

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metoda CLIL a její využití na 1. stupni ZŠ

The CLIL Methodology and its Application in Primary Education

Michaela Červená

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Metoda CLIL a její využití na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. dubna 2022

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, množství podnětných a cenných rad a za čas, který mi věnovala. Současně bych chtěla poděkovat základním školám, které mi u nich umožnily provedení mého výzkumného šetření a zejména i jednotlivým respondentům z řad žáků a učitelů, kteří mi poskytli rozhovory. Mé poděkování také patří mé rodině, a to za podporu nejen při psaní mé diplomové práce, ale i v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá obsahově a jazykově integrovaným vyučováním, metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning). Konkrétně je práce zaměřena na její využití při výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Teoretická část obsahuje seznámení s charakteristikou metodologie CLIL, její historií a teoretickými východisky. Dále se zabývá specifiky, které do výuky tato metoda přináší, včetně cílů, strategií a aktivit, výukových materiálů pro tento typ vyučování či výhod a rizik tohoto obsahově a jazykově integrovaného vyučování. Práce také mapuje, to jak realizace metody vypadá ve vybraných evropských zemích, včetně České republiky. Konkrétně v případě České republiky práce uvádí informace týkající se učitelů CLIL, organizace vyučování CLIL či projektů zaměřených na CLIL, které na území v uplynulých letech probíhaly. Cílem praktické části je popsat jakým způsobem je metoda aplikována na prvním stupni vybraných českých základních škol a jak je vnímána její efektivita a atraktivita z pohledu žáků a učitelů. Výzkum má formu vícečetné případové studie s využitím pozorování vyučovacích hodin a rozhovorů s žáky a učiteli ze tří základních škol v Praze. Výsledkem je analýza autorova vlastního pozorování CLIL výuky a zmíněných rozhovorů, doplněná o shrnutí poznatků ze všech částí výzkumu dohromady. Tyto poznatky jsou pak v závěrečné diskuzi porovnány s těmi získanými v části teoretické.

KLÍČOVÁ SLOVA

CLIL, obsahově a jazykově integrované vyučování, výuka cizích jazyků, cizí jazyk napříč kurikulem 1. stupně ZŠ, anglický jazyk, vícečetná případová studie

ABSTRACT

The diploma thesis is concerned with content and language integrated learning, the CLIL method. The thesis is specifically focused on English language teaching in primary education. The theoretical part contains an introduction of the CLIL methodology, its history and specifics, including the aims, activities or materials in CLIL lessons. The thesis also focuses on what the application of this method looks like in chosen European countries, including the Czech Republic. Specifically, in the case of the Czech Republic, the thesis lists information related to CLIL teachers, the organization of CLIL classes, or CLIL projects that have taken place in the territory over the past years. The aim of the practical part is to describe how the method is applied in chosen Czech primary schools and how it is viewed by teachers and pupils in terms of its attractiveness and effectiveness. The research is designed as a multiple case study with the usage of observations of CLIL lessons and interviews with CLIL teachers and pupils at three primary schools in Prague. The result of the practical part is an analysis of the interviews and the author's observations of the CLIL lessons, completed by a summary of the findings from all the parts of the research altogether. These findings are then compared in the final discussion with those obtained in the theoretical part.

KEYWORDS

CLIL, Content and Language Integrated Learning, foreign language teaching, foreign language across the primary school curriculum, English language, multiple case study

Obsah

1	Úvod	7
2	Teoretická část	8
2.1	Metoda CLIL	8
2.1.1	Charakteristika metody	8
2.1.2	Historický vývoj	10
2.1.3	Východiska pro metodu a nástroje CLILu	11
2.2	Možnosti zařazení metody do výuky	15
2.2.1	Podoby a modely metody CLIL	15
2.2.2	Aspekty ovlivňující úspěch zavádění a využívání metody ve výuce	19
2.3	Specifika vyučovací jednotky CLIL	22
2.3.1	Cíle ve výuce s metodou CLIL	22
2.3.2	Strategie a metody využívané v CLILu	23
2.3.3	Materiály v CLIL výuce	24
2.3.4	Aktivity v CLIL výuce	25
2.3.5	Monitorování výsledků a hodnocení v CLIL	26
2.3.6	Výhody a rizika metody CLIL	28
2.4	CLIL v Evropě	29
2.4.1	Rozvoj metody v evropském kontextu	29
2.4.2	Současná situace v zemích Evropy	30
2.4.3	CLIL v České republice	35
2.5	Shrnutí klíčových poznatků z teoretické části	40
3	Praktická část	43
3.1	Cíle výzkumu	43
3.2	Výzkumné metody	44

3.3	Školy, ve kterých probíhal sběr dat	46
3.4	Shrnutí pozorování.....	50
3.4.1	Základní škola Květnového vítězství	50
3.4.2	Základní škola Angel.....	51
3.4.3	Základní škola Hanspaulka.....	52
3.5	Analýza rozhovorů.....	53
3.5.1	Rozhovory s učiteli.....	53
3.5.2	Rozhovory s žáky	61
3.6	Shrnutí výzkumného šetření (z hlediska výzkumných otázek).....	67
3.7	Diskuze na závěr	69
4	Závěr.....	71
	Seznam použitých informačních zdrojů	73
	Seznam příloh.....	76
	Seznam obrázků.....	89
	Seznam použitých zkratk	90

1 Úvod

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zabývat metodou CLIL, jejíž využití jsem měla možnost pozorovat na jednom z náslechnů na 1. stupni základní školy v rámci studia. V dnešní době je na výuku cizích jazyků kladen čím dál tím větší důraz, s čímž se pojí i hledání různých metod a postupů, které napomohou žákům si další jazyk co nejefektivněji osvojit. Právě CLIL je doporučován jako velmi vhodný nástroj pro školy, které efektivní výuku jazyků podporují (Šmídová, Procházková, Vojtková, 2012). Jelikož se mě, jako studentky specializace na anglický jazyk, tato otázka týká, bylo mé objevení již zmíněné inovativní metody, která je současně stále se rozvíjejícím evropským trendem, velkým přínosem a poznatkem, jež bych chtěla dále rozvíjet.

Cílem teoretické části je více přiblížit celou metodu a její historický vývoj, charakterizovat a vysvětlit tento pojem, zabývat se jejími podobami a specifiky její metodiky: cíli, strategiemi, postupy a aktivitami ve výuce, výběrem a adaptací materiálů či hodnocením v CLIL výuce. Dále také pomocí odborné literatury i dostupných výzkumů nastínit výhody využití metody CLIL na prvním stupni, ale uvést i případná úskalí, které tento přístup ve výuce může mít. V neposlední řadě je tato část mé práce soustředěna i na to, jakým způsobem je metoda realizována v evropských zemích včetně České republiky.

Záměrem části praktické je popsat, jak realizace metody probíhá na třech vybraných českých základních školách a zjistit pohled učitelů a žáků na využití této metody, právě na 1. stupni základních škol. Výzkum má podobu vícečetné případové studie, kdy sběr dat probíhal pomocí rozhovorů s učiteli, žáky a mého vlastního pozorování vyučovacích hodin. Výsledkem práce je analýza zmíněných dotazníků, shrnutí poznatků z pozorovaných hodin, doplněné o popis průběhu hodin, který je zařazen mezi přílohy, a také shrnutí zásadních výzkumných zjištění ze všech částí výzkumu dohromady.

2 Teoretická část

2.1 Metoda CLIL

2.1.1 Charakteristika metody

CLIL je zkratkou anglického názvu Content and Language Integrated Learning, který podle Šmídové a kol. (2012) představuje vzdělávací přístup, ve kterém je cizí jazyk použit jako prostředek komunikace a vyjádření obsahu při výuce předmětu nejazykového. Je tedy typický tím, že jsou současně rozvíjeny kompetence nejen v rámci cizího jazyka, ale i v rámci zmíněného nejazykového předmětu, s čímž souvisí i vymezení duálních cílů, učitel si tedy stanovuje cíle jak jazykové tak i obsahové.

„CLIL odráží dnešní globalizovaný pohled na svět. Jednotlivé obory a disciplíny se vzájemně prolínají, propojují a obohacují. V tomto směru klasický typ vzdělávání, který preferuje výuku jednotlivých předmětů odděleně, již neodpovídá potřebám doby. Současná kurikula umožňují integraci vyučovacích předmětů a vzdělávacích oborů, což CLIL reflektuje. Kromě toho realizace CLILu přináší i nové postupy, které podněcují mnohem aktivnější úlohu žáka ve vzdělávacím procesu.“¹

Odborníci se ovšem shodují, že není jednoduché pojem CLIL přesně a jednoznačně definovat zejména proto, že se neustále vyvíjí. Benešová a Vallin (2015) ve své publikaci uvádí překlad definice poprvé formulované v roce 2007, která je jednou z nejvíce citovaných definic tohoto pojmu: *„CLIL je vzdělávací přístup typický pro svou dualitu cílů, při kterém je cizí jazyk využíván jak pro vyučování obsahu, tak i pro rozvoj jazykových kompetencí. To znamená, že vyučovací proces není zaměřen pouze na obsah, ale ani pouze na jazyk.“²*

¹ ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. 2012. str.8

² COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010, str. 2

Ball ve sborníku z konference zaměřené na obsahově a jazykově integrované vyučování³ (2011) charakterizuje pojem CLIL pomocí následujících zásad a dodává i jejich vysvětlení:

Dodržení posloupnosti konceptů

Materiály, které používáme v CLIL výuce by (podobně jako při klasické výuce odborného předmětu) na sebe měly logicky navazovat, měly by obsahovat prvek posloupnosti konceptů. V jazykovém vyučování často tato posloupnost chybí, k čemuž by v CLIL výuce docházet nemělo.

Upřednostněny jsou koncepty

Když hodnotíme porozumění materiálům a míru osvojení znalostí, tento proces by měl být zejména postaven na koncepčním nebo procedurálním obsahu, tedy takovém, který staví na dovednostech žáků.

Jazyk je prostředkem

Jazyk není hodnocen samostatně, ale je prostředkem na cestě k dosažení cílů z odborného předmětu. Aktivně se využívá v projevu spojeném s vyjádřením obsahu.

Úlohy musí být specificky vybrané

Obsah je ve výukových materiálech podroben důkladnější kontrole, než kdyby se jednalo o materiály v rodném jazyce. Některé informace se vypustí, upraví či naopak přidají. Důležitá je v tomto ohledu jazyková podpora (= scaffolding).

Aktivity mají tři základní prvky

Cíl ke kterému CLIL aktivita směřuje, by měl mít tři základní prvky, koncepční cíl, ke kterému se dojde přes procedurální rozhodnutí a podpůrný prostředek (jazyk, který vychází z daného projevu).

³ Výzkumný ústav pedagogický: *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL sborník z konference*. [online]. 2011. Dostupné z: https://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/CLIL_defi_28.6..pdf

2.1.2 Historický vývoj

Přestože byl pojem CLIL poprvé stanoven v roce 1994 v Evropě (v návaznosti na shromáždění Rady Evropy týkající se výuky prostřednictvím cizích jazyků), jeho počátky podle některých autorů sahají mnohem hlouběji do historie. Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008), například uvádí, že první program, který by se dal považovat za předchůdce metody CLIL, byl zaznamenán již před 5000 lety na území dnešního Iráku, tehdejší Mezopotámie obývané Sumery. Území bylo ovládnuté Akkady, kteří začali studovat v tamních školách, za účelem naučit se místnímu jazyku. Sumerština byla tak prostředkem pro výuku předmětů jako teologie, zoologie či botanika. Podobná situace nastala v pozdější době, kdy médiem pro výuku v evropských zemích na univerzitách byla latina. Přestože v těchto příkladech z historie můžeme spatřovat jisté podobnosti s metodologií CLIL, nemůžeme je považovat za CLIL v pravém slova smyslu. Výuka totiž nenechávala prostor pro rozvoj mateřského jazyka, což je v metodologii CLIL velmi důležité.

Podle zmíněných autorů je důležitým mezníkem ve vývoji metody rok 1965. V Kanadě začaly vznikat imerzní programy podporující tuto metodu, díky nimž se mohla dále vyvíjet a rozšiřovat. Jak je uvedeno v *European CLIL Milestones* (2007)⁴, v Evropě se zájem o bilingvní výuku a metodologii s ní spojenou začal zvedat v roce 1990. Od roku 1994 se metoda rychle rozšířila do celého světa, a během následujícím desetiletí došlo k jejímu hlavnímu rozvoji. O dva roky později došlo k založení evropské internetové sítě EuroCLIL, která zveřejnila informace o CLILu a jeho významu. V roce 2001 vydala Rada Evropy dva, pro jazykové vzdělávání podstatné, dokumenty: Společný referenční rámec pro jazyky a Evropské jazykové portfolio.

Ve druhé fázi rozvoje metody (2004- 2014) byla pozornost zaměřena na zdokonalování kompetencí a vytváření rámců pro školy. Zlepšení jazykové výuky pro mladší generaci je dlouhodobým cílem v Evropě, který pramení z potřeby komunikace cizími jazyky.

⁴ European Centre for Modern Languages, CLIL Matrix, *European CLIL Milestones*. [online]. 2007. Dostupné z: https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/CLIL_milestones_EN.htm

"The world is rapidly becoming a very mixed global village."⁵ Mehisto, Marsh a Frigolsová (2008) shledávají metodu CLIL v podstatě nutností pro neustále se rozvíjející svět, který je postaven na globální komunikaci a spolupráci. Podle jejich slov je CLIL flexibilní, inovační a může uspokojit potřeby nové generace.

2.1.3 Východiska pro metodu a nástroje CLILu

CLIL využívá různá teoretická východiska, ze kterých čerpá a inspiruje se jimi, nejen při stanovování cílů vyučovacích jednotek, ale i při volení metod výuky či forem práce. Některé jsou obecnějšího charakteru, jiné více zohledňují specifika didaktiky cizích jazyků. Nejčastěji zmiňované teoretické koncepce ve spojení s CLIL, jsou vypsány v následujících bodech:

Pedagogický konstruktivismus

*„Konstruktivismus je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, na myšlenkové konstrukce nových poznatků. Žák nové poznatky postupně začleňuje do již existujícího mentálního systému, rozšiřuje ho a aktualizuje.“*⁶ Podle Benešové a Vallin (2015) konstruktivismus v dnešní době patří k zásadním trendům vzdělávání a metodologie CLIL tento přístup podporuje a využívá. V konstruktivistickém pojetí vyučování se žák stává aktivním a nese hlavní zodpovědnost za svá poznání, je tedy konstruktérem vlastního poznání. Učitel má v tomto pojetí vyučování roli především poskytovatele smysluplných podnětů, uživatele vhodných metod a v hodinách převážně roli rádce a průvodce. Šmídová a kol. (2012) dodávají, že sociální konstruktivismus, který je pro CLIL taktéž důležitým východiskem, zdůrazňuje význam kolektivního učení. Žák se tak velmi efektivně učí komunikaci s ostatními. V konstruktivismu není chyba vnímána jako selhání, ale jako příležitost k dalšímu rozvoji. V integrované výuce jazyků často žák nemá ještě dostatečné jazykové vybavení, aby dokázal přijmout komplexně celý poznatek. Nový poznatek tak

⁵ MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. 2008. str. 10

⁶ ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. 2012. str. 23

musí vycházet z předešlých poznatků a zkušeností žáka, do kterých postupně zapadá, a staví na nich. Podle Benešové a Vallin (2015) je v kontextu CLILu klíčové hlavně dodržování základního principu konstruktivistického přístupu, čímž je aktivizace žáků. Šmídová a kol. (2012) navíc zdůrazňují, že díky důrazu na komunikaci mezi žáky, nabízí konstruktivismus přirozené prostředí pro rozvoj jazykových dovedností, což je pro CLIL základem.

Bloomova taxonomie

Bloomova taxonomie je hierarchicky uspořádaný systém vzdělávacích cílů, podle jejich kognitivní náročnosti (viz. obrázek č. 1). Podle Šmídové a kol. (2012), tak v CLIL hodinách napomáhá a poskytuje vodítko pro přípravu a vedení hodiny. Benešová a Vallin (2015) doplňují, že při realizaci hodin CLIL je právě nastavení cílů, které jsou odpovídající nárokům daného ročníku (v obou oblastech jak jazykové, tak i té obsahové) někdy problémové. Často se tak stane, že jazyková úroveň je nastavena vhodně, ale obsah je pro skupinu příliš jednoduchý a úkoly mají nízkou kognitivní náročnost. Bloomova taxonomie tak může být nástrojem pro odhalení těchto nedostatků a následné vylepšení. Zároveň nám tato taxonomie cílů může být nápomocná při rozhodování o tom, kdy při hodinách povedeme aktivity v mateřském, a kdy v cizím jazyce. Z počátku můžeme cizí jazyk zařadit do kognitivně méně náročných úloh, například cíle v rovině zapamatování či porozumění, kde nároky na znalost cizího jazyka nejsou tak vysoké.

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
1. Zapamatovat termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace	definovat, identifikovat, vytvořit seznam, vyjmenovat, opakovat, vzpomenout si, rozpoznat, zapsat, spojit, zopakovat, podtrhnout, zvýraznit
2. Rozumět překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	vybrat, uvést příklad, předvést, popsat, určit, rozlišovat, vysvětlit, vyjádřit, říci vlastními slovy, vybrat, přeformulovat, sdělit, přeložit, simulovat, vypočítat, zkontrolovat, změřit
3 Aplikovat použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, interpretovat údaje, načrtnout, zobecnit, uvést vztah mezi, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, vyzkoušet, rozlišit, připravit, zaznamenat
4. Analyzovat rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozbor, najít vztah, porovnat, shrnout, dát do souvislostí, seřadit do logických posloupností, identifikovat příčiny a následky, kategorizovat, diskutovat, klasifikovat, kombinovat, odhadnout, odvodit, zpochybnit, vyřešit, diagnostikovat
5. Hodnotit posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne	kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, podpořit názory, oponovat, prověřit srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit
6. Tvořit složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku	upravit, organizovat, formulovat, reorganizovat, složit, navrhnout, spravovat, řídit, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout

Obrázek č. 1: *Bloomova taxonomie s typickými slovesy k vymezení cílů*, Šmídová, Procházková, Vojtková (2012) str. 28

Teorie mnohočetné inteligence a učební styly

Jak ve své publikaci uvádí Benešová a Vallin (2015) současné vědecké přístupy zpochybňují „klasický“ pohled na inteligenci jako na schopnost logického uvažování, ale rozlišují její různé složky. Podle psychologa Howarda Gardnera existuje osm různých typů, či složek inteligence, které jsou vzájemně propojené: verbální, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-kinestetická, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Dle příručky Národního ústavu pro vzdělávání (2012)⁷ tato teorie mnohočetné inteligence koresponduje s různými učebními styly žáků, kdy žák v různé míře využívá každý z nich, ale některé z nich jím jsou více preferované než jiné. Šmídová a kol. (2012) uvádí následující učební styly: auditivní, vizuální, taktilní, kinestetický a zážitkový. Podle příručky Národního ústavu pro vzdělávání (2012) může dojít k tomu, že se v hodinách

⁷ Národní ústav pro vzdělávání: *Příručka Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ*. [online]. 2012. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/index.html>

CLIL (zejména kvůli možné existenci jazykové bariéry) mohou některé složky inteligence cítit oslabeně. Učitel by tak měl do hodin zapojit nejrůznější způsoby prezentace informací. Benešová a Vallin (2015) dodává, že každému žákovi vyhovuje jiný typ úkolů, proto by součástí CLIL hodin měly být rozmanité aktivity, které zohledňují různé preference žáků, jak z hlediska různých složek inteligence, tak i učebních stylů.

Problémové vyučování/ projektové vyučování

Jak uvádí Šmídová a kol. (2012) problémové vyučování nebo také projektové vyučování, je způsob výuky, kde je klíčovým prvkem komplexní řešení úlohy. Je založené na tom, že žákům chybí podstatná informace k vyřešení určitého úkolu. V CLILu může dle zmíněných autorek jít o informaci různého typu, jak jazykového (např. slovní zásoba) tak odborného. CLIL se snaží vytvářet prostor pro reálnou komunikaci, problémové vyučování je proto ideálním způsobem, jak toho docílit. Je však nezbytné, aby učitel poskytoval pomoc při řešení problémů a při ověřování řešení. Mělo by docházet nejen k upevnění řešení problému, ale i metody k tomu využitě.

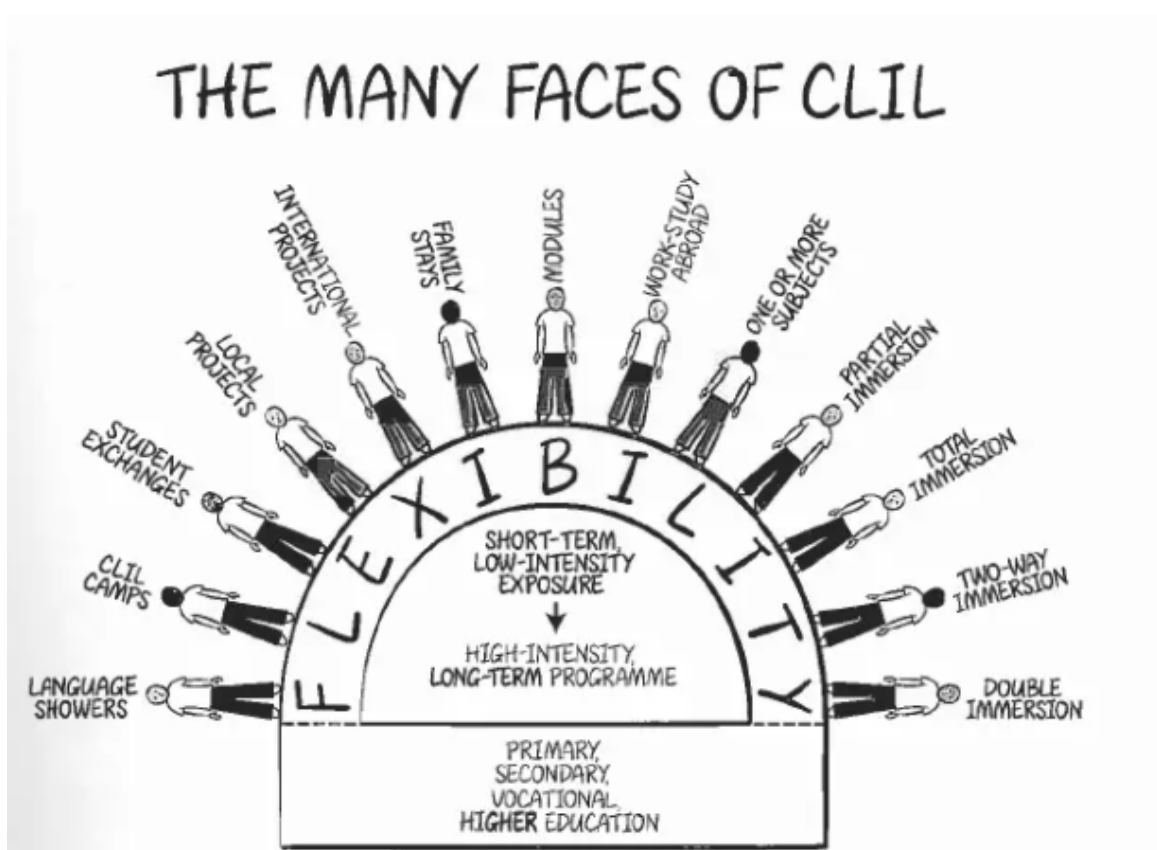
Metody kritického myšlení

Šmídová a kol. (2012) vysvětlují, že se jedná o metody rozvíjející kritické myšlení, jež mají za cíl rozvoj žákovy schopnosti práce s informacemi, jejich třídění, organizace, dávání do souvislostí či na tvoření vlastních postojů z nich vycházejících. Jak uvádí Šmídová a kol. (2012), existuje hypotéza, jež vychází z výzkumů CLIL a tvrdí, že jazyk, ve kterém dostáváme informace, ovlivňuje to, jak informace vnímáme. Když tak využíváme metody kritického myšlení v CLIL výuce, vedou podle autorek k rozvoji nejen dovedností kognitivního charakteru, ale i k rozvoji konkrétních jazykových dovedností.

2.2 Možnosti zařazení metody do výuky

2.2.1 Podoby a modely metody CLIL

V praxi se metoda CLIL objevuje v různých podobách a formách výuky. Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) ve své publikaci uvádí, že CLIL je flexibilní pojem zaštiťující celou řadu různých přístupů, a má tak mnoho podob. Může se jednat o nízkou až vysokou intenzitu vystavení cizímu jazyku, také se může jednat o modely krátkodobé či dlouhodobé, což ilustruje i následující grafické znázornění.



Obrázek č. 2: Realizace metody CLIL, Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) str. 13

Záleží i na věku žáků, v některých zemích je CLIL zaváděn již v předškolním vzdělávání, kdy je integrován spíše v podobě krátkých činností, které mají herní charakter. Jde o uplatnění tzv. jazykových sprch. Podle Benešové a Vallin (2015) je model pravidelných jazykových sprch zaváděn například v rakouských primárních školách v rámci hudební, tělesné či výtvarné výchovy. Na základních školách jsou často využívány různé mezipředmětové projekty, ale také se objevuje i přímo výuka vybraných nejazykových předmětů v cizím jazyce.

Benešová a Vallin (2015) popisují modely, které mají potenciál prosadit se v českém školství, následovně:

Imerzní programy

Autorky zmiňují, že byly poprvé v moderní podobě zavedeny v šedesátých letech v Kanadě, poté ve Spojených státech amerických. V dnešní době se programy objevují zejména v zemích, v nichž se užívají dva oficiální jazyky či tam, kde se potkává většinový a menšinový jazyk. Programy tohoto typu jsou velmi intenzivní, v některých případech je druhým jazykem vedena dokonce veškerá výuka (total immersion). Hlavním přesvědčením takto pojatého bilingvního vzdělávání, je že nejefektivněji dojde k osvojení jazyků, když jsou od sebe izolované. Předměty v druhém jazyce jsou tak vyučovány v jiných třídách, dokonce i jiných budovách. Cílem imerzních programů je dosažení úrovně roditelých mluvčích.

Bilingvní školy

Když porovnáme výše zmíněné programy a bilingvní školy, jde zpravidla v případě imerzních programů o intenzivnější výuku v cizím jazyce. Žáci navštěvující bilingvní školy většinou nepocházejí z prostředí, v němž by se jazyk aplikoval v běžné každodenní komunikaci. Tyto školy mohou nabízet kombinaci mateřského a cizího jazyka nebo mateřského a druhého jazyka, které se často vyučují rovnoměrně. Společným rysem bilingvních škol je významný podíl roditelých mluvčích mezi učiteli. V České republice je tento typ vyučování především nabízen soukromými školami.

Částečná či úplná výuka předmětu v cizím jazyce

Některými zdroji je tento model považován za CLIL jako takový, jelikož skutečně (v ideálním případě) dochází k integraci obsahu a jazyka. Oproti dvěma předchozím modelům je zde stěžejní obsah zprostředkováván v cizím jazyce. Nejsou zde žádné nároky na určité vstupní znalosti žáka, nutnost rodilých mluvčích jako učitelů rovněž odpadá.

Jazykové sprchy

Jedná se o krátké aktivity realizované v nejazykových předmětech. Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) vidí jazykové sprchy jako vhodnou propedeutiku, která žákům pomáhá získat pozitivní postoj k různým jazykům i kulturám, ale i zvyknout si na zvukovou stránku jazyka. Autoři navrhuji například používání cizího jazyka pro každodenní, běžné aktivity (přestávky, oběd, přesuny třídy). Hanušová a Vojtková (2011) doporučují, zejména ve výuce mladších žáků, uplatňovat cizí jazyk například při zadávání instrukcí k práci nebo aktivitě, uvedení do tématu hodiny či závěrečném shrnutí.

Zahraniční spolupráce

V dnešní době je nabídka různých mezinárodních projektů velmi široká. Spolupráce se zahraničními školami vyžaduje komunikaci v cizím jazyce, proto je tato oblast zmiňována jako možnost realizace CLILu. Podle Benešové a Vallin (2015) má tento typ spolupráce nejrůznější podoby a školy se mohou připojit k již rozběhlým projektům nebo dokonce začít svůj vlastní. Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) navrhuji adopci dítěte na dálku, kdy je podporována školní docházka chudých dětí z rozvojových zemí. Žáci mají možnost se dozvědět něco o zemích, odkud děti pochází či o jejich kultuře, což je většinou realizováno pomocí dopisů v anglickém jazyce.

Šmídová a kol. (2012) uvádí následující shrnutí různých modelů, které se od sebe liší podílem cizího jazyka ve výuce, ale i v tom, který vyučující hodiny vede:

- Učitel do vybraného odborného předmětu zařazuje aktivity herního charakteru, při nichž je využita cizojazyčná slovní zásoba, která vychází z probíraného obsahu.

- V rámci odborného předmětu učitel používá materiály v cizím jazyce. Navazující aktivity jsou vedeny v mateřském jazyce.
- Cizí jazyk je učitelem používán jako jazyk instrukcí.
- Vyučující využívá cizojazyčné materiály pro zadání domácích úkolů.
- Vyučující cizího jazyka do výuky zařazuje (a následně i hodnotí) realie příslušných zemí.
- V rámci odborného předmětu se žáci podílí na realizaci projektu se zahraniční školou.
- Učitel učí samostatný integrovaný předmět, jež má formulované výstupy i kompetence z cizího jazyka, zároveň však i z některého odborného předmětu či průřezového tématu.
- Část obsahu odborného předmětu vyučuje učitel s využitím cizího jazyka. Například metody integrované výuky využívá pro úvod do tematiky nebo také pro shrnutí tématu (tematický CLIL).
- Škola pořádá projektový den, při němž jednotliví vyučující v rámci svých předmětů pracují s prvky integrované výuky.
- Vyučující odborného předmětu s vyučujícím cizího jazyka společně naplánují výuku a připraví tematické plány takovým způsobem, aby došlo k prolínání v obou předmětech (modulární CLIL).

Benešová a Vallin (2015) uvádějí, že dalším hojně citovaným rozdělením CLILu je rozdělení na tzv. soft CLIL a hard CLIL, ale každý zdroj pod tímto rozdělením vidí něco jiného. V pojetí samotných autorek rozlišují CLIL na základě cílů, zda je upřednostněn cíl obsahový (soft CLIL) či jazykový (hard CLIL), k čemuž se přiklání i Šmídová a kol. (2012). Hanušová, Vojtková (2011) rozdělují modely podle typu aktivit. Soft CLIL považují za tzv. nerozvinutý CLIL, který je realizován aktivitami na bázi jazykových sprch. U tzv. rozvinutého CLILu (hard CLIL) uvádějí zařazení jednotlivých modulů, mezinárodní projekty nebo výuku jednoho či více předmětů pomocí cizího jazyka.

2.2.2 Aspekty ovlivňující úspěch zavádění a využívání metody ve výuce

Úspěšnost zavádění metody CLIL do výuky, stejně tak jako efektivita výuky této metody závisí na mnoha faktorech. Kromě specifík metody jako jsou duální cíle či strategie a postupy doporučované pro výuku metodou CLIL (podrobněji vysvětlené v další kapitole), musí učitelé před zavedením i během užívání metody věnovat pozornost dalším aspektům.

Začátky implementace CLILu

Příručka Národního ústavu pro vzdělávání (2012) uvádí kritéria, která by měla každá škola zvážit předtím, než se rozhodne zařadit výuku metodou CLIL do svého vzdělávacího programu. Prvním stěžejním kritériem je posouzení proveditelnosti zavedení CLILu, tedy jestli je na jejich škole za daných podmínek možné metodu efektivně zavést a používat. Využití a seznámení se se stávajícími modely CLILu, je uváděno jako další kritérium, které může pomoci při rozhodování o implementaci metody do výuky a její podoby. Benešová a Vallin (2015) uvádí, že k výuce metodou CLIL nepotřebujeme svolení MŠMT ČR⁸ a je tak zcela na rozhodnutí ředitele, v jaké podobě bude výuka CLIL realizována. Je také důležitý celkový výběr způsobu zavedení CLILu (kdy a pro koho).

Dalším uváděným kritériem je stanovení minimální požadované jazykové úrovně učitelů i žáků. Benešová a Vallin (2015) zmiňují, že oficiálně jazyková úroveň učitele není v České republice, na rozdíl od jiných zemí, daná. Rozhodnutí o tom, zda bude vedení školy požadovat od učitele předložení certifikátu o dosažení určité jazykové úrovně, je tak čistě na uvážení každé školy. Jak uvádí Hanušová a Vojtková (2011), každý model a způsob využívání metody klade jiné nároky na jazykovou vybavenost žáků a učitelů, čímž podporují důležitost rozhodnutí v oblasti modelu, který bude škola uplatňovat.

Benešová a Vallin (2015) uvádí, že podpora vedení školy je velkou výhodou, jelikož může zajistit podmínky pro implementaci CLILu. Vedení může například zajistit vyvážený rozvrh učitele CLIL, aby tak měl dostatek času na přípravy či případné konzultace

⁸ MŠMT ČR= Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

s odborníky. Spolupráce s akademickým či jiným pracovištěm pro externí evaluaci, je také zdůrazňována v příručce Národního ústavu pro vzdělávání (2012).

Dostupnost vhodného materiálního vybavení (didaktické materiály, cizojazyčná literatura, odborné texty) je nezbytným kritériem pro úspěšné zavedení metody do výuky a zároveň něčím, s čím může být vedení školy nápomocné. Benešová a Vallin (2015) doplňují, že je důležité v této fázi informovat vhodně rodiče o implementaci této metody. Zároveň je stěžejní informovat a motivovat žáky. V případě seznamování rodičů s metodou je vhodné poskytnout dostatek informací o tom, co CLIL je, jaké jsou jeho cíle, jak bude ve škole uplatněn a rozhodně i o způsobu hodnocení žáků. U žáků nemusíme podávat detailní informace, důležité je, aby věděli, že se nemusí obávat toho, že nebudou rozumět všemu v plném rozsahu.

Během aplikování metody

Benešová a Vallin (2015) upozorňuje, že čím lépe jsme si připravili podmínky, tím jednodušší bude začátek realizace výuky. Aby průběh realizace byl co nejlepší, uvádí autorky body, na které bychom měli myslet, jak z pohledu vedení školy, samotného učitele CLIL, tak i v kontextu školy.

Důležité je nezapomínat, že efektivita výuky CLIL není vidět okamžitě. Vedení školy by mělo na metodu nahlížet jako na dlouhodobý proces, kdy se z žáka stává aktivní jedinec, který se zajímá o předmět v širším slova smyslu. Žák rozvíjí nejen odborné a jazykové, ale i sociální a kulturní znalosti. Zároveň je důležité si uvědomit, že realizace CLILu vypadá v různých školách různě.

Příručka Národního ústavu pro vzdělávání (2012), upozorňuje na to, že fáze realizace musí fungovat jako systém. Je tak nezbytné si stanovit, kdo bude zodpovědný za vývoj CLILu ve škole a kdo bude zajišťovat podporu, kontinuitu či personální obsazení. Další otázkou nutnou ke zvážení je i to, jakým způsobem se bude sbírat zpětná vazba pro následující fázi vyhodnocení a jak přispěje k efektivnímu fungování celého systému. Důležitá je dle této příručky i externí evaluace, spolupráce s ostatními školami. Benešová a Vallin (2015) souhlasí, že se školy navzájem mohou inspirovat, ale nemělo by se zapomínat na specifika každé školy. Efektivní fungování metody je výsledkem učitelova ztotožnění s metodou a způsobem jejího využití, taktéž i zapadnutí metody do celkové filozofie školy.

V kontextu výuky je dle Benešové a Vallin (2015) zejména důležité soustředit se na to, že méně je někdy více. V hodinách CLIL to znamená především to, že by se hlavně v počátcích mělo pečlivě uvažovat nad množstvím látky probíraného učiva pomocí cizího jazyka. Rozsah učiva bychom měli zvyšovat postupně, abychom žáky motivovali, nikoliv odradili. Je důležité vhodně podporovat zapojení žáků do výuky CLIL a to prostřednictvím systematického a promyšleného procesu, který by měl stavět na principech pedagogického konstruktivismu, Bloomovy taxonomie, řešení problémů, spolupráce a učení se z chyb.

Vyhodnocení metody

Benešová a Vallin (2015), stejně tak jako NÚV⁹ (2012), se shodují na tom, že hodnocení a zpětná vazba průběhu výuky CLIL je pro jeho efektivní fungování stěžejní. Získané informace mohou být využity pro zefektivnění výuky metodou CLIL, pro budoucí plánování či změny a zdokonalování metody. Jednou podobou zpětné vazby jsou výsledky žáků, například v podobě známek. Důležité je ale vědět, že dobré známky nejsou rozhodně jediným ukazatelem toho, jestli a do jaké míry je metoda efektivní. Metoda rozvíjí žákovy kompetence v oblastech, které není možné známkami zhodnotit. Naše hodnocení by mělo být zaměřeno na jazykové i obsahové cíle, stejně jako na kulturní aspekt výuky ale třeba i efektivitu motivace žáků. Jak uvádí NÚV (2012) ve své příručce, je v této fázi také vhodné zjišťovat míru spokojenosti žáků i učitelů s metodou. Jako způsoby hodnocení jsou autorkami Benešovou a Vallin (2015) navrženy například checklisty neboli kontrolní seznamy, kde se odškrtaávají položky, když se splní. Způsob získávání zpětné vazby od žáků uvedený v příručce NÚV (2012) jsou dotazníky, kde žák (případně učitel) na škále 1-5 zhodnotí své zkušenosti s metodou v nejrůznějších oblastech (z hlediska získávání dovedností, radosti z učení, podání učiva učitelem, srovnání skutečnosti s očekáváním). Oba výše zmíněné zdroje taktéž zmiňují, že můžeme sběr zpětné vazby provést po určitém časovém období (na konci každého měsíce, na konci prvního pololetí, na konci školního roku) nebo průběžně.

⁹ NÚV= Národní ústav pro vzdělávání

2.3 Specifika vyučovací jednotky CLIL

2.3.1 Cíle ve výuce s metodou CLIL

Jedním ze specifíků metody CLIL je již zmíněná dualita cílů, jsou tedy zahrnuty dva cíle, které by podle Šmídové a kol. (2012) v nejlepším případě měly být v rovnováze a vzájemně se doplňovat. Vždy by se mělo jednat o rozvíjení jak jazykového, tak i nejazykového předmětu, přestože mohou být v každé vyučovací jednotce rozvíjeny v odlišné míře. Cíle by měly vycházet nejen z podmínek výuky jednotlivých škol a jejich osnov, ale také by měl být brán ohled na věk a schopnosti žáků.

Kromě rozvíjení jazyka a obsahu zmiňuje Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) jako další cíl metody CLIL také rozvoj dovednosti učit se.



Obrázek č. 3: *Cíle ve vyučování CLIL metodou*, Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008), str. 12

Plánování a příprava hodiny je proto velmi důležitá, zvláště když se jedná o fázi, ve které se CLIL teprve zavádí. Coyle, Hood a Marsh (2010) uvádí čtyři oblasti, na které by se učitel měl při plánování výuky a jejích cílů pomocí metody CLIL zaměřit. Zavádí pro ně název 4C's (přeloženo jako „čtyři C“): content (obsah), communication (komunikace), cognition (poznávání) a culture (kultura). Oblast obsahová se vztahuje k odbornému předmětu. Díky tomu probíhá komunikace přirozenou a autentickou formou. Nejsou zde

vytvářeny umělé situace, jako tomu bývá při klasickém pojetí výuky cizích jazyků. V oblasti poznávání jsou zahrnuty kognitivní procesy, jež budou při výuce probíhat. Také kultura je v takovémto pojetí výuky jazyků zastoupena, mohou se jejím prostřednictvím seznamovat s kulturní odlišností v přemýšlení nad určitými tématy či jejich uchopením.

2.3.2 Strategie a metody využívané v CLILu

Stejně jako kterákoliv jiná kvalitní výuka, i výuka s využitím CLILu si žádá metody a strategie, jejichž využití je nápomocné k naplnění cílů výuky. *„Je přirozené, že žáci nezachytí v cizím jazyce zcela vše, existuje ale celá řada metod a strategií, které ve výuce typu CLIL mohou významně pomoci porozumění, a vytvořit tak podporu nejen žákům, ale i učiteli samotnému.“*¹⁰

Autoři nejčastěji ve spojení s využívanými metodami a strategiemi v CLILu uvádějí pojem scaffolding. Doslovný překlad tohoto slova do češtiny je „lešení“. Významem toho slova ve výuce je speciální podpora, jež je žákům nápomocná při procesu osvojení nového učiva. V kontextu výuky pomocí metody CLIL může být scaffolding (okamžitý) nabídnut například pomocí využití antonym (když žák nezná význam nějakého slova). Dalším příkladem využití scaffoldingu v CLIL hodinách (tentokrát plánovaného) je například předem připravený papír s pomocnými otázkami pro diskuzi, který dostane každý žák a jenž je mu oporou.

Benešová a Vallin (2015) také uvádí následující strategie a metody vhodné pro výuku CLIL:

- vizualizace: vizuální podpora formou obrázků, grafů, myšlenkových map,...
- manipulace: reálné objekty se kterými mohou žáci pohybovat, manipulovat
- kooperace: spolupráce žáků ve dvojicích či skupinách
- pohybové aktivity a metoda Total Physical Response: reakce na instrukci pohybem

¹⁰ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. 2015. str. 94

- metody kritického myšlení: důraz na aktivizaci žáků, využití E- U- R modelu¹¹
- opakující se činnosti: upevnění cizojazyčných výrazů
- zařízení třídy: nábytek označen názvem v českém i cizím jazyce,...

2.3.3 Materiály v CLIL výuce

Materiály, které jsou využívány pro výuku CLIL, by podle Benešové a Vallin (2015) měly být hlavně přehledné a srozumitelné. Bentleyová (2010) uvádí, že nejprve by se měl brát v potaz obsah materiálu, až poté jazyk. Autorka dodává, že materiály můžeme vytvářet překládáním těch, které jsou napsány v mateřském jazyce. Dále je možné materiály čerpat z učebnic vytvořených pro rodilé mluvčí jazyka, jenž využíváme v CLIL hodinách. Dle Bentleyové (2010) by měla obtížnost slovní zásoby v materiálech vyšší než v materiálech používaných ve vyučování cizího jazyka, aby tak více připomínal úroveň rodilých mluvčích. Autorka uvádí, že můžeme materiály přizpůsobit i vizuálně, kdy nápomocné může být například zvýraznění klíčových slov, grafy, tabulky či ilustrace. Cizojazyčný výukový materiál může být přizpůsobený jazykové úrovni žáků například přeorganizováním informací, aby byly srozumitelnější (Benešová a Vallin, 2015). Autorky Benešová a Vallin (2015) také dodávají, že můžeme naopak přizpůsobit materiál, který je určen pro výuku cizího jazyka, kde je úroveň jazyka odpovídající a měli bychom se tedy hlavně zaměřit na obsah a jeho úpravy. V nějakých případech je například nutné přeformulování úkolů, aby odpovídaly našim obsahovým cílům. Dalším způsobem, jak získat materiály pro hodiny CLIL, je využití internetových zdrojů. Příručka NÚV (2012) poukazuje na to, že existují zahraniční i české weby, které nabízí širokou škálu materiálů vytvořených přímo pro metodologii CLIL. Dle Bentleyové (2010) si může učitel vytvořit své vlastní materiály. S výběrem a tvorbou vhodných materiálů také souvisí míra podpory žákovy práce, aby pro něj úkol byl výzvou, ne příliš jednoduchý nebo příliš obtížný.

Bentleyová (2010) ve své publikaci stanovuje otázky, které by si učitelé při výběru, tvorbě či adaptaci materiálů měli pokládat:

¹¹ E= evokace neboli uvedení tématu, U= uvědomění si získaných informací, R= reflexe

- Jsou materiály odpovídající věku žáků a jejich fázi učení?
- Odpovídají očekávaným výstupům?
- Jsou spojeny s CLIL cíli? Berou v potaz content (obsah), communication (komunikaci), cognition (poznávání) a culture (kulturu)?
- Nabízí oporu pro žáky („word banks“, vizuální podpora)?
- Jsou různorodé z hlediska využívání různých dovedností, úkolů či interakcí?
- Jsou kolaborativní, podnětné a dosažitelné?
- Jsou dostatečně motivující a komplexní?

2.3.4 Aktivity v CLIL výuce

Aktivity využívané v hodinách CLIL by měli být voleny tak, aby zájem žáků byl zaměřen na nejazykový předmět, nikoliv na jazyk (Hlaváčová a kol., 2011). Zároveň by však mělo docházet k rozvíjení nejen v nejazykovém předmětu, ale právě i v dovednostech jazykových. Podle Šmídové a kol. (2012) by měly být vybírané aktivity, které se soustředí na rozvíjení všech jazykových dovedností: receptivní (poslech, čtení) a produktivní (psaní, mluvení). Bentleyová (2010) vidí důležitost dostatku aktivit rozvíjejících jazykové dovednosti podobně. Ve své publikaci uvádí, že bychom v CLIL hodinách měli poskytovat aktivity, v nichž žáci ústně komunikují o obsahu předmětu, rozvíjejí strategie potřebné pro čtení a poslech a podporují psanou a fyzickou produkci. Podle autorky je důležité, aby na sebe aktivity logicky navazovaly a postupně se přiměřeně zvyšovala jejich obtížnost. Smysluplnost a relevance aktivit jsou uváděny jako další aspekt, jenž může zvýšit motivaci žáků. Ke zvýšení motivace a aktivity žáku může přispět i to, když žáci znají účel celé aktivity. Šmídová a kol. (2012) dodává, že dalším klíčovým kritériem pro aktivity vhodné pro CLIL vyučování, je multimodalita, tedy důležitost zapojování nejrůznějších smyslů a oslovení různých učebních stylů. Ve své publikaci Šmídová a kol. (2012) doporučují zařadit do výuky aktivity, které přispívají k nenásilné motivaci k osvojování obsahu i jazyka (hraní rolí, dramatizace, aktivity pracující s pohybem žáků). Může se jednat

o aktivity podobné těm, jež jsou využívány ve výuce cizích jazyků, musí však být rozšířeny o odborný obsah.

Další konkrétní typy aktivit, které ve své publikaci uvádí Šmídová a kol. (2012): *najdi rozdíl; různé grafické organizátory: Vennovy diagramy, myšlenkové mapy; písničky a veršovánky; „Najdi někoho, kdo...“; matematické rozcvičky*

Bentleyová (2010) tento seznam aktivit doplňuje o další typy:

- *Loop or domino games* (přeloženo: smyčka nebo domino) – žáci například přiřazují definice ke správnému pojmu.
- *Pyramid discussion* (přeloženo: pyramidová diskuze) – žáci se musí na něčem společně dohodnout, např. které obrazy z učitelem poskytnuté nabídky pověsí ve škole jako výzdobu, nejprve tak učiní ve dvojicích, které se poté spojí do větších skupin.
- *Hot seat* (přeloženo: horké křeslo) – žáci pokládají otázky jednomu vybranému, který představuje nějakou osobnost (historickou, politickou, uměleckou).

2.3.5 Monitorování výsledků a hodnocení v CLIL

Hodnocení je důležitou součástí každého vyučovacího procesu. Jak uvádí Hlaváčová a kol. (2011), hodnocení a získávání zpětné vazby by mělo probíhat v průběhu celého školního roku. Může mít různé funkce (motivovat, vést k hledání smyslu, povzbuzení, atd.), podoby (bezděčné a záměrné, sumativní a formativní, normativní a kritériální, atd.) a formy (klasifikace, slovní hodnocení, bodování, portfolio, atd.) Dle Benešové a Vallin (2015) je důležité v hodinách využívat nejrůznější formy a nemělo by vždy přicházet pouze od učitele. Je vhodné například zapojit ostatní žáky do hodnocení (ve skupinách) či zařadit do hodin sebehodnocení.

Hodnocení může být velmi často problematická oblast, zvláště pak právě v CLILu. Metoda je velmi komplexní, výuka je zaměřená na jazyk, obsah, ale zároveň i komunikační či kognitivní dovednosti. Často tak pro učitele může být obtížné rozhodnout, na co a jakým

způsobem se v hodnocení zaměřit. Dle Bentleyové (2010) záleží na tom, jaký model ve své třídě učitel využívá. U tzv. soft- CLILu, kdy je téma z odborného předmětu zařazeno do jazyka, je hodnocen pouze jazyk. Naopak, v případech využití cizího jazyka jako prostředku v odborných předmětech, hodnotí se znalost obsahu i jazyka, nebo pouze znalost obsahu. Hlaváčová a kol. (2011) tvrdí, že se většinou učitelé v CLIL výuce více soustředí na úspěšné vyřešení úlohy z hlediska obsahu než na příslušné kvality jazykového projevu. Učitel by se však měl snažit o integraci jazyka s obsahem právě i při procesu hodnocení. „*Evaluační prostředky používané při výuce CLIL, mají reflektovat interakci vnitřních i vnějších faktorů v kognitivním, odborném i lingvistickém rozvoji žáků.*“¹²

Bentleyová (2010) zdůrazňuje ve své publikaci následující otázky, které mohou být nápomocné při výběru zaměření či způsobu hodnocení:

Co je cílem hodnocení? Je to:

- zjištění, co žáci znají z daného předmětu?
- zjištění studentových silných stránek a oblastí pro zlepšení, na které chceme poskytnout zpětnou vazbu?
- zjištění, co motivuje naše žáky?
- informovat rodiče, kolegy či jiné autority?
- kvalifikace na konci období?
- monitorování studentových pokroků v přemýšlení, praktických dovednostech a učení?

Bentleyová (2010) upozorňuje na důležitost stanovení kritérií, které nám pomohou posoudit, do jaké míry byli žáci schopni naplnit stanovené cíle. Daleová, Tannerová a Thornbury (2018) vidí důležitost práce s kritérii podobně a doporučují využití předpřipravených tabulek (v angličtině tzv. rubrics), jež obsahují hodnotící kritéria jednotlivých úkolů. Na vytváření kritérií se můžou podílet jak učitelé, tak samotní žáci.

¹² HLAVÁČOVÁ, Michaela, Pavlína HOŘÁKOVÁ, Gabriela KLEČKOVÁ, Jarmila NOVOTNÁ a Lenka TEJKALOVÁ, ŠMÍDOVÁ, Tereza (ed.). *Seznamte se s CLILem.: Getting to know CLIL practices*, 2011. str. 33

Dáváme tak žákům určitou volnost v rozhodování o tom, co je podle nich důležité či smysluplné, a tím zvyšujeme jejich motivaci.

2.3.6 Výhody a rizika metody CLIL

Většina autorů se na základě výzkumů¹³ shoduje na tom, že mezi největší výhody patří přirozené používání a osvojování cizího jazyka. Žáci po většinu času věnují svoji pozornost spíše obsahu a aktivitám než jazyku samotnému, což se v běžných hodinách cizího jazyka nestává. Z těchto výzkumů je také zřejmé, že využití CLILu celkově motivuje žáky ke studiu jazyků.

Šmídová a kol. (2012) uvádí následující výčet výhod, které CLIL výuka přináší:

- *vyšší požadavky CLILu na kognitivní procesy studentů, které nejsou obvykle obsaženy v učebnicích cizích jazyků*
- *nácvik kompenzačních strategií a rovněž rozvíjení komunikativních schopností efektivní metodou*
- *práce s reálným obsahem/informací, které jsou využitelné v praktickém životě*
- *rozšiřování interkulturní kompetence studenta*
- *zvyšování profesní kvalifikace pedagoga¹⁴*

Stejně jako se autoři shodují na tom, co patří mezi největší výhody, mají jasno i v tom, jaká rizika by nejpravděpodobněji mohla nastat. Nejčastěji popisují situaci, v níž by využití

¹³ LASAGABASTER, David, SIERRA Juan Manuel, *Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes*, [online]. 2009. Dostupné z: <http://www.icrj.eu/12/article1.html>.

MASSLER Ute, *What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching*, [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.

¹⁴ ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. 2012. str. 11

metody mohlo být velmi náročné nejen pro žáky, ale i pro učitele, a to hlavně v počátcích, kdy se metoda zavádí. Benešová a Vallin (2015) také rozebírají toto riziko týkající se náročnosti, podle nich je důvodem nedostatek materiálů, stejně jako nedostatečná znalost cizího jazyka. Může to tedy ohrozit celý průběh výuky, kdy je komunikace omezena a nedochází tak k rozvíjení kognitivních procesů na očekávané vyšší úrovni. Učitel může mít tendenci k častějšímu „sklouzávání“ do mateřského jazyka, což by mohlo vést až k úplné rezignaci na metodu CLIL.

Šmídová a kol. (2012) mezi rizika a možné obtíže, které s využitím metody CLIL souvisí, řadí následující:

- nedostatečná jazyková kompetence žáků používat cizí jazyk v odborném předmětu
- nedostatek relevantních učebních materiálů
- nedostatek nástrojů hodnocení pro CLIL
- časově náročná a obtížná příprava na hodiny
- nedostatečná jazyková nebo oborová kompetence učitelů
- neinformovanost vedení školy a nesystematičnost zavádění metody

Autorky také radí, jak mohou obtížím školy předcházet. Za stěžejní pro integraci CLILem považují motivaci učitelů, výběr vhodného způsobu zavádění, reakce na aktuální potřeby žáků a rodičů či vytvoření systému spolupráce nejen ve škole, ale i mimo ní.

2.4 CLIL v Evropě

2.4.1 Rozvoj metody v evropském kontextu

V období 19. století byla bilingvní výuka přístupná jen velmi malé sociální skupině obyvatelů Evropy nebo studentům, kteří v důsledku migrace museli podstupovat vzdělání v jiném než mateřském jazyce. Ve 20. století, jak již bylo zmíněno v kapitole věnované historii CLILu v celém světě, se i v Evropě začaly zvyšovat nároky na jazykovou vybavenost jednotlivců a s tím související potřeba efektivního způsobu výuky cizího

jazyka. V Evropě se ale čím dál tím více diskutovala potřeba zlepšení jazykového vzdělávání, zejména na základě zvyšující se ekonomické integrace a vzájemné závislosti evropských států. Jak uvádí Coyle a kol. (2010), tato jednota byla jasným důvodem k potřebě věnovat více pozornosti rozvoji jazykových kompetencí nových generací, které jsou prerekvizitou pro aktivní a úspěšný život v nově vznikající vícejazyčné společnosti.

Evropská komise v roce 2004 vydala Akční plán 2004–2006¹⁵, v němž hraje metoda CLIL zásadní roli v dosažení jazykových vzdělávacích cílů stanovených Evropskou unií. V roce 2005 se v Lucembursku konalo evropské sympozium s názvem Změny v evropském školství a možnosti vícejazyčné výuky, kde byl CLIL zařazen mezi zásadní inovace Evropské Unie v oblasti pro vzdělání (Evropská komise, 2006). Od toho roku podle Komise evropských společenství (2007) zájem neustále přetrvává, má dokonce stoupavou tendenci, přesto se však v realitě s jejím využitím setká jen malý zlomek žáků. Jak zdůraznila Komise evropských společenství (2007), systémová podpora, stejně jako příslušná odborná příprava učitelů, je nutností a zároveň i nedostatkem.

2.4.2 Současná situace v zemích Evropy

Důležité dokumenty Evropské komise¹⁶ z posledního desetiletí obsahují argumenty jasně podporující využití CLILu ve vzdělávání. Rovněž stále zdůrazňují nutnost připravenosti učitelů na tento typ výuky, a to zejména z hlediska vysoké úrovně jejich jazykové vybavenosti či dostupnosti materiálu, což je pořád častým úskalím.

¹⁵ EVROPSKÁ KOMISE, *Promoting language learning and linguistic diversity : action plan 2004-06*, Publications Office, [online]. 2004. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

¹⁶ European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě: vydání 2017*, Publications Office. [online]. 2017. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/04255>

EVROPSKÁ KOMISE, *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. [online]. 2014. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf

Jak vyplývá z výzkumu Eurydice *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě* (2017), v současnosti nabízejí téměř všechny evropské země CLIL alespoň v nějakých školách. Neexistují však žádné údaje, které by bylo možné na úrovni EU srovnat, z nichž by byl jasný přesný rozsah využívání této metody. V Itálii, na Kypru, v Lucembursku, v Rakousku, na Maltě a v Lichtenštejnsku je takto integrovaná výuka obsahu a jazyka v jedné z fází nabídnuta na každé škole. V Řecku, Bosně a Hercegovině, Islandu a Turecku naopak není zařazena vůbec (Eurydice, 2017).

Co se týče jazyků, které jsou pomocí metody CLIL rozvíjeny, jsou v Evropě hlavní dvě skupiny. V první z nich, do které podle Eurydice (2017) patří i ČR, je kromě státního jazyka CLIL poskytován v alespoň dalších dvou typech jazyka. Tyto typy jazyka zahrnují buď cizí, regionální či menšinový jazyk (například Česká republika, Německo, Estonsko, Polsko, Španělsko) nebo cizí či další státní jazyk v případě Belgie či Švýcarska. Jen ve Francii se jedná hned o tři typy jazyka: cizí, další státní jazyk a neteritoriální jazyk. V druhé skupině je CLIL zaměřen pouze na jeden typ jazyka a to buď cizí jazyk (například Bulharsko, Kypr, Portugalsko, Norsko, Spojené království – Anglie) nebo jeden z následujících typů jazyka: regionální, menšinový či neteritoriální, což je například Slovinsko, Chorvatsko či Skotsko.

Konkrétně je nejčastěji při využívání metody CLIL používán jazyk anglický. Poté se jedná o francouzštinu, němčinu, španělštinu či italštinu. O jaké další jazyky se jedná v konkrétních zemích (na základě informací obsažených v předešlém odstavci) pojednává obrázek č. 4.

Figure A1 (continued): State languages and regional, minority or non-territorial languages with official status, 2015/16

	State language	Regional and/or minority language with official status		State language	Regional and/or minority language with official status
BE	German, Dutch, French		PL	Polish	Belarusian, Czech, Kashubian, German, Hebrew, Armenian, Karaim, Lithuanian, Romany, Russian, Lemko, Slovak, Tatar, Ukrainian, Yiddish
BG	Bulgarian		PT	Portuguese	Mirandés
CZ	Czech	German, Polish, Romany, Slovak	RO	Romanian	Bulgarian, Czech, German, Greek, Croatian, Hungarian, Polish, Romany, Russian, Slovak, Serbian, Turkish, Ukrainian
DK	Danish	German, Faroese, Greenlandic	SI	Slovenian	Hungarian, Italian
DE	German	Danish, Frisian, Low German, Romany, Sorbian	SK	Slovak	Bulgarian, Czech, German, Croatian, Hungarian, Polish, Romany, Rusyn, Ukrainian
EE	Estonian		FI	Finnish, Swedish	Romany, Russian, Sami, Tatar, Yiddish
IE	English, Irish		SE	Swedish	Finnish, Meänkieli, Sami, Romany, Yiddish
EL	Greek		UK	English	Welsh, Scottish Gaelic, Scots
ES	Spanish	Catalan, Valencian, Basque, Galician, Occitan	BA	Bosnian, Croatian, Serbian	
FR	French		CH	German, French, Italian, Romansh	
HR	Croatian	Bosnian, Bulgarian, Czech, German, Hebrew, Hungarian, Italian, македонско, Polish, Vlax Romani, Romanian, Romany, Rusyn, Russian, Montenegrin, Slovak, Slovenian, Albanian, Serbian, Turkish, Ukrainian	IS	Icelandic	
IT	Italian	Catalan, German, Greek, French, Friulian, Croatian, Ladin, Occitan, Provençal, Slovenian, Albanian, Sardinian	LI	German	
CY	Greek, Turkish	Maronite, Armenian	ME	Montenegrin	Bosnian, Croatian, Albanian, Serbian
LV	Latvian	Liv (Livonian)	MK	Македонско	Bosnian, Romany, Albanian, Serbian, Turkish
LT	Lithuanian		NO	Norwegian (two versions: Bokmål and Nynorsk)	Finnish, Kven, Sami
LU	German, French, Luxembourgish		RS	Serbian	Bosnian, Bulgarian, Czech, Croatian, Hungarian, Montenegrin, македонско, Romanian, Rusyn, Slovak, Albanian
HU	Hungarian	Bulgarian, German, Greek, Croatian, Armenian, Polish, Romanian, Romany and Boyash, Rusyn, Slovak, Slovenian, Serbian, Ukrainian	TR	Turkish	
MT	English, Maltese				
NL	Dutch	Frisian			
AT	German	Czech, Croatian, Hungarian, Slovak, Slovenian, Romany			

Obrázek č. 4: *Státní jazyky a regionální, menšinové jazyky nebo neteritoriální jazyky s oficiálním statusem, 2015/16*, Eurydice (2017) str. 21

Postupy užívané v rámci hodin CLIL se v jednotlivých evropských zemích velmi liší. Hüttner a Smit (2014) zjistili, že jsou tyto postupy závislé na místních metodách výuky a v širší souvislosti i na vzdělávacích charakteristikách a kontextu, ve kterém jsou využívány. Jak uvádí Eurydice (2017), pokud tedy hodnotíme tyto postupy, musíme brát v potaz specifika každé země, včetně různosti vzdělávacích systémů (například časné rozdělování žáků) nebo toho, jak je CLIL uplatňován (nejazykové předměty vyučované prostřednictvím CLIL, jak funguje zaměření na jazyk a obsah).

Ve většině zemí neexistují žádné centrální doporučení či kritéria pro výběr žáků, při jejichž vzdělávání bude CLIL uplatňován. Ve Francii, Polsku, Portugalsku, Slovensku a Lichtenštejnsku existují centrálně platná kritéria, která jsou zaměřená jak na jazykové dovednosti, tak i znalosti z odborných předmětů. V Belgii, Rumunsku a Srbsku jsou doporučení zaměřená pouze na jazykové dovednosti. V těch zemích, kde nejsou kritéria stanovena centrálně, si však školy často vytváří a adaptují vlastní. Mezi tyto země patří mimo jiné i Česká republika, Španělsko, Nizozemí nebo Švýcarsko.

Jak uvádí Eurydice (2017), předpisy pro specifickou jazykovou kvalifikaci učitelů ve většině zemí nabízejících tyto vzdělávání programy zaměřené na CLIL existují. Týkají se především vyučujících, již nemají kvalifikaci učitelů cizího jazyka, na který je program zaměřen. Je nutný buď akademický titul získaný studiem cílového jazyka (spolu s titulem z předmětu, který chtějí vyučovat) nebo musí dostatečnost znalostí cílového jazyka prokázat. Minimální úroveň v cizím jazyce je často vyjádřena úrovněmi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Rada Evropy, 2001). Konkrétně se jedná o úroveň B2 nebo C1, ale centrální doporučení mohou také odkazovat na různé jazykové certifikáty, které slouží k dokázání dostatečné úrovně kompetencí cílového jazyka, jako je třeba státní jazyková zkouška. Například v Polsku, Nizozemsku či Španělsku je po budoucích CLIL učitelích požadováno předložení o dosažení jazykové úrovně v cílovém jazyce B2. Ve většině zemí se však jedná pouze o doporučení, čemuž je tak i v České republice či Finsku. Konkrétně se u ČR jedná o úroveň C1 a u Finska úroveň C2.

Podle Eurydice (2014) v některých zemích musí splňovat učitelé ještě jiné požadavky. Příkladem je Nizozemsko, Itálie či Rumunsko, kde musí učitel absolvovat metodologický kurz zaměřený na CLIL. Ve Francii je tímto specifickým požadavkem ústní zkouška, při níž musí jedinec prokázat schopnost používání cílového jazyka při mluvení o obsahu z nejazykového předmětu. V Portugalsku, Kypru, Itálii a i v České republice jsou nabízeny studijní programy pro výuku CLIL či kurzy v různých podobách.

Ve většině zemí neexistují žádná kurikula, která by přímo CLIL zohledňovala. Jak uvádí ve své publikaci Vallin a Benešová (2015), v následujících letech lze očekávat jejich vznik, který by napomohl k dalšímu rozvoji CLILu. V tomto ohledu je dobrým příkladem

Španělsko a Nizozemí, kde se do různých projektů či vzdělávání učitelů hodně investovalo, což vedlo k větší implementaci metody do škol.

Přehled některých dalších specifik výuky CLIL v některých zemích vycházejících z publikace Windows on CLIL (2007):

Nizozemí

Zde je CLIL převážně uplatňován v sekundárním vzdělávání. V Nizozemí mají školy možnost být součástí oficiální sítě CLILových škol, které jsou podporované Evropským programem pro vzdělávání v Nizozemsku. Tyto školy pak musí vyučovat v cizím jazyce alespoň tři předměty: jeden humanitní, další přírodovědný a poslední ze sekce výchov.

Rakousko

Implementace cizího jazyka do nejazykových předmětů probíhá již od prvních tříd. Nejčastěji je to formou krátkých aktivit, tzv. jazykových sprch a to zejména v matematice, hudební výchově, tělesné či výtvarné výchově. Jedna hodina výuky nejazykového předmětu cizím jazykem týdně probíhá na každé škole, k čemuž od třetí třídy přibývá klasická hodina cizího jazyka. Christiane Dalton- Pufferová, která prováděla na rakouských školách v roce 2007 výzkum, zjistila, že se žáci v CLIL hodinách rozvíjejí hlavně v oblasti slovní zásoby a poslechu. Dalton- Pufferová, profesorka vídeňské univerzity, představuje velmi důležitou osobnost ve výzkumu CLILu, zabývá se výzkumy hlavně v oblasti komunikace a interakce v hodinách CLIL.

Finsko

Je často udáváno jako stát, kde CLIL v podstatě vznikl. Mezi nejčastější předměty vyučované pomocí CLIL je na 1. stupni ZŠ hlavně environmentální výchova a matematika. Hlavním principem výuky CLIL je zejména činnostní učení a aktivizování žáků.

Švédsko

CLIL je v primárním vzdělávání často spojen s programem Montessori. CLIL není přímo propagován státem, všechny počáteční programy vznikly z iniciativy učitelů a také rodičů.

Norsko

Aby se jednalo o výuku CLIL, musí být cizí jazyk zastoupen alespoň na 30%. Výsledek

výzkumů pocházejících z Norska ukazuje, že výuka v jiném než mateřském jazyce nezapříčiňuje neporozumění obsahu.

Německo

Nejčastěji je CLIL aplikován do výuky zeměpisu a dějepisu a je primárně cíleno na obsahovou složku. V Německu rozlišují tři typy CLILu: všeobecný (například o Francouzské revoluci je pojednáváno ve francouzštině, tedy jazykem státu, kterého se oblast týká) modulový (použití angličtiny a francouzštiny) a kontextuální (pro CLIL se využívá jazyk menšiny v dané oblasti).

Polsko

Z počátku se v potaz u CLIL učitelů brala jen aprobace pro nejazykový předmět. Učitel nyní však musí mít alespoň certifikát FCE či TOEFL se známkou A nebo B. Fyzika, chemie či matematika patří mezi nejčastější předměty v CLIL hodinách. V Polsku je CLIL spojený hlavně s rozvojem jazyka pro budoucí možnost studia v zahraničí.

Slovensko

Při výuce by učitelé měli využívat strategie z didaktiky cizího jazyka v kombinaci s obsahem nejazykového předmětu. V případě výuky matematiky a přírodních věd musí učivo vycházet z národního kurikula. U předmětů humanitární oblasti se naopak doporučuje dodržování evropských požadavků.

Makedonie

Nejvíce rozšířenými jazyky v hodinách CLIL je angličtina a francouzština, nejčastějšími předměty matematika a fyzika. Učitelé, kteří učí pomocí CLIL, mají kratší úvazek oproti ostatním a to o dvě hodiny. Žáci do CLIL tříd jsou vybíráni v případě francouzštiny podle výsledků jazykového testu a celostátních jazykových zkoušek. Pokud jde o angličtinu, je výběr prováděn na základě známek, jazykových dovedností, řešení logických úloh.

2.4.3 CLIL v České republice

Příručka NÚV (2012) popisuje, že zavádění bilingvních programů začalo v České republice v roce 1990. Bilingvní výuka probíhala v rámci projektu MŠMT ČR, ale byla

tolerována i na dalších školách. Následně pak v rozmezí let 1990-1995 probíhalo bilingvní vzdělávání jako pětileté studium na čtyřech školách, a to ve francouzštině. V následujícím roce se studium prodloužilo na šest let a rozšířilo na celkem již dvanáct škol. Změna přišla po zvýšení autonomie jednotlivých škol, bilingvní vzdělání tak není pouze součástí škol, které byly zapojené do projektu MŠMT ČR, ale zavádění CLILu je podpořeno jak na státních, tak i soukromých školách. Oproti čistě bilingvnímu vzdělávání některého neязыkového předmětu, které potřebuje akreditaci MŠMT ČR, CLIL závisí pouze jen na rozhodnutí ředitelství dané školy.

Důležitou součástí rozvoje jazykového vzdělávání se CLIL stal na základě již zmíněného zásadního dokumentu *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004-2006*.

„Dokument předpokládá, že obsahově a jazykově integrované učení se bude podílet na cílech Unie v oblasti jazykového vzdělávání především tím, že žák si bude moci na hodině bezprostředně ověřit nově nabyté jazykové dovednosti a posílí tím tak své sebevědomí pro další studium jazyka.“¹⁷

Podle Benešové a Vallin (2015) vypadá rozvoj CLILu v České republice velmi podobně jako v ostatních evropských zemích. Za důležitý faktor považují zájem jednotlivých ředitelů a učitelů o tuto metodu a také podporu státu, kterou vidí jako klíčovou pro další rozvoj CLILu a implementaci této metody do běžných škol.

Baladová (2009) ve svém článku uvádí, že je v českých školách dlouhodobě nedostatek kvalifikovaných učitelů jazyka, což spolu s dalšími faktory ovlivňuje možnosti zavedení CLIL do výuky. Proto tak souhlasí s Benešovou a Vallin (2015), že je podpora od státu nejen v oblasti uskutečňovaných projektů, ale také možností vzdělávání budoucích učitelů CLIL, důležitá a nezbytná. To potvrzuje i výzkum Hanušové a Vojtkové (2011), které zjistily, že pokud má dojít ke dlouhodobému zapojení CLILu do výuky ve více školách, je nutná podpora nejen jednotlivých vedení škol, ale zejména i státní podpora.

¹⁷ BALADOVÁ, Gabriela. *Výuka metodou CLIL. RVP Metodický portál* [online]. 2009 Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html/>.

Učitelé CLIL

„Není nutné, aby učitel ovládal jazyk dokonale, ale měl by se při jeho používání cítit „bezpečně“, umět reagovat flexibilně a pohotově.“¹⁸

Jak uvádí Novotná a Hoffmanová (2002) v České republice je výuka CLIL často zajišťována zahraničními a českými učiteli, kdy jazykovou část zajišťují zejména ti zahraniční učitelé a tu obsahovou čeští učitelé plně kvalifikovaní pro výuku daného předmětu. Adamus (2016) tuto úzkou spolupráci podporuje, hlavně v případě, kdy český učitel nemá dostatečnou jazykovou znalost. Čeští učitelé se pak mohou rozvíjet v různých zdokonalovacích jazykových kurzech, metodických kurzech či studijních pobytech v zahraničí.

Autorky Hofmannová a Novotná (2002) zmiňují tři základní modely kvalifikace učitelů CLIL, využitelných v ČR:

- *rodilí mluvčí, kteří získali vzdělání v daném nejazykovém oboru,*
- *učitelé, odborníci v daném nejazykovém oboru schopní cizí jazyk aktivně používat, ale bez speciálního jazykového vzdělání,*
- *jazykoví specialisté, bez odpovídajícího vzdělání v odborném předmětu.*¹⁹

S rozvojem CLILu se nabídka kurzů, která se věnuje přípravě CLIL učitelů zvětšuje. Podle příručky NÚV (2012) jsou nabízeny pedagogickými fakultami v Praze, Plzni, Olomouci, Českých Budějovicích a v Brně, v podobě speciálních kurzů napříč různými studijními programy. Kurzy jsou také nabízeny vzdělávacími ústavami, pedagogickými centry i soukromými subjekty.

Projekty CLIL

Příručka NÚV (2012) zmiňuje dva zásadní projekty CLIL realizované v ČR. První z nich s názvem *Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni základních škol*

¹⁸ ADAMUS, Richard, *Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího jazyka jako komunikačního prostředku*. Praha, 2016. str. 100

¹⁹ HOFMANNOVÁ, Marie, NOVOTNÁ, Jarmila. *CLIL – Nový směr ve výuce*. Cizí jazyky, roč. 46, 2002, číslo 1, ISSN 1210-0811

a nižším stupni víceletých gymnázií byl realizován v rámci OP VK²⁰ Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) společně s partnery projektu Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (VÚP) a Asociací metodiků anglického jazyka (AMATE). Začal v roce 2010 a skončil rokem 2012, financován byl z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Cíle projektu byly především zvýšení povědomí o CLILu v ČR a poskytnutí metodické opory při jeho zavádění.

„V projektu se s metodou CLIL blíže seznámilo 477 pedagogů na vzdělávacích seminářích, podařilo se zvýšit povědomí o metodice CLIL mezi pedagogickou veřejností a je stále více škol, které se snaží s úspěchem zavádět CLIL do výuky.“²¹

Dalším projektem financovaným Evropskou unií byl projekt *Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočina*, také v rámci OP VK s realizátorem Vysočina Education s partnerstvím Masarykovy univerzity v Brně. Startoval v roce 2009 a ukončen byl v roce 2012. Hlavními vytyčenými cíli toho projektu bylo zkvalitnění výuky jazyků a nejazykových předmětů na školách v kraji Vysočina, poskytnutí metodické podpory a vzdělávání učitelům v oblasti výuky CLIL a vytvoření, ověření a akreditování vzdělávacího programu na podporu zavádění CLILu na školách v kraji Vysočina (NÚV, 2012). Žádné školy se však po skončení projektu a vyzkoušení určitých modelů CLIL ve své výuce nerozhodly pro systematické uplatnění CLILu. Mezi nejčastější důvody k tomuto rozhodnutí patřila nízká jazyková úroveň učitelů nejazykových předmětů, nedostatek vhodných materiálů, časová náročnost, neodpovídající materiální podmínky škol.

Benešová a Vallin (2015) doplňují seznam o další projekty a iniciativy, které měly na vývoj CLILu velký vliv. Zmiňují například iniciativu NÚV, který vydal online dostupný materiál *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*, v rámci akčního plánu pro období 2005-2008. Materiál obsahuje volně využitelné aktivity vhodné pro CLIL. Dalším projektem byla *Modernizace výuky a ŠVP pomocí metody CLIL*, který byl realizován Krajským centrem vzdělávání a jazykovou školou v Plzni v období od roku 2013 až do roku 2014.

²⁰ OP VK= Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

²¹ Národní ústav pro vzdělávání: *Příručka Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ*. [online]. 2012. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/index.html>

Jednalo se o vytvořenou databázi pracovních listů, které byly doplněny o metodický podpis.

Projekt *Škola bez hranic* (2014/2015) byl také velmi klíčový pro rozvoj CLILu v ČR. Vznikla při něm dosud první CLIL učebnice *Labyrinth* vycházející z rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň ZŠ.

Benešová a Vallin (2015) dodávají, že tyto i další podobné projekty umožnily seznámení učitelů s metodologií CLIL a přiblížily to, jak při využívání této metody postupovat. Je však důležité výstupy z těchto projektů prohlubovat i nadále, jelikož jsou školení a jiná podobná setkání přínosná nejen z hlediska získání informací, ale i vzájemné podpory či získání kontaktů na ostatní učitele CLIL.

Časová organizace CLIL výuky

Ředitelé, kteří se rozhodnou systematicky CLIL ve výuce aplikovat, musí tak uvést ve svém školním vzdělávacím programu. Musí také dbát na to, aby výsledky naplnily očekávané výstupy. Zároveň je nutné, aby škola dodržovala počet vyučovacích hodin předepsaných pro nejazykové předměty i výuku jazyka, který je uvedený v kurikulu a nesmí tak překročit maximální počet vyučovacích hodin týdně (Hanušová a Vojtková, 2011).

Dle Baladové (2009) jsou pro žáky doporučovány v počátcích samostatné hodiny cizího jazyka doplněné o jednu výukovou jednotku CLIL. Se získáním více zkušeností a znalostí je možná plná integrace s jedním nebo i více nejazykovými předměty.

Integrace musí zohledňovat očekávané výstupy obou těchto složek. V praxi jde podle Baladové (2009) tedy buď o spojení hodinové dotace do jednoho předmětu, nebo o spojení částí hodinových dotací obou předmětů pro integrovaná témata a zachování samostatné dotace obou předmětů pro témata, která nebudou integrována.

Příklad toho, jak může být na 1. stupni ZŠ časová dotace rozdělena, ukazuje následující tabulka (obrázek č. 5).

1. stupeň					
Vyučovací předmět	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.
Anglický jazyk	0	0	3	2	1
Prvouka	1	2	2	2	1
Integrace AJ a Prvouky (CLIL)	0	0	1 (0+1)	2 (1+1)	4 (2+2)

Celková hodinová dotace na 1. stupni pro Anglický jazyk (9 hodin) a pro Prvouku (12 hodin) zůstává zachována.

Obrázek č. 5: Příklady možného rozdělení časové dotace při výuce předmětů v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* (prvouka apod.) a anglického jazyka metodou CLIL, Baladová (2009)

Hanušová a Vojtková (2011), ve svém výzkumu zjistily, že velká část škol v ČR má obavy z náročnosti takovéto integrace, spojení časových dotací a jejich kompetencí potřebných k implementaci CLILu do výuky. Z toho důvodu v roce 2008 pouze 6% škol CLIL zahrnuje do svého vzdělávacího programu.

2.5 Shrnutí klíčových poznatků z teoretické části

Metoda CLIL má ve výuce nejrůznější podoby a formy. V Českém školství se pak mají potenciál nejvíce uplatnit modely jako imerzní programy, bilingvní školy, jazykové sprchy, částečná nebo úplná výuka předmětu prostřednictvím cizího jazyka či zahraniční spolupráce. Z hlediska jazyků se nejčastěji v evropském kontextu (i tom českém) jedná o anglický, francouzský, španělský jazyk a německý jazyk. Ve většině zemí neexistují žádné centrální doporučení či kritéria pro výběr žáků, při jejichž vzdělávání bude CLIL uplatňován. Do těchto zemí patří právě i Česká republika, kde si každá škola může vytvořit

vlastní. Naopak předpisy pro specifickou jazykovou kvalifikaci učitelů ve většině zemí nabízejících tyto vzdělávání programy zaměřené na CLIL, existují. Česká republika však do těchto zemí nepatří, zde se jedná pouze o doporučenou jazykovou úroveň pro CLIL učitele, což je C1. Nejčastěji jsou uváděny tři základní modely kvalifikace učitelů CLIL využitelných v České republice: rodilí mluvčí se vzděláním potřebným k výuce nejazykového předmětu; učitelé s odborným vzděláním v nejazykovém předmětu, bez speciálního jazykového vzdělání, se schopností aktivního využívání cizího jazyka a odborníci na jazyk, bez potřebného vzdělání zaměřeného na obsahový předmět (Hofmannová a Novotná, 2002). Výuka CLIL probíhá často ve formě tandemu, kdy jde o spolupráci rodilého mluvčího a česky mluvícího učitele (odborníka v nejazykovém předmětu). Ředitelé, kteří se rozhodnou pro systematické uplatňování CLIL metody ve výuce, to musí uvést ve školním vzdělávacím programu. Pozor musí dávat i na to, aby byly naplněné očekávané výstupy. Zároveň je nutné, aby škola dodržovala počet vyučovacích hodin předepsaných pro nejazykové předměty i výuku jazyka, který je uvedený v kurikulu a nesmí tak překročit maximální počet vyučovacích hodin týdně. V praxi dochází k tomu, že se do určitého předmětu spojí hodinová dotace, nebo se z hodinových dotací obou předmětů spojí jejich části pro témata integrovaná a u témat, při kterých k integraci nedojde, se zachová samostatná dotace z obou předmětů (Baladová, 2009).

Výuka metodou CLIL má svá specifika, například v oblasti cílů. Nejvíce je autory zmiňována takzvaná dualita cílů, kdy jeden cíl je zaměřen na obsah vybraného předmětu a ten druhý na jazyk. Někteří autoři přidávají také další cíl zaměřený na dovednost učení se. Při plánování hodin by se měl učitel zaměřit na tyto čtyři oblasti 4C's (přeloženo jako „čtyři C“): content (obsah), communication (komunikace), cognition (poznávání) a culture (kultura). K dalším specifikům výuky CLIL patří i postupy a strategie, které se v hodinách využívají. V tomto ohledu se mohou různé postupy a strategie lišit, záleží na specifikách každé země, školy a jejich podmínek. Obecně by však mělo jít o postupy a strategie, které nabízí podporu žákům v osvojování si nového učiva v cizím jazyce a jeho porozumění. Scaffolding, a to jak okamžitý, tak i plánovaný, je tak nejhojněji používaný termín ve spojitosti se strategiemi v CLIL hodinách. Strategie, kterými se dá podpořit žákovu porozumění a osvojení učiva je například i vizualizace, manipulace, kooperace, využívání

opakujících činností či pohybové aktivity. Materiály, které jsou ve výuce s využitím metody CLIL používány, mohou být různého původu i charakteru. Jde o materiály překládané z mateřského jazyka, materiály z učebnic pro rodilé mluvčí nebo ty, které jsou primárně určené pro výuku cizího jazyka. Takto získané materiály často vyžadují určité úpravy, aby odpovídaly stanoveným cílům z obou (či více) oblastí. Existují i materiály (ovšem nikoliv v tak velkém množství) určené přímo pro CLIL výuku, například učebnice či různé internetové zdroje.

Mezi výhody využívání metody CLIL bývá nejčastěji zařazováno přirozené používání a osvojování cizího jazyka, jelikož žáci po většinu času věnují svoji pozornost spíše obsahu než jazyku samotnému. Z výzkumů také vyplývá, že CLIL celkově motivuje žáky pro studium jazyků. Mezi další zmiňované výhody využívání metody CLIL patří vyšší kognitivní požadavky na žáky (než v případě výuky cizího jazyka pomocí učebnic k tomu určených), rovněž rozvíjení komunikativních kompetencí žáka efektivním způsobem, rozšiřování interkulturní kompetence studenta, práce s reálnými informacemi, jež může žák využít v reálném světě, ale i profesní růst pedagoga (Šmídová a kol., 2012). Mezi nejčastěji popsána rizika patří přílišná náročnost pro učitele a žáky, hlavně v počátcích zavádění metody. Důvodem zmíněné náročnosti často bývá nedostatek materiálů využitelných pro CLIL, stejně jako nedostatečná kompetence žáků v cizím jazyce. Celý průběh tak může být ohrožen, jelikož dochází k omezení komunikace a kognitivní procesy nemohou být rozvíjeny na vyšší úrovni, která se očekává. Mezi často zmiňovaná možná rizika spojená s metodou CLIL patří také nedostatek nástrojů hodnocení pro CLIL, časová náročnost a obtížnost příprav na výuku, nedostatečná jazyková nebo oborová kompetence učitelů a neinformovanost vedení školy či nesystematičnost zavádění metody (Šmídová a kol., 2012). Mnozí odborníci ovšem tvrdí, že se dá rizikům přecházet a to například motivací učitelů, výběrem vhodného způsobu zavádění, reakcemi na aktuální potřeby žáků a rodičů, či vytvořením systému spolupráce nejen ve škole, ale i mimo ní.

3 Praktická část

V praktické část jsem se zaměřila na to, jak vypadá využití metody CLIL v praxi, a s tím spojené názory a zkušenosti jak učitelů, tak i žáků. Nejprve popisují cíle výzkumu a výzkumné otázky, které jsem si pro svoji práci stanovila. Také uvádím, jaké výzkumné metody jsem pro své šetření využila a opírám svůj výběr o teoretické informace z odborné literatury.

V další části mé praktické části představuji jednotlivé školy, kde probíhal sběr dat. Nastíhují jak obecné informace, tak i specifické informace, které se týkají právě implementace metody CLIL do výuky a specifika, která s sebou přináší. Soustředím se hlavně na to, jak dlouho metodu školy využívají, v jakých ročnících jí zavádí, zda existují nějaké specifické vstupní požadavky na žáky, jak je výuka metodou zajištěna personálně, ale třeba i na to, jaká je časová dotace hodin vedených metodou CLIL či předměty, kterých se integrace obsahu a jazyka na školách týká.

V poslední části se věnuji vyhodnocení sběru dat. Představuji své poznatky z pozorování hodin spolu se záznamem ukázkových hodin z jednotlivých škol, které jsem mohla pozorovat. Dále je zařazeno vyhodnocení rozhovorů s učiteli a nakonec i s žáky. Praktická část je zakončena shrnutím a společnou interpretací mých poznatků získaných sběrem a vyhodnocením dat.

3.1 Cíle výzkumu

Cílem praktické části mé diplomové práce je zmapovat, do jaké míry a jakým způsobem je metoda uplatňována na třech vybraných školách, společně s tím, jak využívání metody vnímají učitelé a žáci.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila následující hlavní výzkumnou otázku:

Jakým způsobem je metoda CLIL využívána na vybraných školách?

Tuto hlavní výzkumnou otázku, jsem ještě konkrétněji rozpracovala do oblastí, aby bylo jasné, na co se ve výzkumném šetření budu soustředit:

- používané modely výuky
- předměty vyučované pomocí metody CLIL
- průběh hodin (postupy a strategie využívané v hodinách, materiály)
- časová dotace
- personální zajištění výuky (kdo výuku v jednotlivých třídách vede)

Cílem mého výzkumu je zároveň zjistit, jak je metoda vnímána mezi učiteli a žáky, proto jsem hlavní výzkumnou otázku doplnila o dvě vedlejší, které na tuto oblast přímo cílí:

Do jaké míry je metoda efektivní a atraktivní pohledem žáků?

Do jaké míry je metoda efektivní a vhodná pro žáky prvního stupně pohledem učitelů?

Výběr cílů a výzkumných otázek mé praktické části byl ovlivněn hlavně, tím, že jsem chtěla získat a podat informace, které by mohly veřejnosti poskytnout ucelený pohled na to, jak může realita využívání metody CLIL vypadat na různých školách a jak je vnímána. Mohlo by to tak být nápomocné školám v rozhodování o implementaci této metody nebo jednotlivcům, například studentům pedagogických oborů, kteří metodu považují za zajímavou a chtějí získat do problematiky hlubší vhled.

3.2 Výzkumné metody

Po stanovení výzkumných otázek, které mají poměrně široký záběr a jdou do hloubky problematiky, jsem musela zvolit takový způsob, jenž sběr informací tohoto typu umožní. Rozhodla jsem se tedy pro vícečetnou případovou studii, která dle mého názoru nejlépe poskytne potřebná data k zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle celého výzkumného šetření. Nejedná se o výzkumnou metodu jako takovou, ale o design výzkumu, v němž se využívají metody sběru dat jako pozorování, rozhovory, dotazníkové šetření nebo obsahová analýza.

Vícečetná případová studie bývá nejčastěji charakterizována jako intenzivní studium jednoho či více případů, například skupiny, instituce, člověka, problému či fenoménu.

„Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.“²²

V případě mé konkrétní práce se jedná o instituce, které mají společnou charakteristiku, spojuje je tedy určitý fenomén (metoda CLIL). Yin (2014) uvádí, že s využitím vícečetné případové studie se jedná zejména o výzkum kvalitativní, jelikož zkoumá fenomén do hloubky v reálném kontextu.

Pro sběr dat jsem využila dvě výzkumné metody a to pozorování a rozhovor, který jsem vedla jak s učiteli, tak žáky. Touto triangulací dat jsem chtěla ošetřit validitu celého výzkumného šetření. Získala jsem tak data od různých skupin osob z různých škol, čímž by výsledné data měla poskytnout možnost na problematiku nahlížet z různých úhlů pohledu.

Pozorování

Na každé ze tří základních škol jsem pozorovala dvě vyučovací jednotky vedené s použitím metody CLIL. Zaznamenávala jsem si jak průběh hodiny, tak i své postřehy, jejichž analýzu uvádím v další části mé práce.

Rozhovor s učiteli

Metodu strukturovaného rozhovoru jsem použila pro sběr dat od dvou učitelů na každé škole, dohromady jsem tedy provedla rozhovor s šesti učiteli, kteří mají s metodou CLIL zkušenosti a momentálně jí všichni ve výuce aktivně využívají. Předkládala jsem učitelům dvanáct otázek, zaměřených na jejich zkušenosti s metodou CLIL a jejich názory na její využívání na 1. stupni základní školy.

Rozhovor s žáky

Metodu strukturovaného rozhovoru jsem použila i pro zjišťování pohledu na metodu CLIL ze strany žáků. Mými respondenty tak byla vždy skupina pěti žáků z prvního stupně každé školy. Celkem jsem tak získala data od patnácti žáků. Jedná se o žáky ve věku od 8-11 let.

²² MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika [online]. roč. 65, č. 2, 2015. str. 113. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212>

Vždy jsem poprosila třídní učitele, aby mi vybrali skupinu žáků, v níž budou zastoupeni žáci s různou úrovní jazyka, tedy ti, kteří podávající nadprůměrné, průměrné i podprůměrné výkony. Jelikož však žáky osobně neznám, neměla jsem možnost kontroly nad výběrem, který by tak mohl částečně ovlivnit reliabilitu výsledků výzkumu, s čímž je potřeba při jejich analýze počítat. Strukturovaný rozhovor obsahoval dvanáct otázek týkajících se toho, jak žáci vnímají hodiny vedené metodou CLIL z hlediska efektivity i atraktivity.

3.3 Školy, ve kterých probíhal sběr dat

Konkrétně výzkum proběhl na třech základních pražských školách v období ledna a února 2022, a to na Základní škole Květnového vítězství, Základní škole Angel a Základní škole Hanspaulka. Mnou stanoveným kritériem pro výběr škol bylo to, aby zde systematicky docházelo k integraci obsahu a jazyku prostřednictvím výuky neязыkových předmětů v cizím jazyce. Zároveň jsem se zaměřila pouze na 1. stupeň základních škol a anglický jazyk, což odpovídá mému studijnímu oboru.

Již při výběru škol jsem pozorovala systémové nedostatky v České republice, které jsem popisovala ve své teoretické části. V České republice neexistuje žádná oficiální a systematicky vedená síť či databáze škol, které metodu využívají, tudíž bylo obtížné školy vyhledat. Velká část škol, které jsem kontaktovala, totiž implementovala CLIL do svých školních vzdělávacích programů v rámci časově omezených projektů a po jejich skončení se již nerozhodla pokračovat, což mi potvrdilo informace získané v části teoretické. Využila jsem tak toho, že jsem v rámci studia měla možnost některé školy, ve kterých je CLIL dlouhodoběji součástí školních vzdělávacích programů, navštívit. Také jsem dostala doporučení jak od své vedoucí práce, tak od škol navzájem.

ZŠ Květnového vítězství

Základní škola Květnového vítězství se nachází v Praze 4 a navštěvují ji především děti z Jižního Města, většina ze spádové oblasti. Škola má první až devátý postupný ročník. Mezi hlavní pilíře školy patří bezpečné prostředí, konstruktivistické vzdělávání a otevřené partnerství. Konstruktivistický přístup se promítá do celého vzdělávacího procesu na škole

a to právě i především prostřednictvím využívání metody CLIL. Metoda CLIL je na této základní škole realizovaná od roku 2017/2018. Od první třídy se v kombinaci s metodou CLIL žáci seznamují s metodou Jolly Phonics, která zábavnou formou pomáhá pochopit anglický pravopis, učí žáky, že pro pochopení jazyka je třeba myslet anglicky, nikoli česky. Na základě těchto získaných zkušeností, žáci pak ve třetím ročníku dedukují a utváří si základy anglické gramatiky. Nejsou zde kladeny žádné nároky na zvládnutí anglického jazyka před vstupem do školy, každý žák může být tak na jiné úrovni. Rozšířená výuka anglického jazyka s využitím metody CLIL není zavedena do každé třídy, ale pouze do vybraných tříd.

Každý týden je v anglickém jazyce vedeno šest vyučovacích hodin, z toho jsou dvě věnovány právě zmiňované výuce anglické fonetiky prostřednictvím metody Jolly Phonics a čtyři hodiny tzv. Activities, které odpovídají charakteristice CLILu. Hodiny Activities mají formu projektu ve dvouhodinových blocích, jejichž témata navazují na probíranou látku v českém jazyce, matematice, Člověk a jeho svět a například i témata každodenního života. Učivo ze vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Matematika a její aplikace, Umění a kultura je integrováno právě do předmětu Activities. Hodiny probíhají ve formě tandemové výuky, kdy učitelé spolupracují nad přípravami a projekty. Střídají se i ve vedení hodin. Minimálně ve dvou hodinách týdně je přítomný i rodilý mluvčí. Od třetího ročníku přibývá žákům i výuka jazyka bez využití metody CLIL.

Hodiny vedené metodou CLIL se na Základní škole Květnového vítězství uskutečňují následovně:

1. ročník 1M, 1 HV, 1VV, 1ČaS²³
2. ročník 1M, 1 HV, 2VV
3. ročník 1M, 1HV, 2VV
4. ročník 1M, 1HV, 2VV
5. ročník 1M, 1HV, 2VV²⁴

²³ M= matematika, HV= hudební výchova, VV= výtvarná výchova, ČaS= Člověk a jeho svět

Základní škola Angel

Základní škola a mateřská škola ANGEL se nachází v Praze 12. Jedná se o školu fakultní, komunitní a školu, která podporuje zdravý životní styl. Klade velký důraz na jazykové vzdělávání žáků, které považuje za stěžejní. Od školního roku 2007/ 2008 je škola zařazena do sítě bilingvních škol, takže od té doby v různé míře probíhá integrace obsahu a jazyku v hodinách jak na prvním, tak i druhém stupni. Mimo bilingvního programu nabízí škola i třídy s rozšířenou výukou jazyků, které jsou zapojeny do programu Začít spolu. V současnosti žáci nemusí splnit žádné speciální požadavky pro umístění do takové třídy. Rodiče dětí v bilingvním programu ovšem musí platit příspěvek, který je použit například na výukové materiály či zajištění rodilých mluvčích.

Součástí výuky v bilingvních třídách je i předmět zvaný Workshop, v němž jde právě o zmíněnou integraci jazyka a nejazykového předmětu. Tyto hodiny vede třídní učitel v tandemu s rodilým mluvčím. Společně spolupracují nad přípravami i organizací hodiny. Workshop zahrnuje výuku matematiky a složky hudební, výtvarné, pracovní a dramatické výchovy. Takto vedené hodiny jsou doplněné o další vyučovací hodiny předmětu anglický jazyk již od první třídy.

Workshop vedený v AJ na Základní škole Angel obsahuje:

1. ročník – 1 M, 1 HV, 1 VV, 1 ČaP²⁵
2. ročník – 1 M, 1 HV, 1 VV, 1 ČaP
3. ročník – 1 HV, 2 VV, 1 ČaP
4. ročník – 1 HV, 2 VV, 1 ČaP
5. ročník – 1HV, 1 VV, 1 ČaP, 1 průřezová témata²⁶

²⁴ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Květnového vítězství, 2020, Dostupné z: <https://www.kvetnak.cz/cz/Skolni-vzdelavaci-program>

²⁵ ČaP= Člověk a svět práce

²⁶ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ ANGEL, 2021/2022, Dostupné z: <https://www.zsangel.cz/files/editor/75/SVP/2021-2022-priloha-svp.pdf>

Základní škola Hanspaulka

Základní škola Hanspaulka se nachází v Praze 6 a jedná se úplnou školu s devíti ročníky. Vizi své školy popisují jako hravou: „*Otevři oči, svět se točí, s námi se neztratíš!*“²⁷ Výuka cizího jazyka je jednou z priorit školy. Cílem školy je to, aby žáci odcházeli s velmi dobrou úrovní anglického jazyka jak po stránce gramatické, tak i komunikační (A2–B1). V klasických třídách je anglický jazyk vyučován v první a druhé třídě jako nepovinný předmět v rozsahu dvou vyučovacích hodin a na některých z nich se podílí i rodilí mluvčí.

Od školního roku 2019/2020 učí vybrané předměty prvního i druhého stupně právě metodou CLIL. Tímto způsobem se žáci dostávají s anglickým jazykem do kontaktu na prvním stupni od první třídy a to tři hodiny týdně. Ani na této škole nejsou žádné stanovené požadavky pro vstup do tříd, kde je metoda využívána. Předměty, které jsou s jazykem integrovány je na prvním stupni například prvouka, přírodověda, výtvarná výchova či pracovní činnosti. Nemají přímo pevně stanovený rozvrh těchto integrací, který by měli rozepsaný ve svém školním vzdělávacím programu, ale vždy aktuálně na začátku roku přizpůsobují výběr dle možností učitelů a rodilých mluvčích. Hodiny zde totiž vždy vedou v tandemu učitel a rodilý mluvčí. Pokud je ve třídě vyučován pomocí CLILu například přírodopis, který má dotaci dvou hodin týdně, je právě jedna hodina vedena pomocí metody CLIL a druhá v českém jazyce.

Příklad toho jak vypadá integrace předmětu a jazyku v jedné třídě minulý a tento rok:

4. ročník (2020/2021) – 1M, 1PŘ, 1V²⁸

5. ročník (2021/2022) – 1V, 1PŘ

²⁷ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Hanspaulka, 2011, Dostupné z: <https://www.zshanspaulka.cz/svp>

²⁸ PŘ= přírodověda, V= vlastivěda

3.4 Shrnutí pozorování

3.4.1 Základní škola Květnového vítězství

V rámci výzkumu jsem na této škole měla možnost vidět dvě vyučovací jednotky, které v rámci předmětu Activities trvají každá 90 minut, jde tedy o dvě spojené vyučovací hodiny. Nejprve jsem navštívila první ročník, kde byl anglický jazyk v první vyučovací hodině integrován do předmětu Člověk a jeho svět (téma: vhodné oblékání v zimě), ve druhé hodině poté do výtvarné výchovy. Dále jsem pozorovala Activities ve čtvrtém ročníku, přičemž se jednalo o integraci s výtvarnou výchovou a to v obou hodinách. Blíže jsem se rozhodla popsat průběh vyučovací jednotky ve čtvrté třídě (viz. příloha č. 1), ale v následujícím shrnutí uvádím celkové poznatky z pozorování v obou třídách.

Shrnutí pozorování hodin na Základní škole Květnového vítězství:

V obou třídách, jež jsem měla možnost navštívit, jsem se cítila velmi příjemně. Přišlo mi, že je atmosféra velmi uvolněná, podporuje kreativitu žáků a ti se nebojí zapojit. V první třídě bylo vidět, že žáci ještě tolik nezvládají mluvit v anglickém jazyce, přestože to několikrát zkusili i mezi sebou. Převládaly odpovědi v českém jazyce, bylo však vidět, že je to nezastavilo v aktivním zapojení se do hodiny a do používání anglického jazyka nebyli nuceni. Naopak s porozuměním, se mi zdálo, neměli problém. Anglický jazyk byl nástrojem k vyjádření obsahu a byl to i jazyk veškerých instrukcí. Ve čtvrté třídě již byla úroveň vyšší a řekla bych, že až 90% veškerých konverzací, otázek a odpovědí byla i ze strany žáků v anglickém jazyce. Tam už se také trochu zvýšily nároky na používání anglického jazyka, žáci byli několikrát vyzváni, ať zkusí odpovědět či se zeptat v anglickém jazyce. V případě chyby však v obou třídách žáci nebyli přímo opravováni. Většinou paní učitelka či rodilý mluvčí zopakoval výrok žáka ve správné formě. V hodinách učitelé často využívali gesta, demonstraci, což mi přišlo velmi nápomocné. Dalším aspektem, který byl dle mého hlediska v procesu porozumění stěžejní, bylo představení klíčových slov na začátku vyučovací jednotky (scaffolding). V několika málo případech učitelé využili překlad do českého jazyka a to pokud věděli, že by vysvětlení v anglickém jazyce bylo neefektivní a časově náročné. Bylo vidět, že žáci při práci byli schopni používat nově představená slovíčka bez větších problémů a zároveň věděli, kde na obrázku se nachází, což jim pomohlo v zachycení perspektivy. Podobně tomu bylo

i v první třídě, žáci naučenou slovní zásobu aktivně využívali, když se vyjadřovali o obsahu (vhodné oblečení v zimě). Aktivity v hodinách byly různorodé a žákům nabízely možnost kreativity a seberozvoje. Úroveň angličtiny zejména v oblasti přízvuku a pohotovosti reakce mi přišla (zejména u čtvrté třídy) poměrně vysoká. Na škole v CLIL hodinách často využívají materiály z portálu *Twinkl*.

3.4.2 Základní škola Angel

Na Základní škole Angel jsem měla možnost taktéž pozorovat dvě vyučovací jednotky, v nichž se využívá metoda CLIL. Jednalo se o Workshop ve čtvrtých třídách. V jedné vyučovací jednotce šlo o integraci jazyka a výtvarné výchovy (tvorba siluety města Prahy pomocí koláže), v té další se jednalo o hudební výchovu a vlastivědu. Blíže jsem se rozhodla představit druhou zmíněnou vyučovací jednotku (viz příloha č 2). V rámci tohoto Workshopu nebyly zmíněné dva předměty striktně rozděleny, ale v rámci 90 minut se různě prolínaly.

Shrnutí pozorování hodin na Základní škole Angel:

V této škole jsem se opět cítila velmi příjemně. Na žácích bylo vidět, že je Workshop jejich oblíbený předmět, na který se těší. Vždy šlo o aktivity rozvíjející kreativitu a sebevyjádření. Ve Workshopech se často prolínají různé oblasti a předměty dohromady. Žáci mají tak možnost zažívat velmi pestré aktivity, které často mění svůj charakter. Do hodin se po většinu času zapojovali všichni žáci a z jejich reakcí mi přišlo, že se nebáli vyjádřit. V hodinách učitelé používali po celou dobu pouze anglický jazyk, jak pro vyjádření obsahu, tak i instrukcí či jakýchkoliv dalších interakcí. Také žáci ve velké míře používali anglický jazyk a z rychlosti jejich reakcí bylo vidět, že nad odpovědí nemusí dlouze přemýšlet. Často žáci mluvili anglicky i mezi sebou. S porozuměním obecných instrukcí neměli problém, pouze v případě specifických slovíček občas potřebovali překlad či dovysvětlení. V těchto hodinách jsem pozorovala, že učitelé často používají gesta a také nechávají nejprve zkusit slovíčka přeložit žáky, kteří si tak pomáhají mezi sebou. Vždy také klíčové informace opakují vícekrát a různými způsoby je shrnou (například pomocí písničky). Díky tomuto opakování, byli žáci schopni na konci hodiny vždy shrnout to nejdůležitější jak z hlediska obsahu, tak i právě s využitím anglické slovní

zásoby. Do používání angličtiny nejsou žáci nuceni, ale je to rozhodně preferováno, takže se je učitel snaží motivovat a vyzývat k tomu, aby to zkusili. V jedné ze tříd paní učitelka žáky k využívání anglického jazyka motivuje tím, že když někoho slyší po většinu času používat anglický jazyk i v konverzaci s kamarádem apod., dostane fazoli. Když naplní fazolemi sklenici, mají slíbenou odměnu v podobě „školního kina“ (promítání filmu ve třídě s popcornem).

3.4.3 Základní škola Hanspaulka

Poslední základní školu, kterou jsem při svém výzkumném šetření navštívila, byla základní škola Hanspaulka. V této škole na rozdíl od předchozích má vyučovací jednotka vedená metodou CLIL 45 minut. I na této škole jsem pozorovala dvě vyučovací jednotky, jednu ve čtvrté třídě, kde byl anglický jazyk integrován do přírodovědy (klimatické zóny). Druhá mnou pozorovaná vyučovací hodina probíhala ve třídě páté a jednalo se o vlastivědu. Blíže jsem se rozhodla popsat průběh hodiny v pátém ročníku (viz příloha č. 3).

Shrnutí pozorování hodin na Základní škole Hanspaulka:

Atmosféra na této škole mi v obou třídách opět přišla velmi příjemná a bylo vidět, že se žáci nebojí odpovídat, většinu času se tak snažili dělat právě v angličtině. Do ničeho nebyli nuceni, a pokud udělali chybu, byla opravena spíše tím, že ji někdo z učitelů zopakoval ve správné formě. Žákovo porozumění bylo podpořeno zřetelnou výslovností náročných slovíček, vizuální podporou ve formě obrázků, gest či nabídnutých struktur (scaffolding). V obou hodinách byla využita reflexe, kdy každý žák řekl jednu nebo více vět vycházejících z obsahu hodiny. Důraz byl více kladen na obsah než na jazyk. Učitelé většinou po nějakém úseku hodiny zjišťovali, jestli žáci rozumí, případně obsah přeložili a shrnuli. V obou třídách česky mluvící učitel využíval svůj mateřský jazyk (český jazyk) více než ten anglický. Na této škole totiž vedou hodiny vždy třídní učitel a rodilý mluvčí. Někteří učitelé tak nemají aprobaci anglického jazyka, což však vyvažuje právě účast rodilého mluvčího na každé vyučovací jednotce. Přišlo mi, že z česky mluvícího učitele žáci cítili oporu a umožňovalo jim to tak zapojení do výuky. Žáci automaticky mluvili na rodilou mluvčí v anglickém jazyce a z jejich reakcí jsem pozorovala, že byli schopni

v anglickém jazyce reagovat pohotově. Zdálo se, že žáci od rodilé mluvčí pochytili americký přízvuk a části hovorové angličtiny, jelikož využívali tvary jako: *I'm gonna*, *I wanna* apod. Pozorovala jsem, že na konci hodiny byli žáci schopni utvořit věty bez větších obtíží jak z hlediska jazyka, tak obsahu. Bylo vidět, že je hodiny CLIL baví a jsou zvyklí využívat anglický jazyk jako jazyk běžné komunikace.

3.5 Analýza rozhovorů

3.5.1 Rozhovory s učiteli

Otázky v rozhovoru pro učitele jsou zaměřené na jejich zkušenosti s metodou a to z hlediska prvního setkání s metodou, ale zejména na zkušenosti, které mají z přímého využívání metody ve výuce. Otázky cílí především na vhodnost a efektivitu metody CLIL na 1. stupni ZŠ pro žáky z pohledu učitelů, kteří metodu aktivně využívají. Tabulky přiložené u otázek dokládají odpovědi respondentů a jejich četnost. Respondentů bylo šest, u některých otázek uvedli někteří více odpovědí, proto je v některých případech celková četnost všech odpovědí vyšší než zmíněných šest.

1. Kdy a jak jste se poprvé o metodě CLIL dozvěděl/a? Jaké byly vaše první reakce?

rok, kdy se respondenti poprvé o metodě dozvěděli	Četnost
2016	2
2018	2
2010	1
2014	1

způsob, jakým se o metodě respondenti dozvěděli	Četnost
při nástupu do praxe (metoda se využívala na škole, kam nastupovali)	4
od kolegů v práci (celá škola společně rozhodla zúčastnit se školení na téma metody CLIL)	1
při studiu na pedagogické fakultě	1

první reakce na metodu CLIL	Četnost
respondentovi přišla zajímavá	2
respondentovi přišla užitečná	2
respondentovi přišla zajímavá, ale pro něj moc náročná	1
respondenta metoda nijak nenadchla, nerozuměl ji (což se změnilo, když se blíže s metodou seznámil později)	1

2. Co považujete za největší výhody využívání metody CLIL na 1. stupni ZŠ?

Respondenti při zodpovídání této otázky ve všech případech uvedli každý alespoň dvě výhody. Jejich četnost je zaznamenána v tabulce.

největší výhody metody	Četnost
žáci se nebojí dělat chyby a anglický jazyk používat	3
žáci si rychleji osvojí anglický jazyk	3
žáci nejsou ve stresu z mluvení v anglickém jazyce	2
učitel se neustále díky využívání CLIL metody rozvíjí v různých směrech	2

žáci se naučí slovíčka v angličtině, která nejsou součástí běžných AJ hodin	2
učivo žáci „zažijí“ dvakrát (v obou jazycích) a lépe si ho tak zapamatují	1
žáci aktivně v hodinách používají anglický jazyk při komunikaci	1

3. V čem naopak vidíte úskalí či rizika?

Přestože každý z respondentů uvedl alespoň jedno riziko, vždy upozorňovali na to, že to závisí na přístupu učitele a se vším se dá pracovat či rizikům předcházet. Dle jejich názorů to tedy není nic, co by je od užívání metody CLIL odradilo.

úskalí a rizika metody	Četnost
nedostatek materiálů pro výuku	2
náročnost přípravy učitelů	2
náročnost na organizaci z pohledu školy (rodilí mluvčí, přizpůsobení rámcového vzdělávacího programu)	2
žáci mohou mít problém s českou slovní zásobou v určitých oblastech	1
žáci nejsou v CLIL hodinách příliš opravovaní a mohou si tak osvojit nesprávné struktury	1
je složité přizpůsobit úroveň anglického jazyka všem žákům tak, aby rozuměli	1
nedostatek učitelů, kteří by chtěli metodu CLIL využívat	1
kognitivní náročnost pro žáky	1

4. Myslíte si, že se tato metoda hodí nejvíce právě na 1. stupeň základní školy? Proč?

Všichni respondenti se shodli na tom, že se metoda rozhodně nejvíce hodí právě na 1. stupeň základní školy. V tabulce uvádím důvody, kterými své tvrzení podkládali.

důvody proč metodu považují za nejvhodnější pro 1. stupeň ZŠ	Četnost
žáci si v tomto období velmi rychle osvojují jazyk, když jsou jim obklopeni	3
žák je v tomto období velmi přizpůsobivý	2
čím dříve se začne, tím lépe	2
hravá forma výuky, kterou metoda nabízí, odpovídá charakteristikám žáků 1. stupně	1
pro žáky 1. stupně je spousta příležitostí, kdy se integrace cizího jazyka a obsahu dá zařadit (pohádky, písničky, hry)	1

5. Myslíte si, že existuje určitá skupina žáků, kterým tato metoda nemusí vyhovovat?

O jaké žáky se jedná?

Čtyři z šesti respondentů si myslí, že neexistuje žák, pro kterého metoda není vhodná. Respondenti naopak vyzdvihovali skutečnost, že například pro žáky se specifickými poruchami učení se jedná o podporu ve výuce anglické jazyka. Mají více času se anglickému jazyku přizpůsobit a rozvíjet své kompetence v bezpečném prostředí. Zbylá část respondentů tvrdí, že by některým žákům nemusela úplně vyhovovat. V tomto podle respondentů hraje však důležitou roli učitel, který by měl umět metodu a své působení přizpůsobit individuálním potřebám žáků. Není to tedy ani podle této části dotázaných důvod metodu nezařazovat, učitelé však musí přemýšlet nad tím, jak budou výuku realizovat.

Existuje skupina žáků, kterým metoda nemusí vyhovovat?	Četnost
ANO	2
NE	4

Následující tabulka uvádí upřesnění odpovědí dvou respondentů, kteří odpověděli, že existuje skupina žáků, kterým metoda nemusí vyhovovat.

žáci, kterým nemusí metoda vyhovovat	Četnost
stydliví, introvertní žáci	1
žáci s fyzickou překážkou mluvení (dyslalie)	1

6. Zařadil/a byste své dítě navštěvující 1. stupeň základní školy do programu vyučovaného metodou CLIL? Proč?

Všichni respondenti odpověděli, že ano. Dva z dotázaných již i své dítě do programu CLIL zařadili. Dva tak naopak neudělali a nyní toho litují, jelikož vidí, jaké má metoda výhody. Následující tabulka vyjadřuje důvody, které respondenti k umístění svého dítěte do programu vyučovaného metodou CLIL uvedli.

důvody k zařazení svého dítěte do programu CLIL	Četnost
dosažení vyšší úrovně anglického jazyka	2
rozvoj komunikačních schopností v anglickém jazyce	2
vícekrát projdou jedno téma, mohou mu tak porozumět do větší hloubky	1
lepší vztah k učení anglického jazyka a dalším jazykům obecně	1

7. Doporučila byste ostatním školám či učitelům využívat metodu CLIL? Proč?

Všichni respondenti uvedli, že ano. Důvody k této odpovědi jsou uvedené v tabulce. Dva respondenti však svou odpověď doplnili tím, že učitelé musí chápat smysl metody a cítit se v ní bezpečně. Pokud by tomu tak nebylo, spíše by zařazení nedoporučovali. Dva respondenti také upozorňovali na náročnost organizace a důležitosti připravenosti školy k zavedení metody do výuky. Myslí si tak, že nemusí být vhodná pro každou základní školu.

důvody k doporučení metody CLIL ostatním školám	Četnost
dosažení vyšší úrovně anglického jazyka žáků	3
velký přínos pro rozvoj anglického jazyka	2
zkvalitnění výuky anglického jazyka v České republice	1

8. Jak využívání této metody vnímají rodiče žáků?

Ve většině případů respondenti uváděli, že jsou rodiče obeznámení s využíváním metody CLIL ve výuce ještě před samotným nástupem žáka do školní docházky. Často právě metoda bývá i důvodem k vybrání školy, či rodiče cíleně chtějí žáky do programu CLIL zařadit.

jak vnímají rodiče metodu CLIL	Četnost
pozitivně	4
z počátku měli přehnaná očekávání, divili se, že se žáci v hodinách neučí gramatiku apod. (nerozuměli konceptu metody), nyní už pozitivní ohlasy	1
z počátku měli obavy, že bude výuka s využitím metody příliš náročná, nyní už pouze pozitivní ohlasy	1

9. Jak žáci zvládají výuku předmětů v anglickém jazyce?

jak zvládají žáci výuku metodou CLIL	Četnost
bez problémů	2
z počátku chvíli trvá, než si zvyknou, potom již nemají problém	2
někdy mají problém s porozuměním	1

někdy mají problém s vyjádřením	1
---------------------------------	---

10. Co žákům pomáhá v hodinách porozumět a co jim umožňuje aktivně se zapojovat do výuky, přestože jsou aktivity vedené v jiném než rodném jazyce?

nástroje pomáhající žákům porozumět a aktivně se zapojovat	Četnost
klíčová slova	2
poskytnutí (částečné) struktury vět	2
vzájemná podpora/ pomoc mezi žáky	2
gesta	2
graficky znázorněné instrukce na tabuli	1
povzbudivé prostředí ve třídě	1
vnímání chyby učiteli (není viděna negativně)	1
obrázky, videa	1
názornost	1
v nejnútnejších případech překlad do českého jazyka	1
podobné upořádání hodin (ví, co je čeká)	1

11. V čem se mohou v takto vedených hodinách žáci zlepšovat/ rozvíjet?

v čem se žáci v CLIL hodinách zlepšují	Četnost
širší rozhled v neязыkových předmětech (náhled na věc z různých pohledů, kultur, apod.)	3
osobnostní rozvoj (sebevyjádření)	2

rozvoj komunikačních dovedností	2
mluvení v anglickém jazyce	2
slovní zásoba	2
tvořivost	1
poslech v anglickém jazyce	1

12. Myslíte si, že je metoda CLIL efektivnější přístup k výuce anglického jazyka a obsahu, než jiné přístupy? V čem?

Většina respondentů metodu CLIL vnímá jako způsob zefektivnění klasicky vedených předmětů. Je však podle nich nutné, aby žáci měli i hodiny anglického jazyka, kde si upevňují gramatiku. Stejně tak si myslí, že by žáci měli mít nejazykové předmět i v českém jazyce, aby znali názvy taktéž v jejich mateřtině.

Je CLIL efektivní způsob výuky anglické jazyka?	Četnost
ANO v kombinaci s klasickými hodinami anglického jazyka/ nejazykového předmětu (zefektivnění klasické výuky)	4
ANO	2

Tato tabulka ilustruje, proč učitelé vnímají metodu jako efektivní způsob výuky jak jazyka, tak obsahu z nejazykového předmětu.

proč je CLIL efektivním způsobem výuky	Četnost
žáci se setkávají s anglickým jazykem v přirozeném prostředí	4
žáci mají více příležitostí k využívání (procvičování) jazyka	3
učivo žáci prochází vícekrát, v různých kontextech	2

vede k automaticnosti v užívání jazyka (myšlení v anglickém jazyce místo překladu z českého jazyka)	2
---	---

3.5.2 Rozhovory s žáky

Otázky v rozhovoru s žáky jsou zaměřené na jejich zkušenost a vnímání metody z hlediska efektivity a atraktivity. První otázky jsou obecnějšího charakteru, zjišťující postoj k výuce anglického jazyka obecně, dále jsou konkrétněji zaměřeny právě na CLIL hodiny. Vždy jsem se ujistila, že žáci rozumí, že jsou otázky pokládány o výuce CLIL a ne klasicky vedených hodinách anglického jazyka. Používala jsem tak názvy hodin jako Activities, Workshop či jsem upřesnila, že se jedná o hodiny, kdy požívají anglický jazyk v nejrůznějších předmětech. Stejně tak jako u rozhovorů s učiteli, uváděli žáci u některých otázek více odpovědí. Proto je celková četnost odpovědí u některých otázek vyšší než počet respondentů, tedy vyšší než 15.

1. Učíš se rád/a anglický jazyk?

Respondenti, kteří jako svou odpověď uvedli „spíš ano“ a „jak kdy“ dodali, že se jim rádi učí, když jsou hodiny zábavné a naopak neradi, když se učí nějaká gramatická pravidla či jen vyplňují cvičení v učebnici.

Učíš se rád/a anglický jazyk?	Četnost
ano	9
spíš ano	5
jak kdy	1

2. Myslíš si, že je důležité umět anglický jazyk? Proč?

I odpověď na tuto otázku byla jednoznačná. Od všech žáků zaznělo, že ano. V následující tabulce je uveden výčet důvodů k tomuto tvrzení.

proč je důležité umět anglický jazyk	Četnost
potřebné pro dorozumívání v zahraničí	15
znalost anglického jazyka je nutností v některých zaměstnáních	2

3. Používáš anglický jazyk i v jiných předmětech? V jakých?

Všichni respondenti uvedli, že anglický jazyk používají i v jiných předmětech než samotném hodině Anglického jazyka. V tabulce jsou zaznamenány konkrétní předměty z odpovědí žáků.

předměty ve kterých používají žáci anglický jazyk	Četnost
výtvarná výchova	15
přírodověda	10
vlastivěda	10
hudební výchova	10
matematika	5
tělesná výchova	5

4. Znáš někoho z jiné ZŠ, kde také používají AJ v jiných předmětech?

Na tuto otázku všichni respondenti odpověděli, že ne.

5. Jak zvládáš výuku předmětů v anglickém jazyce?

Žáci, kteří odpověděli „většinou dobře“ nejčastěji doplňovali svoji odpověď tím, že občas nerozumí některým slovíčkům. Toto vysvětlení zaznívalo často také u žáků, kteří uvedli, že pro ně výuka předmětů v anglickém jazyce bývá někdy složitá. Ti také uvedli, že mívají problém s tím, že nevědí „jak se, co řekne“, takže spíše i v oblasti vlastního vyjádření.

jak žáci výuku v anglickém jazyce zvládají	Četnost
většinou dobře	6
někdy je to složitě	5
bez problémů	4

6. Do jaké míry rozumíš tomu, co učitel/ka říká?

Velká většina žáků, kteří uvedli, že někdy nerozumí všemu, začali automaticky uvádět to, co jim pomáhá, když se tak stane, což je náplní následující otázky. Z rozhovorů mi přišlo, že skutečnost, že nerozumí všemu, není respondenty brána negativně a od zapojení do výuky je neodrazuje.

míra porozumění žáků při CLIL hodinách	Četnost
většinou rozumím	7
někdy nerozumím některým slovíčkům	6
rozumím všemu	2

7. Co ti pomáhá porozumět v hodinách v AJ? (čeho se „chytáš“?)

co při CLIL hodinách pomáhá žákům porozumět	Četnost
požádání učitelů o vysvětlení (parafrázování stejné myšlenky)	6
vzájemná pomoc žáků	5
obrázky	3
gesta	3
shrnutí na konci hodiny	2
překlad od učitelů	1

8. Baví tě, když se učíte různé předměty v AJ? Co tě při nich nejvíce baví?

Všichni respondenti odpověděli, že je výuka předmětů v anglickém jazyce baví. To, co je ve vyučovacích hodinách baví nejvíce je uvedeno v následující tabulce.

co žáky ve výuce metodou CLIL baví nejvíce	Četnost
tvoření	7
hry	3
kvízy	2
odpočinkové aktivity	2
že je interaktivní	1

9. Co ti přijde nejsložitější?

co žákům přijde v CLIL hodinách nejsložitější	Četnost
některá slovíčka (některým při hodinách nerozumím)	10
někdy při hodinách nerozumím (nejen slovíčkům)	2
někdy nevím, jak se něco řekne v angličtině	2
tvoření některých projektů	1

10. Myslíš si, že je dobré používat AJ i v jiných hodinách. Proč?

Respondenti se v odpovědi na následující otázku shodli, všichni odpověděli, že ano. Důvody k této odpovědi korespondují s reakcemi respondentů na 11. a 12. otázku. Při těchto otázkách žáci uváděli stejné odpovědi.

11. Pomáhají ti tyto hodiny ke zlepšení v AJ a konkrétním předmětu?

I v případě této otázky nastala shoda. Všichni respondenti odpověděli, že jim CLIL hodiny pomáhají ke zlepšení jak v anglickém jazyce, tak i konkrétním předmětu. V případě anglického jazyka často uváděli, že se zlepšují, protože je pro ně „normální“ jazyk používat a užívají ho tak velmi často. V konkrétním předmětu nejčastěji zmiňovali, že jim pomáhá to, že si informace v CLIL hodinách lépe zapamatují, protože nad tím stráví více času. Někteří respondenti začali rovnou vyjmenovávat, co se konkrétně v CLIL hodinách lepší a co se v nich naučí, což je součástí další otázky.

12. Co nového se díky těmto hodinám učíš, v čem se zlepšuješ (z hlediska předmětu a jazyka)?

co se žáci díky CLIL hodinám učí/ v čem se zlepšují	Četnost
slovička	8
mluvení	8
kreativita, tvořivost	5
gramatika	2
přízvuk	2
komunikace (obecně, nejen AJ)	2

3.6 Shrnutí výzkumného šetření (z hlediska výzkumných otázek)

Jakým způsobem je metoda CLIL využívána na vybraných školách?

Z mého pozorování, rozhovorů s učiteli, žáky i z informací obsažených v školních vzdělávacích programech jednotlivých škol, jsem byla schopna blíže nahlédnout na to, jak výuka ve školách probíhá. Na všech vybraných školách se jedná o výuku určitého předmětu pomocí anglického jazyka, se kterou se začíná již v prvním ročníku. Ve školách jde pouze o vybrané třídy, ve kterých se výuka metodou CLIL aplikuje. Pro zařazení do CLIL tříd však nejsou pro žáky stanoveny žádné specifické požadavky. Co se týká konkrétních předmětů, jedná se nejčastěji o matematiku, hudební a výtvarnou výchovu či přírodovědně a vlastivědně zaměřené předměty. Na dvou školách je výuka CLIL organizována do devadesátiminutových bloků, které probíhají dvakrát týdně. Na třetí škole je CLIL zařazen do vyučujících hodin trvajících 45 minut, dvakrát až třikrát týdně. Ve všech vyučovacích jednotkách, které jsem pozorovala, se na výuce podíleli dva vyučující, jeden česky mluvící (nejčastěji třídní učitel) a jeden rodilý mluvčí, kteří hodinu společně připravili a poté i organizovali. Vyučovací jednotky vedené metodou CLIL obsahují různorodé, pro žáky zábavné a často tvořivé aktivity, které přispívají k uvolněné atmosféře a bezpečnému prostředí pro žáky. Z hlediska jazyka nejsou žáci přímo opravováni, spíše je zopakován výrok žáka ve správném znění, důraz je tak kladen na samotný obsah než na jazyk. Ve všech školách bývá žákům poskytnuta podpora (scaffolding) během vyučování a to v různých formách (vizuální opora, větné struktury, gesta, klíčová slova). Z hlediska materiálů jsem měla možnost pozorovat jejich různorodost. V hodinách byly využívány materiály dostupné přímo pro CLIL výuku (například portál Twinkl), materiály adaptované z učebnic odborného předmětu, materiály vyrobené učiteli či materiály vytvořené pro rodilé mluvčí, upravené pro žáky CLIL.

Do jaké míry je metoda efektivní a atraktivní pohledem žáků?

Z provedených rozhovorů žáků, i vlastního pozorování při CLIL hodinách, se mi z pohledu žáků metoda jeví jako velmi efektivní i atraktivní. Důkazem toho je, že všichni žáci

odpověděli, že je hodiny vedené metodou CLIL baví a také že jim přijde užitečné tyto hodiny mít. Byli schopni své vyjádření zdůvodnit. Hodiny vedené metodou CLIL žáky baví hlavně kvůli tvoření, hrám, kvízům či interaktivně, kterou CLIL metoda nabízí. Z odpovědí žáků bylo zřetelné, že mají pocit, že se díky takto vedeným hodinám učí nové věci a zároveň se i ve spoustě ohledech zlepšují, nejčastěji vyjmenované oblasti byly například slovíčka, mluvení, kreativita a tvoření komunikace. Jednalo se však pouze o specifický vzorek z řad žáků a reliabilita výsledků tak může být snížena. Při pozorování CLIL výuky jsem mohla vidět, že žáci přirozeným způsobem využívají anglický jazyk a dlouze nemusí přemýšlet nad sdělením. Velmi pohotově dokážou reagovat a bylo vidět, že od rodilých mluvčích přejímají přízvuk ale i větné struktury, které používají. Z reakcí žáků při mém pozorování mi přišlo, že je výuka a aktivity v hodinách CLIL velmi baví.

Do jaké míry je metoda efektivní a vhodná pro žáky prvního stupně pohledem učitelů?

I v případě učitelů, jsem došla k závěru, že je jimi CLIL vnímán jako pro žáky 1. stupně ZŠ vhodnou a efektivní. Z jejich odpovědí v rozhovorech, které vyplývají z osobních zkušeností s CLIL výukou, bylo viditelné, že si uvědomují velkou řadu výhod, které metoda CLIL přináší, hlavně v rozvoji komunikace a to nejen v anglickém jazyce. Přestože respondenti jmenovali i určitá úskalí, která metoda může přinést (jako například nedostatek materiálů pro výuku, náročnost přípravy učitelů, náročnost na organizaci z pohledu školy apod.), vždy dodávali, že to není důvod k tomu, aby metodu ve výuce neaplikovali a že se rizikům, úskalím dá předcházet, případně s nimi ve třídě pracovat. Někteří učitelé uvedli, že existují žáci, kterým nemusí metoda vyhovovat, ale záleží prý na samotných učitelích, jak s žákem a metodou umí pracovat. Z pohledů respondentů je přizpůsobitelná velké škále různých žáků. Dokonce uváděli, že pro žáky s SPU²⁹ je velmi vhodným podpůrným systémem ve výuce anglického jazyka. Učitelé se domnívají, že zařazení hodin vedených metodou CLIL (integrace jazyka a obsahu) ke klasicky vedeným hodinám, zefektivňuje výuku anglického jazyka a daných obsahově zaměřených předmětů. Podle nich by samotné hodiny CLIL efektivním způsobem výuky jazyka nebyly a hodiny předmětu AJ jsou tak nezbytné například pro upevnění gramatických struktur. Respondenti

²⁹SPU= specifické poruchy učení

uvedli řadu důvodů, proč je metoda vhodná právě na 1. stupeň základní školy, například ten, že si žáci právě v tomto období velmi rychle osvojují jazyk, když jsou jím obklopeni. Také respondenti upozorňovali na vysokou přizpůsobivost žáka v tomto období a uváděli, že čím dříve se s metodou CLIL začne, tím lépe. Dle respondentů existuje pro žáky v tomto věku spousta materiálů a příležitostí vhodných pro integraci jazyka a obsahu tohoto typu.

3.7 Diskuze na závěr

Dle výsledků mého výzkumu patří mezi největší výhody metody CLIL skutečnost, že se žáci nebojí dělat chyby a anglický jazyk používat a tím si ho rychleji osvojují. Stejný výsledek vyplývá i z jiných podobně zaměřených výzkumů³⁰ provedených v minulosti. Další výhoda, která vyplývá z mého výzkumu je i profesní rozvoj učitele v nejrůznějších směrech, což zmiňují i Šmídová a kol. (2012), které uvádí, že metoda vede ke zvyšování profesní kvalifikace pedagoga. Z mého výzkumu jako největší rizika využívání metody CLIL vyšla následující: nedostatek materiálů pro výuku, náročnost přípravy učitelů, náročnost na organizaci z pohledu školy (rodilí mluvčí, přizpůsobení rámcového vzdělávacího programu). Benešová a Vallin (2015) také rozebírají toto riziko týkající se nedostatku materiálů. S tímto souhlasí i Šmídová a kol. (2012), které řadí mezi největší rizika právě nedostatek relevantních učebních materiálů, časově náročnou a obtížnou přípravu na hodiny a neinformovanost vedení školy a náročnost zavádění metody.

Z mého výzkumu vyplývá i to, že žákům pomáhá, když učitel používá ve výuce strategii vizualizace a kooperace či využívá opakující se činnosti. K podobným zjištěním došly i Benešová a Vallin (2015), které tyto strategie označují za vhodné pro zařazení do CLIL výuky. Také využití dalších forem scaffoldingu jak plánovaného (nabídka struktur vět),

³⁰ LASAGABASTER, David, SIERRA Juan Manuel, *Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes*, [online]. 2009. Dostupné z: <http://www.icrj.eu/12/article1.html>.

MASSLER Ute, *What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching*, [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.

tak okamžitého (parafráze toho, čemu žáci nerozumí), vychází z výsledků mého výzkumu jako velmi nápomocný nástroj při CLIL výuce, což souhlasí s tím, co ve své publikaci uvádí i Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008). Dle jejich zjištění mezi efektivní strategie využívané v rámci scaffoldingu patří právě nabídka jazykových prostředků a struktur k danému tématu nebo parafráze instrukcí či sdělení obecně.

Z výzkumu je jasné, že na všech vybraných školách, kde probíhal sběr dat, se jedná o integraci anglického jazyka, což je podle Eurydice (2017) nejčastěji využívaný jazyk v CLIL výuce. Jedná se o model, v němž je jeden nebo více předmětů částečně (například v případě vlastivědy, přírodovědy) či úplně (například v případě hudební či výtvarné výchovy) vyučován prostřednictvím cizího jazyka, což je podle Benešové a Vallin (2015) jeden z modelů, který je nejvíce využitelný v českém školství. Na všech školách, kde probíhal sběr dat, se na výuce podílí rodilí mluvčí a česky mluvící učitel, který je odborníkem na daný obsah/předmět (třídní učitel), což odpovídá i tomu, co popisuje Novotná a Hoffmanová (2002) jako nejčastější model kvalifikace učitelů podílejících se na CLIL výuce v České republice. Podle Eurydice (2017) ve většině zemí neexistují žádná centrální doporučení či kritéria pro výběr žáků, při jejichž vzdělávání bude CLIL uplatňován, a tak tomu je i ve školách, kde probíhal můj výzkum.

4 Závěr

Ve své práci jsem se zabývala jazykově a obsahově integrovaným vyučováním, metodou CLIL. Záměrem bylo nejen přiblížit metodologii CLIL a její specifika, ale i popsat, jak realizace metody probíhá na základních školách.

V teoretické části jsem na základě vybrané odborné literatury přiblížila historii metody, charakterizovala pojem CLIL a uvedla definice, které jsou s tímto pojmem nejčastěji citovány. Zabývala jsem se i různými podobami metody CLIL, které jsou ve výuce nejen na základní škole užívány. Dále jsem se zaměřila na specifika metodiky CLIL a to v podobě cílů v hodinách, které jsou jedinečné svou dualitou. Uvedla jsem také i strategie, postupy, materiály, aktivity v CLIL výuce či způsoby hodnocení a monitorování výsledků žáku v takovéto výuce. Důležitost spatřuji i v uvedení výhod a naopak i rizik využívání metody, kterým jsem proto taktéž věnovala podkapitulu své teoretické části. Poslední kapitola mé teoretické části se zabývá metodou CLIL v evropském kontextu, tedy tím, jak její realizace v jednotlivých zemích vypadá.

V části praktické jsem ve svém výzkumu, který měl podobu vícečetné případové studie, zjišťovala, jak probíhá výuka metodou na třech vybraných 1. stupních základních škol. Cílem bylo také zjistit názory a zkušenosti učitelů a žáků s metodou CLIL z hlediska efektivity, atraktivity a vhodnosti právě pro 1. stupeň základních škol. Pro sběr dat jsem využila rozhovory se žáky a učiteli a také pozorování vyučovacích hodin vedené metodou CLIL. Nejprve jsem představila jednotlivé školy, ve kterých probíhal sběr dat, se zaměřením na to, jak u nich realizace metody probíhá. Dále jsem provedla analýzu pozorování, v níž jsem shrnula své postřehy z vyučovacích hodin a doplnila je o popis průběhu hodin, které jsou vloženy v přílohách. Následovala analýza rozhovorů s učiteli a žáky. Nakonec jsem zařadila společné shrnutí poznatků ze všech částí výzkumu a také diskuzi, v níž porovnávám poznatky získané v praktické části s těmi získanými v části teoretické.

Přestože je metoda CLIL evropským trendem ve výuce jazyků již několik let, pořád se i v České republice jedná o metodu poměrně málo prozkoumanou a využívanou a je zde stále spousta neznámých oblastí pro další výzkumná šetření. Mým cílem bylo získat

a podat informace, které by mohly veřejnosti poskytnout ucelený pohled na to, jak může realita využívání metody CLIL vypadat na různých školách a jak je vnímána. Mohlo by to tak být nápomocné školám, které jsou v procesu rozhodování o implementaci této metody, nebo jednotlivcům, například studentům pedagogických oborů, kteří metodu považují za zajímavou a chtějí získat do problematiky hlubší vhled.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura a elektronické publikace:

ADAMUS, Richard, *Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího jazyka jako komunikačního prostředku*. Praha, 2016. Disertační práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta

BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-821-9.

BENTLEY, Kay. *The TKT, teaching knowledge test, course: CLIL module, content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, published in collaboration with Cambridge ESOL, 2010.

COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010, ISBN 978-0-521-13021-9

DALE, Liz., Rosie TANNER a Scott THORNBURY. *CLIL activities: a resource for subject and language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press. 2018.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě v roce 2012*, Publications Office. [online]. 2015.[cit. 4. února 2022]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/29806>

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě: vydání 2017*, Publications Office. [online]. 2017. [cit. 4. února 2022]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/04255>

EVROPSKÁ KOMISE, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, Publications Office. [online]. 2006. [cit. 4. února 2022]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

EVROPSKÁ KOMISE, *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. [online]. 2014. [cit. 4. února 2022]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf

EVROPSKÁ KOMISE, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, *Promoting language learning and linguistic diversity : action plan 2004-06*, Publications Office, [online]. 2004. [cit. 4. února 2022]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

HANUŠOVÁ, Světlana a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL v české školní praxi*. 1. vyd. Brno: Studio Arx, 2011. 103 s. ISBN 978-80-86665-09-2.

HLAVÁČOVÁ, Michaela, Pavlína HOŘÁKOVÁ, Gabriela KLEČKOVÁ, Jarmila NOVOTNÁ a Lenka TEJKALOVÁ, ŠMÍDOVÁ, Tereza (ed.). *Seznamte se s CLILEm.: Getting to know CLIL practices*. Praha, [online]. 2011 [cit. 3. ledna 2022]. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf.

HOFMANNOVÁ, Marie, NOVOTNÁ, Jarmila. *CLIL – Nový směr ve výuce. Cizí jazyky*, roč. 46, 2002, číslo 1, ISSN 1210-0811.

Komise evropských společenských, *Zpráva o provádění akčního plánu „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti“*: Pracovní dokument komise [online]. 2007. [cit. 4. února 2022]. Dostupné z: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:CS:PDF>.

MALJERS, Anne, David MARSH a Dieter WOLFF. *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, 2007.

MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika [online]. roč. 65, č. 2, 113-142. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Vydavatelství M. D. Rettigové. 2015. [cit. 23. února 2022] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212>

MEHISTO, Peeter, David MARSH a María Jesús FRIGOLS. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education, 2008, 238 s. : il. ISBN 978-0-230-02719-0.

Národní ústav pro vzdělávání: *Příručka Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ*. [online]. 2012 [cit. 2. ledna 2022], Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/index.html>

RADA EVROPY. *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001

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. ISBN 978-80-87652-57-2.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ ANGEL, [online]. 2021/2022, [cit. 24. února 2022]. Dostupné z: <https://www.zsangel.cz/files/editor/75/SVP/2021-2022-priloha-svp.pdf>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Hanspaulka, [online]. 2011, [cit. 24. února 2022]. Dostupné z: <https://www.zshanspaulka.cz/svp>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Květnového vítězství, [online]. 2020, [cit. 24. února 2022]. Dostupné z: <https://www.kvetnak.cz/cz/Skolni-vzdelavaci-program>

Výzkumný ústav pedagogický: *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL sborník z konference*. [online]. 2011. [cit. 3. ledna 2022]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/CLIL_defi_28.6..pdf

YIN, Robert, K. *Case study research Design and methods*. Los Angeles: Sage, 2014.

Webové stránky:

BALADOVÁ, Gabriela. *Výuka metodou CLIL*. RVP Metodický portál. [online]. 2009. [cit. 24. ledna 2022]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html/>.

European Centre for Modern Languages, CLIL Matrix, *European CLIL Milestones*. [online]. 2007. [cit. 9. února 2022] Dostupné z: https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/CLIL_milestones_EN.htm

HÜTTNER, Julia, Ute SMIT. *CLIL (Content and Language Integrated Learning): The digger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. System*, 44, s. 160–167. [online]. 2014. [cit. 7. února 2022] Dostupné z: http://ac.els-cdn.com/S0346251X14000463/1-s2.0-S0346251X14000463-main.pdf?_tid=273ff876-68a1-11e7-b1e8-00000aab0f6c&acdnat=1500042881_5e879dd9531ca10198b6ad.

Výzkumy:

LASAGABASTER, David, SIERRA Juan Manuel, *Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes*, [online]. 2009. [cit. 2. ledna 2022] Dostupné z: <http://www.icrj.eu/12/article1.html>.

MASSLER Ute, *What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching*, [online]. 2012. [cit. 2. ledna 2022] Dostupné z: <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Průběh vyučovací jednotky ve 4. ročníku ZŠ Květnového vítězství

Příloha č. 2: Průběh vyučovací jednotky ve 4. ročníku ZŠ Angel

Příloha č. 3: Průběh vyučovací jednotky v 5. ročníku ZŠ Hanspaulka

Příloha č. 4: Otázky pro rozhovor s žáky

Příloha č. 5: Otázky pro rozhovor s učiteli

Příloha č. 1

Průběh vyučovací jednotky ve 4. ročníku ZŠ Květnového vítězství:

Tematický okruh	Perspektivní kresba
Jazykové zaměření	slovní zásoba: <i>parallel, perpendicular, diagonál, one point perspective, vanishing point, the horizon line</i>
Zaměření z hlediska nejazykového předmětu	Kresba se zaměřením na perspektivu
Materiály, pomůcky	Prezentace: <i>Guide to learn to draw perspective</i> , pastelky, tužky, papíry, čtvrtky

Hodina začala pozdravem rodilého mluvčího (R) společně s třídní učitelkou (U) a představením tématu žákům (ŽI):

R: Hello, good morning

U: So today we have art and we will continue with our artwork.

Následovalo zopakování slovní zásoby z minulých hodin, která byla pro následující učivo potřebná- *parallel, perpendicular, diagonal*. Každé slovíčko doprovázeli gesty pro lepší zapamatování a vybavení.

U: We will try to create a picture which is using perspective. It makes the picture look more real.

Paní učitelka pak na tabuli demonstrovala, co znamená pojem 2D a 3D. Dále rodilý mluvčí na interaktivní tabuli promítnul prezentaci s názvem *Guide to learn how to draw perspective*. Hned na prvním snímku prezentace byl napsaný cíl celé hodiny: *learn how to draw a picture using perspective*.

R: What does the word aim mean?

Ž³¹ 1: Mířím

³¹ Ž= žák

U: Yes, but it means „cíl“ in this case.

R: So again, perspective makes picture more realistic

Ž2: Jakože na nás vystupuje.

R: Look at this picture where you can see the perspective. The road is smaller and smaller and it gets lost far away. Everybody show me far away. (použití gesta)

Na dalším snímku prezentace byly vypsány keywords (klíčová slova): *one point perspective, vanishing point, the horizon line*. Rodilý mluvčí vysvětlil také, kde se na ukázce kresby nachází a co znamenají.

R: Show us where the horizon line is in the picture with your hand. It is where sky meets the land/ sea. Who wants to come here and show us?

Ž3: It's here, so we are drawing like 3D today?

R: Yes exactly.

U tabule se střídali žáci a postupně ukazovali, kde se na obrázku nachází důležité znaky kresby s využitím perspektivy. Následně paní učitelka ukázala kresby, kterými se žáci mohli nechat inspirovat.

U: Your imagination is much bigger, don't copy the photos but make your own.

Ž5: A v čem budeme kreslit?

U: Good question, try to ask in English

Ž4: With what we are going to draw?

U: We are going to use coloring pencils. What are coloring pencils?

Ž5: Barevně

U: It doesn't have to be complicated. You can see the road how it's big in the front and then slowly vanishes.

Ž5: Can I draw a river?

Paní učitelka spolu s rodilým mluvčím vysvětlili, že mohou žáci nakreslit cokoliv a pak se žáci pustili do práce. Ve zbylém čase žáci pracovali na své kresbě, kterou si nejdřív načrtli a poté nakreslili na velkou čtvrtku. Po zbytek hodiny šlo tak převážně o samostatnou práci, kdy se žáci doptávali na rady pro své tvoření. Paní učitelka k práci žákům pustila hudbu. Dále tak uvádím příklady konverzací, které i během tvoření byly vedeny v anglickém jazyce:

Ž5: Does the vanishing point need to be on the horizon line?

R: Yes

...

Ž6: I need a bigger ruler

U: It would be more polite if you said: Can I have a larger ruler, please?

...

U: Do you remember the author of this piece of music? We talked about him last week.

Ž7: Beethoven

...

Ž8: Look at this, is it okay?

R: Where is your horizon line and where is your vanishing point? The horizon line must go through the vanishing point.

Ž8: So it could go above the bridge.

R: Yes, but it isn't a bridge I think. It's a tunnel.

Ž8: Yes, I forgot the word. Thank you.

...

U: D, show me your žákovská knížka, you were missing and you should have a sign there.

Ž9: It's not there. Mum forgot. Ona asi zapomněla.

...

Jelikož žáci nestihli dodělat své kresby, nechali si je ve škole, aby je dodělali další hodinu.

Paní učitelka řekla, že v příštím týdnu bude následovat výstava děl.

Příloha č. 2

Průběh vyučovací jednotky ve 4. ročníku ZŠ Angel:

Tematický okruh	Rytmus Město, kde žijeme (Praha)
Jazykové zaměření	slovní zásoba: <i>rhythm, repetition, regular rhythm, complicated rhythm</i> <i>Astronomical clock, National theater, Apostols, statues, Golden Lane, Petřín tower, Prague castle, Dancing building</i>
Zaměření z hlediska nejazykového předmětu	Rozvoj rytmického cítění pomocí musicogramů Historické památky v Praze
Materiály, pomůcky	Video musicograma, vytištěný list s musicogramy, výrobky žáků z minulého workshopu

Workshop začal tím, že paní učitelka přivítala žáky (ŽI):

U: Good morning

ŽI: Good morning teachers

U: How are you? (používá gesta, palec nahoru/dolu)

Ž1: Good, because I can be at school

Ž2: Good, because today is the best day, because we have Workshop

Ž3: Bad, I hate this day because of PE

...

U: Who wants to spread these sheets of paper out? Oh no, wait, the duty! So please T, spread these sheets out.

Žák rozdával ostatním papíry, kde byl zaznamenaný rytmus pomocí různých čar a útvarů (musicograma). Poté pustila žákům musicograma video se skladbou Turecký pochod od

Mozarta na Youtube.³²

U: So first we are going to just listen to this song. Who remembers the author?

Ž4: Mozart

U: Excellent, now just listen to the rhythm, okay? Do you think that this part at the beginning is a complicated or more like a regular rhythm?

Ž1: regular

Žáci poslouchali skladbu a soustředili se na rytmus, poté paní učitelka pustila skladbu ještě jednou a žáci na papírech podle odpovídajícího rytmu a videa postupně prstem.

„kopírovali“ rytmus. Ten stejný postup nastal i s další skladbou Maďarský tanec č. 5 od Johannese Brauna³³. Žáci však neměli vytisknutý papír, kde by byl rytmus zaznamenaný, proto ho rukou „kreslili“ do vzduchu.

Ž5: Can we like pick up a paper and write it with a pen on paper?

U: Yes, you can.

R: Do you remember his nationality?

Ž6: French?

R: No, he is from Germany actually.

Poslední skladbou, se kterou žáci pracovali, byla Toreadorská píseň od George Bizeta³⁴

U: This rhythm is more complicated. Look at this sing, do you know what it is?

Ž: Repetice

U: How do you say it in English?

Ž1: ...

R: It's repetition.

Žáci si tento kompilovaný rytmus několikrát vyzkoušeli ve vzduchu i psaním na papír.

V další části Workshopu přišla na řadu prezentace výtvarných děl symbolizující pražské památky, které žáci vyrobili v minulém týdnu. Žáci si sedli do kroužku na koberec a každý měl říct pár informací o svém výrobku a o dané památce, kterou znázornil. Po každém výtvaru žáci zazpívali písničku Astronomical clock, ve které změnili vždy slova tak, aby odpovídala dané památce. Tím si tak vždy shrnuli klíčové informace. Dále uvádím výběr

³² dostupné z: <https://www.youtube.com/shorts/2iGdXXYIH-c>

³³ dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1d1G8arkRpM>

³⁴ dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=m14hFTnQxQw>

určitých prezentací žáků či jejich částí:

Ž7: *I have the astronomical clock.*

U: *Great and do you remember what is on the astronomical clock?*

Ž7: *There's uhm, smrtka.*

Ž6: *Yes, there's skeleton.*

U: *Yes, and what else is there.*

Ž7: *There are also apoštolové, I don't know how to say it English.*

R: *It's Apostols*

...

Ž8: *I have Petřín.*

R: *All right and what is it? Is it a castle or clock?*

Ž8: *It's a tower. There is 300 stairs I counted it.*

...

Ž9: *I have Národní divadlo.*

U: *So in English?*

Ž9: *National theater?*

R: *Yes, who performs in the theater?*

Ž10: *Actors!*

R: *Exactly and what are those statues up there?*

...

Ž11: *This is a Golden Lane*

Ž9: *What is Golden Lane*

Ž12: *It's Zlatá ulička.*

Ž11: *Já vím, že tam dělali zlato.*

U: *Yes, there's a legend about an alchemist. Do you remember?*

R: *Imagine if you could create gold, wouldn't that be amazing?*

Když každý představil své dílo s pomocí obou učitelů, ale i žáků, kteří si navzájem doplňovali informace, poděkovala paní učitelka všem za prezentace a skončila tím hodinu.

U: *Thank you everyone for your wonderful projects. Now you have a break.*

Přepis písně:

Astronomical clock

Astronomical clock, Astronomical clock

hands up who likes the Astronomical clock.

There is skeleton and the apostols,

I like you like the Astronomical clock.

Příloha č. 3

Průběh vyučovací jednotky v 5. ročníku ZŠ Hanspaulka:

Tematický okruh	Společnost ve 14. - 15. století
Jazykové zaměření	slovní zásoba: <i>royalty, nobility, church, subjects, kings, queens, duke/duchess, lord/lady, baron/baroness, knights, arcibishop, bishop, monk, priest, townspeople, peasants, the poor</i>
Zaměření z hlediska nejazykového předmětu	Rozdělení společnosti ve 14. – 15. století.
Materiály, pomůcky	Prezentace: <i>Society in 15th century</i>

Hodina začínala na koberci před plátnem, kde byla promítnuta prezentace. Na prvním snímku obrazovky bylo graficky znázorněno rozdělení společnosti v 15. století .

U: Dnešní hodinu se budeme zabývat společností ve 14.-15. století. Nyní předávám slovo R. (rodilá mluvčí)

R: So today we are talking about society. Can everybody say it? Society. (pomalu vyslovila slovo s důrazem na výslovnost)

ŽI: Society

R: In the 15th century, society had the important people at the top, some little important people in the middle and then the really poor people at the bottom.

R: So starting at the top we have what is called royalty. So royalty are the kings and the queens. Who else would be royalty?

Ž1: Prince.

Ž2: Princess.

U: Ať tomu rozumíme. R nám říká, že tu vlastně byly tři vrstvy obyvatelstva, které vám teď postupně představí.

Dále proběhlo postupné představení všech vrstev společnosti. Pokud šlo o nové slovíčko nebo důležitou informaci, byla přeložena do českého jazyka. Dále uvádím úryvky

z prezentace:

R: How do you say monk in Czech?

Ž3: Mnich.

...

Ž4: Já jsem si myslel, že biskup může volit krále.

U: Tak to úplně není.

...

R: So this is the bottom level. How do you translate townspeople?

Ž1: Měšťané.

Ž5: What is the line up there in the presentation?

R: It's just a decoration.

R: So again, these people are all subjects.

Ž6: Subjects like in school.

R: Yes it is the same word but it means that the people are under the royalty, in this case.

Po úvodní prezentaci přišla na řadu aktivita, kdy žáci dostali přidělenou jednu roli ze zmíněné slovní zásoby (například král, královna, kněz, měšťan,...) Rodilá mluvčí pak vyvolala náhodnou dvojici, která musela jít doprostřed třídy, kde se pozdravila. Žáci tak museli vědět, jakou mají vlastně úlohu ve společnosti a role se vžít- zkusit se pozdravit specifickým způsobem.

R: ..and you are a priest.

Ž7: No I don't wanna be a priest.

R: This time you are, next time you can be someone else.

R: Monk and poor.

Ž8: I forgot what does monk mean.

U: He lives in a monastery.

Ž8: Ok yes, mnich.

Žáci postupně chodili doprostřed, jak byli voláni a snažili se vžít do rolí. Například když byla zavolána královna a měšťan, měšťan se ji uklonil. Když byl zavolán arcibiskup a zástupce chudiny, předvedl chudý políbení ruky. Poté, co se všichni vystřídali, měli za úkol si rozdělení společnosti přepsat do sešitu i s českým překladem u slovíček, u kterých si nebyli jistí. Kdo byl hotový, sedl si na koberec, kde posléze proběhla závěrečná reflexe

a shrnutí. Každý měl říct tyto tři věty a doplnit do nich poslední slovo tak, aby odpovídaly pravdě:

At the top level of society, there was/were...

At the middle level...

At the bottom level...

V prezentaci se okolo těchto nabídnutých struktur nacházela i probíraná slovíčka oddělena barevně podle toho, která patří k sobě jako forma podpory (scaffolding).

Příloha č. 4

Otázky pro rozhovor s žáky

1. Učíš se rád/a anglický jazyk?
2. Myslíš si, že je důležité umět anglický jazyk? Proč?
3. Používáš anglický jazyk i v jiných předmětech? V jakých?
4. Znáš někoho z jiné ZŠ, kde také používají AJ v jiných předmětech?
5. Jak zvládáš výuku předmětů v anglickém jazyce?
6. Do jaké míry rozumíš tomu, co učitel/ka říká?
7. Co ti pomáhá porozumět v hodinách v AJ? (čeho se „chytáš“?)
8. Baví tě, když se učíte různé předměty v AJ? Co tě při nich nejvíce baví?
9. Co ti přijde nejsložitější?
10. Myslíš si, že je dobré používat AJ i v jiných hodinách. Proč?
11. Pomáhají ti tyto hodiny ke zlepšení v AJ a konkrétním předmětu?
12. Co nového se díky těmto hodinám učíš, v čem se zlepšuješ (z hlediska předmětu a jazyka?)

Příloha č. 5

Otázky pro rozhovor s učiteli

1. Kdy a jak jste se poprvé o metodě CLIL dozvěděl/a? Jaké byly vaše první reakce?
2. Co považujete za největší výhody využívání metody CLIL na 1. stupni ZŠ?
3. V čem naopak vidíte úskalí či rizika?
4. Myslíte si, že se tato metoda hodí nejvíce právě na 1. stupeň? Proč?
5. Myslíte si, že je určitá skupina žáků, kterým tato metoda nemusí vyhovovat? O jaké žáky se jedná?
6. Zařadil/a byste své dítě navštěvující 1. stupeň základní školy do programu vyučovaného metodou CLIL? Proč?
7. Doporučila byste ostatním školám či učitelům využívat metodu CLIL? Proč?
8. Jak využívání této metody vnímají rodiče žáků?
9. Jak žáci zvládají výuku předmětů v anglickém jazyce?
10. Co žákům pomáhá v hodinách porozumět a co jim umožňuje aktivně se zapojovat do výuky, přestože jsou aktivity vedené v jiném než rodném jazyce?
11. V čem se mohou v takto vedených hodinách žáci zlepšovat/ rozvíjet? (z hlediska jazyka i obsahu)
12. Myslíte si, že je metoda CLIL efektivnější přístup k výuce anglického jazyka a obsahu, než jiné přístupy? V čem?

Seznam obrázků

(obrázky jsou zařazeny v textu práce)

Obrázek č. 1: Bloomova taxonomie s typickými slovesy k vymezení cílů

Obrázek č. 2: Realizace metody CLIL

Obrázek č. 3: Cíle ve vyučování CLIL metodou

Obrázek č. 4: Státní jazyky a regionální, menšinové jazyky nebo neteritoriální jazyky s oficiálním statusem

Obrázek č. 5: Příklady možného rozdělení časové dotace při výuce předmětů v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (prvouka apod.) a anglického jazyka metodou CLIL

Seznam použitých zkratk

AJ	anglický jazyk
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČaP	Člověk a svět práce
ČaS	Člověk a jeho svět
HV	hudební výchova
M	matematika
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
PŘ	přírodověda
R	rodilý mluvčí
SPU	specifické poruchy učení
U	učitel
V	vlastivěda
VV	výtvarná výchova
Ž	žák
ŽI	žáci