a navíc ještě zábavného. Tedy skloubit tyto tři faktory dohromady - dějepisný obsah, gramatický obsah, zábavnost celého textu a stále na úrovni A1 bylo nejtěžším, a jak poznáme v kapitole 4, žáci základní školy potvrdili, že všechny tři cíle se v každém komiksu udržet nepodařilo.

V následujících kapitolách se tedy budeme věnovat tomu, jak jednotlivé listy vypadají a jaké mají cíle a jak probíhalo praktické využití.

K praktickému vyzkoušení komiksů došlo v ZŠ Tábořská v Praze - Nuslích, kde učím. Francouzský jazyk učím pouze ve dvou ročnících. V 8. ročníku mám dvě skupiny - skupina A, která začala s francouzštinou letos, skupina B, která se učí již od 6. třídy. V 9. ročníku mám jednu větší skupinu, která se celá učí francouzsky od 6. třídy. Pro zjednodušení ji v následujících kapitolách budu nazývat skupina C.

Skupina B a C jsou na tom úrovni francouzštiny v současné chvíli dosti podobně, neb děti ze skupiny B mají francouzštinu třikrát týdně, na rozdíl od skupiny C, která má francouzský jazyk jen dvakrát týdně. Proto ten minimální současný rozdíl.

2. VOLBA OBSAHU KOMIKSŮ

2.1 Základní informace

V příloze této práce naleznete 5 komiksů, v každém komiksu je jedno ústřední téma z gramatiky a jedno ústřední téma dějepisné. Původně bylo vytvořeno komiksů 10, nicméně pro potřeby této práce a v praxi bylo nakonec využito komiksů jen 5. Toto uvádím pro pochopení zdánlivé nedokončenosti dějepisného obsahu jednotlivých komiksů, je potřeba tedy vědět, že pět dalších dějinných etap se zde pouze neobjevuje.

Komiksy vznikaly ve spolupráci s mojí kolegyní ze ZŠ Tábořská, učitelkou výtvarné výchovy Věrou Palánovou. Postup byl takový, že já jsem rozepsal scénář jednotlivých komiksů, tedy co kdo říká, jak vypadá, které okénko a následně se Věra snažila daný komiks kreslit. Nejčastěji následovaly situace, kdy se během kreslení zjistilo, že nějaký dialog se nedá nakreslit tak, jak jsem si představoval a většinou bylo potřeba přidat několik okének textu. Tedy většinou to, co jsem já napsal jako dialog v jednom okénku, se následně rozkreslilo do dvou a více a následně bylo potřeba dopsat nějaké další bubliny, či popisky. Poté, když již vše bylo dotaženo, tak jsem poprosil další kamarádku, shodou okolností také učitelku výtvarné výchovy ze ZŠ Tábořská, aby mi pomohla graficky vložit texty do bublin. Komiks je tedy dílem tří osob - obsahová stránka je dílo mé, výtvarná a grafická stránka je dílem Věry Palánové a Zuzany Svatošové.

Dějepisná témata jednotlivých komiksů byla vybírána tak, aby pokryla nejzákladnější a nejznámější období francouzských dějin. Během práce na komiksu nakonec došlo k zjednodušení a většina komiksů nese název podle klíčové osoby daného období.

V každém komiksu se také objevuje jeden specifický gramatický jev, se kterým by měli být žáci seznámeni a který by se měli naučit. Většina komiksů a hlavně následných gramatických listů byla koncipována tak, aby žáci samostatně odvodili, jak se dané gramatické jevy používají a co znamenají.

Dvojici pracovních listů komiks a gramatický list by děti měly zvládnout s velkou časovou rezervou do 30 minut. Závisí to ovšem na volbě metody, způsobu práce učitele a samozřejmě na jazykové úrovni žáků

2.2 Dějepisný obsah

V následující tabulce uvádíme přehled jednotlivých komiksů, jejich dějepisných a gramatických témat. První tabulka je věnována komiksům do diplomové práce zařazeným, druhá tabulka uvádí přehled komiksů do diplomové práce nezařazených.

Dějepisný obsah měl dle původních záměrů mít svou hloubkou rozsah učiva základní školy, nicméně během tvorby došlo k tomu, že většina komiksů obsahuje informace tento obsah přesahující, tedy jsou možná trochu náročnější na již případné znalosti žáků (zde vycházím z ŠVP ZŠ Tábořská, kde učím dějepis v 8.A). Nicméně při tvorbě jsem vždy vycházel z vlastní zkušenosti s výukou dějepisu a snažil se, aby komiksy obsahovaly vždy ty základní informace a k nim případný další kontext, který žákům většinou během výuky říkám, nicméně již to nejsou znalosti, které by si měli z hodin odnést. Příkladem budiž komiks o Františku I., zde již samotný fakt, že žáci vědí, že nějaký František I. existoval a že to byl první renesanční vládce Francie, bohatě stačí a další znalosti o něm jsou již jen jakýmsi bonusem.

V komiksu se objevují dialogy historických postav. Dialogy jsou samozřejmě zcela smyšlené a vycházejí pouze z historických kontextů - z velkých dějin, nicméně všední život každé historické postavy je zcela vymyšlen. Například u Karla Velikého je obecným historickým faktem jeho korunovace v Římě o Vánocích, nicméně to, že se v podvečer korunovace opije společně s papežem, je situace zcela vymyšlená. Podobné situace vznikají u každého komiksu - Jindřich IV. se ptá manželky, zda půjde do postele, ona opáčí, že s protestantem ne, a Jindřich následně z okna ložnice sleduje

vraždění protestantů během bartolomějské noci. Faktem je, že měl manželku katoličku a že proběhla bartolomějská noc. Ale to, že vůbec takto mohli společně vést v podvečer dialog a že vůbec mohl Jindřich něco vidět z ložnice, je čirá fantazie. Takto jsou sepsané všechny komiksy. Nehistorické situace jsou však zdrojem právě pro vtip a nadsázku a umožňují vytvořit dialogové situace, do kterých se může začlenit právě potřebný gramatický jev.

Každý komiks je uveden krátkým textem, který má čtenáře uvést do celého období a zejména má čtenáře seznámit s hlavní postavou. Tento text je jazykově většinou náročnější - obsahuje odborná historická slova a je zde velký předpoklad, že učitel žákům pomůže v porozumění. Text má být uvedením do doby a do souvislostí historických dané epochy.

Ukázka záhlaví komiksu - Philippe le Bel

Le roi Philippe IV le Bel

Sous le règne du roi Philippe IV le Bel La France atteint l'apogée de sa puissance médiévale. Philippe déménage le pape à Avignon, il anéantit l'ordre des Templiers et commence une grande prospérité économique. À Paris, 1302

S textem se pak žák v komiksu může setkat v bublinách, kde se jedná o přímou řeč historických postav, a nebo také v záhlaví jednotlivých obrázků, kde se opět jedná o texty uvozující a vysvětlující situaci na obrázku. Tento systém byl nutný, aby mohla být zachována koncepce, že komiks je vždy jednostránkový. Což v reálu znamená, že počet okének jednotlivých komiksů se pohybuje v rozmezí 7 - 10. Pokud by měly všechny kontextové informace být k vyčtení přímo z děje, musel by komiks mít minimálně dvojnásobný rozsah. Samozřejmě druhou možností mohlo být osekání komiksů a těchto kontextových informací, což by ale možná vedlo k horší pochopitelnosti děje a souvislostí. Další obtíže při tvorbě tvořil prostor v bublinách. Byť byl obraz i text tvořen paralelně, došlo k situacím, kdy se původně vymyšlený text musel krátit či upravovat, aby se do připravené bubliny vešel. Druhou možností byla následná grafická úprava bubliny, nicméně tato varianta byla nejméně vhodná a v komiksech je použita jen jednou.

V následujících tabulkách je uveden přehled jednotlivých komiksů, jejich jazykového a dějepisného zaměření. Uvádím i tabulku s komiksy, které jsou vymyšleny, ale netvoří součást diplomové práce.

Přehled komiksů zařazených do DP

Název komiksu	Dějepisná témata	Gramatické téma
Charlemagne	Karel Veliký, karolínská renesance	Sloveso Être
Philippe le Bel	Le pape, Philippe le Bel, Rome, Avignon	Les pronoms demonstratifs
François Ier	Renaissance, zámky na Loře, Karel V. Habsburský,	comparatif, superlatif
Henri IV	náboženské války, Jindřich IV., bartolomějská noc, Edikt nantský	Passé récent
Cardinal Richelieu	Ludvík XIII., Marie de Medici, třicetiletá válka, cardinal Richelieu	Être en train de

Přehled komiksů nezařazených do DP

Název komiksu	Dějepisná témata	Gramatické téma
Roi du soleil	Louis XIV,	Vouloir, pouvoir
Siècle des lumières	D. Diderot, Voltaire, Rousseau l'Encyclopédie	Négation
Révolution	Louis XVI, Robbespierre,	Interrogation
Napoléon Bonaparte	Napoléon , XIXe siècle	Futur proche
Charles de Gaulle	XXe siècle, IIe guerre mondiale, Ve république	Verbes modaux

2.3 Jazykový obsah

Francouzština je v České republice na základních školách vyučována převážně jako další cizí jazyk¹, s jehož výukou se začíná běžně v sedmém, nejdéle pak v osmém ročníku. Od září 2014 je další cizí jazyk povinný pro všechny žáky v rozsahu 6 hodin během 2. stupně. Francouzština může být vyučována také jako první cizí jazyk, ale většinou je tomu tak jen na jazykově zaměřených školách a na některých víceletých gymnáziích. Očekávaná jazyková úroveň, které by měli žáci dosáhnout, je A2 u prvního cizího jazyka, u francouzštiny jakožto dalšího cizího jazyka je očekávaná výstupní úroveň absolvování základního vzdělání A1². Toto vše, plus samozřejmě zkušenost z praxe v základní škole Táborská bylo důvodem, proč jsou komiksy a pracovní listy zaměřeny na jazykovou úroveň A1. Nicméně stejně jako při promýšlení dějepisného obsahu, také při tvorbě obsahu komiksu z hlediska gramatiky nebylo možné udržet veškeré jevy pouze na úrovni A1. Složitost vět, slovní zásoba, občas i jednotlivé gramatické jevy jsou občas použity s vědomím toho, že žáci ještě nebudou mít danou znalost. Nicméně v učebnici jsem dospěl k tomu, že vše se dá vyřešit formou předpřipraveného slovníčku pro děti, kde i neznámé gramatické jevy mohou být vysvětleny pouze na základě svého překladového významu.

Jednotlivá témata francouzské gramatiky jsem vybral na základě toho, zda jsou tyto dané gramatické jevy vhodné pro výuku na úrovni A1, částečným vodítkem mi byla i učebnice *Le français entre nous*, kterou používám ve své výuce. A druhým kritériem pro výběr gramatického jevu, byla jeho použitelnost v rámci komiksu. Některé gramatické jevy se dají do běžného děje zapojit docela snadno (například slovesoêtre v komiksu o Karlu Velikém), u některých však bylo potřeba více rozmýšlet, jak je do bublin zařadit, aby působily přirozeně (například être en train de v příběhu o kardinálu Richelieu).

V záhlaví jednotlivých komiksů jsem se nevyhýbal použití složitějších vět. Jednotlivá okénka komiksu jsou, pokud je potřeba, také opatřena uvozujícím textem.

¹ Další cizí jazyk - dle RVP ZV - Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

² dle SERR - Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků.

Tyto texty jsou psány spisovným jazykem. Naopak bubliny, tedy přímá řeč jednotlivých postav, využívají možnosti použít jazyk hovorový a jsou zde i užity jednoduché hovorové fráze, částice a citoslovce, což je vhodný nenásilný prostředek pro seznámení žáků s celkovou problematikou citoslovcí v cizím jazyce (např. citoslovce spánku ve francouzštině *Zzzz*, v češtině *Chrrr*, viz komiks s kardinálem Richelieu).

3. ROZBOR JEDNOTLIVÝCH KOMIKSOVÝCH KOMPLETŮ

V následující kapitole se budeme věnovat rozboru jednotlivých kompletů komiksů. Kompletem zde myslíme soubor komiksu, pracovního dějepisného listu a pracovního gramatického listu, které patří k sobě a tvoří celek. V rozboru se budeme zabývat konkrétními didaktickými cíli jednotlivých listů a také zhodnotíme, jestli se takovéto komiksy dají prakticky využít ve škole.

3.1 Charlemagne

3.1.1 Komiks

Komiks Charlemagne je gramaticky zaměřen na slovesa être a dějepisný obsah obsahuje klíčové události ze života Karla Velikého. V jednotlivých dialozích se objevují různé tvary slovesa être. Záměrem bylo, aby se v komiksu objevily všechny tvary a následně pak s nimi mohlo být pracováno v gramatickém listu. Úvodní záhlaví má žáka seznámit se stoletím, kdy Karel Veliký vládl, a s tím, že době jeho vlády se říká karolínská renesance. Celý komiks je následně věnován dvěma dnům v roce 800, kdy byl Karel korunován císařem svaté říše římské. Informace, které chceme sdělit žákům navíc, jsou schovány ve vyprávění Karla Velikého. Úvodní obrázek komiksu se věnuje situaci o Vánocích roku 800. V záhlaví je uvedeno datum (nous sommes le 24 décembre), tedy sloveso být v 1. osobě čísla množného. Hned následující obrázek nabízí žákům další dva tvary slovesa être, ve tvaru 1. a 3. osoby čísla jednotného. Karel Veliký ještě navíc v tuto chvíli používá vazbu il faut, se kterou se tak mohou žáci seznámit. Ve třetím okénku se papež Karla ptá, zda je spojen s jídlem - za použití

otázky Vous êtes satisfait? Tedy další tvar slovesa être, se kterým se žáci setkávají. V dalším obrázku se vyskytuje gramatický jev, který žáci pracující s tímto listem pravděpodobně neznají. Papež ve své promluvě použije passé composé. Žáci mohou být s tímto jevem seznámeni jako se souslovím, bez potřebné znalosti gramatického pozadí. Tedy na tabuli, či ve slovníčku, či od učitele zjistí, že tu as vaincu = porazil jsi. Pro porozumění bublině to stačí. S jevem není dále nikterak pracováno, ani se na něj nepřímou neváží další cvičení, tedy ničemu nevádí, když žáci v tuto chvíli nebudou hlouběji seznámeni s tím, co čtou. V okénku je užit i další tvar slovesa être ve 3. osobě čísla množného. Následující obrázek je věnován Karlově vzpomínce na boj s Avary a Araby. Předposlední obrázek umožňuje žákům najít tvar slovesa être ve 2. osobě čísla jednotného.

3.1.2 Gramatický list

Gramatický list Charlemagne se věnuje aplikaci slovesa être. Jako všechny gramatické listy i tento se snaží o to, aby se žáci seznámili s novým gramatickým jevem jen díky práci s komiksem. A i tento komiks má zadání úkolů francouzsky i česky. Od prvního cvičení do posledního by se postupně měli žáci dobrat toho, jaké tvary slovesa être má v jakých osobách a procvičit si porozumění a užití slovesa être.

V prvním cvičení žáci doplňují do vět tvary slovesa être dle komiksu. Následně spojí jednotlivé odvozené tvary s osobními zájmeny, tedy si vytvoří jakousi přehlednou tabulku slovesa être. Následně v druhém a třetím cvičení žáci vyhledávají tvary slovesa a připojují k nim hodící se podměty. Tedy ve výsledku vyhledávají základní skladební dvojice, aby došlo k upevnění tvaru slovesa a osoby. Páté cvičení je zaměřené na překlad do českého jazyka - využity jsou opět věty z komiksu, tedy mělo jít o to, že si při překladu žáci alespoň částečně vypomohou odvozením z kontextu. V posledním cvičení by již žáci měli samostatně tvořit krátký text o sobě, vzorem jim je řeč Karla Velikého v bublině. Zde jde o procvičení nejen slovesa être v první osobě, ale také základních frází při představování. Odkud jsem, kdo jsem, kolik je mi let, kdy jsem se narodil.

3.1.3 Dějepisný list

Dějepisné listy jsou koncipovány tak, aby bylo nejpraktičtější zadat jejich plnění jako domácí úkol. Část úkolů je odvoditelná z komiksu, tedy jde o porozumění textu. Druhá část úkolů je taková, že k jejich splnění musí žáci využít internet, knihy, učebnice či encyklopedie.

Úkoly v dějepisném listu mají, podobně jako v listu gramatickém, gradaci od nejjednoduššího po nejtěžší. První cvičení tedy vychází z textu - žáci pouze doplňují do vět chybějící informace, navíc mají ještě k dispozici nabídku slov na doplnění. Jde tedy o prostou orientaci v textu. V druhém cvičení jsou již přímé otázky na text zaměřené na porozumění textu - všechny odpovědi jsou nicméně v komiksu snadno k nalezení. Některé otázky jsou zaměřené přímo na historická fakta (např. Dans quelle ville est Charlemagne couronné?), jiné pouze na obecné porozumění textu (např. Qui est enervé avant le couronnement?). Ve třetím cvičení už jsou žáci vybídnuti k tomu, aby využili internet, či jiný zdroj. Následuje sada 5 otázek, některé otázky zdánlivě s tématem Karla Velikého nesouvisí, nicméně je na učiteli, zda například vezme otázku Qui est Roland? jako podnět pro prohloubení znalostí svých žáků.

Jak bylo psáno výše, dějepisný list byl zamýšlen jako domácí úkol pro žáky, nicméně může být vhodné dát dětem za domácí úkol pouze tu část, ke které potřebují jiné zdroje, a jiná cvičení opravit ve škole.

3.2 Philippe le Bel

3.2.1 Komiks

Komiks o Filipu Sličném je zaměřen na francouzská nesamostatná ukazovací zájmena - les adjectifs démonstratifs. Dějepisný obsah je zaměřen na vládu Filipa Sličného, zejména na jeho boj s papežem a přesunutí papežského sídla z Říma do Avignonu. Další historické poučky jsou uvedeny hned v záhlaví celého komiksu.

Žáci jsou informováni o tom, že za vlády Filipa Sličného byla Francie na vrcholu své středověké moci, že zrušil templářský řád a za jeho vlády došlo k hospodářskému rozkvětu. Celý obsah komiksu se následně věnuje opravdu jenom sporu mezi papežem Bonifácem VIII. a králem. V celém komiksu jméno papeže Bonifáce není zmíněno ani jednou, šlo o záměr, neb dohledání jeho jména je jedním z úkolů v dějepisném pracovním listě.

V tomto komiksu dochází také k velké dějepisné zkratce, po zemřelém Bonifáci VIII. se stal papežem Benedikt XI., nicméně ten vládl pouze rok a až po něm získal pontifikát Klement V. V komiksu je postava Benedikta XI. zcela vynechána pro svou marginalitu a žáci tak mohou mít dojem, že po Bonifáci nastoupil hned Klement.

A s papežem Klementem je spojena také druhá historická zkratka - z komiksu by se mohlo zdát, že Klement V. se stěhuje do Avignonu hned při svém zvolení a že mu tam Filip Sličný již předem hřeje místo. Ve skutečnosti Klement V. nastoupil do úřadu roku 1305 a do Avignonu se přestěhoval až roku 1309. Důvodem pro obě tyto historické nepřesnosti byla plynulost a srozumitelnost děje komiksu a také nedůležitost těchto informací z hlediska dějepisného učiva, které si mají žáci z komiksu odnést.

Cílem dějepisného komiksu je, aby si žáci připomněli a zapamatovali, že existovalo avignonské zajetí papežů (že tím vyvrcholily spory mezi světskými vládci a papeži) a že francouzským panovníkem, který papeže do Avignonu přestěhoval, byl ve 14. století Filip Sličný.

Komiks je koncipován podobně jako předchozí o Karlu Velikém, tedy v bublinách se objeví potřebný gramatický jev, který je následně dále rozpracován v gramatickém listu. Bylo tedy zapotřebí, aby se v textu objevily ideálně všechny tvary *adjectifs démonstratifs*. Toto se zcela nepodařilo - v komiksu se objevují tvary *ce, ces, cette*. Tvar *cet* bohužel vypadl z textu, neb v dané bublině nebyl dostatek místa. Nicméně ničemu to ve výsledku nevádí, v gramatickém listu se s tím dá dále pracovat.

V prvním okénku komiksu se ocitá čtenář v Římě, kde papež Bonifác používá první *adjectif démonstratif*. Zároveň je zde také použito modální sloveso *vouloir*. V druhém okénku se objevuje Filip Sličný a podobně jako papež i on si zde na toho druhého stěžuje. Filip Sličný používá ve své bublině *passé composé* - opět je zde

zapotřebí žáky začátečníky poučit o tomto jevu jako o sousloví, podobně jako v prvním komiksu. Ve třetím obrázku již je použit i tvar adjectif démonstratif pro množné číslo. Popisky u obrázků, které jsou bez bublin, jen přibližují to, co čtenář sám může rozeznávat. Tedy že ti dva se nemají rádi a že papež nakonec umírá. V sedmém okénku se opakovaně vyskytuje vazba *il faut*, se kterou se žáci setkali již v komiksu o Karlu Velikém. V posledním velkém okénku komiksu nabízí Filip Sličný tykání papeži Klementovi V. Zde je možnost pro učitele, aby s dětmi pohovořil o tykání a vykání ve Francii.

Komiks o Filipovi Sličném obsahuje vcelku dost pravděpodobně neznámých slovíček. Nicméně jeho velkou výhodou je, že je dosti srozumitelný i bez popisků. Vystupuje v něm málo postav a příběh se odehrává po jednoduché linii, která je srozumitelná i bez textu - král a papež, nemají se rádi, perou se, papež umře, král si vybere nového a je s ním v Avignonu. Tedy komiks zde maximálně naplňuje svou největší výhodu jako didaktického materiálu - porozumění textu na základě obrázku.

3.2.2 Gramatický list

V gramatickém listu se objevuje podobný princip jako v gramatickém listu u Karla Velikého. Na počátku žáci pracují s komiksem a na základě toho si odvozují základní informace o adjectif démonstratif. Následně pak dojde k aplikaci základních pravidel a procvičení.

V prvním cvičení gramatického listu žáci doplňují do komiksových vět zájmena. Tento krok je zde za účelem, aby na začátku žáci pochopili, o jaký jev, jaká slova vlastně jde. Když v prvním cvičení máme doplňovat toto, tak to je pravděpodobně jev, který se mám naučit, kterého si mám všimnout.

V druhém cvičení se již žáci snaží tento jev vložit do tabulky, ze které si následně mají odvodit základní pravidla pro použití. Samozřejmě je zde důležitý faktor toho, zda žák chce porozumět, či nikoliv. Velkou výhodou je samozřejmě drobná znalost francouzštiny. Žákům se snáz pochopí, že *cet* se používá

před maskulinem začínajícím samohláskou, pokud již podobné gramatické pravidlo někde zažili. Mužský, ženský rod, množné a jednotné číslo jsou záměrně ponechány pouze ve francouzštině, podobnost s latinou je velká a žáci se s latinskými názvy tohoto během výuky češtiny setkávají.

Ve třetím cvičení žáci aplikují ukazovací zájmena na slova z textu a překládají. Podobné cvičení je i poslední - žáci rozřazují slova podle toho, které ukazovací zájmeno před něj patří. Třetí a čtvrté cvičení jsou podobná - pouze jednou se doplňuje zájmeno ke slovu a překládá se, podruhé se doplňuje slovo k zájmenu. Nicméně jde zde o praktické využití tabulky ze cvičení druhého. Žáci navíc mají oporu v tom, že u každého substantiva je určeno, zda se jedná o maskulinum, či femininum.

Gramatický list je také vybaven postavami Filipa Sličného s bublinami, jejichž cíl je estetický i praktický - Filip s dalekohledem užívá ve své řeči právě adjektiv démonstrativ, plus zde má jít o drobný žert, leč ten zpravidla nebyl žáky pochopen.

3.2.3 Dějepisný list

V dějepisném listu žáci začínají cvičením, ve kterém si mají připomenout základní informaci, že papež se přemístil z Říma do Avignonu. Základním vodítkem jsou opět údaje z komiksu.

V druhém cvičení se jedná o porozumění textu, kdy žáci zaškrťávají, zda je tvrzení pravdivé, či nikoliv. Opět jde o vyzdvižení základních faktů, které jsou v komiksu uvedeny - papež sídlí papež v Římě a Filip ho nemá rád, že se pohybujeme ve 14.století, tvrzení B má žáky vést k uvědomění si toho, že vlastně nevědí, jak se jmenuje prvně zmiňovaný papež. Ve tvrzení D je zapotřebí, aby děti vyhledávaly na internetu či v učebnicích jaké národnosti byl Klement V.

Ve třetím cvičení je využito obrazového materiálu a žáci odvozují, co je pravděpodobně na obrázku, a zaškrťávají správnou možnost. Většina možností má být záměrně dosti zjevně špatně. Zde se mísí porozumění jazykové a znalosti dějepisné. Žáci si nejprve musí dobře přeložit možnosti v nabídce, které občas mohou

být složité. Nicméně záměrem bylo, aby si žáci dokázali říct po překladu klíčového slova, zda je věta jako popis obrázku možná, nebo ne. Například poté, co si přeloží slovo cache-cache, snad jistě odvodí, že to nebude správný popis obrázku.

Poslední cvičení je již zaměřeno na vyhledávání informací. Jedná se o otevřené otázky, které prohlubují znalosti z oblasti dějin i z oblasti francouzského jazyka (Quel est le contraire du verbe "tutoyer"?). Zde také zaznívá otázka na jméno papeže Bonifáce III.

3.3 François I^{er}

3.3.1 Komiks

V komiksu s názvem François I^{er} le père et le restaurateur des lettres se žáci seznamují s Francií v 16. století, tedy v době počínající renesance. Tento komiks má za cíl seznámit žáky s Francií v době Františka I., s počínající francouzskou renesancí. A hlavně s osobou krále Františka I. Ten je ve většině jazykových učebnic připomínán zejména díky zámkům na Loire. Žáci by si z komiksu měli odnést také informaci o tom, že František I. v Evropě soupeřil ponejvíce s Habsburským císařem Karlem V., přivedl do Paříže Leonarda da Vinci, nicméně také zvyšoval daně, protože provoz jeho dvora a touha po umění stály hodně peněz.

Gramatickým jevem, který mají žáci v tomto komiksu objevit, je comparatif a superlatif. V komiksu je tedy využito Františka I. jako vychloubavého panovníka, který stále sebe nebo něco s něčím poměruje. To umožnilo maximální použití komparativu i superlativu. Nicméně důsledkem tohoto bohužel je, že komiks nemá jednolitý příběh, který by měl začátek a konec. Jedná se spíše o sled obrázků, které nám představují Františka I. a různé životní situace okolo něho.

Komiks je uveden opět krátkým záhlavím, které má čtenáře přivést do 16. století a prozradit mu rámeček celého příběhu - renesanční rozvoj umění a literatury.

Na prvním obrázku již stojí František ve své komnatě a vychloubá se. Představuje sám sebe. Je zde využit komparativ. V dalším okénku záhlaví uvozuje

situaci a uvádí čtenáře do kontextu a František to bublinou glosuje. Říká opět vychloubačně, že jeho zámky jsou dražší než ostatní a řeka Loira je hezčí jiných. To samé pokračuje na dalším obrázku, jen se zde objevuje jeho soupeř Karel V. a předhánějí se, kdo má větší zemi, více knih, větší armádu. Na dalším obrázku je pouze ilustrace bojů, leč obrázek pátý již ukazuje Františka I. v zajetí, dokonce ve vězení, kam se opravdu dostal a stálo ho hodně peněz se vykoupit. Tento historický fakt není nikterak podstatný, jediným důvodem proč je zde zmiňován, je jeho atraktivita pro komiks a historická zajímavost pro žáky - i král se mohl dostat do vězení. Následné obrázky se věnují Františkově lásce k obrazům, objevuje se zde i nepravdivé adjektivum bon - meilleur. V následujícím obrázku je opět jeden zavádějící fakt - Leonardo ukazuje, že namaloval Františkův portrét, což není historický fakt, ale pouhá nahrávka na Františkovu bublinu. Poslední obrázek nabízí hodně gramatických jevů, které učitel může nebo nemusí více rozebírat. Objevuje se zde modální sloveso vouloir, peu X un peu, avoir faim.

Komiks obsahuje také několik vtipů, které však během testování se žáky zůstaly opomenuty, naopak největší úspěch sklidilo citoslovce "bum" pod nohou Karla V. Patlanice francouzských malířů v okénku 6, ani snaha poddaných jíst umění nebyly shledány vtipnými.



Ukázka z komiksu François I^{er}

3.3.2 Gramatický list

Gramatický list si klade vcelku vysoký cíl - comparatif a superlatif jsou vcelku obsáhlá gramatická témata, tedy na rozdíl od jiných komiksů a gramatických listů zde není předpoklad, že by žáci zvládli pochopit veškerou látku jen díky jednomu pracovnímu listu. Totiž v tomto případě se jedná pouze o pracovní list, kde žáci

zvládnou odvodit základní stupňování adjektiv, vzhledem k rozsahu jedné stránky již nebyl prostor na další procvičování.

Gramatický list je zaměřen široce. Látka, která většinou nebývá vykládána najednou celá - tedy komparativ a superlativ, je zde v jednom pracovním listu a žáci musejí zvládnout během krátkého času pobrat základní informace o tomto jevu.

V prvním cvičení žáci, opět pouze za využití komiksu, doplňují věty z bublin. Opět by mělo dojít k tomu, že žáci si na základě tohoto začnou uvědomovat způsob tvoření a význam jednotlivých slov komparativu a superlativu. Hned v dalším cvičení žáci doplňují do tabulky tvary komparativu. Tabulka je česky i francouzsky, aby žáci měli větší šanci porozumět a hlavně, aby zjistili, co které výrazy skutečně znamenají. Ve třetím žáci mají ověřit, jestli pochopili a dokážou rozeznat, jak vypadá tvar komparativu, za úkol mají všechny komparativy z prvního cvičení podtrhnout.

Podobně jako druhé by mělo fungovat také cvičení čtvrté, kde se však doplňují tvary superlativu.

Velkou výhodou zde vidím v tom, že všechny tvary a věty použité ve cvičeních vycházejí z vět z komiksu, takže žáci nemusejí nic navíc překládat, ani vyhledávat.

Během testování žáci tato cvičení, byť jsou složitá, zvládali (skupina C), jediná nesrozumitelnost vznikala u bublinové otázky Františka I., kdy polovina žáků myslela, že správná odpověď má být Charles V. Zamýšlená správná odpověď samozřejmě byla, že největším panovníkem je sám František, nicméně žákům přišlo divné, že by se ptal sám na sebe. Viz ukázka zde.



Qui est le plus grand roi du 16^e siècle?

3.3.3 Dějepisný list

V dějepisném pracovním listě je skoro u všech cvičení potřeba pracovat s internetem. Žáci si v prvním cvičení ujasní časovou osu podle toho, jak jdou za sebou umělecká období. Do nabízených řádků doplňují francouzské názvy, počet teček je roven počtu písmenek. Důležité je upozornění na fakt, že francouzský klasicismus

a baroko se dosti překrývají časově a navíc jsou si ještě i vizuálně tyto styly podobné, tedy v očích středoevropana.

Ve druhém cvičení žáci pomocí internetu vyhledávají správné odpovědi na otázky, které se týkají života Františka I. (kde se narodil, z jaké je dynastie, kde byl korunován, kde je pohřben). Toto může být dobrý odraz k povídání o katedrálách v Remeši a v Saint Denis.

Třetí cvičení je zaměřené na důležité postavy z komiksu a ze života Františka I. Žáci mají za úkol spojit portrét, jméno a povolání dané osoby. Nově se zde seznámí se jménem manželky Františka I. a s jeho významným knihovníkem Guillaumem Budé, který se zasloužil o založení Collège de France.

V čtvrtém cvičení se žáci vrací zpět ke komiksu, na základě informací v něm obsažených doplňují krátký proslov Františka I. zaměřený na porozumění textu.

V posledním cvičení se žáci zaměří na rozpoznání renesančních staveb. Předpoklad je samozřejmě takový, že pokud sami stavební sloh nerozpoznají, tak mohou podle názvu, který je u obrázku, stavbu vyhledat a informaci o slohu vyčíst.

3.4 Le roi Henri IV de Navarre

3.4.1 Komiks

Komiks s názvem Henri IV de Navarre zachycuje skrz postavu Jindřicha IV. období náboženských válek, spory mezi protestanty a katolíky, bartolomějskou noc a hlavně vydání Ediktu nantského roku 1598. V záhlaví komiksu jsou žáci uvedeni do kontextu toho, že Jindřich IV. je prvním panovníkem bourbonské dynastie a že měnil několikrát během svého života svou víru. Gramatická část tohoto komiksu je zaměřena na blízkou minulost, passé récent.

Tento komiks je opět zpracován jako příběh zachycující kratší období. Byť zahrnuje několik let, v rámci komiksu je vše zpracováno jako sled událostí na sebe navazujících. Vše začíná svatbou s Markétou z Valois roku 1572, ten samý rok proběhla

bartolomějská noc a následuje skok do roku 1598, kdy komiks vrcholí Jindřichovým rozhodnutím zrovnoprávnit ve Francii protestantské a katolické vyznání. Historická zkratka je zde opět zapříčiněná potřebou děje, který má spád.

V tomto komiksu (podobně jako v komiksu o Karlu Velikém) dochází k vymyšleným situacím, které se nezakládají na historickém poznání. Král nechce dát Jindřichovi korunu, Markéta nechce jít s protestantem do postele, Jindřich z okna v pyžamu sleduje vyvraždění hugenotů a pak od stolu vymyslí Edikt nantský. Je zde tedy opět velký prostor pro učitele, aby zodpověděl případné otázky žáků a dal veškerý děj do řádného historického kontextu.

Passé récent je v komiksu použit čtyřikrát, což vzhledem k jeho jednoduchosti je dostatečný počet k tomu, aby žáci byli schopni v gramatickém listu s tímto prvkem pracovat a vyvodit jeho použití. V komiksu se objevuje sloveso venir, opět se zde objevuje sloveso vouloir, s tím se žáci setkávají takřka v každém komiksu. Trochu náročnější může pro žáky být použití blízké budoucnosti v okénku, kde se Jindřich ptá Markéty, zda si půjde lehnout. Nicméně vzhledem k tomu, jak je blízká budoucnost tvořena, je zde porozumění spojení sloves aller a se coucher snadné. Ve čtvrtém okénku je v Jindřichově bublině použito hovorové otázky c'est quoi, ça?, toto může být možností pro učitele, aby položil žákům otázku, jak jinak by šla tato věta vyjádřit (qu'est-ce que c'est?).

3.4.2 Gramatický list

V gramatickém listu, který je věnovaný passé récent, je užito stále stejného postupu jako v předchozích listech. Žáci nejprve doplňují do vět passé récent podle komiksu. Do jednotlivých vět doplňují vždy jinou část passé récent, která chybí. Zde zase na základě tohoto by již mělo dojít k evokaci toho, jak passé récent vypadá a jaké má části. V následujícím cvičení si žáci připomenou tvary slovesa venir, jehož časování je pro tvorbu passé récent nezbytné. Pod zadáním druhého úkolu je otázka Vous connaissez Bescherelle?, která je určena přímo mým žákům, neb na tuto

příručku ve třídě odkazují a je také umístěna ve třídě v knihovně pro volné použití během hodin.

Ve třetím cvičení žáci již vytvářejí do tabulky pořadí jednotlivých prvků, které tvoří passé récent. Prvky mají v nabídce, jejich úkolem je pouze je seřadit, což mohou snadno odvodit z vět v prvním cvičení. V tuto chvíli by již žáci měli být seznámeni s tím, jak tvořit passé récent a toto následně aplikují ve cvičení čtvrtém a pátém. Čtvrté cvičení obsahuje věty, které stále vycházejí z komiksu a žáci je jen transformují. V pátém cvičení již musí věty tvořit sami, nicméně mají k dispozici vždy začátek věty - podmět a jsou jim také nabídnuty různé přísudky s předmětem, ze kterých volí ty vhodné k jednotlivým obrázkům.

Z testování vyšlo, že tento postup a konkrétně tento pracovní list je pro děti velice snadno pochopitelný a po jeho vyplnění jsou schopny odvodit a popsat, jaký je význam passé récent a jak se tvoří.

3.4.3 Dějepisný list

V dějepisném listu si žáci prohloubí učivo o Jindřichu IV. a osobnostech z doby náboženských válek ve Francii.

V prvním cvičení žáci vyhledávají a popisují na mapě, kde se nachází Navarra. Mapa je velice jednoduchá - žáci doplňují pouze tři současné státy, tak jak je znají a poslední území, které není určené je Navarra. Názvy jednotlivých území jsou nabídnuty. V druhém cvičení žáci sestavují rodokmen, který znázorňuje rodinné vazby mezi rodem z Valois a Bourbony. Žáci musejí pomocí dat, která jsou uvedena, dohledat, kdo byl kdo. Celý rodokmen je ještě uveden bublinou Jindřicha IV., kde je potřeba vyplnit jeho data narození, úmrtí a jméno jeho vraha. Ke cvičení číslo 2 žáci musí využít internet, či obsáhlejší encyklopedie.

Ve cvičení třetím žáci vybírají z nabídky odpovědi na otázky, které se týkají Jindřicha IV., jedna otázka je namířena na počet mrtvých během bartolomějské noci. Některé odpovědi žáci naleznou v komiksu, jiné musejí vyhledat v dalších zdrojích.

V posledním cvičení se žáci seznamují s jednotlivými osobnostmi, které se pohybovaly okolo Jindřicha IV., a určují, zda byly víry protestantské nebo katolické. Složitě je toto určit u samotného Jindřicha IV., který během svého života svou víru změnil.

3.5 Cardinal Richelieu

3.5.1 Komiks

Komiks o kardinálu Richelieu nezachycuje jeden příběh v krátké době, ale, podobně jako komiks František I., zobrazuje jednotlivé části ze života kardinála. Žáci se v komiksu seznámí s třemi osobnostmi - kardinálem Richelieu, Ludvíkem XIII. a také Marií Medicejskou, matkou Ludvíka.

Záhlaví komiksu seznámí žáky se stoletím, ve kterém se pohybujeme, a s tím, že Francii vládne Ludvík XIII., nicméně fakticky ve státě rozhoduje jeho první ministr - kardinál. V první části komiksu sledujeme rychlý vzestup mladého Richelieu, následně se dozvídáme, že Richelieu tvoří hlavní postavu mezi Ludvíkem XIII. a jeho matkou, vychází s oběma a intrikuje na všechny strany. Richelieu je vykreslen jako veliký zastánce katolické víry - ničí pevnost La Rochelle, nicméně nad vírou u něho vítězí pragmatismus, když se během třicetileté války dává na stranu protestantů proti katolickým Habsburkům. V posledním obrázku se ještě dozvídáme, že se nestaral pouze o politiku, ale také o kulturu a založil Francouzskou akademii.

Gramatické zaměření komiksu je na *vazbuêtre en train de*. S tímto jevem se žáci mohou v textu či v bublinách setkat celkem čtyřikrát. Dalšími gramatickými jevy, na které žáci narazí, jsou opět slovesa *vouloir*, *devoir*, *devenir*, objevuje se zde také superlativ adjektiva *grand* a zájmeno *y*.

Komiks je bohužel méně přehledný, neboť obsahuje velké množství textu, pro který se obtížně hledal prostor.

3.5.2 Gramatický list

V gramatickém listu žáci odhalují stavbu výrazu *être en train de*. Postup je podobný jako v gramatickém listu Jindřicha IV. Žáci nejdříve pomocí vět z komiksu dají dohromady věty obsahující právě požadovaný výraz. V každé větě opět chybí jiná část, tedy žáci by již v tomto prvním cvičení měli začít přemýšlet nad tím, jaké části pro vyjádření děje, který se právě odehrává, potřebují. Tuto svou úvahu aplikují hned v následujícím cvičení, kde mají vytvořit správné pořadí jednotlivých částí výrazu. A následně ještě z rozházených slov složit ukázkovou větu.

Ve třetím cvičení si žáci připomenou sloveso a ve cvičení čtvrtém již vytvářejí věty, mají uvedený podnět a přísudek s předmětem. Celý gramatický jev zakončí překladem francouzských vět do českého jazyka, aby se ověřilo, zda porozuměli tomu, co vlastně výraz *être en train de* znamená.

Celý gramatický list je doplněn obrázkem s bublinou, kde Ludvík XIII. sděluje čtenáři, že se na něj dívá. Opět zde má jít o drobný žertík, který při testování nebyl vůbec zaznamenán.

3.5.3 Dějepisný list

V dějepisném pracovním listu se žák seznámí s dalšími podrobnostmi ze života kardinála Richelieu, vyzkouší si porozumění textu a umístí události na časovou osu.

První cvičení opět vychází z komiksu, na základě porozumění četbě žáci zaškrťávají správné odpovědi z nabídky. Všechny otázky se týkají kardinála.

Ve druhém cvičení si žáci připomenou, kdo byli matka a otec Ludvíka XIII. a také, na jakou stranu se průběžně přidával kardinál Richelieu během třicetileté války. Následující cvičení se týká pouze Francouzské akademie, žáci vybarvují pergameny, jejichž tvrzení o Francouzské akademii je pravdivé. K tomuto cvičení je zapotřebí využít internet, neb požadované znalosti v komiksu uvedeny nejsou. V posledním cvičení žáci umísťují na časovou osu uvedené události, aktivita je usnadněna tím,

že na časové ose jsou již šipkami naznačeny roky, ke kterým se mají zmíněné události přiřadit. Opět jde spíše o porozumění textu, neb všechny letopočty jsou buď v komiksu, nebo v pracovním listu uvedeny.

4. TESTOVÁNÍ

V následující kapitole rozebereme průběh a výsledky testování komiksů a pracovních listů. Všechny komiksy byly testovány, jak již bylo uvedeno, v základní škole Tábořská v Praze, Nuslích. V této škole učím francouzský jazyk v 8. a 9. třídě. V rámci těchto dvou tříd existují tři skupiny žáků. Jednu skupinu tvoří 10 žáků deváté třídy, kteří mají francouzský jazyk dvě hodiny týdně od šesté třídy. Tuto skupinu jsme již výše označili jako skupinu C. Ve druhé skupině je 8 žáků osmé třídy, tito žáci mají francouzštinu tři hodiny týdně. Nicméně v rámci této skupiny je ještě jedno rozdělení, byť hodiny mají společně, 4 žáci mají francouzský jazyk od šesté třídy (označení skupina B) a 4 žáci mají francouzštinu prvním rokem (v rámci povinnosti mít další cizí jazyk), to je skupina A. V osmé třídě došlo k tomu, že v rámci jedné skupiny jsou začátečníci i pokročilí, protože část původní skupiny odešla na gymnázium a ke zbytku původní skupiny se přidali ti, kteří si francouzštinu vybrali jako povinný další cizí jazyk. Byla to jediná šance, jak pro žáky výuku francouzštiny vůbec umožnit.

4.1 Průběh hodin

Již od počátku, kdy byly komiksy tvořeny, bylo záměrem, aby žáci byli schopni pracovat s veškerým materiálem samostatně, aby učitel mohl být spíše poradcem než vedoucím, který žáka vede krok za krokem. Z toho také vyplývá přístup během hodin, který učitel může zaujmout.

Žáci pracují samostatně

Některé hodiny, kdy jsme pracovali s komiksem, jsem tedy zkusil vše nechat na žácích - měli k dispozici slovníky, internet, učebnice a také připravený slovníček

neznámých slov v komiksu použitých. Žáci měli určený čas a během něho měli zvládnout přečíst si komiks, získat základní porozumění a následně vyplnit gramatický list. Takovýmto způsobem bylo pracováno například s komiksem o Karlu Velikém, či Jindřichovi IV.

Skupina B tímto způsobem testovala pracovní list o Jindřichovi IV. Komiks je zaměřen na *passé récent*, který žáci v tu dobu ještě neznali. Historický kontext jim však byl známý, neb v dějepise jsme období náboženských válek ve Francii již probrali, tedy postava Jindřicha IV., bartolomějská noc apod. již nebyly neznámé pojmy. Žáci pracovali samostatně, přečetli si komiks (mohli si ve skupině pomáhat s porozuměním) a následně pracovali na gramatickém listu, ten vypracovali - celé toto jim zabralo cca 25 minut. Následně jsme vůbec nic nekontrolovali a já se rovnou zeptal, zda by mi dokázali na základě toho, co se dozvěděli v komiksu a gram. listu, povědět, jak se tvoří a co znamená *passé récent*. Žáci dokázali popsat, jaké části jsou potřeba pro vytvoření blízké minulosti, dokázali toto aplikovat na zkušební větu, kterou jsem napsal na tabuli - tu převedli do *passé récent*. Jediná situace, kde si nebyli zcela jistí, bylo převedení do českého jazyka, tedy nebyli si jisti, jak by měli věty s *passé récent* přesně překládat. Následně žáci dostali dějepisný list jako domácí úkol, následující hodinu jsme ho společně kontrolovali. V ničem nebyl problém. Tento přístup je vhodný, pokud má učitel jistotu, že všichni žáci vše zvládnou a jsou schopni samostatně, případně ve dvojicích pracovat. V opačném případě hrozí, že po uplynutí času na práci budou mít někteří žáci list nevyplněný, komiks nepřečtený a vznikne pro učitele nepříjemná situace, že část studentů je připravená pracovat dál a část vlastně stojí stále na začátku.

Žáci pracují pod vedením

Tento přístup je odlišný od prvního v tom, že s žáky od začátku pracuje učitel a vede je. Četba komiksu probíhá společně, hned dochází k překladu a případné nápravě nesprávného porozumění. Tedy význam probíraného gramatického jevu je nutně vysvětlen již v průběhu čtení komiksu, nejde dostatečně dobře s dětmi komiks překládat a klíčový jev nechat bez povšimnutí. Následně se cvičení v gramatickém listu dělají také společně a žáci tedy mají ulehčenou práci. Výhodou tohoto přístupu je, že učitel má vše

pod dohledem, žáci nemají příliš velký prostor pro to, aby se dopustili chyby. Nicméně také je zde menší prostor pro jejich činnost. Pokud se pracuje společně, většinou mluví pouze jeden, ostatní mohou mít pocit, že nic nemusí. Obecně je tento průběh spíše nudný a minimálně gramatické listy, tak jak jsou vytvořeny, pro tento způsob vhodné nejsou.

Žáci pracují ve skupinkách

Ideální se pak zdála být kombinace obou přístupů, tedy částečně žáky vést, nicméně je nechat pracovat na větší části samostatně. Snadno toho lze docílit rozdělením žáků do skupinek, které jsou motivovány v práci nějakou odměnou (ohodnocení práce v hodině apod.). První část může být porozumění komiksu - která skupina dříve přeloží, kvalitněji přeloží apod., získává bod. Komiks se dá rozdělit na různé části, aby bylo více kol. Podobný systém poté může být i s gramatickým listem. V menší skupince je větší šance, že se nějakým způsobem zapojí všichni členové, i ti, kteří by jinak právě sami nepracovali.

4.2 Cíle testování

Všechny komiksy, gramatické i dějepisné listy byly testovány ve výše uvedených skupinách. Celé testování bylo zaměřené na to, zda se ověří základní didaktický záměr jednotlivých komiksových kompletů, který lze vyjádřit v následujících třech otázkách:

1. Je vytvořený komiks srozumitelný a vhodný didaktický text pro použití v hodinách FJ jako dalšího cizího jazyka na základní škole?
2. Je výukový komplet (komiks a gramatický list) využitelný pro výuku vybraného gramatického jevu?
3. Vede výukový komplet (komiks a dějepisný list) k upevnění a prohloubení dějepisného učiva?

V následující části tedy každý komiks zhodnotíme. Z pohledu prvních dvou otázek se zastavíme u každého komiksu zvlášť. Třetí otázku, tedy zda se dosáhlo upevnění či prohloubení učiva dějepisu rozebereme obecně z hlediska všech pěti komiksů, neb princip a práce s nimi a výsledky při testování byly stejné. Jak bylo uvedeno výše, komiksy byly testovány ve třech různých skupinách.

4.3 Charlemagne

Srozumitelnost komiksu

Komiks Karel Veliký je zaměřen na základní slovesce, se kterým se žáci setkávají hned z počátku výuky. Během testování byly všechny skupiny schopné komiks číst a základním informacím porozumět. Samozřejmě za předpokladu, že žáci měli k dispozici slovník, připravený slovníček, případně měli možnost doptat se na význam některých slov, nicméně komiks byl svou obtížností přiměřený schopnostem žáků základní školy. Největší obtíže žákům dělalo porozumění papežově otázce ve třetím okénku. Byť zde není komplikovaná slovní zásoba, tak měli žáci obtíže pochopit, že se papež ptá na to, zda Karlovi chutnalo jídlo a je spokojen. Otázka je zde vytvořena vlastně jen intonací, kterou naznačuje otazník, což byl pravděpodobně hlavní fakt, který žáky mátl.

Texty v komiksu obsahují dost slov, která lze odvozovat na základě jejich podobnosti s angličtinou (préparé, héros, ennemis), případně i s češtinou (naturel, pape), což dává dobrý prostor pro rozvíjení jazykového citu a odvozování nových slov na základě jejich podobnosti s jiným jazykem. Jedna žákyně ze skupiny C spočítala, že nezná 12 slovíček, která se v textu vyskytují (z toho 2 znát měla, neb jsme se je učili, slovíčka bouteille, tvar slovesa voir voyons) a další 2 si byla schopna odvodit (energé, empereur).

V průběhu čtení a po něm jsem se žáků ptal, zda je komiks vtipný. Takřka všichni žáci se shodli, že na komiksu nic vtipného není. Zkusil jsem ještě zdůraznit celou tu komiku situace, jak Karel Veliký s papežem v předvečer slavi, papež Karlovi pochlebuje a následně mají oba bolení hlavy při korunovaci. Ani toto nepřišlo žákům

nikterak zábavné ani vtipné. Jedna žákyně skupiny B k danému komiksu napsala: "Vám to přijde vtipné, protože víte, jak to bylo doopravdy. Vaše dějepisné znalosti jsou větší než naše a tak se tomu nemůžeme smát." Další komentář ze stejné skupiny: "Komiksu jsem trochu rozuměl, bavil mě, ale humor jsem v tom nepobral."

Podobné reakce zaznívaly i během hodiny, kdy jsme s komiksem pracovali. Komiks jako žánr žákům připadal zábavný, nicméně moji tezi o tom, že i obsah a dialogy jsou vtipné, žáci zásadně zavrhlí.

Využitelnost pro výuku

Vzhledem k jednoduchosti tématu a k vzhledem k faktu, že všechny skupiny, které komiks testovaly, již sloveso être ovládaly, se nedá zcela posoudit, zda by komplet mohl být vhodnou pomůckou přímo pro výuku slovesa. Nicméně v daných skupinách mohlo tímto dojít alespoň k opakování dané látky. Žádné cvičení z gramatického listu nebylo pro žádnou skupinu obtížné ani nepochopitelné. Hledání slovesa *být* a jeho podmětu v textu bylo téměř stoprocentně úspěšné. Překlad do češtiny byl ulehčen předchozím společným čtením textu (skupina C), případně jeho přeložením v menší skupině (skupina A,B).

Komentář žákyně ze skupiny B:

"V hodině jsme dostali komiks. Nikdo nám nic neřekl ani nevysvětlil. Pro mě bylo jednoduchý tomu porozumět, jak se to tvoří i bez pana učitele. Pracovní list se mi dělal dobře, byl jednoduchý."

Komentář žáka ze skupiny C:

"No díky svým schopnostem s francouzštinou jsem z poloviny netušil, zda jde o těžký nebo lehký pracovní list. Musím přiznat, že když jsme pracovali s panem učitelem, přišlo mi to snadné."

4.4 Philippe le Bel

Srozumitelnost komiksu

Komiks je zaměřen na ukazovací zájmena, což opět není složitý gramatický jev a patří mezi ty, se kterými se žáci seznamují v počátku výuky.

Se slovní zásobou žáci problém neměli, opět samozřejmě bylo potřeba jim poskytnout slovníky, či předem vytvořený slovníček, či být k dispozici pro překlad některých slov. Nicméně během práce s komiksem jsme odhalili jednu složitou část. Záhlaví celého komiksu, které obsahuje několik těžkých slovíček za sebou a hlavně i po přeložení daných slov bylo těžké pro žáky vytvořit smysluplnou českou větu. Nejtěžší pasáží byly zvláště dvě části - *la France atteint l'apogée de sa puissance médiévale*. Pro žáky byla tato věta i v češtině příliš abstraktní a nedokázali ji bez pomoci smysluplně přeložit a pochopit obsah. Kdybychom tedy větu upravili například: *la France a eu sa grande puissance médiévale*, byla by pro žáky jistě srozumitelnější. A podobná situace nastala hned v následujícím souvětí, kde byla nesrozumitelná hlavně podtržená část - *Philippe déménage le pape à Avignon, il anéantit l'ordre des Templiers et commence une grande prospérité économique*. Zde měli žáci hlavně problém s uvědoměním si, co je podmětem věty, že je to stále Philippe. Na základě tohoto bych celé souvětí zrušil. Vytvořil bych věty jednoduché a také poslední větu bych zjednodušil: *Philippe déménage le pape à Avignon. Il élimine l'ordre des Templiers. C'est un début d'une grande prospérité économique pour la France*. Takto upravené souvětí by mělo být žákům více srozumitelné nejen ve francouzštině, ale i v češtině.

Zbytek komiksu nepředstavoval pro žáky žádný problém, co se týče porozumění. V tomto komiksu i v komiksu o Karlu Velikém bylo, dle předpokladu, hodně poznat, že žákům pomáhají v porozumění textu obrázky a příběh, který je i bez textu vcelku srozumitelný.

Využitelnost pro výuku

V gramatickém listu by žáci měli postupně odhalit, jak se používá ukazovací zájmeno. Během testování se ukázalo, že tohoto docílit lze. Skupina C a skupina B pracovala s daným gramatickým listem samostatně a poté jsme si list procházeli společně. Nejdříve jsem však poprosil, zda by mi mohl někdo, případně všichni společně, dát dohromady základní pravidla pro použití ukazovacích zájmen, kdy se používá jaký tvar. Zde už se žáci začali trochu diverzifikovat. Někteří měli gramatický list správně vyplněný a dokázali na základě toho také pravidla použití syntetizovat. Někteří žáci dokázali gramatický list vyplnit správně, ale formulovat ústně na základě toho pravidlo již pro ně bylo obtížnější. Nicméně opět zde hrají roli i faktory jako například stud, nejistota, obavy z toho, že řeknou před kamarády něco špatně (toto platilo zejména pro skupinu B). Někteří žáci měli v gramatickém listu chyby, nejčastěji ve 3., případně 4. cvičení. Což bylo často vinou nepozornosti a lenosti, neb předchozí dvě cvičení měli doplněny správně. Někteří slabší žáci (2 žáci ve skupině C) gramatický list nezvládli, leč u nich to bylo již předem dané přístupem k francouzskému jazyku a malou motivací k poznání nového (nicméně pro ně již dávno probraného) gramatického jevu. Tito dva žáci ostatně podobně pracovali i s dalšími gramatickými listy, tedy v následujících rozborech už nebudu jejich zkušenost opakovat. (Pro upřesnění situace: Jedná se o jednoho žáka, který se učí francouzsky, neb byl donucen maminkou a za 4 roky se nepodařilo, aby si k jazyku našel kladný vztah. Druhá žákyně do naší školy nastoupila v osmé třídě s tím, že chce pokračovat ve francouzštině, kterou již předtím prý studovala. Nicméně za dva roky se nepodařilo rozdíl ve znalostech srovnat, k čemuž sama také příliš nepřispěla.)

Nejzajímavěji a nejúspěšněji proběhlo testování ve skupině A, kde žáci dokázali na základě komiksu, gramatického listu a mé průběžné dopomoci pravidlo pro gramatický jev formulovat a následně v hodině procvičovat. Nicméně zde jsme většinu času pracovali společně a průběžně jsme každé cvičení komentovali.

Z testování gramatického listu vyvozují, že pro výklad látky ukazovacích zájmen je vhodný a úspěšně využitelný - je potřeba však s gramatickým listem následně pracovat a pravidlo objasnit pro všechny žáky.

Komentář ke gramatickému listu od žákyně ze skupiny C:

"Když si projdeme komiks před vyplněním a přeložíme si ho, tak zcela jednoduše vyvoditelné je, jak se používá ukazovací zájmeno (v konkrétním případě). Možná je to lépe zapamatovatelné."

"Šlo to, měla jsem problém s prvním cvičením, protože jsem to tam nemohla najít."
(pozn. nemohla najít informaci v komiksu)

4.5 François I^{er}

Srozumitelnost komiksu

Komiks o Františkovi I. se věnuje stupňování adjektiv. Tento komiks již na rozdíl od předchozích dvou obsahuje více textu a o něco složitější věty. Hned v názvu komiksu jsou však slova, která dělala žákům asi největší potíže při samostatném porozumění textu. Lettres - žáci přirozeně toto slovo překládali jako dopisy, což jim samozřejmě nedávalo smysl. Podobně obtížné se jevílo slovo restaurateur, u něho dokázali žáci pochopit smysl, nicméně těžko hledali český ekvivalent. I přes tuto skutečnost bych název komiksu neměnil, neb tato slova mi přijdou vcelku běžná, a tedy se je žáci naučí jako nový pojem. Navíc je tak František obecně nazýván, je to jeho přízvisko.

Komiks opět obsahuje dosti slov, jejichž význam lze odvodit z angličtiny (armée, intelligent, historiens, fan, injustice), či jsou podobné slovům používaným v češtině (souverain, armée, d'accord), což občas mohlo být samozřejmě i zavádějící, např. sloveso exhiber - král neexhibuje, ale předvádí svůj majetek. Nicméně na tyto podobnosti a nástrahy bylo vždy potřeba žáky upozorňovat. Sami od sebe žáci většinou podobnosti mezi slovy nerozpoznali.

V samotném komiksu se stupňování adjektiv vyskytuje takřka v každé bublině, vzhledem k tomu, že stupňování ve fj se děje pomocí slov plus, bylo pro žáky vcelku snadné odvodit, co znamená spojení tohoto slova a následného adjektiva. Žáci skupiny

B, C byli schopni komiks číst a pomocí slovníku, či společného překladu neznámých slov mu i porozumět. Žáci ve skupině A již měli s porozuměním větší potíže, neb text obsahuje pro ně více neznámých slov a vazeb, tedy jim bylo potřeba více radit a dopomáhat. Sami se slovníkem by se s textem těžko poprali - trvalo by jim to dlouho, dost slov by museli vyhledávat a ztratili by tak radost z četby. V komiksu se opět vyskytuje několik vtipných momentů, které však nebyly žáky za vtipné považovány. S cílem pobavit byl vytvořen obrázek poddaného, který se snaží jíst umění, také galerie portrétů na šestém obrázku, které si František prohlíží je záměrně vytvořena jako velká patlanice, nicméně i toto nepřipadalo žákům vtipné. Naopak největší pobavení pro žáky bylo na obrázku tři, kde Karel V. Habsburský dupe na mapě Evropy a je zde připsáno citoslovce "dup". Proč toto připadalo dětem vtipné a jiné "vtipy" ne, mi není jasné, i když se mi to děti snažily vysvětlit (podobné pobavení přinesla dětem šipka počítačové myši, která se mi nějakým nedopatřením vytiskla na obrázek dějepisného listu o Filipu Sličném).

Využitelnost pro výuku

V gramatickém listu se nachází pouze čtyři cvičení, všechna vychází z komiksu. I při samostatné práci s gramatickým listem neměli žáci velký problém všechna cvičení zvládnout. Veskrze jde totiž opravdu o doplňování vět z komiksu, nebo doplňování slov z nabídky. Pouze 4. cvičení bylo pro žáky hůře pochopitelné, neb z původního zadání nebylo jasné, podle čeho mají tabulku doplnit. Původní zadání znělo "Complétez la table - Doplňte tabulku", což se při testování ukázalo nedostatečným. Pokud by se zadání změnilo takto "Complétez la table selon la B.D. - Podle komiksu doplňte tabulku", žáci by již s pochopením zadání neměli mít problém.

Tedy s vyplněním gramatického listu neměli žáci velké obtíže. Nicméně zaměřit pracovní list na komparativ i superlativ najednou je trochu problematické, jak se ukázalo během testování. Jedná se totiž o docela obsáhlou látku a žáci následně po vyplnění gramatického listu měli chaos v tom, co je komparativ, superlativ a jak se tvoří. Zároveň pro ně bylo těžké zvládnout vyjádření podřazenosti v komparativu. Tedy komiks a gramatický list můžeme doporučit jako první motivační seznámení se

stupňováním adjektiv, nicméně následně další výuku a procvičování zaměřit pouze na komparativ a teprve po zvládnutí komparativu přejít na superlativ.

Komiks a gramatický list je tedy potřeba, pokud by měly být zcela smysluplné a opravdu využitelné ve výuce, přepracovat a zaměřit pouze na komparativ. Případně již dopředu vědět a pracovat pouze s cvičeními jedna až tři v gramatickém listu, která jsou zaměřena jen na komparativ. Ostatně samotný gramatický list se soustřeďuje pouze na to, jak stupňování vypadá, a není v něm žádné cvičení určené k upevnění, či aplikaci.

4.6 Henri IV

Srozumitelnost komiksu

Komiks o Jindřichu IV. je zaměřen na blízkou minulost - *passé récent*. V komiksu se nevyskytuje příliš obrátů a složitých vět, žáci byli schopni bublinám a textům za pomoci slovníku snadno porozumět. Nicméně i tak se během testování v komiksu objevila dvě pro žáky ve všech skupinách obtížná místa. Prvním komplikovaným místem je bublina z obrázku 2, kde je napsáno "Qu'est-ce qu'ils pensent les Huguenots?" Žáci měli největší obtíže správně pochopit, že *Huguenots* a *ils* vyjadřují to samé. Žáci slovo *Huguenots* považovali spíše za větný předmět. Druhým složitým místem pro porozumění byla bublina v předposledním obrázku, kde se objevuje sloveso *valoir* ve větě *Paris vaut bien une messe*. Pro žáky všech skupin bylo nemožné odvodit si význam této věty. Zvláště když i česky pro ně měla neznámý význam, tedy když už se seznámili se slovesem *valoir*, nedávalo jim smysl, že Paříž stojí za mši, zvláště když si větu přeložili jako např.: "Paříž má cenu dobré mše." Zde je tedy potřeba předem s tímto počítat a buď dát dětem do slovníčku, či rovnou napsat na tabuli, co celé toto sousloví znamená.

Během testování si žáci všimli, že v komiksu se objevuje velice často sousloví *mon dieu*. To původně nebyl záměr, nicméně posléze jsem dětem začal říkat, že samozřejmě je to cílený žert a narážka, neb v období náboženských válek proti sobě stojí dvě strany, které však věří ve stejného boha, ke kterému se obrací.

Komiks o Jindřichovi IV. je pro žáky dostatečně pochopitelný, neb opět se jedná o příběh, který je obrázky dobře ilustrován, a ty tak usnadňují porozumění.

Passé récent je gramatický jev, který díky tomu, jak je tvořen, je významově odvoditelný i pro žáky, kteří se s ním ještě nesetkali. Sloveso venir je jim totiž známé a ve spojení s dalším infinitivem jsou žáci schopni si význam trochu domyslet.

Využitelnost pro výuku

Gramatický list vede žáka od doplňování dle komiksu, přes formulování pravidla po aplikaci passé récent. Během testování se ukázalo, že žáci dokážou během práce s listem a komiksem formulovat pravidlo i aplikovat passé récent. Jediným zjištěným nedostatkem gramatického listu je, že se v něm žáci nedozvědí, jak daný gramatický jev vyjádřit česky. Nicméně tento nedostatek má většina gramatických listů, pouze v pracovním listu zaměřeném na komparativ, superlativ dochází k odvozování českých významů. V jiných gramatických listech se s češtinou buď nepracuje vůbec, nebo je cvičení založené na pouhém překladu (žáci si musí význam zjistit případně ve slovníku, tedy neodvozují české ekvivalenty ve cvičeních).

V gramatickém listu jsme během testování odhalili také nejasnost v zadání třetího cvičení. Zde někteří žáci (napříč skupinami) nevěděli, jak postupovat. Nicméně vše se většinou odvíjelo od toho, že žákům nebylo jasné slovo sujet, tedy podmět. Poté, co jsem jim význam tohoto prozradil, již většinou pochopili, že dávají dohromady slovosled ve větě a cvičení zvládli. V gramatickém listu tedy doporučuji doplnit k francouzskému výrazu i jeho český ekvivalent.

Základní cíl komiksu a gramatického listu se nicméně splnit podařilo, ve skupině B i ve skupině C jsme takto téma passé récent v hodinách odstartovali, žáci dokázali vyplnit, formulovat a pak již v hodinách následovala další cvičení na passé récent. Skupina A tento pracovní list nevyplňovala.

Komentář žákyně ze skupiny C:

"Žel bohu nemám logického myšlení, tudíž jsem potřebovala pomoc nebo jakési vodítko, ne pouze na základě textu. Po "výkladu" bylo pro mě používání času

srozumitelnější. Text byl zdlouhavý, místy nudný, leč to je asi tím, že mé znalosti francouzského jazyka jsou nulové."

4.7 Cardinal Richelieu

Srozumitelnost komiksu

Komiks o kardinálu Richelieu se věnuje gramatickému tématu *être en train de*. Komiks byl testován ve skupinách B a C. Pro skupinu A se během výuky tento komiks nehodil.

Záhlaví komiksu, které uvádí dobovou situaci, je vcelku dlouhé. Obě dvě testující skupiny měly problém s plným porozuměním různým částem textu. Obtížná situace nastala při překladu věty *Il favorise la colonisation et débarasse les protestants du pouvoir*. Zde bylo pro žáky obtížné porozumět slovesu *favoriser* a najít vhodný český ekvivalent, což s dopomocí následně zvládli. A v druhé části souvětí bylo obtížnější porozumět slovesu *débarasser* - je potřeba do slovníčku, či na tabuli dětem napsat význam slovesa zbavit koho - čeho, aby následně mohli dovodit, že to jsou protestanti a ti jsou zbaveni moci. A opět jako ve většině složitějších vět, někteří žáci měli obtíže s uvědoměním si, že podmětem věty je stále kardinál Richelieu.

Dalším obtížným momentem je, že už během čtení komiksu je žákům potřeba vysvětlit význam spojení *être en train de*, což samozřejmě nevádí. Ale pokud bylo naším cílem, že si žáci přečtou komiks a pak na základě gramatického listu odvozují použití a význam nového gramatického jevu, pak samozřejmě vysvětlením významu jevu při čtení komiksu tuto strategii nabouráváme. Nicméně lze opět jen sdělit, že dané sousloví mají brát jako celek s významem právě, zrovna nyní se odehrávající akce. Bližší seznámení s gramatickým jevem jim pak skutečně nechat až během práce s gramatickým listem.

V tomto komiksu se také objevilo více vět, ve kterých byli žáci schopni porozumět jednotlivým slovům, nicméně následně měli obtíže sestavit z nich smysluplnou českou větu. Hned v prvním obrázku se objevuje věta - *Comme il est déjà*

grand aujourd'hui. Některým žákům nedávala věta smysl ani česky. Usuzuji, že tedy jde spíš o to, aby žákům byl jasný kontext z obrázku, což zde patrně nebyl. A tedy kdybychom větu upravili na Notre Armand-Jean est déjà grand aujourd'hui, bylo by to dětem srozumitelnější. Tedy upravit větu tak, aby byla čistě oznamovací. V původní podobě jde o jakýs povzdech rodičů, nad tím jak jejich syn již vyrostl. Podobná situace nastala s větou v záhlaví obrázku třetího - Richelieu est homme qui a un visage à deux faces. Žáci opět byli schopni přeložit jednotlivá slova, ale obsahu věty nerozuměli. Je to samozřejmě ztíženo tím, že jde o obrazné rčení, nicméně používá se i v češtině. Přes obtíže žáků s porozuměním bych větu neměnil. Třetím složitým místem pro porozumění je věta z posledního obrázku - On ne peut rien y faire. Opět zde je problémem hlavně to, že je zde příliš mnoho jednotlivostí, které musí žáci seskládat do české věty. Zde bych přikročil ke zjednodušení věty - Je ne peux rien faire avec ça.

Komiks sám o sobě obsahuje několik těžkých jevů, které žáky zpomalují při porozumění a zároveň tak zvyšují jejich únavu a omrzení komiksem. Je tedy potřeba dobře žákům připravit případný slovníček, nebo s nimi pracovat a výrazně jim s některými bublinami pomáhat. Jedná se, dle testování, hlavně o tyto jevy - faire un accord, dès maintenant, ne me dérange plus.

Využitelnost pro výuku

V pracovním listu se zpočátku pracuje opět s komiksem, žáci pouze doplňují věty. V následujícím cvičení dávají žáci pořadí jednotlivých částí věty - zde opět je potřeba snad jediná úprava. Podobně jako v gramatickém listu o Jindřichovi IV. měli i v tomto cvičení žáci problém s porozuměním slova SUJET, tedy je vhodné doplnit k němu i český překlad. Cílem není, aby si žáci vyhledávali nová slovíčka, ale aby pracovali již s tím, co umí. Další dvě cvičení již žáci zvládali bez problémů. Cvičení páté bylo problematické, neb zde žáci (skupina C) právě narazili na to, že nevědí, jak do češtiny přeložit en train de. Skupina C totiž komiks i gramatický list dělala od počátku samostatně a až následně jsme ho procházeli společně. Se skupinou B jsem nejdříve přečetl komiks a až následně pracovali s gramatickým listem, tedy cvičení páté jim nedělalo potíže.

Samotný komiks a pracovní list je pro výuku vhodný a aplikovatelný. Po práci s gramatickým listem opět následovala ústní kontrola toho, jak žáci porozuměli tomuto jevu, jestli by ho dokázali aplikovat a použít. Porozumění samozřejmě nebylo stoprocentní u všech žáků, nicméně opět jako startovací aktivitu k dané látce, na kterou se dále naváže, lze komiks použít bez výhrad.

Komentáře žáků ze skupiny C:

"List byl jednoduchý a odpovědi bylo snadné najít v komiksu. Podle toho listu jsem pochopila, kde se píše en train de. Docela se mi líbilo list vypracovat."

"List byl zajímavý, ale moc jsem nepochopil k čemu je to en train de (jak to přeložit do češtiny). Cvičení byla jednoduchá, až na cvičení 5 (které je o překladu). List byl tedy jednoduchý. Možná by bylo lepší napsat text do bublin česky. Byla to zábava."

"Po přečtení komiksu jsem nevěděla, co by mohlo znamenat "en train de", ale druhý den jsem většinu gramatického listu doplnila ve škole (doma jsem neměla čas) a postupně po dalším přečtení komiksu si domyslela, že to znamená "právě, teď". Komiks a pracovní list je dobrý nápad, někdy moc těžké."

4.8. Upevnění dějepisného učiva

K tomu, abychom mohli posoudit, či nějak změřit, zda došlo k většímu upevnění dějepisného učiva, bychom museli testovat, jaký byl stav vědomostí před a po práci s dějepisným listem. Již výše jsme však uvedli, že v komiksech nejde primárně o výuku dějepisu, ale o procvičení, osvěžení, připomenutí látky. Zda toto bylo naplněno, jsem zkoumal pouze ústně diskuzí se žáky a sledováním průběhu hodiny, kdy jsme společně úkoly z dějepisného listu vypracovávali, či kontrolovali.

V průběhu práce žáci většinou postupně pozitivně reagovali na dějepisné informace, které se jim vybavovaly, a na moje doplňující otázky dokázali v rámci skupiny reagovat. Zároveň jim dějepisný list povětšinou připadal zábavný, nikoliv však ve smyslu vtipný. Žáky bavilo s ním pracovat. Důležitá byla celková pozitivní reakce na propojení francouzského jazyka a dějepisu. Všem žákům se tento nápad líbil

a nesetkal jsem se s žádnou zápornou reakcí. Nicméně bylo to jistě dané také tím, že žáky jsem z případných dějepisných znalostí uvedených v komiksech nezkoušel, tedy neměli žádný důvod k tomu být znechuceni.

Ve všech případech jsem dějepisný list zadal jako domácí úkol a následující hodinu jsme list kontrolovali, v drtivé většině společně v hodině, v ojedinělých případech jsem list vybral a kontroloval správnost sám. Pokud se cvičení v dějepisném listu týkala přímo komiksu a informace mohly být zde nalezeny, nebyl žádný problém. Ojediněle záporné reakce se týkaly cvičení, při kterých museli žáci hledat informace na internetu či v knihách. Nicméně problém nebyl v obtížnosti cvičení, ale v případné lenosti žáků, že si museli zdroj sami vyhledat.

Jediné těžší cvičení v pracovních dějepisných listech bylo doplňování dat do rodokmenu v dějepisném listu o Jindřichovi IV. Nicméně při zpětném dotazování jsem zjistil, že to bylo spíše leností vyhledávat dané krále, královny a jejich data. Fakt, že dějepisné listy byly dětmi přijaty takřka bez výhrad, příkládám pravděpodobně té skutečnosti, že dějepisný list vypracovávaly doma, kde měly na práci čas i klid i případné prostředky.

Pro dokreslení výše uvedeného uvádím některé komentáře ze všech skupin, které mi žáci k dějepisným listům napsali:

"Bylo to dobré, líbilo se mi to, bylo to těžké, trochu jsem na to potřeboval internet."

"List byl zajímavý, ale moc mě nebavil, chtělo by to cvičení, která se dají vyplnit podle komiksu. Nebaví mě hledat na internetu."

"Byl potřeba internet, nebylo to moc těžké a celkem jsem se i něco dozvěděla z dějepisu."

"Bylo to trochu těžší než předchozí list (tím je myšleno gramatický list), protože jsme museli vyhledávat informace na internetu, ale nebylo to moc těžké. Nejtěžší bylo přečíst to malé psací písmo."

5. ZÁVĚR

V této práci jsme se věnovali komiksu. V teoretické části jsme nejdříve sledovali dějiny komiksu jako literárního žánru, věnovali jsme se komiksu jako didaktickému prostředku, zkoumali jsme ho z hlediska metod výuky jazyka, hledali jsme místo komiksu v rámci mezipředmětové výuky. Další část práce byla věnována přímo mezipředmětové výuce, jejímu ukotvení v kurikulárních dokumentech a také jsme zkoumali francouzské jazykové učebnice z hlediska obsahu dějepisných témat a z hlediska práce s komiksem. To vše nám vytvořilo jakýsi celkový rámec k tomu, abychom mohli zjištěné znalosti uplatnit při tvorbě vlastního autorského komiksu. Naši hlavní tezi, náš cíl, jsme formulovali hned v úvodu. Je na místě ho zde nyní připomenout a sepsat, k jakým jsme po testování došli závěrům. Tři základní cíle práce byly

1. ověření, zda je francouzsky psaný komiks, ve kterém budou vystupovat osobnosti z historie, dostatečně atraktivní a poutavou didaktickou pomůckou, aby s ní žáci chtěli pracovat.
2. zjistit, zda jsou žáci schopni na základě četby komiksu a vyplnění pracovního listu samostatně, popřípadě s dopomocí učitele, odvozovat pravidla nových gramatických jevů a ta následně aplikovat.
3. ověření, zda lze pomocí dějepisných komiksů a dějepisných pracovních listů naplňovat cíle mezipředmětové výuky a rozvíjet a prohlubovat dějepisné znalosti žáků v oboru dějepis skrz práci v hodinách francouzského jazyka.

Každý dílčí cíl si rozebereme zvlášť. Vycházet budeme především z průběhu testování a následné revize komiksových kompletů.

5.1 Lze použít vytvořené komiksy jako didaktický text?

Již v teoretické části jsme podali jasný důkaz, že komiks jako literární žánr je velice populární a komiks jako didaktický prostředek je pro žáky vysoce atraktivní.

Tedy od toho jsme mohli odvodit, že nemusíme mít příliš velké obavy z toho, jak děti přijmou samotnou formu příběhu. Během testování se nám tato premisa potvrdila. Žáci s komiksem pracovali rádi a jejich prvotní reakce, když do ruky komiks dostali, byla vždy pozitivní. My jsme však vytvářeli autorský komiks, psaný francouzsky a ještě navíc s dějepisným tématem, což už mohlo být dost dobrým důvodem pro žáky, aby ztratili motivaci.

Nicméně zaměříme-li nyní svou pozornost pouze na průběh práce s komiksem během testování, můžeme dojít k těmto závěrům.

Jazyková vybavenost testovaných žáků (skupina B,C) byla dostatečná na to, aby porozuměli ději, rámcově i jednotlivým bublinám. Pokud bychom však měli zkoumat jejich převod komiksu do českých vět - narazili bychom na problém. Ten se však týká spíše neschopnosti formulovat smysluplnou českou větu, než porozumění větě francouzské. Nicméně jako velice důležitým se ukázal předpřipravený slovníček neznámých pojmů, který byl k nějakým komiksům připraven. Pokud byl a žáci ho využili, jejich porozumění bylo téměř sto procentní a i převádění francouzských vět na české bylo pečlivější. Jak bylo uvedeno výše, některé komiksy byly testovány se slovníčkem, k některým jsem záměrně slovníček nepřipravil a pouze na požádání pomáhal s překladem a k některým komiksům slovníček předpřipraven nebyl a ani jsem žákům s překladem nedopomáhal. Cílem bylo ověření, který přístup z těchto je lepší. Nejlépe se tedy jeví předpřipravený slovníček. Není tak obsáhlý a žáci tím pádem neztrácejí čas a motivaci listováním velkým slovníkem, překlad slovíčka je připraven tak, aby význam překladu seděl do dané situace v komiksu. Žáci tedy plynuleji čtou, rozumí a neztrácejí motivaci, pozornost a trpělivost. Komiks žáky bavil, pokud obsahoval menší množství neznámých slov a celkově byl textově méně zaplněn. Tedy dobře se dětem pracovalo s komiksem o Karlu Velikém, o Jindřichu IV.

Velice důležitým prvkem je děj. Komiksy, které obsahovaly jasně poznatelný a souvislý děj od začátku do konce, byly zábavnější a srozumitelnější. Jedná se tedy o komiks o Karlu Velikém, Jindřichu IV., Filipu Sličném. Jednotlivé obrázky navazují na další, děti drží pozornost a hlavně mají usnadněno porozumění textu.

Samotné dějepisné téma komiksu žákům nevadilo, naopak v některých reakcích zaznělo, že jde o dobrý nápad. Nicméně sami o sobě by mimo školu po takovémto komiksu jistě nesáhli, jak vyplynulo z diskuzí v hodinách.

Samotné výtvarné zpracování komiksu bylo žákům blízké. Výhodou bylo, že v kreslených postavách poznali rukopis paní učitelky Palánové, která je učila výtvarnou výchovu a která je mezi žáky vcelku oblíbená. Komiksy byly přehledné, čitelné, obrázky jasně pochopitelné. Během testování jsme se nesetkali s žádným negativním ohlasem v tomto směru.

Komiksy byly vytvářeny s tím, že mají obsahovat zábavné situace. Samotné obrázky komiksu by měly být dostatečně vtipné. Občas je zábavná výtvarná zkratka, občas je vtip obsažen přímo v textu, občas v celkové situaci ve které se postavy ocitají. Jak již bylo řečeno, inspirací v tomto směru byl kreslený seriál Dějiny udatného národa českého. Během testování od dvou žákyň zaznělo, že to připomíná právě tento kreslený seriál. Nicméně komiksy a jejich obsah žákům vtipné nepřišly. Ani jeden z vtípků, ani v jednom komiksu nebyl pozitivně přijat. Děti se při čtení nesmály. Při analyzování důvodů jsme dospěli k několika tezím. Za prvé, autor komiksu má specifický humor a je již dosti věkově vzdálen humoru pubertálních dětí. Vtipy jsou v komiksu založeny na alespoň částečné znalosti historie. Žáci neznají kontext a je-li žert založen na nadsázce a drobné karikatuře postav, je potřeba, aby žáci věděli, co je nadsazeno a v čem je postava karikována. Za druhé, děti nejprve snadno porozumí obrázku a pak si musejí občas pracně přeložit daný text. Vtip v komiksu často ale funguje právě pouze současně, kdy obrázek i text žert spoluvytvářejí. Pokud se tedy tyto dvě věci časově oddělí, přestává být komiks vtipný.

Z tohoto plyne jednoduchý závěr - vtipy v dějepisném komiksu, který je určen pro žáky základní školy, nesmějí být založeny na dějinných znalostech, ale na srozumitelných jednoduchých všedních situacích a jednoduchém jazyku.

5.2 Lze pomocí komiksu, gramatického listu učit francouzskou gramatiku?

Největším cílem této práce bylo vytvoření souboru komiks-gramatický list tak, aby na základě práce s ním byli žáci schopni odvozovat nové gramatické jevy a ty následně aplikovat. Výsledky testování zde jsou opět význačné. V některých situacích jsme tohoto cíle dosáhli, v některých nikoliv. V následujících odstavcích se pokusíme nastínit, za jakých podmínek lze tento cíl naplnit.

Testování probíhalo na malém vzorku žáků. Výše popsané skupiny A, B a C byly dostatečné pro rychlé otestování, nicméně pohlédneme-li na průběh testování kritičtěji, dojdeme k závěru, že hlavní nevýhodou bylo, že testování probíhalo ve skupinách, kde učí stále jeden a ten samý učitel, navíc ještě autor komiksů. Je nyní nutné kriticky přiznat, že toto bylo největší překážkou opravdového kritického a objektivního zhodnocení. Nevíme, zda a jak by vytvořené komiksové sety obstály v jiných školách, kde by s nimi pracovali jiní učitelé. Důvodem, proč k tomu došlo, je autorova domněnka, že takovéto testování bude dostatečné. Toto je potřeba mít na paměti, i přesto se však můžeme dohodnout na tom, co se během testování i v tomto omezeném měřítku, ukázalo.

V rámci této práce bylo vytvořeno a testováno 5 komiksů. Způsob práce s nimi se různil, výše o tom pojednávaly předchozí kapitoly. Vyvodit z toho můžeme následující závěr: Žáci jsou schopni odvodit si, jak se používá a jaká jsou základní pravidla tvorby jednoduchého gramatického jevu jen na základě toho, že se s ním setkají v komiksu a následně s ním pracují v gramatickém listu. Takto se to podařilo ověřit u některých komiksových kompletů - Jindřich IV., Karel Veliký, Filip Sličný. Částečně to bylo zapříčiněno tím, že komiksy byly zaměřeny na nekomplikované gramatické jevy, částečně větší srozumitelností komiksu. Pro úspěšné zvládnutí gramatického listu je srozumitelnost komiksu klíčová. Je proto důležité snažit se používat v komiksu gramatiku a slovní zásobu skutečně na úrovni, kterou žáci ovládají, případně nižší. Gramatický jev, který má být v komiksu použit a následně v listu odvozen, by měl být co nejjednodušší. Nejobtížnějším se nám v tomto případě jevil komiks o Františkovi I., kde se objevoval komparativ i superlativ. Žáci se zde seznamovali s příliš mnoha pravidly a jevy najednou. V komiksu o kardinálu Richelieu

žáci neměli obtíže s tím, že z kontextu nebyli schopni s jistotou odvodit český význam *être en train de*, což jsme již uvedli. Toto se dá jednoduše vyřešit pomocí vhodného překladového cvičení v gramatickém listu. Nicméně právě v tomto komiksu a pracovním listu bylo nejvíce potíží s porozuměním bublinám. Texty zde byly zbytečně dlouhé a obsahovaly příliš neznámých slov a nových jevů.

Všechny předchozí komplikace vychází z již v úvodu práce zmíněné snahy, aby každý komiks byl zároveň vtipný, dějepisně využitelný a zároveň jazykově srozumitelný pro žáky ZŠ. Z testování sice vyšlo, že žáci komiksům, gramatickým listům i dějepisným listům rozumějí, nicméně vždy musela nastat korekce učitelem, ať již průběžná, nebo po samostatné práci žáků. A původní vize počítala s tím, že žáci budou schopni číst a řešit zcela samostatně.

5.3 Lze pomocí dějepisných pracovních listů naplňovat výstupy vzdělávacího oboru dějepis?

Tento původní záměr se hmatatelně ověřit nepodařilo. K tomu, abychom mohli ověřit změnu v dějepisných znalostech žáků, bychom museli zjistit stav jejich znalostí před a po práci s komiksem a pracovním listem. K řádnému ověření by mohl sloužit didaktický test. Protože však naplnění tohoto cíle nebylo tím hlavním, omezili jsme se během testování pouze na skupinový brainstorming znalostí na začátku hodiny, předtím než jsme začali se žáky komiks číst. Znalost žáků jednotlivých osobností a období byla spíše nulová. Jednotlivci z každé skupiny si dokázali vzpomenout na dílčí informace, nicméně jejich znalosti rozhodně nebyly ucelené. Žáci dějepisný list vypracovávali za domácí úkol, který byl kontrolován následující hodinu. Po této kontrole jsme se již k dějepisnému obsahu komiksu nevraceli.

Důvodem pro tento postup byla snaha žákům dějepisné téma neznechutit. Francouzské dějiny měly být v komiksech opravdu pouze rámcem pro výuku a nikoliv cílem, tedy z našeho pohledu nebylo nutné znalosti příliš testovat, a tedy nutit děti se je učit zvlášť. Snahou bylo, aby si žáci nenásilně takřka nevědomě z hodiny francouzského jazyka odnesli několik základních poznatků z dějin.

Nicméně si dovolíme z průběhu testování odvodit, že pokud by bylo potřeba, pak se jistě dá komplet komiksu a pracovního listu během výuky dějepisu upotřebit minimálně jako úvodní motivační prvek.

Zajímavou otázkou je, jak by práce s komiksem vypadala, pokud by se jí ujal vyučující, který nemá druhou aprobaci dějepisu. Toto jsme bohužel během testování nezjistili.

Z celého testování tedy můžeme vyvodit následující doporučení: Otestovat komiksy a pracovní listy na větším vzorku žáků a učitelů. Přepracovat komiksy o Františku I. a kardinálu Richelieu, aby obsahovaly příběh. Zjednodušit gramatický obsah komiksu o Františku I. Zjednodušit slovní zásobu jednotlivých komiksů, aby lépe odpovídala znalostem žáků základní školy.

Nicméně samotný hlavní cíl práce byl naplněn a teze, kterou jsme si na počátku práce definovali, se potvrdila jako reálná.

RÉSUMÉ

Le sujet

Dans ce travail, nous nous sommes concentrés sur la bande dessinée. Dans la partie théorique nous avons regardé l'histoire de la bande dessinée comme un genre littéraire, nous avons étudié la bande dessinée comme une ressource didactique, nous l'avons étudié en termes de méthodes d'enseignement. Nous cherchions un endroit de la bande dessinée dans le cadre de l'enseignement interdisciplinaire, une autre partie du travail est dédiée directement à l'enseignement interdisciplinaire, son interception dans le programme d'éducation et nous avons également étudié les manuels scolaires de langue française en termes de contenu de sujets historiques et en termes du travail avec la bande dessinée. Cela nous forme une sorte de cadre général pour nous permettre d'appliquer ces connaissances dans la création de notre propre bande dessinée. Notre thèse principale, notre objectif, que nous avons formulé au début est le suivant:

Trois objectifs fondamentaux du travail sont:

- 1) vérification si les bandes dessinées en français (dans lesquelles les personnages célèbres de l'histoire sont présentés) sont suffisamment attractives et engageant aide pédagogique pour que les élèves aiment travailler avec eux.
- 2) détermination si les élèves sont capables sur la base de la lecture des bandes dessinées et en complétant la feuille de grammaire (en travaillant indépendamment ou avec l'aide des enseignants) tirer de nouvelles règles de grammaire et puis les appliquer.
- 3) vérifier si on peut avec l'aide des bandes dessinées historiques et les feuilles de travail historique atteindre les objectifs de l'enseignement interdisciplinaire, développer et approfondir les connaissances des élèves dans le domaine de l'histoire à travers les leçons de la langue française.

Qu'est-ce que la Bande dessinée?

La Bande dessinée (B.D.) est une histoire racontée à travers des images consécutives. Les images peuvent être fournies avec le texte. La combinaison la plus classique des textes et des images est à l'aide de bulles, qui commencent près de la bouche de la personne dessinée. Une autre option consiste à placer le texte que les personnages disent au-dessous de l'image. Parfois, l'auteur peut également créer un espace spécial pour le narrateur.

Histoire de la BD

L'histoire de la représentation d'un récit par des images peut commencer en France dans la grotte de Lascaux. Les peintures de la grotte de Lascaux remontent à il ya 10.000 ans. On peut trouver des scènes similaires sur les vases grecs, dans les Livres des Morts de l'Égypte ancienne. Ou dans le temple du Parthénon à Athènes, l'histoire illustrée avec une image, ou reliefs peuvent être retracées aussi dans la Rome antique. Nous pouvons peut-être trouver la trace la plus convaincante de la célèbre tapisserie de Bayeux au moyen âge.

Du 16^{ème} au 19^{ème} siècle, non seulement en Bohême, se composait des ballades qu'on appelle "kramářské písň". C'était un moyen de transmettre des informations (de nature plutôt sensationnelles et populaires) parmi la population. Le tout premier créateur de la bande dessinée, comme nous la connaissons aujourd'hui, est Rudolf Töpffer (1799-1846). C'était un homme politique suisse, écrivain, critique et enseignant. Il est le premier qui a réuni le dessin sur papier avec le texte, où l'un sans l'autre n'aurait aucun sens, ne fonctionnerait pas. En France, le genre de B.D. est beaucoup plus développé qu'en République tchèque. Des romans en B.D. ont une tradition, de qualité et de lecteurs. L'un des indicateurs peut également être le fait que la bande dessinée est plus lue parmi les étudiants en France que des romans policiers.

Basé sur la recherche, nous avons constaté que la bande dessinée sur le thème

de l'histoire française existe déjà (Histoire de France en bandes dessinées à partir des années soixante-dix du 20e siècle publié par Larousse). Cependant, sa langue est plus difficile que s'il serait approprié pour l'enseignement au niveau de A1/A2 et bien sûr les différents chapitres ne se concentrent pas sur une grammaire spécifique.

La BD et l'Enseignement

La bande dessinée peut être définie comme un ressource d'enseignement - l'enseignement aides - aides de texte, d'après la classification indiquée par Otto Obst. La bande dessinée peut être utilisée comme un moyen d'enseignement non seulement dans les cours de langues étrangères. C'est aussi idéale pour l'enseignement des langue maternelles, l'histoire, la géographie, l'éducation civique et d'autres. Les bandes dessinées sont très recherché dans l'enseignement spécialement grâce à leur attraction auprès des étudiants. Selon PISA et PIRLS "...les filles ont en moyenne dans quasi tous les pays de meilleurs résultats en lecture que les garçons. Les filles par rapport aux garçons participent dans la lecture plus activement et sont intéressées par différents types de lecture que les garçons. En moyenne, les filles lisent plus des romans et des magazines, tandis que les garçons lisent plus des journaux et des bandes dessinées". Nous pouvons déduire de l'enquête que pour attirer l'attention des enfants et surtout des garçons, nous avons plus de chance de succès si le texte aura une forme attrayante - une courte revue, sous forme de journal, ou bandes dessinées. En termes d'enseignement la création de bandes dessinées par les enfants eux-mêmes est certainement plus intéressant. Mais il est bien plus avantageux de travailler indépendamment et passer autant de temps que nécessaire pour un tel apprentissage en cours. Aujourd'hui, les enseignants peuvent utiliser des programmes logiciels qui sont facilement disponibles, voici la liaison interdisciplinaire entre l'informatique et les autres matières.

Il y a aussi beaucoup de B.D. qui ne sont pas spécifiquement conçues pour l'enseignement, mais elles peuvent être utilisées avec un succès pendant les leçons. On les appelle avec un terme "les bandes dessinées éducatives". Un exemple de ces bandes dessinées peut être une bande dessinée Nous sommes

à la guerre - Histoires du 20e siècle de ONG Post Bellum. C'est seulement une petite étape d'une bande dessinée éducative vers un moyen d'enseignement, parce qu'une bande dessinée qui parle d' Anne Frank est utilisée par associations civiques Asi-milovaní (le nom tchèque), qui a créé des feuilles de travail pour les enfants avec les différentes parties de la bande dessinée sur Anne Frank. Il existe beaucoup de raisons pour utiliser la B.D. dans l'enseignement, parmi les plus fortes on peut compter celles-ci:

- Les images sont attrayants et racontent une histoire pour les élèves. Ils gardent leur attention.
- Les images sont une motivation des élèves pour commencer la lecture de l'histoire, quand on compare l'attractivité du texte simple sans illustration, le texte éducatif avec des illustrations et des bandes dessinées.
- Les photos aident à la clarté du texte, les étudiants peuvent déduire l'action sur la base du contenu des images.
- Illustration conceptuelle - le sens des mots inconnus écrits dans les bulles peut être imaginé d'après l'image.
- Lecteur peut lire la B.D. à son rythme.

La BD et les méthodes d'enseignement

La méthode grammaire-traduction

Bandes dessinées artificiellement créés comme un outil didactique n'ont pas son emplacement d'origine à la méthode grammaire-traduction (c'est à dire comment les bandes dessinées sont semble le plus souvent dans les manuels d'aujourd'hui). Nos bandes dessinées créées dans la partie pratique de ce travail peuvent appartenir par une certaine mesure dans la méthode grammaire-traduction, parce que son objectif principal est mener les élèves sur la base de son contenu vers une certaine structure de la grammaire.

La méthode directe

Cette méthode vise l'opposé de la méthode grammaire-traduction, " elle est basé sur l'expression et la communication orale, qui est préférée avant son écriture. Langue d'enseignement est la langue cible, la grammaire est utilisé inductivement sans interprétation." La méthode directe utilise non seulement des matériaux authentiques, mais aussi des matériaux non-authentiques. Étant donné que la bande dessinée est une combinaison non seulement du texte, mais aussi des images, qui aident aux étudiants à comprendre le contenu du message, on a pas besoin de travailler avec la traduction des bandes dessinées dans la langue maternelle. Comme déjà indiqué ci-dessus, la bande dessinée est un bon outil pour l'enseignement de la méthode directe - même si elle est au début écrite, où les principes de la méthode directe sont incompatibles, cependant, la plupart des bandes dessinées qui sont inclus dans les méthodes françaises sont équipées d'un enregistrement du dialogue parlé.

La méthode audioorale / méthode audiolinguale

La méthode est basée sur la psychologie du behaviorisme, l'utilisation automatisée de la langue. L'accent est mis sur la grammaire et la prononciation. On utilise des techniques - l'écoute et la répétition de ce qu'on entend. Nos bandes dessinées ne sont pas très appropriées pour cette méthode, il serait nécessaire de préparer des enregistrements.

La méthode SGAV est au contraire des méthodes traditionnelles, qui mettent l'accent sur la grammaire et la traduction, basée principalement sur la langue parlée. SGAV préfère l'utilisation pratique de la langue parlée, le rythme, l'intonation de la parole et des gestes qui aident à la compréhension.

La bande dessinée en tant qu'outil didactique s'intègre dans les méthodes SGAV. Basé sur les principes que l'élève doit d'abord voir et entendre - bien sûr, à condition que la bande dessinée a un enregistrement des dialogues. Donc, on peut poser dans la bande dessinée n'importe quelle situation nécessaire pour communiquer dans une société. Les élèves entendent et voient des photos de dialogue qui permettent une meilleure compréhension. Les situations individuelles des dialogues

peuvent être facilement segmentées et écoutées séparément. Dans la bande dessinée - dans les bulles - la parole directe est habituellement usée, les élèves peuvent écouter directement et ensuite effectuer les dialogues. Il y a toujours l'avantage parce que les enfants ont un appui dans la forme écrite.

La BD et les relations interdisciplinaires

Le terme des relations interdisciplinaires décrit la situation où se mêlent plus des domaines éducatifs et à certains moments des disciplines individuelles se couvrent. La B.D. entre dans cette situation comme le moyen didactique par lequel nous pouvons tranquillement et délibérément connecter différents domaines éducatifs. La B.D. est un moyen didactique appropriés pour l'interconnexion particulièrement des sciences humaines.

EMILE (Enseignement de Matières l'par l'Intégration d'Langue juin Etranger)

EMILE est une des méthodes d'enseignement moderne des langues étrangères. Avec la méthode EMILE l'enseignant poursuit un double objectif - un est la langue et l'autre est le contenu. «Idéalement, ces objectifs doivent être équilibrés et doivent se compléter mutuellement." Contribution de cette méthodes EMILE peut être vu dans le fait que les élèves peuvent apprendre une langue étrangère à un niveau pratique. Ils peuvent essayer de l'utiliser non pas comme un objectif de leur enseignement, mais comme un moyen de leur apprentissage. Bien sûr, cela apporte des grandes exigences sur la maîtrise de la langue, ou plutôt sur le désir et la volonté de l'étudiant d'essayer d'apprendre une matière dans une langue étrangère.

L'introduction de l'enseignement EMILE en discipline non linguistique est certainement plus difficile que l'introduction du nouveau programme, un nouveau contenu, dans l'enseignement de la langue étrangère. Cela est en fait le contenu de ce travail, où nous essayons d'élargir l'enseignement de la langue française avec l'histoire de France.

L'Enseignement interdisciplinaires dans les documents scolaires

Le Livre blanc de l'année 2001 inclut le concept de l'éducation dans l'avenir. Il forme la stratégie du gouvernement dans le domaine de l'éducation. Le Livre blanc définit un accent général sur les «compétences clés et le développement des attitudes et des valeurs, le renforcement de l'intégration de l'enseignement et les relations interdisciplinaires. Dans Livre blanc il y a un accent mis sur le désir que l'éducation ait un sens de la signification personnelle pour tous les élèves.

RVP est un document concret et il contient en particulier une production minimale que l'école doit réaliser aux différents domaines de l'éducation et il contient également les compétences clés de base et les thèmes transversaux qui devraient figurer dans les résultats de chaque programme d'enseignement de l'école (ŠVP en tchèque). RVP permet des connexions (intégration) du contenu d'apprentissage sur le niveau des thèmes, des sujets ou des contenus éducatifs.

En ce qui concerne les relations interdisciplinaires au niveau de ŠVP - spécifiquement la langue et l'histoire - nous constatons que la liaison entre la langue et l'histoire est souvent pratiquée uniquement sur la base des manuels, méthodes et des articles avec un contenu historique.

L'Analyse des méthodes françaises

Les thèmes historiques dans les manuels du français sont rares. Les manuels essaient de capturer les aspects socio-culturels complexes auxquels les élèves peuvent appliquer les compétences linguistiques de base et donc les sujets des articles, des histoires et autres textes dans les manuels sont consacrés aux ces thèmes classiques. Le thème historique le plus commun dans les manuels est : Monuments à Paris - la Tour Eiffel et le Louvre. Les périodes historiques les plus communs qui sont mentionnés dans les manuels sont la période de la France gauloise, l'époque de Louis XIV, la révolution et l'époque de Napoléon.

Nous avons pensé que dans les manuels de langue française des bandes dessinées seront nombreuses, mais après une recherche détaillée des manuels scolaires, cette théorie n'a pas été confirmée. La plupart des manuels de français travaille avec des images plutôt intenses, parfois même au détriment de la clarté et l'intelligibilité. C'est par exemple le manuel Panorama. Cependant, il y a des manuels qui sont, en termes de travail avec des images, plutôt pauvres. Comme les manuels scolaires tchèques On y va. La plupart des peintures, des dessins sont utilisés comme illustrations du texte ou le sujet de la leçon et les manuels ne travaillent plus avec eux. Certains dessins ont seulement le rôle d'être un amusement, en fait c'est une blague, qui contient généralement la phrase ou la grammaire, qui est discutée dans la leçon. Le matériel visuel est utilisé comme une base pour la pratique de la parole (ou l'écrit). Ce sont les type d'exercice comme - raconter l'histoire selon les images, décrire l'image etc.

La B.D. (en sens de roman-photo avec des bulles) existe dans les manuels scolaires français moins souvent que nous le pensions au départ. Mais chaquefois que la B.D. est présente dans les livres c'est surtout pour deux fonctions - soit rempli le rôle de texte éducatif. Soit elle a la fonction de la motivation et la familiarisation avec un nouveau thème, le vocabulaire et la grammaire.

La partie pratique

Dans la partie pratique nous avons créé cinq bandes dessinées avec le thème d'histoire français. Les thèmes sont suivants: Charlemagne, François I, Philippe le Bel, Cardinal Richelieu, Henri IV. Les bandes dessinées sont principalement concentrées sur deux objectifs. Le premier objectif a été inclure la substance grammaticale dans la B.D. qui est ensuite exercé par les enfants et acquéri dans la feuille de grammaire. Le deuxième objectif, qui a été suivi, c'est approfondir la connaissance du sujet historique. Le contenu historique dans la B.D. devrait avoir un peu plus grande mesure que ce qui est compris dans le programme commun dans les écoles. L'idée était que chaque chapitre ne contenait que la base et les plus intéressants moments

de l'histoire française. Le contenu historique est ensuite complété et pratiqué dans la feuille historique. Les B.D. ont été testées à l'école ZŠ Táborská dans la huitième et neuvième classe.

La conclusion

La thèse que nous avons prévue au début du travail est prouvée comme réelle. Les élèves sont capables de travailler avec la B.D. et après en déduire la grammaire nouvelle. Il faut dire que pas toutes les B.D. sont suffisantes pour cet objectif. Les B.D. de Cardinal Richelieu et François I^{er} sont assez compliquées et elles contiennent beaucoup de mots inconnus pour les enfants de niveau A1. Donc on peut recommander de faire une révision et de refaire les B.D. problématiques pour obtenir les outils d'enseignement de meilleure qualité.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BASTIAN Jacques, BIELOT Robert, Bérélowitch André, Pierre Castex, Christian Godard, Roger Lécureux, Victor Mora, Jean Ollivier. *Histoire de France en bande dessinée, série*, Larousse, 1976-77

BENDIHA, Djamel. *L'Utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du*, Université El- Hadj -Lakhdar BATNA, 2005 [online] http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3462&Itemid=4. [cit.: 14. 5. 2014]

BURSÍKOVÁ, Ludmila a Pavel MARTINOVSKÝ. *Metodické inspirace: mezipředmětové vztahy v dějepise : ze zkušeností z výuky i mimoškolních činností*. Praha: ASUD Asociace učitelů dějepisu ČR, 2009, 138 s. *Inspirace (Asociace učitelů dějepisu ČR)*. ISBN 978-809-0341-944.

Classes in Studies in Social Sciences and Humanities, March 1997. Nagoya, Japan. [online] <http://www.esl-lab.com/research/comics.htm> [cit.: 20. 4. 2014]

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 454 p.,

FUKAČ, Jiří, Jiří VYSLOUŽIL a Petr MACEK. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1997, 1035 p. ISBN 80-705-8462-9

GRAVÉ-ROUSSEAU, Guillaume, *L'EMILE d'hier à aujourd'hui*, 2011 [online] http://www.emilangues.education.fr/files/parrubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf [cit.: 21. 4. 2014]

HANUŠOVÁ, Světlana. *Metody cizojazyčné výuky*, Pedf MU, 2006 [online] <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301> [cit.: 11. 5. 2014]

HÄUSLEROVÁ, Karolína, NOVÁKOVÁ, Miroslava. *Metody cizojazyčné výuky in Časopis pro filosofii a lingvistiku*, č. 1, Plzeň, ZČU, 2008 [online] <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html> [cit.: 3. 3. 2014]

HENDRICH, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN, 1988, ISBN: 14-279-88

CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru*, Praha: Academia, 2006; ISBN 80-200-1213-3

- IVAN, Mihaela. *La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.)* in *Dialogos* 14/2006 [online]
<http://www.romanice.ase.ro/dialogos/index.php?page=sommaire&item=14> [cit.: 13. 1. 2014]
- JANÍKOVÁ, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*, Grada: Praha, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, 92 s. ISBN 80-870-0002-1.
- JOHNSON, Jane S. *MORE ACTIVITIES using the COMIC* [online]
http://illinoisnie.com/pdf/Comics_Activities.pdf [cit.: 28. 5. 2014]
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
- KERRIEN, Fanny, AUQUIER, Jean. *L'INVENTION DE LA BANDE DESSINÉE*
 Dossier pédagogique, Bruxelles [online]
<http://www.cbbd.be/uploads/fichiers/pages/invention-de-la-bd-web.pdf> [cit.: 25. 3. 2014]
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7
- KŘÍŽ, Daniel. *Komiks ve vzdělávání* [online]
<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17163/KOMIKS-VE-VZDELAVANI.html> [cit.: 21. 4. 2014]
- MAJZLÍKOVÁ, Jana. *L'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE*, Brno, Pedf, MU, 2007
- MAREŠOVÁ, Erika. *L'Application des bandes dessinées à l'enseignement de la langue française*, Praha, Pedf UK, 2013
- MOCNÁ, Dagmar PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004, 704 s. ISBN 80-718-5669-X.
- MORLAT, Jean-Marcel. *La bande dessinée en classe de langue*, Rencontres Pédagogiques du Kansai, Marist Brothers International School, 2004 [online]
http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf [cit.: 26. 3. 2014]
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PALTANI-SARGOLOGOS, Fred. Le roman graphique, une bande dessinée prescriptrice de légitimation culturelle, L'Université de Lyon, 2011 [online] <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/56772-le-roman-graphique-une-bande-dessinee-prescriptrice-de-legitimation-culturelle> [cit.: 25. 3. 2014]

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

RANDALL, S. Davis. *Comics: A Multi-dimensional Teaching Aid in Integrated-skills*

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka TEJKALOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.

Učebnice pod lupou. Editor Josef Maňák, Dušan Klapko. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2006, 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 4. ISBN 80-731-5124-3.

Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011 [online] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf [cit.: 25. 3. 2014]

ZELINKOVÁ, Šárka. *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20.století*, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, FF UK [online] <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/164> [cit.: 9. 5. 2014]

ZŠ Gen. Píky. www.zsgepiky.cz [online] <http://www.zsgepiky.cz/cs/narodni-pohadky-v-komiksech.html>

ZŠ Krnov, Janáčkovo náměstí. www.zs5krnov.cz [online] http://zs5krnov.cz/skola/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=60

ZŠ Raspenava. www.skolaraspenava.cz [online] <http://www.skolaraspenava.cz/cs/vyuka/dokumenty-ke-stazeni/spv/>

PŘÍLOHY