

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2017

Petra Vallin

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Implementace CLILu do výuky v primární škole  
CLIL Implementation Into Primary School Teaching

Petra Vallin

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.  
Studijní program: Pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Implementace CLILu do výuky v primární škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 3. dubna 2017

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala své školitelce Prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. za její důvěru a podporu, kterou mi poskytovala během několikaleté realizace projektu disertační práce a která se netýkala jen odborné, ale i lidské stránky. Dále děkuji učitelům a jejich žákům, kteří se zapojili do výzkumu a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. Zvláštní poděkování patří také celé mé rodině.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná práce se zabývá problematikou obsahově a jazykově integrovaného učení neboli CLIL (Content and Language Integrated Learning), který Evropská unie chápe jako vhodný nástroj pro výuku cizích jazyků ve 21. století. Jeho poměrně krátká historie způsobuje značné nejasnosti v terminologii, které věnujeme prostor v prvních kapitolách teoretické části, jejichž cílem je objasnit pojem CLIL a komparovat jeho různé interpretace a modely, kterých nabývá ve školní praxi. Dále se zaměříme na metaanalýzu zahraničních výzkumů, které byly v této oblasti provedeny po roce 2005. Teoretická část přináší také pohled do historie CLILu ve vybraných evropských státech včetně České republiky. První část uzavírá kapitola o teoretických koncepcích, k nimž se CLIL odvolává a které jsou podstatné pro samotné zavádění CLILu.

Cílem empirické části bylo pak realizovat implementaci CLILu do výuky primární školy a popsat, jaké změny tato inovace přinesla. Prostřednictvím designu akčního výzkumu bylo zjištěno, že CLIL přináší zásadní změny v oblasti struktury komunikace ve třídě a podmiňuje do značné míry také výběr strategií a metod výuky. V závěru se věnujeme přednostem a rizikům CLILu a souboru doporučení, jak lze možným komplikacím předcházet.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

CLIL, obsahově a jazykově integrované učení, akční výzkum, komunikace ve školní třídě, strategie a metody výuky, výhody a rizika CLILu

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the Content and Language Integrated Learning (CLIL) which the European Union finds as a useful tool for teaching foreign languages in the 21st century. The objective of the theoretical part is to clarify the concept of CLIL and compare different interpretations and models which appears in school practice. We also focus on meta-analysis of research studies that have been undertaken in this area since 2005. The theoretical part provides insight into the history of CLIL in selected European countries including the Czech Republic. The first part concludes with a chapter on theoretical concepts which CLIL refers to and which are essential for implementation of CLIL.

The aim of the empirical part is to implement CLIL into primary school teaching and describe what changes this innovation brings into practice. The empirical part is based on action research methodology which enable our active participation in the project of CLIL implementation. The main findings concerns the changes of the communication in the CLIL classroom. The results also shows that CLIL determines the choice of teaching methods and strategies. In the end, we discuss advantages and risks of CLIL and conclude with a set of recommendations on how to prevent possible complications.

## **KEYWORDS**

CLIL, Content and Language Integrated Learning, action research, classroom communication, teaching methods and strategies, pros and cons of CLIL teaching

## Obsah

1 Úvod .....	1
2 Teoretická část.....	3
2.1 Charakteristika a modely CLILu .....	3
2.1.1 Pojem CLIL a jeho charakteristika .....	3
2.1.2 Různé modely CLILu .....	6
2.1.3 Soft CLIL a hard CLIL .....	12
2.1.4. Synonymní výrazy ke CLILu .....	12
2.2 Zahraniční výzkumy CLILu .....	14
2.2.1 Výzkumy CLILu – cíle, metodologie, výsledky .....	14
2.2.2 Výsledky výzkumu CLIL - shrnutí.....	19
2.3 Historie, současnost a perspektivy CLILu v Evropě .....	20
2.3.1 Historie CLILu .....	21
2.3.2 Organizace výuky CLIL v jednotlivých evropských státech.....	22
2.3.3 Perspektivy CLILu .....	29
2.4 CLIL v České Republice.....	31
2.4.1 Projekty na podporu a rozvoj CLIL.....	31
2.4.2 CLIL v přípravném vzdělávání učitelů.....	36
2.4.3 Perspektivy CLILu v ČR .....	38
2.5 Teoretické koncepce inspirativní pro CLIL .....	39
2.5.1 Pedagogický konstruktivismus .....	39
2.5.2 Bloomova taxonomie cílů.....	40
2.5.3 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence .....	42
2.5.4 Cumminsovy kvadranty.....	44
2.5.5 Content, Communication, Cognition, Culture (4Cs).....	47

2.6	Specifika vyučovací jednotky CLIL .....	49
2.6.1	Stanovení cílů .....	49
2.6.2	Výběr a adaptace materiálů .....	50
2.6.3	Scaffolding .....	51
2.6.4	Hodnocení žáků .....	55
2.7	Shrnutí teoretické části.....	64
3	Empirická část .....	65
3.1	Cíl výzkumu.....	65
3.2	Metodologie výzkumu .....	65
3.2.1	Specifika akčního výzkumu.....	66
3.2.2	Fáze akčního výzkumu .....	67
3.2.3	Standardy výzkumné zprávy v akčním výzkumu.....	68
3.2.4	Význam akčního výzkumu v pedagogice.....	69
3.3	Výzkumné otázky .....	70
3.4	Výběr školy.....	70
3.5	Metody sběru dat .....	71
3.6	Zajištění validity a kvality .....	72
3.7	Etika výzkumu .....	73
3.8	Sběr a analýza dat .....	73
3.8.1	Charakteristika školy a třídy.....	74
3.8.2	Charakteristika a vyučovací styl třídní učitelky Emy.....	74
3.8.3	Vstup do terénu.....	76
3.8.4	Proces zavádění CLIL do výuky .....	79
3.9	Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	98
3.9.1	Komunikace v hodinách CLIL a v běžných hodinách .....	98
3.9.2	Strategie a metody vhodné pro CLIL .....	103
3.9.3	Přednosti a rizika implementace CLILu: Diskuze.....	112



3.10 Metodická doporučení pro počáteční implementaci CLIL .....	117
3.10.1 Doporučení pro přípravnou fázi .....	117
3.10.2 Fáze realizace .....	120
3.10.3 Fáze vyhodnocení .....	122
4 Závěr.....	124
5 Seznam použitých informačních zdrojů .....	126
6 Seznam příloh.....	132

# 1 Úvod

Integrovanou výuku cizího jazyka - tzv. CLIL (Content and Language Integrated Learning) chápe Evropská komise jako vhodný prostředek, jak zkvalitnit výuku cizích jazyků a potažmo přispět k rozvoji mnohojazyčnosti občanů Evropské unie a zachování jazykové rozmanitosti v Evropě. Do této oblasti proto směřuje stále více podpory, jejímž cílem je v současné době zejména rozšíření povědomí o CLILu mezi učiteli, tvorba vhodných materiálů a počáteční implementace do běžných škol. Tento trend můžeme sledovat i v České republice.

Ač se zdá myšlenka propojení výuky obsahu a jazyka jednoznačná a jednoduchá, v praxi naráží na celou řadu výzev. Každá škola a každý učitel se s nimi vyrovnává jinak, což má za následek mnoho rozmanitých podob CLILu. Hlavním cílem teoretické části této práce je proto různé modely CLILu utřídit a objasnit terminologii, která se bude objevovat napříč kapitolami.

V první kapitole je objasněn pojem CLIL, jeho vývoj a různé podoby v souvislosti s mírou užití cizího jazyka ve vyučování a organizaci výuky. Dále jsou vysvětleny často citované pojmy soft CLIL a hard CLIL a shrnuty synonymní výrazy pro tento typ výuky.

Druhá kapitola je věnována metaanalýze zahraničních výzkumů CLIL, které byly realizovány po roce 2005. Výzkumy jsou rozděleny do tří kapitol podle oblasti zkoumání. První část se věnuje výstupům CLILu, druhá procesům probíhajícím ve výuce CLIL a poslední výzkumům reflektujícím implementaci CLILu do škol.

Třetí kapitola přináší informace o dosavadních zkušenostech s CLILEm ve vybraných evropských státech. Nejprve krátce shrnuje jeho vývoj od počátku devadesátých let doposud. Dále se věnuje organizaci výuky CLIL v různých evropských státech, která může sloužit jako inspirace pro české školy. V závěru jsou shrnuty a zobecněny dosavadní zkušenosti s CLILEm v Evropě.

Ve čtvrté kapitole se zaměříme na CLIL v českém prostředí, konkrétně na projekty CLIL realizované v České republice, jejich výstupy a přínos pro výuku CLILu na českých školách. Dále se věnujeme CLILu v rámci přípravného vzdělávání učitelů a jeho perspektivám v České republice v dalších letech.

Pátá kapitola blíže rozebírá teoretické koncepce, ke kterým metodologie CLIL často odkazuje a které jsou zásadní pro přípravu kvalitní výuky CLIL. V této kapitole jsou

zahrnuty jak teorie obecně inspirativní pro pedagogiku a didaktiku (Bloomova taxonomie cílů, Gardnerova mnohonásobná inteligence, učební styly žáků), tak i teorie specifické pro bilingvní výuku (př. Cumminsovy kvadranty nebo 4Cs).

Teoretickou část uzavírá šestá kapitola, která se věnuje specifikům vyučovací jednotky CLIL, mezi která patří zejména stanovování cílů paralelně pro obsah a pro jazyk, dále adaptace materiálů, využití podpůrných strategií a scaffoldingu pro zlepšení porozumění obsahu a hodnocení.

Empirická část pak nabízí detailní vhled do páté třídy jedné pražské školy, kde byl CLIL implementován. Prostřednictvím akčního výzkumu je zde zkoumána realita počátečního zavádění CLILu v běžné škole a snaha o postupné eliminování co nejvíce chyb a rizik, které s sebou inovativní přístupy obvykle nesou.

První kapitoly jsou věnovány metodologii akčního výzkumu, jeho zvláštnímu postavení v pedagogickém prostředí a specifikům, která ho odlišují od výzkumu tradičního. Věnujeme se také jednotlivým fázím akčního výzkumu a standardům výzkumné zprávy. Skrze sběr a analýzu dat se postupně dostáváme k odpovězení dvou základních výzkumných otázek, které se týkají obecně výhod a rizik zavádění CLILu na prvním stupni. Blíže pak směřují ke dvěma tématům v rámci CLIL: komunikaci ve třídě a strategiím a metodám výuky, které jsou pro hodiny CLIL vhodné.

Empirická část je zakončena souborem doporučení pro počáteční zavádění CLILu, u kterých věříme, že by mohla být podnětná pro další učitele, kteří se chystají CLIL začít systematicky využívat.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Charakteristika a modely CLILu

V této kapitole bude představen pojem CLIL, jeho vývoj a aktuální definice. Dále se budeme věnovat jeho různým podobám, od těch nejméně intenzivních až po ty nejméně intenzivní vhodné pro první rok implementace CLILu. Dále budeme komparovat různá pojetí pojmu soft a hard CLIL a na závěr ujasníme, jaké výrazy se používají pro stejný typ výuky v jiných jazycích.

#### 2.1.1 Pojem CLIL a jeho charakteristika

Content and Language Integrated Learning (CLIL) je přístupem ve vzdělávání, v jehož rámci je vyučován obsah nejjazykového předmětu a současně jsou rozvíjeny kompetence v cizím, případně druhém jazyce<sup>1</sup>. Je tedy typický pro svou dualitu cílů, čímž se odlišuje od běžných hodin vyučovaných v mateřském jazyce žáků, ale také od hodin cizích jazyků.

V odborných publikacích se často uvádí, že se jedná o pojem nový a starý zároveň. Podobné postupy ve výuce, kde je prostřednictvím cizího jazyka vyučován jiný předmět, bychom našli jako běžnou praxi v Evropě už v antickém Římě, kdy bylo běžné vzdělávat děti v řečtině, která jim otvírala nové příležitosti (Coyle, Hood, Marsh, 2007), později pak například ve středověku, kde byla ve většině institucí hlavním vyučovacím jazykem latina, tedy jazyk nemateřský (Dalton-Puffer, 2007). Samotný akronym CLIL však poprvé zazněl až v roce 1994<sup>2</sup> a nové je v rámci něj především to, že se v Evropě prosazuje do států financovaného vzdělávání a že se snaží nejenom o zlepšení dovedností v cizím jazyce, ale i rozšíření inovativních metod a forem práce, které jsou v souladu s cíli současného vzdělávání.

Důvod, proč se CLIL v Evropě rychle prosazuje a do jeho rozvoje směřuje celá řada evropských dotací, je snaha o zlepšení jazykových kompetencí občanů Evropské unie a současně naplnění ambiciózního cíle, že by každý měl ovládat svůj mateřský jazyk a dva jazyky cizí (European Commission, 1995). To bezprostředně souvisí s hledáním a rozvojem nových přístupů ve výuce cizích jazyků, která je stále nahlížena jako neuspokojivá. Současně se vychází z toho, že některé předměty zařazené běžně do rámcových programů obsahují

---

<sup>1</sup> Druhý jazyk je jazyk, který jedinec používá v každodenním životě spolu s jeho jazykem mateřským. Cizí jazyk oproti tomu obvykle nebývá využíván pro každodenní komunikaci.

<sup>2</sup> Akronym CLIL poprvé použil David Marsh na univerzitě v Jyväskylä ve Finsku.

témata, která je smysluplné vyučovat právě v jazyce cizím. Důvodem může být kulturní aspekt, tedy spojitost tématu s cizí zemí (často dějepis a zeměpis) a tedy i lepší dostupnost cizojazyčných materiálů týkajících se probíraného tématu.

Definice CLILu jako relativně nového pojmu se neustále vyvíjí a zpřesňuje. Nejčastěji citována definice byla formulována v první monografii o CLILu z roku 2007: „*CLIL je vzdělávací přístup typický pro svou dualitu cílů, při kterém je cizí jazyk využíván pro učení jak obsahu, tak i jazyka. To znamená, že je vyučovací proces zaměřen nejen na obsah, ale současně i jazyk.*“<sup>3</sup> (Coyle, Hood, Marsh 2007, s. 1, překlad autorky)

Důležitý je také pohled zmíněný v publikaci *CLIL at school in Europe* (2006): „*Dosažení dvou cílů vyzývá k rozvoji specifického přístupu k vyučování, při kterém bude nejazykový předmět vyučován nikoli v cizím jazyce, ale prostřednictvím cizího jazyka.*“<sup>4</sup> (Eurydice 2006, s. 8, překlad autorky)

Didaktický aspekt vyzdvihuje rovněž Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012): „*CLIL je specifický typ výuky integrující postupy didaktiky cizího jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacího předmětu.*“ (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 9)

V souvislosti s definicí CLIL je veden také diskurz o intenzitě výuky cizího jazyka v ostatních předmětech, respektive o problému, co je ještě CLIL a co už ne. Někteří autoři vymezují CLIL na základě přibližného vymezení času, který je třeba věnovat výuce prostřednictvím cizího jazyka, aby se jednalo o CLIL, jiní jej definují podle cílů, který daná výuka má. Například Hofmannová, Novotná (2003) uvádí, že za formu CLIL se považuje již takové vyučování, kde se minimálně 25 % výuky odehrává v cizím jazyce. Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) vymezuje v rámci jazykových sprch<sup>5</sup>, jakožto nejméně intenzivní formy CLILu, minimum 30 – 60 minut denně, Bentleyová (2010) 15 – 30 minut několikrát týdně. Vymezení CLILu na základě časové dotace se však zdá jako problematické, protože

---

<sup>3</sup> V anglickém originále: „*CLIL is dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language.*“

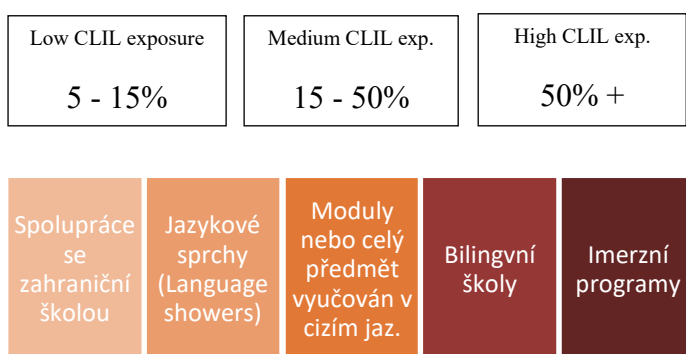
<sup>4</sup> V anglickém originále: „*Achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language.*“

<sup>5</sup> Jazykové sprchy (anglicky „language showers“) odkazují ke krátkým jazykovým vstupům, v jejichž rámci se procvičuje slovní zásoba spojená s obsahem nejazykové hodiny. Podrobněji se jazykovým sprchám věnujeme v kapitole 2.1.2.

školy v zemích, které ve statistikách Evropské unie uvádí, že jej uplatňují, nevěnují tomuto typu výuky obvykle více než 10% celkové výuky. Například v Rakousku, kde je výuka cizího jazyka napříč předměty primární školy zavedena v kurikulárních dokumentech na národní úrovni, činí minimální doporučená časová dotace 60 min týdně. Vhodnější se nám proto jeví vymezení CLILu na základě cílů výuky.

I tam však existuje více pojetí. Uvádíme zde dvě základní. První z nich z CLILu vylučuje bilingvní vzdělávání a imerzní programy<sup>6</sup> s argumentem, že je v nich kladen větší důraz na obsah, zatímco jazyk je skutečně jen prostředkem. V takovém případě učitel CLILu předpokládá, že žáci mají dostatečnou jazykovou úroveň k porozumění učivu a jazyk jako takový není explicitně procvičován. CLIL oproti tomu akcentuje rozvoj jazykových kompetencí nebo je alespoň staví na stejnou úroveň s osvojováním si znalostí neязыkového předmětu.

V současné době se však stále více prosazuje druhé pojetí, kde je CLIL chápán jako zastřešující pojem, tzv. umbrella term, který zahrnuje všechny formy výuky, kde je obsah vyučován prostřednictvím jiného než mateřského jazyka. Zabírá tedy všechny formy výuky od jazykových sprch až po imerzní programy. Graficky je možné znázornit současná pojetí CLILu následujícím schématem (Obr. 1), ve kterém dáváme do vztahu různé modely CLILu s přibližnými procenty, kdy jsou žáci vystaveni výuce odborného předmětu prostřednictvím cizího jazyka tak, jak jsou uvedeny v glosáři pro učebnici TKT CLIL vydanou univerzitou v Cambridge (*TKT CLIL Glossary*, 2009).



Obr. 1: CLIL jako zastřešující pojem

<sup>6</sup> Imerzní programy odkazují k velmi intenzivnímu bilingvnímu vzdělávání. Jsou často zaváděny v zemích, kde je uznáno více oficiálních jazyků nebo kde je významně zastoupena určitá jazyková menšina.

Někteří autoři pod pojem CLIL zařazují i výměnné pobyty, studium a práci v zahraničí nebo jazykové tábory (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). V této práci se přikláníme k pojetí CLILu, které tento typ aktivit nezahrnuje, neboť se nejedná primárně o integrování cizího jazyka a jiného školního předmětu. Jinak však připouštíme jejich nesporný význam v oblasti motivace výuky cizího jazyka a upevňování dovedností mimo jazykové hodiny, v tomto případě v praktickém životě. Druhým důvodem, proč tento typ aktivit neuvažujeme, je to, že se domníváme, že CLIL se stává CLILEm až ve chvíli, kdy je uplatňován pravidelně a systematicky, nikoli pouze jednorázově.

Na závěr této kapitoly se pokusíme přeformulovat definici, která by odpovídala současnému pojetí CLILu a zároveň zahrnovala všechny podstatné aspekty: CLIL je typem výuky, jejímž cílem je osvojování si znalostí nejazykového předmětu a současně dovedností v cizím jazyce, přičemž integrování obsahu a jazyka vyžaduje z didaktického hlediska uplatňování specifických strategií a metod výuky.

### **2.1.2 Různé modely CLILu**

Cílem této podkapitoly bude blíže popsat rozmanité podoby CLILu. Pozornost budeme věnovat hlavně modelům, které mají potenciál prosadit se v českém prostředí, zmíníme však v této kapitole i bilingvní školy a imerzní programy a to zejména z toho důvodu, že z nich CLIL vychází a hledá v nich inspiraci.

#### **Imerzní programy**

CLIL se často odvolává k tzv. imerzním programům, které se v moderní podobě objevily poprvé v Kanadě v šedesátých letech a později pak v USA. Imerzní programy jsou velmi často zaváděny v zemích, kde jsou uznány dva oficiální jazyky nebo kde se jazyk většiny setkává s jazykem menšiny. V Kanadě jej například iniciovali anglicky mluvící rodiče, kteří usilovali o to, aby si jejich děti plně osvojily i druhý oficiální jazyk – francouzštinu. Imerzní programy jsou obvykle velmi intenzivní – v druhém jazyce se odehrává až 100% výuky (total immersion). Podobným případem jsou americké školy, které vyučují v angličtině žáky imigrantů, jejichž mateřským jazykem je španělština.

Toto pojetí bilingvního vzdělávání vychází z přesvědčení, že nejefektivnějším řešením je osvojovat si dva různé jazyky izolovaně tak, aby mohli být v dané chvíli studenti cizím jazykem zcela obklopeni. Předměty vyučované v cizím jazyce jsou proto vyučovány

v jiných třídách, v případě některých programů dokonce v jiných budovách. Výhodou je, že to umožňuje uzpůsobit výzdobu a materiály přítomné ve třídě. Jiný je pochopitelně i učitel. V amerických programech, kde je uplatňována částečná imerze (partial immersion), kdy výuka probíhá částečně v angličtině a částečně ve španělštině, je například běžné, že učitelé píšou anglicky modře a španělsky červeně (García, 2009). Výše zmíněné strategie mají žákům pomoci striktně oddělit dvě různá jazyková prostředí a nechat se vždy zcela pohltit jedním z nich. V danou chvíli žáci slyší, vidí, čtou a píšou pouze v jednom z jazyků. K této podstatě odkazuje již samotné slovo imerze, které znamená „vnořit se“, „ponořit se“. Cílem imerzních programů je osvojit si druhý jazyk na úrovni rodilého mluvčího.

V kontextu imerzních programů v USA je také třeba zmínit model výuky SIOP (The Sheltered Instruction Observation Protocol), který vznikl díky potřebě zlepšit výuku neanglicky mluvících žáků integrovaných do amerických škol. Pro CLIL je tato metodologie velmi podnětná, neboť hledá rovněž cesty, jak integrovat vyučování obsahu a jazyku v jedné hodině a současně nabízí standardy, díky kterým je možné systematicky ověřovat, zdali se takové hodiny daří realizovat efektivně. Podrobnější informace o SIOP jsou uvedeny v Příloze 1.

### **Bilingvní školy**

Bilingvní školy nabízejí zpravidla o něco málo méně intenzivní výuku v cizím jazyce než imerzní programy už jen proto, že žáci nežijí obvykle v autentickém prostředí, kde je cizí jazyk využíván pro každodenní komunikaci. Jedná se často o školy, které vyučují rovnoměrně ve dvou různých jazycích. Pro žáka se může jednat o kombinace mateřského a cizího jazyka nebo mateřského a druhého jazyka. V některých případech může jít dokonce o dva jazyky cizí (např.: žák českých rodičů dochází na francouzské lyceum do bilingvního programu francouzština – angličtina). Bilingvní školy spojuje jeden společný rys a to je významný podíl rodilých mluvčích mezi učiteli. Také díky tomu zůstává však tento typ výuky vyhrazen několika málo procentům žáků a neaspiruje na prosazení se dlouhodobě ve státě financovaném vzdělávání. V České republice bilingvní vyučování nabízí především soukromé školy.

Za zmínku stojí také bilingvní programy, které jsou integrovány do běžných státních škol. Stojí tak někde na pomezí soukromých placených a státních škol. V Praze tento typ programů zajišťuje např. sdružení Toscool, které bylo založeno rodiči nespokojenými



s výukou na soukromých mezinárodních školách. Jeho cílem je vybírat a metodicky připravovat rodilé mluvčí, kteří pak ve třídách zajišťují celou polovinu výuky v angličtině. Jedná se o jedinečný a do jisté míry kontroverzní projekt, neboť je 50% učiva vyučováno prostřednictvím cizího jazyka. Pro tyto potřeby přeložilo sdružení dokonce české učebnice do anglického jazyka tak, aby zajistilo, že budou opravdu probrána všechna témata<sup>7</sup>. O tyto třídy je stále větší zájem, neboť výstupy v cizím jazyce jsou u dětí na konci prvního stupně totožné s těmi v bilingvních školách, jedná se však o nesrovnatelně levnější verzi dvojjazyčného vzdělávání.

Dále se v České republice můžeme setkat s bilingvním vzděláváním pod názvy jako *Třídy s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce* nebo *Třídy se specifickými formami rozšířené výuky cizího jazyka a výukou dalších vybraných předmětů v cizím jazyce*. V obou případech se jedná o specifickou situaci, kdy je první dva roky podporována výuka cizího jazyka prostřednictvím zvýšeného počtu jazykových hodin a teprve v navazujících ročnících je cizí jazyk používán pro výuku nejazykových předmětů.

Bilingvní programy vyžadují v České republice akreditaci MŠMT. V roce 2008 byl vydán *Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce*, který ustanovuje, že jsou školy povinny zajistit výuku předmětu v cizím jazyce učiteli, kteří dosahují minimální úrovně C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), v případě praktického vyučování postačuje B1. Zároveň musí zajistit, aby si žáci osvojili odbornou terminologii nejen v cizím, ale i v českém jazyce. Z předmětů, které je možné vyučovat v cizím jazyce, se vyjímá český jazyk a rovněž témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a vzdělávacích oborů Zeměpis a Dějepis týkající se České republiky (*Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce*, 2008). Tento pokyn byl doplněn výnosem z roku 2013, který vyjímá bod týkající se kvalifikace učitelů praktického vyučování a požaduje i pro ně minimální úroveň C1 (*Výnos č. 9/2013, kterým se upravuje postup při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce*, 2013).

---

<sup>7</sup> Více informací je k dispozici na stránkách sdružení <http://toscool.cz>.

## **Předmět je částečně nebo zcela vyučován prostřednictvím cizího jazyka**

Tento model je v některých zdrojích označován za CLIL jako takový, protože jde v ideálním případě skutečně o integrování obsahu a jazyka. Oproti bilingvním a imerzním programům, kde je stěžejní obsah, který učitel zprostředkovává v cizím jazyce, je zde pozornost rovnoměrně rozprostřena mezi obsah a cizí jazyk. Nepočítá se s tím, že by žáci museli mít určité vstupní znalosti cizího jazyka, a není rovněž nutné zapojovat rodilé mluvčí jako učitele. Naopak z materiálů, které vznikly v rámci některých projektů na podporu implementace CLILu, je patrné, že se počítá s učiteli, pro které je vyučovací jazyk předmětu také cizí. Příznačné je také střídání mateřského a cizího jazyka a to i v rámci jedné hodiny.

Podoby CLILu v rámci této kategorie jsou opět značně rozmanité. Dle VÚP (2008) jsou nejběžnější následující tři. Pro přehlednost uvádíme také v tabulce (Tab. 1).

	<b>Vzdělávací obsah (materiály)</b>	<b>Osvojování učiva a formulace úkolů</b>	<b>Pokyny v hodině</b>
1. varianta	český jazyk (slovní zásoba daného tématu i v cizím jazyce)	český jazyk	český jazyk/ cizí jazyk
2. varianta	cizí jazyk	český jazyk	cizí jazyk
3. varianta	cizí jazyk/ český jazyk	cizí jazyk	cizí jazyk

Tab. 1: Střídání jazyků v hodinách CLIL dle VÚP

1. **Vzdělávací obsah cizího jazyka je zaměřen na slovní zásobu tématicky spojenou s nejazykovým předmětem. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v češtině. Pokyny na hodině jsou střídavě v českém a cizím jazyce.**
2. **Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v českém jazyce, informace hledají žáci v cizojazyčném textu, odpovědi žáci formulují česky. Pokyny na hodině jsou v cizím jazyce. Gramatické jevy, slovní obraty, jazykové styly a textové útvary cizího jazyka učitel vysvětluje česky.**
3. **Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v cizím jazyce, žáci odpovídají v českém i v cizím jazyce, materiály mohou vyhledávat v obou jazycích. Gramatické jevy cizího jazyka vysvětluje učitel česky i v cizím jazyce, se slovními obraty, jazykovými styly a textovými útvary seznamuje žáky v cizím jazyce, případně objasní v mateřštině.**

## **Jazykové sprchy (language showers)**

Jazykové sprchy jsou krátké aktivity v cizím jazyce zařazované do nejazykových předmětů, přičemž možnosti jejich realizace jsou velmi široké. Opět se liší jejich pojetí u různých autorů a to zejména co se týká intenzity. Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) uvádí, že jsou vhodné především pro žáky od 4 do 10 let a jejich intenzita by měla být v součtu mezi 30 a 60 minutami denně. Podobně Bentleyová (2010) asociuje jazykové sprchy s žáky prvního stupně a shoduje se na tom, že by měly být zaváděny pravidelně, jejich intenzitu však vymezuje 15 až 30 minutami několikrát týdně.

Dle zkušeností Hanušové, Vojtkové (2011) jsou jazykové sprchy vhodné jak pro děti prvního stupně, tak i pro starší žáky a mohou být zaváděny systematicky i nesystematicky. Díky tomu je může zařazovat i učitel, který disponuje znalostí cizího jazyka mezi B1 a B2 podle SERR, tedy úrovní na které je využíváno pouze tzv. BICS, (Basic Interpersonal Communication Skills), nikoli CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)<sup>8</sup>.

Model pravidelně zaváděných jazykových sprch je uplatňován například na rakouských primárních školách, kde je vyučování cizího jazyka napříč předměty jako hudební, výtvarná a tělesná výchova nebo matematika doporučováno již od prvního ročníku a to v rozsahu jedné hodiny týdně. Takové vyučování by mělo být realizováno formou krátkých aktivit rovnoměrně rozprostřených do různých oblastí primárního kurikula.

Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) chápou jazykové sprchy jako vhodnou propedeutiku. Jejich cíle jsou především pomoci žákům uvědomit si jazykovou rozmanitost a připravit je na budoucí učení se cizím jazykům. Žáci by díky podobným aktivitám měli zaujmout pozitivní postoje k různým jazykům a kulturám, ale také si zvyknout na zvukovou stránku jiných jazyků. Mezi aktivitami, které navrhuje, se objevuje například využití cizího jazyka pro každodenní rutinní aktivity (přestávky, oběd, přesuny třídy) nebo zařazování aktivit do předmětů jako hudební výchova.

Vojtková, Hanušová (2012) chápou jazykové sprchy daleko širěji, což se promítá v typu aktivit, které zmiňují. Vedle rutinních aktivit především pro mladší žáky doporučují uplatnit cizí jazyk například pro pokyny k úkolu nebo pro představení a shrnutí tématu hodiny. V rámci jazykových sprch zmiňují také možnost vizuální podpory ve třídě (např. nápisy a

---

<sup>8</sup> Podrobně se tomuto konceptu J. Cumminse budeme věnovat v kapitole 2.5.4.

plakáty v cizím jazyce) nebo využití cizojazyčných materiálů ve výuce neязыkového předmětu.

### **Zahraníční spolupráce a mezinárodní projekty**

Školy mají čím dále více možností, jak se zapojit se do mezinárodních projektů, v rámci kterých mohou spolupracovat učitelé i žáci. Vzhledem k tomu, že spolupráce se zahraniční školou vyžaduje komunikaci v cizím jazyce často nad odborným tématem, je tato oblast zmiňována jako jedna z možností realizace CLILu. Na tento typ aktivit je možné získat finanční prostředky v rámci evropských programu Sokrates Comenius, E-Twinning, Erasmus + a další. Evropská unie se dlouhodobě snaží o iniciování mezinárodních projektů na úrovni škol a do této oblasti proto směřuje celá řada dotací z Evropských strukturálních fondů. Například pro školní rok 2014/2015 bylo v České republice schváleno 12 projektů na podporu internacionalizace škol, jejíž součástí je mimo jiné právě navázání spolupráce se zahraničními školami.

Projekty zahraniční spolupráce mohou mít celou řadu podob a školy se mohou připojit k již existujícím projektům nebo iniciovat vlastní. Příkladem existujícího mezinárodního projektu, do kterého je snadné se zapojit, je například *Krajina za školou*, v rámci které žáci porovnávají, jak vypadalo okolí jejich školy v historii a jak vypadá nyní. Nejprve se pokusí získat fotografie od pamětníků a později pořídí vlastní – aktuální. Následně k nim vytvoří text v češtině i v cizím jazyce a vloží jej do online databáze, kde je k dispozici žákům a učitelům z celé Evropy. Tento projekt koresponduje se stěžejními cíli Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a integruje témata z vlastivědy, dějepisu, zeměpisu, ekologické výchovy a společenských věd. Projekt vznikl pod organizací Centre for Modern Education, s.r.o. v roce 2002.

Dalším již existujícím projektem je například *Science Across the World*, který umožňuje studentům z několika zemí diskutovat témata týkající se životního prostředí, obnovitelných energetických zdrojů, zdraví apod. Studenti si v rámci něj vyměňují názory a informace o daných problémech a na závěr shrnují, co se od sebe naučili. Učitelům jsou na stránkách k dispozici metodické a pracovní listy stejně tak jako podrobný návod, jak se zapojit.

V této kapitole bychom také rádi zmínili další aktivitu, kterou navrhuje Mehisto, Marsh, Frigolsová (2008) v rámci mezinárodních projektů. Je jím dnes už známá adopce dítěte na dálku, jejímž cílem je obvykle podpora školní docházky chudých dětí v rozvojových zemích. V rámci ní má třída možnost dozvědět se více o zemi či kontinentu, ze které

adoptované dítě pochází, zhlédnout například dokumentární film humanitární organizace, která adopci zajišťuje, nebo si vyměňovat dopisy s podpořeným dítětem. To vše je většinou realizováno v angličtině a někteří autoři z toho důvodu považují podobné aktivity za vhodné v počátcích implementace CLILu nebo jako jeho doplněk.

### **2.1.3 Soft CLIL a hard CLIL**

Jiným, ale hojně citovaným rozdělením CLILu je na tzv. hard CLIL a soft CLIL. Každý autor však pod těmito pojmy akcentuje trochu něco jiného. Dle Bentleyové (2012) soft CLIL označuje přístup, kdy je do jazykových hodin integrováno téma z nejazykového předmětu, hard CLIL odkazuje pak v jeho pojetí k intenzivním bilingvním programům, kde je téměř polovina kurikula vyučována v cizím jazyce.

Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012) zdůrazňují jiný aspekt vycházející z cílů hodin, a to že hard CLIL je často podřízen vzdělávacímu obsahu (obsahovému cíli) a je primárně realizován učiteli nejazykových předmětů, v soft CLILu je to pak naopak: učitelé jazyků začleňují tematický obsah nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu se podřizuje jazyku (jazykovému cíli).

Hanušová, Vojtková (2011) o soft CLILu mluví jako o tzv. nerozvinutém CLILu a chápou jím především CLIL realizovaný formou jazykových sprch. Soft i hard CLIL pak charakterizují zejména prostřednictvím typu aktivit. Jako příklady aktivit soft CLILu uvádí výše zmíněné aktivity v rámci jazykových sprch. Příklady aktivit tzv. rozvinutého hard CLILu pak zmiňují zařazení jednotlivých modulů v cizím jazyce, mezinárodní projekty nebo výuku jednoho nebo více předmětů prostřednictvím cizího jazyka.

V této publikaci se přikláníme k definování soft a hard CLILu na základě cílů, neboť se s tímto pojetím častěji setkáme v zahraničních zdrojích, ale také proto, že rozdělení dle intenzity zapojování CLILu je problematické – není totiž možné příliš určit, kdy jde o soft CLIL a kdy už se jedná o hard CLIL. V našem pojetí tedy záleží na tom, zdali je upřednostněn cíl obsahový (tzn. výuka CLIL je realizována v rámci nejazykového předmětu) nebo cíl jazykový (výuka CLIL je zapojena do hodiny cizího jazyka).

### **2.1.4. Synonymní výrazy ke CLILu**

Pro úplnost uvádíme také synonymní názvy CLILu, tedy takové, které se od CLILu, jak jsme ho definovali v předchozí kapitole, nijak neliší, jde pouze o jiný název užívaný v různých zemích. První tři názvy souvisí se zeměmi, kde se CLIL začal rozvíjet ve větším měřítku a tak i odborná literatura uvádí někdy místo akronymu CLIL tyto pojmy: *EMILE* =

*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (= CLIL francouzsky), *AICLE = L' Aprentatge integrat de Continguts i Llengües Estrangere* (= CLIL španělsky) a *TTO = Tweektalig onderwijs* (= CLIL holandsky). Němčina používá pro CLIL často *Fremdsprache als Arbeitssprache*, tedy cizí jazyk jako pracovní jazyk. Další akronym *EMI = English as medium of instruction* se používá v asijských zemích. S *EAL = English as an Additional Language* bychom se setkali ve Velké Británii. Dále se můžeme v cizojazyčné literatuře setkat s pojmy *CBI = Content-Based Instruction* nebo *EME = English-Medium Education*. Případně také *ICLHE = Integrating Content and Language in Higher Education* poukazující na CLIL v terciárním vzdělávání.

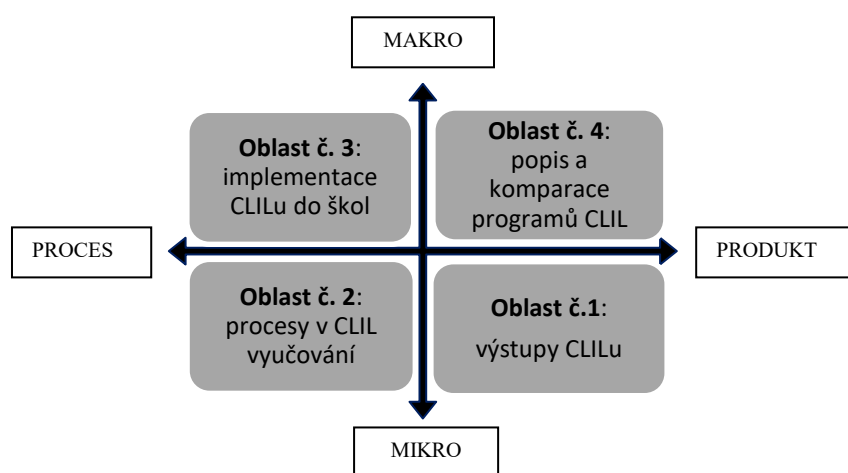
Závěrem této kapitoly je nutné podotknout, že hranice mezi jednotlivými modely CLILu jsou velmi rozostřené a mezi každými dvěma formami existuje ještě celá řada dalších. Naším cílem bylo především poukázat na rozmanitost modelů integrované výuky cizího jazyka, ze kterých je možné si vybírat. Zastáváme názor, že není možné říci, který model funguje lépe a který hůře. Závisí to na konkrétní situaci, zemi, škole, učiteli, žácích a jejich potřebách, znalostech (nejen cizího jazyka) a dalších aspektech vzdělávání.

## 2.2 Zahraniční výzkumy CLILu

Cílem této kapitoly je shrnout, na co se zaměřuje výzkum CLILu v posledních letech. Zaměříme se nejprve na to, co je ve výuce CLIL předmětem zkoumání, dále jaká je využívána metodologie a konečně jaké výsledky výzkum přináší.

### 2.2.1 Výzkumy CLILu – cíle, metodologie, výsledky

Pro základní orientaci ve výzkumných šetřeních budeme vycházet z perspektiv výzkumu CLILu, jak je na konferenci ve Vídni v roce 2005 představila Dalton-Pufferová (Obr. 2).



Obr. 2: Perspektivy výzkumu CLILu (Dalton-Puffer, 2005)

Dalton-Pufferová uvažovala ve čtyřech oblastech, které pomáhají klasifikovat výzkumy CLILu z hlediska jejich zaměření a cílů. První z nich odkazuje k výzkumům, které sledují výstupy CLILu u žáků. Druhá se zaměřuje na proces, tedy na to, jak vyučování CLIL probíhá na úrovni třídy. Třetí poskytuje detailní informace o implementaci CLILu do škol. Čtvrtá pak zkoumá a srovnává již existující programy CLIL, respektive dokumenty, které formálně upravují zavádění CLILu do škol, případně do celých vzdělávacích systémů. Pro účely této publikace nás budou zajímat především první tři oblasti.

### Výstupy CLILu

Doposud největší procento výzkumů se zaměřuje na zkoumání výstupů CLILu, v rámci nich pak nejvíce na rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce, přičemž většina z nich je doprovázena rovněž testováním znalostí nejazykového předmětu, do kterého byl cizí jazyk integrován.

U výzkumů v této oblasti můžeme sledovat celou řadu společných rysů v metodologii. Většina z nich využívá kvantitativních metod pedagogického výzkumu, nejčastěji

experiment. Experimentální skupinu tvoří obvykle dvě až pět tříd, ve kterých je zavedeno vyučování jednoho či více předmětů v cizím jazyce, kontrolní skupinu pak představují paralelní třídy, které mají cizí jazyk pouze v hodinách cizího jazyka. Dotazníky a testování mají pak za cíl zjistit výsledky žáků v cizím jazyce či nejazykovém předmětu, případně jejich strategie a postoje k učení.

Výsledky jsou jednoznačné: Žáci se výrazně zlepšují v cizím jazyce a zároveň se nezhoršují v odborném předmětu, dokonce se ve výjimečných případech zlepšují. Pozitivní výsledky jsou stejné bez ohledu na stupeň vzdělávání. Žáci mají významně širší slovní zásobu, lépe uplatňují gramatická pravidla, sebevědoměji používají cizí jazyk (Várkuti, 2010), v psaném i písemném projevu si méně „půjčují“ slova ze svého mateřského jazyka (Ruiz de Zarobe, 2010).

Vedle pozitivního vlivu na rozvoj kompetencí v cizím jazyce výzkum dále ukazuje, že žáci v programech CLIL, mají větší zájem o učení se dalším cizím jazykům, považují je za nutnější, důležitější a užitečnější než jejich vrstevníci, kteří se učí cizí jazyk v tradičních hodinách. Lasagabaster a Sierra (2009) ve své interpretaci výsledků tohoto výzkumu tvrdí, že CLIL nabízí smysluplnější příležitosti k využití cizího jazyka, což se pozitivně odráží v budování postojů k učení se cizím jazykům.

Zajímavé výsledky pak přinášejí některé finské studie týkající se sebehodnocení v cizím jazyce a motivace se jazyky učit, které ukazují, že se žáci programů CLIL cítí oproti kontrolním skupinám v cizím jazyce spíše jako neúspěšní, to je však motivuje se jazyky dále učit (Seikkula-Leino 2007). Úspěchy CLILu dále doplňuje Van de Craen (2006), jehož žáci ve třídách CLIL vykazovaly větší odolnost vůči stresu, či Vollmer (2006), který zjistil, že jsou studenti v programech CLIL vytrvalejší nejen v učení se cizím jazykům, ale i v ostatních předmětech, což je přikládáno výjimečné zátěži žáků v prvním roce, kdy je CLIL implementován.

Výzkumy zaměřující se na výstupy vyučování typu CLIL jsou však zejména v posledních několika letech vystaveny kritice, a to zejména z toho důvodu, že srovnávají nesrovnatelné, respektive že jsou opomíjeny některé významné faktory jako například socioekonomický status rodin žáků nebo fakt, že jsou žáci do programů CLIL často vybíráni, případně že v rámci mimoškolních aktivit dochází na další hodiny cizího jazyka. Na tento problém upozorňuje Bruton (2011) v reakci na výzkumy realizované ve Španělsku.



To je jeden z důvodů, proč je v posledních letech možné registrovat směřování výzkumů CLIL od produktu k procesu, tedy od výstupů CLIL vyučování k jeho samotnému průběhu. Dalším důvodem se zdá být také fakt, že výzkumy už víceméně dokázaly, že žáci z CLILu mohou významně profitovat, otázkou je teď, jak toho dosáhnout. Pozornost se proto obrací k dalším oblastem, tedy především jak úspěšné vyučování CLIL vlastně probíhá a hlavně za jakých podmínek je, případně není, efektivní. Na tyto výzkumy se blíže podíváme v další kapitole.

### **Procesy ve výuce CLIL**

Tato oblast výzkumu se zaměřuje na průběh vyučování CLIL, tedy na to, co se děje přímo v hodinách, do kterých je integrován cizí jazyk. Pozornost je věnována zejména komunikaci a interakcím ve třídě.

Metodologie je typická pro svůj kvalitativní přístup, v oblasti komunikace ve třídě se hojně využívají videostudie, jejich přepis a následné kódování, které pak umožňují pracovat s daty kvantitativně. Tato data jsou často doplněna o informace získané při rozhovorech se žáky a učiteli.

V úvodu této kapitoly zmíníme dvě zásadní očekávání, která jsou často zmiňována v souvislosti s potenciálem, kterým CLIL disponuje. Zásadní jsou zde dva argumenty a to, že CLIL aktivuje vyšší úroveň myšlení žáků (Anderson 2001), a dále, že CLIL znemožňuje transmisivní pasivní přístup a propaguje konstruktivistické učení orientované na žáka (Coyle, Hood, Marsh 2009).

O něčem jiném však vypovídají výzkumy Dalton-Pufferové (2007) a Ying-Yingové (2010), které upozornily na to, že tyto dva zásadní argumenty pro zavádění CLILu se v praxi neprokázaly jako pravdivé. Výsledky jejich výzkumů sledující komunikaci ve třídě naopak ukazují, že je vyučování orientováno na učitele a komunikace je charakteristická pro vysoké procento jednoslovných odpovědí žáků a otázek nižší kognitivní náročnosti. Podobně Lim Falk (2008) došel ke zjištění, že v CLILových hodinách dochází celkově k méně interakcím mezi jednotlivými účastníky výuky. A pokud se odehrají, pak jsou vedené v mateřském jazyce - v tomto případě švédštině.

Naopak Nikulaová (2007) srovnává tradiční IRF strukturu<sup>9</sup> ve vyučování CLIL a v tradičních hodinách cizího jazyka a zjišťuje, že v kontextu CLILu je tato struktura rozvolněnější, učitelé vytváří příležitosti k různým typům dialogu a dávají žákům větší prostor k interakci.

V souladu s očekáváními uvedenými v úvodu kapitoly jsou také výsledky, které přináší výzkum Grandinettiové, Langellottiové, Tingové (2013). Výzkumný tým se zaměřil na střední školu, kde byl na základě nařízení shora v posledním ročníku zaveden CLIL, přestože škola nedisponovala učitelem přírodních věd, který by splňoval předepsanou úroveň C1. Učitel, který integroval angličtinu do své výuky, dosahoval úrovně B1, tedy o dva stupně nižší. Přesto výsledky výzkumu přinesly pozitivní zjištění. Díky omezeným kompetencím učitele v cizím jazyku se jeho výuka totiž proměnila z frontálních, někdy pro daný věk žáků příliš odborných, přednášek, kde hlavní aktivitu přebíral učitel, na aktivní vyučování zaměřené na žáka. Diverzita metod výuky, ale také odstupňování hodin dle obtížnosti jednotlivých oblastí daného tématu tak ve sledované třídě navíc pomohla uspět i tradičně slabším a pasivním žákům (Grandinetti a kol., 2013). Zásadně se proměnil i charakter komunikace ve třídě, kdy promluvy učitele významně ustoupily interakcím mezi žáky ve dvojicích. Tato zjištění ukazují, že CLIL může být přínosný i v tomto na prvním pohled paradoxním případě, kdy učitel nemluví dostatečně dobře jazykem, ve kterém má vyučovat.

Tingová, která se dlouhodobě zabývá učiteli CLILu, kteří nedisponují dostatečnou znalostí cizího jazyka, ve svém dřívějším výzkumu upozornila na to, že není podmínkou, aby učitel jazyk dokonale uměl, musí mít ale k dispozici materiály, které mu tyto nedostatky pomohou kompenzovat (Tingová, 2010). Tento typ podpory funguje nejvíce ve státech, kde byl CLIL na určitém stupni zaveden povinně, a poptávka učitelů po materiálech prudce vzrostla. Například v Rakousku, kde je integrovaná výuka cizího jazyka povinná na všech primárních školách, vznikla pro 1. – 4. třídu řada učebnic Super Mouse (2004). V manuálu pro učitele je zřetelné, že autoři počítají s učiteli, kteří budou potřebovat oporu v mateřském jazyce. Méně frekventovaná slova z aktivit pro děti jsou proto přeložena do němčiny, velmi často je uveden i fonetický přepis a to i u zcela běžných slov. Veškeré instrukce k aktivitám jsou rovněž popsány v němčině.

---

<sup>9</sup> IRF struktura označuje řetězec promluv jednotlivých aktérů výuky, který je obecně charakteristický pro komunikaci ve třídě. Struktura má tři části: iniciace – obvykle otázka učitele, replika – žákova odpověď, feedback – reakce učitele na žakovu repliku.

Přestože výsledky výzkumů se liší, a nelze je tedy zobecňovat, jsou velmi cenným upozorněním na to, že samotná implementace CLILu nezajistí kvalitní výuku, ze které budou žáci profitovat, a že velmi záleží zejména na učiteli, který výuku vede. Připomeňme, že učitelem CLILu zde rozumíme vyučující, kteří nejsou rodilí mluvčí cílového cizího jazyka, který je do všeobecně-vzdělávacího předmětu integrován. Právě těmto typům učitelů se často věnují odborníci v rámci zkoumání třetí oblasti, kterou je počáteční zavádění CLILu do škol.

### **Implementace CLILu do škol**

Do třetí oblasti směřují výzkumy, jenž chtějí postihnout proces zavádění metody CLIL do školy či několika tříd. Mají tak přinést komplexní pohled na problematiku CLIL, kterou popisují v různých vztazích, k nimž dochází. Přínosné je, že mají často longitudinální charakter a zkoumají současně tzv. 3 Ps: process, product, participants (tedy proces, výstupy a účastníky výuky), k čemuž v kontextu výzkumu CLILu vyzývá například Bonnetová (2011). Mezi účastníky je přitom třeba zahrnout učitele, žáky i rodiče.

Ve výzkumech zaměřujících se na implementaci CLILu je jednoznačně patrná snaha nejdříve ověřit efektivnost CLILu pomocí srovnání výsledků testů experimentálních a kontrolních skupin a následně interpretovat tyto výsledky na základě dat sebraných pomocí dotazníků, rozhovorů, případně deníků učitelů.

Výzkum zaměřený na perspektivu učitelů, žáků a rodičů realizovala například Masslerová (2012). Její výzkum probíhal v šesti německých školách a jeho hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelé, žáci a jejich rodiče vnímají implementaci CLILu, zejména jaké výhody a nevýhody v něm vidí a jak se jejich pohledy měnily během projektu. Výzkumnými metodami byly rozhovory a dotazníky. Žáci v tomto případě nebyli testováni, v dotazníku nicméně alespoň sami hodnotili svůj pokrok na základě vlastního pocitu.

Výsledky tohoto výzkumu potvrdily hypotézu, že se žáci dle svého sebehodnocení zlepšují v cizím jazyce, přičemž obvykle CLIL vnímají jako velmi obtížný na začátku, kdy nerozumí a v krajním případě jim dělá obtíže se zapojit do aktivity, později však zmiňují, že práce na různých tématech v angličtině je lepší než tradiční výuka cizího jazyka (Massler, 2012).

U pohledu rodičů je zajímavé, že se proměňuje během implementace. Na začátku se drtivá většina domnívá, že CLIL je přínosný pro rozvoj jazykových kompetencí, postupně však přidávají další výhody – zvýšení motivace k učení cizího jazyka u dětí, rozvoj pozitivních postojů k jiným kulturám, příprava na studium na univerzitě a budoucí zaměstnání (Massler,

2012). Na těchto přínosech se shodují i rodiče, se kterými spolupracovala ve svém výzkumu Rainerová (2011). Tam byl důležitý ještě jeden aspekt, a to, že se s nabízením výuky CLIL zvýšila atraktivnost školy, která jinak stála na okraji zájmu rakouských rodin.

Komplexní longitudinální výzkum týkající se implementace CLILu se věnoval tým Infanteová, Bienvenuti, Lastrucci (2008). Jeho cílem bylo zavést vyučování CLIL do sedmi primárních škol, popsat zkušenosti s postupnou implementací a současně ověřit účinnost CLILu na úrovni primárního vzdělávání. Zajímavé jsou zde především výsledky získané při rozhovorech s učiteli. Řada z nich se shodla na tom, že se proměnilo jejich chápání CLILu v průběhu implementace, respektive, že se postupně vyvíjelo od původní představy. Zkušenější učitelé na škále řadí výuku s CLILEm jako „velmi pozitivní“ zážitek, méně zkušenější jako pouze „pozitivní“. Důvodem je velmi obtížná příprava, kterou komplikuje hlavně neustálé propojování jazyka a obsahu, vyrovnávání se s nezájmem kolegů a nedostatek materiálů. Přesto se zdá, že se vyplatí se s počátečními překážkami vypořádat. Jako velmi přínosné učitelé vidí, že CLIL rozvíjí motivaci u žáků a přispívá k rozvoji kognitivních dovedností a jedná se o prostředí, kdy se žák nebojí mluvit, jelikož jde především o dorozumění se, nikoli gramatickou správnost. V neposlední řadě uvádí, že se díky CLILu proměnila i jejich běžná výuka, do které přenáší metody a formy práce z hodin CLIL (Infante, Bienvenuti, Lastrucci, 2009).

CLILEm z pohledu učitelů se dále zabývala Moateová, která na základě realizování hloubkových rozhovorů se šesti finskými učiteli zjistila, že je CLIL v počátku pro všechny stresující a frustrující, učitelé se cítí nejistí, většina z nich navíc explicitně uvádí, že oproti tradičním hodinám není schopna zapojit do vyučování humor (Moate, 2011). Důvodem těchto negativních pocitů je především omezení cizím jazykem, ve kterém si tolik nevěří a který je proto limituje. Přesto tři z šesti učitelů říkají, že po několika letech nabyli důvěry ve svou schopnost komunikace a vyrovnali se s tím, že jejich angličtina není perfektní, pro CLIL ale dostatečně vyhovující. Dvakrát se v rozhovorech objevily rovněž pozitivní tendence přenášení strategií scaffoldingu z hodin CLIL do běžných hodin (Moate, 2011).

### **2.2.2 Výsledky výzkumu CLIL - shrnutí**

Dle výše popsaných studií spočívají přínosy CLILu především v pozitivním vlivu na rozvoj kompetencí v cizím jazyce. Vedle toho je současně napříč výzkumy zřejmé, že CLIL motivuje žáky pro studium jazyků obecně. To je příkládáno zejména tomu, že tento typ výuky nabízí smysluplnější využití cizího jazyka v přirozených situacích, kde jde především o to se dorozumět, méně pak o gramatickou správnost. Jeden z výzkumů dokonce prokázal,

že pomáhá uspět i slabším žákům, což můžeme přisuzovat důrazu na rozmanitost metod. Zásadní se dále jeví fakt, že implementace CLILu může vybít učitele zcela reformovat svou výuku, v jejíž nové podobě se do popředí dostávají aktivizační metody zaměřené na žáka na úkor frontální výuky. Důležitost tohoto aspektu podtrhují výsledky dalších výzkumů, které prokázaly, že učitelé po čase začnou přenášet strategie a metody z CLILu do své běžné výuky.

Mezi možná rizika pak určitě patří vysoká náročnost zejména v počátcích a to nejen pro žáky, ale zejména pro učitele, pro které mohou být přípravy i samotné hodiny stresující a frustrující zkušeností. Důvodem je zejména nedostatek materiálů, stejně tak jako nedostatečná znalost cizího jazyka. Ta pak může ohrozit samotný průběh hodin, kde je komunikace omezena na jednoslovné odpovědi žáků, učitel pokládá otázky nižší kognitivní náročnosti a navíc z obavy neporozumění opouští humor ve své výuce. Tyto aspekty mohou pak mimo jiné vyústit v příliš časté sklouzávání do mateřského jazyka a postupné rezignování na CLIL jako takový.

Jak bylo možné sledovat v předchozí kapitole, CLIL se v praxi ukazuje jako velmi různě účinný. Na jedné straně je zřejmé, že může fungovat velmi dobře a být pro žáky i učitele velkým přínosem, na druhé straně je přirozené, že s sebou nese zejména v počátcích jistá rizika. Podrobně se těmto rizikům a možnostem, jak jim předcházet, budeme věnovat v empirické části, stejně tak jako vhodným metodám a strategiím, které pomáhají výuce CLIL stát se smysluplnou a efektivní.

### **2.3 Historie, současnost a perspektivy CLILu v Evropě**

Jak už bylo zmíněno výše, pojem CLIL je stále relativně mladý, samotný koncept této strategie bilingvní výuky je rozvíjen od roku 1994, kdy tento akronym poprvé zazněl. Empirický výzkum začal být realizován ve významnější míře o deset let později, tedy po roce 2005. Přestože se jedná o společný trend, cesty k realizaci se v Evropě značně liší. To se odráží jak na míře využití CLIL v praxi, tak na kvalifikaci učitelů či případně systému certifikací škol CLIL. V úvodu této kapitoly se budeme věnovat vývoji CLILu v Evropě, dále popíšeme specifika výuky CLIL v jednotlivých státech a závěrem shrneme současný stav a perspektivy CLILu v příštích letech.

### 2.3.1 Historie CLILu

Evropské centrum pro moderní jazyky zabývající se rozvojem jazykového vzdělávání v evropských státech, zmapovalo v rámci projektu CLIL Matrix situaci v oblasti výuky jazyků a CLILu zejména. V *European CLIL Milestones* (2007) se uvádí, že v roce 1990 začal stoupat zájem o metodologie inspirované bilingvní výukou, ve které byl spatřován potenciál, jak přispět ke zlepšení výuky cizích jazyků v Evropě. V roce 1992 začala Rada Evropy propagovat a podporovat aktivity zaměřené tímto směrem. Roku 1994 proběhlo shromáždění týkající se výuky prostřednictvím cizích jazyků a stejného roku vznikl i pojem CLIL. Zmínka o CLILu jako příkladu bilingvismu v evropském kontextu byla uvedena i v Bílé knize, dokumentu navrhuje inovace v oblasti vzdělávání (Dafouz, Guerrini, 2009).

Dalším milníkem byl rok 1996, kdy byla založena evropská internetová síť EuroCLIC přinášející informace o CLILu, jeho významu a cílech. Rada Evropy připravila také workshop týkající se výuky nejjazykových předmětů v cizím jazyce. V návaznosti na aktivity Rady Evropy přicházely první zkušenosti s výukou CLIL na základních a středních školách. Ve zprávě CEILINK Think Tank Dieter Wolff uvádí, že je nutné poskytnout podporu zejména nejjazykovým učitelům CLILu (Wolff, 1999). To vyvolalo potřebu vydání směrnic a rad pro školy iniciující různé formy výuky CLIL (*European CLIL Milestones*, 2007), které přišlo vzápětí.

Rada Evropy vydala v roce 2001 dva dokumenty týkající se jazykového vzdělávání a to *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERR) a *Evropské jazykové portfolio*. Zatímco využívání jazykového portfolia se zatím nerozšířilo, SERR se prosadil napříč všemi evropskými školami různého typu a zaměření a jeho použití je značně rozšířené i u nás. Definování šesti úrovní osvojení cizího jazyka ve společném referenčním rámci je velmi zásadní pro jakoukoli jazykovou výuku a tedy i CLIL.

Následně se pod záštitou Rady Evropy začaly připravovat projekty podporující nově vznikající formy CLILu. Mezi prvními státy zapojenými do těchto projektů byly: Finsko, Německo, Itálie, Nizozemí, Francie a Portugalsko. Postupně také země střední a východní Evropy (Dafouz, Guerrini, 2009).

V roce 2004 vydala Evropská komise Akční plán „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti 2004-2006“, kde o CLILu uvádí: *"It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills **now**, rather than learn them now for use **later**. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language*

*instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings.*” (European Commission, 2004, s. 19). V této citaci je v podstatě řečeno, že Evropská komise chápe CLIL především jako příležitost, jak umožnit žákům používat nově nabyté jazykové dovednosti ihned v kontextu nejazykového předmětu, nikoli se učit cizí jazyk až pro pozdější využití. Výhodou CLILu je dále to, že aktivizuje žáky, kteří jsou v tradiční výuce spíše neúspěšní, a konečně, že nabízí navýšení hodin, kdy jsou žáci vystaveni kontaktu s cizím jazykem, aniž by narůstal celkový počet hodin.

Ve stejném roce vzniklo zároveň několik organizací, které svou činnost cílily právě na CLIL. Jednalo se o CLILCom, CLILMatrix a CLILAxis. V roce 2005 je na symposiu v Lucembursku CLIL zařazen mezi klíčové aktivity Evropské Unie v oblasti vzdělání (Eurydice, 2006). V roce 2006 byla pak vydána první statistická studie o tom, kde a jak je CLIL implementován do výuky. Jako hlavní čtyři složky úspěšného rozvoje CLILu zmiňují Coylová, Hood a Marsh (2010) zájem o jazykové vzdělávání žáků ze strany rodičů, kvalitní učitele představující potenciál rozšiřování CLILu a finanční podporu pro školy ze strany státu.

Od roku 2007 je následně podporováno nejen šíření povědomí o výuce CLIL, ale i upevnění určitých standardů CLILu, které navrhlo Evropské centrum moderních jazyků, jeden z orgánů Rady Evropy. V roce 2008 byl v Bílé knize uveden návrh na podporu výuky jazyků dle formule 2+1, což znamená, že každý občan Evropy by měl ovládat kromě mateřského jazyka ještě dva cizí jazyky. Akční plán 2008 doporučuje jako první cizí jazyk angličtinu a pak další cizí jazyk, zpravidla jazyk některé ze sousedních zemí. Zároveň je zmíněno, že by měl být výběr druhého cizího jazyka založen na osobních preferencích každého jedince. Tím je podporována pestrost jazykové výuky, která by současně měla přispět k zachování jazykové rozmanitosti v Evropě (Dafouz, Guerrini, 2009).

### **2.3.2 Organizace výuky CLIL v jednotlivých evropských státech**

Evropská agentura Eurydice pravidelně vydává dokumenty týkající se mapování evropských vzdělávacích systémů a jejich politiky v Evropě. Aktuální dokument vydaný v roce 2012 nese název *Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe*. V roce 2014 byl přeložen do češtiny jako jedna z aktivit Národní agentury pro evropské vzdělávací programy (NAEP) pod názvem *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě*. Dokument obsahuje mimo jiné i aktuální informace o současném stavu výuky CLIL v Evropě. Některá zjištění jsou uvedena v této kapitole.

Dle Eurydice (2014) je integrované osvojování obsahu a jazyka součástí vzdělávání téměř ve všech státech Evropy a to buď na všech stupních vzdělávání, pouze v některých typech škol nebo v rámci pilotních projektů. CLIL není ve většině případů zatím rozšířený a organizovaný plošně. To lze tvrdit na základě informací o CLILu, které uvádí národní agentury jednotlivých států. Je však obtížné přesně zmapovat situaci díky rozmanitosti existujících forem CLILu a neustále se měnící situací, která je způsobená vznikem nových tříd a škol CLIL nebo naopak jejich zánikem s koncem některých projektů.

### **Jazyky používané ve výuce CLIL**

Nejrozšířenějším jazykem v rámci CLILu je v Evropě jednoznačně angličtina, dále pak francouzština, němčina, španělština a italština.

Kromě cizích jazyků se v CLILu v některých zemích Evropy používají i menšinové jazyky. Eurydice (2014) uvádí, že dvacet evropských zemí nabízí jazyk menšiny dané země, jako jazyk v rámci výuky CLIL. Je to například slovenština v Maďarsku. V Evropské unii je šest států, kde jsou oficiálně uvedené dva státní jazyky. V těchto zemích je jako jedna z podob CLILu nabízena výuka nejazykových předmětů v kombinaci daných dvou státních jazyků. Ten z jazyků, který není pro danou oblast jazykem mateřským, je v CLILu používán jako jazyk cizí. Jedná se o situaci v těchto zemích: Belgie (vlámská část: nizozemština – francouzština, valonská část: francouzština – nizozemština a francouzština - němčina, německy mluvící část: němčina – francouzština), Irsko (irská angličtina – gaelština), Kypr (řečtina – turečtina), Lucembursko (lucemburština – němčina a lucemburština – francouzština), Malta (maltština – angličtina), Finsko (finština – švédština). V Belgii (Německy mluvícím společenství), Lucembursku a na Maltě je toto vzdělávání poskytováno ve všech školách. Ve všech těchto státech ale probíhá vedle výše zmíněných specifických modelů CLILu se dvěma státními jazyky CLIL výuka s angličtinou nebo jiným jazykem, tak jako tomu je u ostatních států. Tento klasický model CLILu je někdy označován jako CLIL typ A, zatímco CLIL týkající se dvou státních jazyků, jako typ CLIL B.

Dalším specifíkem výuky CLIL jsou čtyři země Evropské unie (Španělsko, Lotyšsko, Nizozemsko a Rakousko), kde existuje možnost kombinace tří jazyků. Kromě jazyka mateřského jsou tedy do výuky zapojeny dva cizí jazyky.

### **Kritéria výběru žáků pro výuku CLIL**

Ve většině evropských zemí nejsou vydány žádné oficiální předpisy ani doporučení pro výběr žáků, kteří mohou navštěvovat třídy CLIL. Chtěli bychom zdůraznit, že jedním



z ambiciózních cílů CLILu je dostupnost pro všechny žáky bez předchozí selekce. CLIL se týká všech škol jakéhokoliv zaměření a statusu. Právě proto je propagován a podporován ve státě financovaném vzdělávání.

Nicméně Eurydice (2014) uvádí tři státy, kde oficiálně existují kritéria výběru žáků pro výuku CLIL. Jedná se o Polsko, Rumunsko a Lichtenštejnsko. V Polsku a Lichtenštejnsku se ověřují všeobecné znalosti, dovednosti či schopnosti žáků. V Lichtenštejnsku jsou navíc žáci vybíráni na základě průměru známek z jazyka, matematiky a zeměpisu za předchozí školní rok a dále na základě výsledků testů studijních předpokladů. Tento výběr se týká středoškolského vzdělávání. V některých zemích si různé školy stanovují svá vlastní kritéria výběru. Tak tomu je v některých školách v České republice, Maďarsku, Nizozemsku, na Slovensku a ve Finsku. Ve většině případů však žádná kritéria neexistují. V Belgii (Francouzském společenství) existuje dokonce zákon, který školám nedovoluje, aby jakákoliv kritéria výběru do programu CLIL zaváděly.

### **Kvalifikace učitelů CLIL**

Přibližně ve dvou třetinách zemí Evropské unie je dostačující běžná kvalifikace učitele bez dalších specifik týkajících se CLILu. Některé státy požadují konkrétní jazykovou vybavenost dle Společného evropského referenčního rámce (SERR) a to v případě, že učitel CLIL nemá vedle akademického titulu z nejazykového předmětu diplom také z daného cizího jazyka. Toto se týká například Polska, kde musí budoucí učitelé CLIL předložit osvědčení o jazykové úrovni B2. Doklad o úrovni B2 vyžaduje také Nizozemsko a Španělsko a to v každém případě. Většina zemí se týká jen doporučení, což znamená, že po učitelích CLIL není oficiálně vyžadován žádný doklad o jazykové úrovni. V České Republice se doporučuje úroveň C1, ve Finsku C2. Obecně můžeme říci, že je v evropském kontextu doporučena minimální úroveň B2 dle SERR (Eurydice, 2014).

V několika zemích nemusí mít učitel CLIL osvědčení o jazykové úrovni, ale musí splňovat jiná specifika. Například ve Francii skládají budoucí učitelé ústní zkoušku, při které musí prokázat umění používat cizí jazyk v kontextu nejazykového předmětu, který plánují v rámci CLILu vyučovat. V Nizozemsku, Itálii, Rumunsku a na Kypru musí budoucí učitelé CLIL absolvovat metodologický kurz CLIL. V případě Nizozemska se nejedná o státní nařízení, nýbrž o dohodu mezi školami. V případě Itálie jde o jednoletý univerzitní kurz vzdělávání typu CLIL za 60 kreditů. Na Kypru nabízí studijní program pro výuku typu CLIL ministerstvo školství. Studijní program CLIL nabízí také ministerstvo školství v Portugalsku

a to ve spolupráci s institucemi poskytujícími výuku cizích jazyků. Podobně je tomu i v dalších zemích, včetně České republiky, kde je možné absolvovat kurzy spojené s výukou CLIL prostřednictvím různých školení pod institucemi zabývajícími se dalším vzděláváním nebo přímo jako předmět CLIL v rámci didaktik na pedagogických fakultách vysokých škol (Eurydice, 2014).

### **Specifika CLIL ve vybraných evropských státech**

V této kapitole se zaměříme především na státy, kde se CLIL rozšířil nejvíce a které jsou často dávány ostatním za příklad dobré praxe. Jedná se především o dvě evropské země a to Nizozemí a Španělsko, dále jsou zajímavé zkušenosti z Itálie a Rakouska a samozřejmě Finska, kde novodobá podoba integrované výuky cizího jazyka vznikla. Tato kapitola čerpá opět z publikací vydávaných Eurydice, konkrétně z *Klíčových údajů o výuce jazyků ve školách v Evropě* (2014) a *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (2006).

#### Nizozemí

CLIL v Nizozemí vznikl z mezinárodního vzdělávání nabízeného původně dětem bilingvních rodičů, emigrantů, diplomatů, apod. V roce 1989 se jedna z mezinárodních škol (na podnět přicházející od rodičů žáků) rozhodla otevřít bilingvní třídy i pro děti Nizozemců. Výuka probíhala částečně v cizím jazyce. Jednalo se o mezinárodní školu Hilversum Alberdingk Thijm na severozápadě Nizozemí (provincie North Holland).

Formy výuky CLIL se stejně jako v jiných státech Evropy liší, ale škola v Nizozemí se může stát součástí oficiální sítě CLILových škol (tzv. „tto school“, tto = tweetalig onderwijs = dvojjazyčné vzdělávání). Tento typ škol je koordinován státem a týká se především sekundárního vzdělávání.

V oficiálních školách uplatňujících CLIL musí být vyučovány alespoň tři předměty v cizím jazyce. Jeden z předmětů CLIL musí být z oblasti přírodovědných předmětů, druhý z humanitní a třetí má pokrývat jednu z výchov (tělesné, výtvarné nebo hudební). V drtivé většině škol probíhá poslední rok výuky předmětu v holandštině, neboť závěrečné zkoušky jsou totiž vždy v jazyce mateřském.

Nizozemské univerzity nabízejí programy vzdělávající budoucí učitelé CLIL, je také možné zvolit si kurz v rámci dalšího vzdělávání. Minimální jazyková úroveň učitele je stanovena na B2, v praxi je to však často i C1 nebo C2. Učitelé CLIL přesto nemají v Nizozemí vyšší platy, v některých školách nicméně dostávají bonusy za výuku prostřednictvím cizího

jazyka. Jejich plat se také může zvýšit po absolvování rozšiřujícího vzdělávání v oblasti CLIL, zkoušce z cizího jazyka nebo stáži v Anglii.

System implementace CLILu je formalizovaný a zahrnuje několik fází. V prvních několika letech školy experimentují s různými modely CLILu a ověřují, která forma vyhovuje jejich kontextu nejlépe. Během této doby do školy dochází inspektor, který diskutuje s učiteli, rodiči i žáky. Pokud je CLIL zaveden systematicky, udělí inspektor škole status „junior CLIL school“. Po dalších letech je pak možné získat status „senior CLIL school“. Kdy se tak stane, rozhoduje vždy inspekce. Součástí kritérií je i internacionalizace škol a důraz na témata, která rozvíjí žáka jako občana Evropské unie.

Co se týká materiálů, v současné době jsou využívány převážně nizozemské učebnice přeložené do angličtiny. V počátku je překládali sami učitelé, nyní se jedná o profesionální překladatele. Dle Colemanové (2015) není tato situace ideální, nicméně čas ukázal, že školám vyhovuje nejvíce. Především z toho důvodu, že se jedná o zcela totožná témata a není tak třeba hlídat a ověřovat, zdali jsou pokryty všechny oblasti ze závazného kurikula<sup>10</sup>.

CLILové školy byly na začátku vnímány jako výběrové, v současné době o tento status žádají i školy běžné, např. prakticky zaměřené střední školy. Před pár lety se začaly CLILové školy rozšiřovat i na úrovni primárních škol a předškolního vzdělávání.

## Španělsko

Programy CLIL ve Španělsku vycházejí z metodiky podporující mezipředmětové vztahy, projektové vyučování a variabilitu výukových strategií. Na úrovni ISCED 1 má CLIL za cíl především připravit žáky na život v multikulturní společnosti, motivovat je pro učení se cizím jazykům a zvýšit jejich sebevědomí při používání angličtiny. Pro druhý stupeň jsou nejvíce citované dva cíle CLIL a to, připravit žáky na budoucí studium a práci a také obohatit výuku obsahu skrze cizí jazyk.

Formy CLILu ve Španělsku jsou rozmanité, všechny ale zdůrazňují důležitost rozvoje kompetencí v anglickém jazyce, ale také podporu vícejazyčnosti v bilingvních oblastech Španělska (bilingvní oblasti – např. Katalánsko, Baskicko). CLIL ve španělských školách má poměrně intenzivní podobu (přibližně 3,5 hodiny týdně) a na všech stupních jsou akcentovány především obsahové cíle více než jazykové. V CLILu jsou obvykle vyučovány dva nebo tři předměty. Na úrovni primární školy je doporučováno nabízet vyučování alespoň

---

<sup>10</sup> Rozhovor s Loes Colemanovou, dostupný na <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-perspectives/clil-in-the-netherlands-an-interview-with-loes-coleman/550053.article>

dvou předmětů prostřednictvím cizího jazyka, přičemž jeden by měl být přírodovědný. Nejčastěji si učitelé vybírají matematiku, výtvarnou, tělesnou nebo hudební výchovu. Výběr velmi často záleží na tom, zda učitel ochotný a schopný CLIL uplatňovat. Na druhém stupni si pak školy nejčastěji pro CLIL vybírají společenskovední předměty.

Učiteli CLILu na úrovni ISCED 1 jsou vyučující daného cizího jazyka, na úrovni ISCED 2 a 3 jsou to většinou vyučující nejazykových předmětů. V obou případech jde o španělské učitele, nikoli rodilé mluvčí.

Výukové materiály si učitelé tvoří nejčastěji sami a to za použití zdrojů, které vyhledávají na internetu. Pro materiály CLIL je typická velká vizuální podpora, zapojování herních aktivit, aplikací ICT a dalších metod a strategií, které pomáhají zatraktivnit výuku. Překládání španělských učebnic do angličtiny se ukázalo jako nepříliš dobré, neboť materiály zcela postrádaly podporu rozvoje kompetencí v cizím jazyce.

Podstatné je především to, že ve Španělsku není CLIL pouze aktivitou iniciativních učitelů, ale že má strategii i na národní úrovni. Díky systematické státní podpoře se tak rychleji rozšiřuje a projekty CLIL jsou na rozdíl od jiných států udržitelné, respektive neskončí spolu s poslední dotací.

## Finsko

Finsko je uváděno jako země, kde CLIL v podstatě vznikl. Je to z toho důvodu, že zde na univerzitě v Jyväskylä působil a dodnes působí David Marsh, který je autorem samotného názvu „Content and Language Integrated Learning“ a s ním i novým pojetím bilingvního vyučování vytvořeného pro potřeby Evropy. Nicméně to neznamená, že je CLIL v současné době ve Finsku nejrozšířenější, jak bychom mohli předpokládat. Dále se v tomto ohledu dostalo Nizozemí nebo Španělsko, o kterých jsme psali výše.

Nicméně Univerzita v Jyväskylä je stále centrem výzkumu CLIL a přitahuje tak odborníky na CLIL z celé Evropy. Zdejší centrum aplikované lingvistiky je autorem a vedoucím pracovištěm pro celou řadu evropských projektů zaměřených na CLIL. Jyväskyläská pedagogická fakulta je také známá svým programem pro učitele primární školy, který je připravuje na výuku CLIL (tzv. JULIET). Tento program si budoucí učitelé mohou vybrat v rámci magisterského studia, trvá rok a je volitelný.

Jyväskylä je také jedinečná pro sdružení CLIL Cascade, která sdružuje učitele škol CLIL v Jyväskylä a vyučující a výzkumníky působící na univerzitě. Cílem je vzájemná výměna zkušeností a diskuze nad aktuálními problémy a výzvami v oblasti CLIL, ke které dochází

v rámci pravidelných setkání. Tato platforma umožňuje výzkumníkům testovat nejrůznější nástroje ve školách CLIL a získávat okamžitou zpětnou vazbu od učitelů<sup>11</sup>.

## Rakousko

CLIL v Rakousku je zajímavý hned z několika důvodů. V mezinárodním kontextu jsou vyzdvihovány především rakouské technicky zaměřené střední školy (*HTC - Höhere technische Lehranstalt*), které dle statistiky z roku 2008 využívaly CLIL v 65% případů. 80% HTC, kde doposud CLIL nefungoval, navíc uvedlo, že mají v budoucnu zájem jej zavést. Nejčastěji jsou prostřednictvím angličtiny vyučovány předměty týkající se informačních technologií, procesování dat a programování, ze všeobecných předmětů jsou to pak zeměpis, dějepis a chemie. Většina učitelů vyučujících CLIL jsou specialisté na nejazykový předmět, nikoli na cizí jazyk (Hüttner, Dalton-Puffer, Smit, 2013).

Dalším zajímavým aspektem je fakt, že Rakousko chápe CLIL jako vhodnou strategii výuky cizích jazyků na úrovni ISCED 1. V roce 2005 se tak výuka cizího jazyka prostřednictvím CLIL stala povinná od 1. třídy v rozsahu 60 minut týdně. Tradiční hodiny cizího jazyka se pak přidávají až ve třetím ročníku. Tento přístup inspiroval také pojetí empirické části této práce, proto se k němu ještě později vrátíme. Ještě zde stojí za zmínku to, že v rámci podpory učitelů byla kromě kurzů dalšího vzdělávání vydána učebnicová řada *Super Mouse* pro všechny ročníky primární školy<sup>12</sup>, v podstatě první CLILové učebnice svého druhu.

Posledním důvodem, proč je Rakousko významné v kontextu CLIL, je to, že se z profesorů vídeňské univerzity rekrutovala v současné době nejvýznamnější osobnost v oblasti výzkumu CLILu Christiane Dalton-Pufferová. Je to v podstatě jediný odborník na tuto problematiku, který realizuje nejen dílčí výzkumy (zejména na téma komunikace a interakce v hodinách CLIL), ale píše rovněž studie a články, které se věnují metaanalýzám výzkumů CLILu. Dalton-Pufferová se také hojně vyjadřuje k perspektivám CLILu a věnuje se mezinárodním projektům, jejichž výstupy se pak většinou více či méně dotýkají všech evropských států.

## Itálie

Itálie je inspirativní proto, že se jedná o další zemi, která nedávno přijala opatření ohledně CLILu na národní úrovni. Přesto není historie CLIL v Itálii o nic delší než v jiných

---

<sup>11</sup> Autorka práce navštívila Jyväskyläskou univerzitu a měla možnost se osobně setkat jak se členy CLIL Cascade, tak i s koordinátory programu Juliet. Některé informace uvedené v kapitole o Finsku byly zjištěny právě v rámci těchto setkání, která proběhla v prosinci 2012.

<sup>12</sup> V Rakousku zahrnuje primární škola čtyři ročníky.

evropských zemích. CLIL se zde začal více objevovat mezi lety 1998 a 2002, kdy zde probíhal projekt TIE-CLIL koordinovaný Gisellou Langé<sup>13</sup>. Týkal se tehdy zejména severní Itálie. Za další rozšiřování CLILu stojí však především učitelé, kteří se pro tento typ výuky nadchli a začali jej, víceméně izolovaně, používat na školách. Konkrétně od roku 2010 je v Itálii povinnost učit se v posledním ročníku středních škol, tedy vyššího sekundárního vzdělávání, jeden nejazykový předmět prostřednictvím cizího jazyka (tzn. ve věku 16 -17 let). Reforma se týká v drtivé většině případů učitelů nejazykových předmětů. Učitelé těchto předmětů musí disponovat znalostí cizího jazyka alespoň na úrovni B1. V rámci reformy jsou univerzitními centry dalšího vzdělávání nabízeny kurzy, které mají učitelům pomoci zlepšit se v cizím jazyce, ale také vyškolit se v metodologii CLIL. Kurzy jsou k dispozici ve dvou variantách: čtyřletý pro učitele na úrovni B1 a dvouletý na úrovni B2. Snahou je docílit úrovně C1 u všech učitelů (Martino, Sabato 2010).

Výuka CLIL je často realizována jako tzv. team teaching, kdy jsou na hodině dva učitelé: jeden odborník na cizí jazyk a druhý na nejazykový předmět.

Shrnutí

Vhled do pěti evropských států, kde se CLIL rozšiřuje rychleji než jinde, ukázal především dva aspekty. Rozsáhlejší zavádění CLILu je možné až ve chvíli, kdy přestane být pouze aktivitou několika nadšených učitelů (jakkoli důležitou a podstatnou), a bude zavedena povinně národními opatřeními. Povinné nařízení shora s sebou pak nese také nutnost poskytnout učitelům podporu, ať už prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání (v cizím jazyce i metodologii CLIL), materiálů i mentoringu.

### 2.3.3 Perspektivy CLILu

Předchozí kapitola ukázala, že ač evropské státy vycházejí z jistých obecných doporučení evropských orgánů, CLIL je v jednotlivých státech interpretován a realizován velmi různými způsoby. Zobecňovat situaci v Evropě je proto velmi těžké, přesto se o to v této závěrečné kapitole pokusíme.

Co se výběru jazyka pro CLIL týká, v drtivé většině případů se jedná o angličtinu. Dalton-Puffer (2007) dokonce uvádí, že se v evropském kontextu nejedná o CLIL, nýbrž o CEIL, tedy Content and English Integrated Learning. Jediné státy, které v první řadě upřednostňují

---

<sup>13</sup> Mezinárodního projektu TIE-CLIL se zúčastnila společně s dalšími šesti státy i Česká republika.

jiné jazyky než angličtinu, jsou státy se dvěma oficiálními jazyky, případně pak oblasti, kde se tradičně setkávají dvě etnika nebo kde je významně zastoupena menšina.

Dle shrnutí, o které se pokusil Wolff (2007), je CLIL nejčastěji využíván na úrovni sekundárního vzdělávání a zastoupení hodin vyučovaných prostřednictvím cizího jazyka se liší od 10 % do 75 % celkové hodinové dotace. Podobně rozmanitý je i výběr předmětů, které jsou zcela nebo částečně vyučovány v rámci CLILu. Například zatímco Německo preferuje pro CLIL předměty se zaměřením na sociální vědy, v Bulharsku jsou to jednoznačně vědy přírodní.

Co naopak evropské státy spojuje, je to, že učitelé CLILu nejsou obvykle rodilí mluvčí cílového cizího jazyka. Většinou se nejedná ani o učitele cizího jazyka, nýbrž o vyučující kvalifikované pro výuku odborného předmětu. S tím souvisí i to, že jsou v rozvrhu hodiny CLIL nejčastěji vedeny jako hodiny nejazykových předmětů, které se přidávají k běžným hodinám cizího jazyka.

Zatím nikde v Evropě (kromě španělské Andalusie) neexistují kurikula, která by zohledňovala specifika výuky CLIL. Na tento nedostatek dlouhodobě upozorňuje Dalton-Puffer (2013), která vidí vytvoření speciálně zaměřených kurikulárních dokumentů jako velmi zásadní krok, díky němuž bude možné CLIL intenzivněji rozvíjet. Jinde Dalton-Puffer (2011) uvádí, že to bude pro jednotlivé státy i Evropskou unii poměrně obtížným úkolem, neboť bude nutné propojit dlouhodobé plány orgánů zabývajících se vzdělávací politikou s různorodými snahami jednotlivých učitelů či škol.

Jako vzor a inspirace může posloužit nejvíce Španělsko a Nizozemí. Tyto dva státy investovaly hodně do projektů, výzkumu a vzdělávání učitelů CLIL, což akcelerovalo implementaci této metodologie do škol. Nizozemí je současně jediným státem, kde existuje národní akreditační systém pro školy uplatňující CLIL (Dalton-Puffer, 2011), což velmi zásadně přispívá k zajištění kvality výuky CLIL.

V následujících letech je tedy možné očekávat zejména vznik standardů a kurikul specializovaných na CLIL, které by umožnily vzájemné srovnání na národní i mezinárodní úrovni a přispěly tím k dalšímu rozvoji CLILu v jednotlivých státech Evropy.

## 2.4 CLIL v České Republice

V českém prostředí se CLIL rozvíjí velmi podobně, jako tomu bylo a je v jiných evropských státech. Svoji významnou roli sehrávají dva faktory: zájem jednotlivých učitelů a ředitelů o tuto metodologii, tedy iniciativa přicházející zdola, na druhé straně pak podpora ze strany státu, tedy kroky řízené shora. Právě druhý faktor je podstatný pro zásadnější rozvoj CLILu a jeho rozšíření za hranice výběrových škol do škol běžných. Následující kapitola se bude proto věnovat aktivitám iniciovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a projektům dotovaným z evropských strukturálních fondů.

### 2.4.1 Projekty na podporu a rozvoj CLIL

Projektů zaměřených na rozvoj CLILu byla v České republice realizována již celá řada a nejednalo se zdaleka jen o Prahu. První iniciativy zaměřené na integrovanou výuku cizího jazyky začaly přicházet po zveřejnění Národního plánu pro výuku cizího jazyka 2005-2008, kde se vůbec poprvé objevuje pojem CLIL v oficiálních dokumentech. Do té doby se hovořilo spíše o dvojjazyčné výuce nebo o výuce předmětu v cizím jazyce. Konkrétně se zde o CLIL píše jako o vhodném prostředku pro jazykovou propedeutiku v prvních ročnících ZŠ a dále pak jako o účinném nástroji ke zlepšení jazykových dovedností:

*„Vzdělávání ve školách se dotýká možné výuky jazyků již od předškolního věku formou jazykové propedeutiky. Výuka cizího jazyka v mateřských školách není povinná. Na výuku v mateřské škole se může plynule navazovat v 1. ročníku základní školy s využitím metodického postupu „napříč předměty 1. stupně“. Od 3. ročníku je výuka cizího jazyka povinná... V této souvislosti je třeba rovněž zmínit velmi účinný nástroj ke zlepšení jazykových znalostí a dovedností žáků, a to výuku některých předmětů (úplně nebo částečně) v cizím jazyce (tzv. CLIL – Content and Language Integrated Learning), která umožňuje, aby si žáci zároveň obsahem učiva zlepšovali a osvojovali i kompetence v cizím jazyce. Rozšíření výuky typu CLIL je podmíněno dostupností učitelů, kteří na patřičné požadované úrovni zvládají nejen jazyk, ale jsou i kvalifikovanými učiteli nejazykových předmětů. Počet takových učitelů může v dlouhodobé perspektivě významně ovlivnit zejména zavedení takových studijních oborů do programů vysokých škol připravujících učitele, které na výuku typu CLIL budou připravovat budoucí učitele.“<sup>14</sup>*

---

<sup>14</sup> Národní plán pro výuku cizích jazyků, dostupný z:  
[http://www.syka.cz/files/narodni\\_plan\\_vyuky\\_ciz\\_jaz.pdf](http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf), s. 2.



Na základě tohoto plánu inicioval Výzkumný ústav pedagogický – VÚP (dnes Národní ústav pro vzdělávání – NÚV) vydání dvou příruček: *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ* a *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. Jednalo se o vůbec první materiály k výuce CLIL, i přestože pod tímto pojmem nebyly propagovány. Co se prvního stupně týká, je to v podstatě stále jediný tištěný materiál pro výuku CLIL na 1. stupni ZŠ, který je v České republice dostupný.

Další projekt, realizovaný Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) mezi lety 2008-2011, byl už rozsáhlejší. První část byla věnována mapování situace CLILu v ČR pomocí dotazníkového šetření. Porovnávala se situace před a po realizaci projektu. Dotazníky neobsahovaly ještě konkrétně pojem CLIL, nýbrž poněkud dlouhý, nicméně výstižný název „cizí jazyk ve výuce nejazykových předmětů a učivo z nejazykových předmětů ve výuce cizích jazyků“. Tehdy uvedlo 6% učitelů, že využívají tento přístup ve výuce. Na konci projektu, tedy v roce 2011, proběhlo šetření znovu, tentokrát učitelé uvedli ve 30%, že CLIL vyzkoušeli (nikoli zavedli, ale pokusili se jej alespoň jednou využít). Největší zastoupení výuky CLIL bylo zjištěno na 1. stupni základní školy a dále pak na gymnáziích. Předměty, ve kterých byl cizí jazyk aplikován, byly především matematika, výtvarná výchova, dějepis a hudební výchova (hard CLIL). V případě soft CLIL, tedy integrování učiva z nejazykového předmětu do výuky cizího jazyka, převažoval zeměpis, dějepis a hudební výchova (Kubů, Matoušková, Mužík, 2011).

V letech 2009 – 2012 se pak CLILové aktivity přesunuly do Brna. Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU) realizovala současně dva projekty. Prvním z nich byla *Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočina*, do kterého se zapojilo 10 škol (30 učitelů) z Kraje Vysočina a bylo v rámci něj dosaženo spolupráce akademických pracovníků univerzity a učitelů z praxe chystajícími se vyzkoušet metodu CLIL na svých školách. V průběhu projektu byla činnost začínajících učitelů monitorována, analyzována a vyhodnocována. Jako důležitý faktor při zavádění CLILu byla uvedena spolupráce nejen učitelů a žáků, ale i dalších pedagogických pracovníků, ředitelů škol a v neposlední řadě i rodičů. Účastníci projektu se setkávali osobně i virtuálně pomocí diskuzních fór. Cílem celého projektu bylo zlepšení kompetencí pedagogických pracovníků škol Kraje Vysočina zejména v oblasti metodiky k úspěšnému zavádění CLIL výuky.

Druhým projektem Katedry anglického jazyka PdF MU pak byla *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů*

2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií, který probíhal ve spolupráci se sedmi partnerskými školami. Cílem bylo sesbírání často používané slovní zásoby neязыkových předmětů, vytvoření databáze odborných pojmů a frází a následná tvorba výukových materiálů CLIL, které byly pilotovány ve výuce na partnerských základních školách a gymnáziích.

Dále realizoval Národní ústav pro vzdělávání v letech 2010 – 2012 projekt s názvem *Kurikulum S - Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání*. Tento projekt zahrnoval široké spektrum aktivit vycházejících z potřeb vzdělávání dle moderních trendů a potřeb společnosti. Jedna z příruček vydaných v rámci tohoto projektu je elektronická příručka *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*. Orientace autorů byla tentokrát na 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií s podobným záměrem jako v případě příručky pro 1. stupeň, tedy poskytnout učitelům vzorový výukový materiál, na kterém budou moci stavět svoji výuku CLIL. Toto je doplněno všeobecnými informacemi týkajícími se CLILu a příklady dobré praxe sesbírané ze škol, kde již učitelé nějakou podobu CLILu vyzkoušeli.

Jednoznačně nejintenzivnější rok, co se rozvoje CLILu týká, byl školní rok 2014-2015. Na základě výzvy číslo 55<sup>15</sup> byla totiž schválena a realizována celá řada projektů zaměřujících se na CLIL. Žadateli mohly být jak státní univerzity, ústavy přímo řízené MŠMT, krajská centra pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, tak i soukromé agentury.

Výzva měla 4 klíčové aktivity, které se logicky promítly do cílů projektů všech žadatelů. Jednalo se o následující oblasti:

1. podpora zapojení rodilých mluvčích do výuky cizích jazyků na ZŠ
2. podpora přípravy projektu internacionalizace škol
3. podpora zavádění metody CLIL do výuky
4. podpora a vzdělávání učitelů cizích jazyků formou prohlubování jejich cizojazyčných kompetencí

Aktivity zaměřené na CLIL se tedy objevily ve většině schválených projektů. Nejrozsáhlejší projekt realizovalo NIDV pod názvem *Cizí jazyky pro život*. Nejzásadnější z hlediska

---

<sup>15</sup> Jedná se o výzvu č. 55 v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (Prioritní osa - Počáteční vzdělávání, Oblast podpory - Zvyšování kvality ve vzdělávání).

rozvoje CLIL pak byl projekt *Škola bez hranic*, v jehož rámci jazyková agentura Channel Crossings vydala vůbec první řadu učebnic CLIL pro druhý stupeň s názvem Labyrinth.

Mezi další projekty, které přispívaly k osvětě a rozvoji CLIL, patřily *Let's speak together* realizované Centrem pro moderní vzdělávání, dále projekt *IANUA Linguarum Reserata*, který předložilo Scio ve spolupráci s British Council, a *English Time* od agentury CEET.

Za zmínku stojí také společnost Open Agency, která se dlouhodobě zaměřuje na výuku specifické slovní zásoby pro oblasti jako strojírenství, technická chemie, administrativa nebo hotelnictví a turismus. Z hlediska CLIL se jedná o látku prakticky zaměřených středních škol, které proto hojně využívají jejich elektronické databáze úkolů a aktivit, jež Open Agency vyvíjí a neustále aktualizuje. Na jejich programech spolupracují učitelé cizího jazyka, rodilí mluvčí i odborníci z praxe, kteří se obvykle pohybují v prostředí nadnárodních společností. Vzniká tak velmi užitečný materiál, který je pro střední školy při zavádění CLILu zásadní oporou. Firma poskytuje středním školám také kurzy zaměřené na metodiku CLIL a chce v budoucnu vytvořit programy i pro základní školy.

### **Cíle projektů**

V krátké historii CLIL v ČR můžeme doposud sledovat tři období, která se liší především cíli projektů na podporu rozvoje CLIL. V počátku se jednalo především o šíření povědomí o tomto inovativním přístupu k výuce cizích jazyků, a to formou prezentací, jednorázových školení a rozesílání informačních materiálů a příruček školám.

V dalším období se pak projekty soustředily zejména na vytváření metodik, které by byly podporou pro učitele, kteří se rozhodli CLIL vyzkoušet ve své třídě. Projekty tohoto typu byly většinou spojené právě s prvními pokusy zavádění CLILu do českých škol. Velmi často se ale jednalo o jednorázovou nebo dočasnou výuku. Většina učitelů po skončení projektu nechtěla dále CLIL vyučovat zejména kvůli náročné přípravě a nejistotě, zdali se ubírají v CLIL správným směrem.

To v současné době vyústilo v další významnou fázi postupného zavádění CLILu. Další projekty, které si tentokrát podávají samy školy (v rámci tzv. šablon), jsou zaměřené na vícedenní kurzy CLIL a poprvé také mentoring, tedy dlouhodobou podporu externích metodiků CLIL učitelům v praxi. Některé společnosti nabízejí také kurzy pro učitele, kteří by měli být později mentory v oblasti CLIL svým kolegům ve vlastní škole. Tyto kroky jsou zcela zásadní pro další rozvoj CLIL a jejich výsledky můžeme očekávat v následujících dvou letech (tedy přibližně do roku 2019), kdy budou projekty v rámci šablon realizovány.

## Výstupy projektů

Výstupy z projektů lze rozřítit do čtyřech kategorií:

1. **Příručky a publikace.** Byly vydány většinou jako tištěné publikace, po rozebrání výtisků je však stále možné je zdarma stáhnout z internetových stránek. Jedná se o *CLIL ve výuce – Jak zapojit cizí jazyky do vyučování* od autorů Šmídová, Tejkalová, Vojtková, dále *CLIL v české školní praxi* od Hanušové a Vojtkové z Pedagogické fakulty v Brně. Tyto publikace podávají základní informace o CLILu a radí, jakým způsobem lze CLIL začít zavádět do výuky, případně jak probíhalo pilotování aktivit CLIL na školách zapojených do projektu.

2. **Přípravy hodin CLIL.** Jedná se patrně o výstup, který nechyběl snad v žádném projektu. Materiály mohou mít nepatrně jinou formu, jsou ale přítomné prakticky ve všech předkládaných projektech. Může se jednat o ucelené přípravy hodin CLIL s precizně formulovanými cíli a propracovanými pracovními listy (např. projekt NÚV: *Cizí jazyky napříč předměty druhého stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*), dále přípravy hodin CLIL s reflexemi učitelů, kteří lekce odučili (např. projekt Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity: *Výuka AJ napříč předměty za ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočina*), jednotlivé aktivity CLIL - jazykové sprchy (VÚP: *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*, NIDV: *Cizí jazyky pro život*) nebo pracovní listy (např. projekt Krajského centra vzdělávání v Plzni pod názvem *Modernizace výuky a ŠVP pomocí metody CLIL*).

3. **Videa a DVD.** Videa se objevila celkem ve třech podobách: ukázky hodin CLIL, dokument o CLIL, výuková videa pro hodiny CLIL. V rámci jednoho z prvních projektů natočilo NIDV v roce 2008 několik hodin CLIL v různých ročnících druhého stupně, které připravili a vyučovali čeští učitelé. Jedná se doposud o ojedinělý počín, přestože je mezi učiteli o podobná videa velký zájem. O několik let později (2014) pak NIDV vytvořilo krátký dokument o moderních trendech ve výuce cizích jazyků. CLIL byl jednou z nich.

Většina videí natočených v rámci projektů zaměřených na CLIL má pak za cíl do jisté míry suplovat rodilého mluvčího v českých školách a poskytnout tak učitelům další materiál, který mohou využít ve svých hodinách. Scio tak například natočilo videolekce k tématu *Člověk a jeho svět*<sup>16</sup>, společnost CEET s Wattsenglish publikovala na svých stránkách už celou řadu videí, kdy rodilý mluvčí uvádí děti do různých nejazykových témat. Velmi často se jedná o písničky nebo příběhy a videa jsou určena především pro 1. stupeň ZŠ<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Více informací je k dispozici na webových stránkách projektu <https://janicka.scio.cz/Home/Projekt>.

<sup>17</sup> Více informací je k dispozici na webových stránkách projektu <http://www.english-time.eu/>.

**4. Databáze specifické slovní zásoby.** Potřeba vytvoření těchto databází vyšla z toho, že slovní zásobu odborných předmětů jako fyzika, chemie či biologie neumí obvykle ani učitel kvalifikovaný pro výuku cizího jazyka, natož pak učitel nejazykového předmětu. Tohoto úkolu se ujala poprvé PdF Msarykovy Univerzity, která v rámci projektu *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií*, vytvořila jako součást příprav hodin CLIL také ozvučenou slovní zásobu. To je doposud ojedinělý materiál, který je důležitý zejména pro počáteční zavádění CLILu, kdy si učitelé často nevěří ani v metodice CLIL, ani v cizím jazyce.

Terminologii v anglickém a německém jazyce se věnoval také projekt *Jazyky učitelům*, jehož řešitelem byla 4. základní škola Cheb a jazyková škola Winfield, nebo již výše zmíněná Open Agency.

#### **2.4.2 CLIL v přípravném vzdělávání učitelů**

Tato kapitola představí univerzity a jejich jednotlivé kurzy, v jejichž rámci se budoucí učitelé mohou seznámit s metodou CLIL a jejími charakteristikami tak, aby mohli CLIL v budoucnu aplikovat do své vlastní výuky. Integrovaná výuka cizího jazyka byla již od poloviny 90. let součástí kurzů zaměřených na didaktiku cizích jazyků, v současné době se ale pedagogické fakulty snaží reagovat na rozvoj CLIL v ČR a nabízejí proto samostatné kurzy cílené přímo na problematiku CLIL.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy byla v ČR první, která svým studentům nabídla kurz zaměřený na CLIL. Od akademického roku 1999/2000 si studenti v rámci nepovinných předmětů mohli vybrat jednosemestrální *CLIL – výuka matematiky v anglickém jazyce*. Předmět vznikl na základě spolupráce mezi Katedrou anglického jazyka a literatury (KAJL) a Katedrou matematiky a didaktiky matematiky (KMDM). Předmět byl modifikován a dnes je vyučován pod názvem *Content and Language Integrated Learning*. Přestože ho organizuje KMDM, je v současnosti zaměřen obecně na jakékoli všeobecně vzdělávací předměty. V rámci CLILu se pak soustředí na rozdíly v práci učitele při výuce v mateřském a v cizím jazyce. Předmět je organizován formou e-learningového kurzu a je jednosemestrální. Zahrnuje procvičování odborné terminologie, studium učebnic a autentických materiálů a analýzu vyučovacích hodin. KAJL dále nabízí dvousemestrální kurz *Integrace jazykové a odborné výuky*. Katedra primární pedagogiky vypisuje v rámci předmětu *Aktuální otázky pedagogiky* jednosemestrální povinně volitelný kurz *CLIL: Angličtina napříč předměty 1. stupně*, jehož cílem je seznámit studenty s různými pojetími

CLILu a možnostmi jeho využití na úrovni primární školy. Kurz je zaměřen především na strategie a metody výuky vhodné pro CLIL.

Na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně mají studenti možnost zapsat si předmět *Integrovaná jazyková a odborná výuka (CLIL)*. Vyučuje se po dobu jednoho semestru a je zakončen zkouškou. Náplní předmětu je seznámení se s CLILEm a jeho různými formami, plánování výuky CLIL, výběr a úprava materiálů, hodnocení a dále praktická výuka na školách. Kromě praktických seminářů mají studenti podporu v rámci e-learningu. Studenti jsou hodnoceni na základě vytvořeného portfolia s přípravami hodin CLIL.

Na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni je vyučován předmět pod zkratkou AICL s názvem *Integrace všeobecně vzdělávacích předmětů do výuky AJ*. Předmět spadá do bloku povinně volitelných předmětů a je jednosemestrální. Studenti se seznamují s CLILEm v podobě praktických seminářů založených na aplikaci učiva z odborných článků, které jsou studentům uloženy jako domácí příprava na každou hodinu. Jednotlivé semináře se pak týkají principů CLILu, efektivního plánování a příprav různých podob výuky, vhodných výukových strategií a hodnocení. Jako důkaz porozumění obsahu předmětu a principům CLILu, prezentují a odevzdávají studenti projekt, v podobě vypracování příprav několika vyučovacích hodin s využitím metody CLIL v předmětu, který si sami zvolí.

Další vysokoškolská výuka CLIL probíhá na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Jedná se o předmět *Výuka metodou CLIL* a je to povinně volitelný jednosemestrální předmět. Studenti nejdříve získají teoretický základ týkající se metody CLIL v různých kontextech, ten si pak doplňují o praktické ukázky CLILu ve výuce. Dále jsou probírány formy realizace CLIL výuky, vhodné materiály a hodnocení. V závěru semestru prezentují studenti práce představující CLIL v souvislosti s různými neязыkovými předměty dle zaměření každého ze studentů.

Kromě Katedry anglistiky nabízí studentům Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity předměty zaměřené na CLIL také Katedra matematiky. Jedná se o předměty *Matematika v anglickém jazyce pro ZŠ* a *Matematika v angličtině pro SŠ*, pod zkratkami MAAZ a MAAS. Jsou to jednosemestrální předměty zakončené písemnou a ústní zkouškou. Hlavní náplní obou předmětů je anglická terminologie a frazeologie v rozsahu matematiky pro ZŠ / SŠ. Studenti se seznámí s učivem formou přednášky i praktického semináře a pracují

s odbornými texty sloužícími k rozvoji komunikace v oblasti matematiky. Seminář ve své praktické části zahrnuje náslechy v hodinách matematiky a tvorbu vlastních výukových materiálů pro výuku matematiky metodou CLIL, jejich prezentace, rozbor a následné reflexe.

Také na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci si mohou studenti zapsat předmět *Metoda CLIL*. Výuka probíhá opět po dobu jednoho semestru. Jedná se o předmět povinně volitelný zakončený zápočtem. Studenti se seznámí s CLILEm na 1. a 2. stupni ZŠ a také na SŠ. Probírány jsou příklady dobré praxe, základní principy plánování a hodnocení CLIL výuky.

Bližší vhled do nabídky českých univerzit ukázal, že se na různých fakultách kurzy zaměřené na CLIL nazývají rozmanitě, v principu se ale sylaby předmětů shodují a do jisté míry kopírují vývoj CLIL, který jsme zaznamenali v minulé kapitole o projektech. V rámci jednosemestrálních kurzů se věnují totiž často obecnému úvodu do problematiky integrované výuky cizího jazyka, méně pak už specifikům CLILu v jednotlivých všeobecně-vzdělávacích předmětech. Výjimkou zůstávají katedry matematiky.

V dalších letech je možné očekávat rozšíření nabídky kurzů CLIL na ostatních katedrách (biologie, dějepis apod.) a prodloužení kurzu na dva semestry, které by studentům umožnilo náslechy a praktickou výuku CLIL v samotných školách.

### **2.4.3 Perspektivy CLILu v ČR**

Ať už se jedná o projekty na mezinárodní nebo národní úrovni, projekty iniciované orgány ministerstva, vzdělávacími organizacemi, univerzitami nebo samotnými školami jsou tyto aktivity pro rozvoj CLILu bezesporu přínosem. Učitelé mají v rámci projektů možnost dozvědět se o přístupech ve vzdělávání napříč Evropou, vyzkoušet si je ve své vlastní pedagogické praxi s podporou odborníků, zvyšovat si znalosti cizího jazyka a dále profesně růst. Žákům se pak dostává vzdělávání poskytující smysluplné propojení cizího jazyka a neязыkového předmětu a tím možnosti rozvíjet své kompetence.

Materiály, které v rámci projektů vznikají, jsou volně k dispozici pro všechny vzdělávací instituce, školy i širokou veřejnost. Tím vzrůstá informovanost o metodě CLIL a zlepšuje se dostupnost zdrojů pro výuku CLIL, které mohou učitelé libovolně využít ve svých hodinách.

Projekty se však doposud věnovaly hlavně šíření povědomí o CLIL mezi učiteli a vzbuzení zájmu o tuto metodologii. Nevýhodou projektů stále zůstává jejich dočasnost a relativně malá udržitelnost. Zlepšení mohou přinést následující dva roky, kdy budou školy realizovat

aktivity v rámci již zmíněných šablon. Výhodou těchto projektů je, že školám poskytují narozdíl od těch předchozích vyšší míru autonomního rozhodování a také to, že se zaměřují na dlouhodobou spolupráci metodiků CLIL s učiteli a mentoring. Směřují také k vyškolení mentorů CLIL v rámci jednotlivých škol, což má právě velký potenciál pro budoucí udržitelnost CLILových sekcí.

## **2.5 Teoretické koncepce inspirativní pro CLIL**

Tato kapitola bude věnována teoretickým koncepcím, ke kterým se CLIL hlásí, a ze kterých bere inspiraci, ať už při stanovování cílů pro vyučovací jednotku či pro výběr metod výuky a forem práce. V kapitole jsou řazeny od těch obecných, uplatnitelných napříč vzděláváním po ty, které zohledňují specifika didaktiky cizích jazyků. V každé kapitole je uvedena stručná charakteristika a příklad využití v praxi CLIL.

### **2.5.1 Pedagogický konstruktivismus**

Konstruktivismus patří dnes obecně k zásadním trendům současného vzdělávání a rovněž metodologie CLIL toto pojetí vyučování podporuje. Konstruktivistické pojetí lidského poznání je chápáno jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností, přičemž toto pojetí je v rozporu s tradičním chápáním lidského poznání jako objevování objektivního, již hotového vnějšího světa (Spilková a kol., 2005).

Nutnou součástí tohoto pojetí je upuštění od transmisivního vyučování, ve kterém má učitel obvykle roli odborníka, který předává poznatky neznalým a pasivním žákům. V konstruktivistickém pojetí vyučování se naopak žák stává aktivní a nese vlastní zodpovědnost za své poznávání – stává se konstruktérem svého poznání. Hlavní odpovědnost učitele zde spočívá především ve výběru vhodných metod, které žáky aktivizují a umožní jim vlastní konstruování poznatků. Učitel by měl především poskytovat dostatek smysluplných podnětů a v hodinách být průvodcem a rádcem. Současně by měl pomáhat dětem si význam svého objevu uvědomit, posléze si poznatky uspořádat a nakonec upevnit. Zásadní pro učitele je být si vědom a respektovat to, že žák přichází do školy s určitými zkušenostmi a představami o probíraném učivu. Konstruktivistický přístup tak přispívá k rozvoji myšlení a tvořivosti žáků, stojí na kooperaci a interakci žáků a učitele i žáků navzájem. Zohledňuje ale i samostatnou práci s následným sdílením s ostatními.

Přestože vše výše popsané je podstatné pro jakýkoli jiný typ výuky, v integrované výuce cizího jazyka hraje uplatňování konstruktivistického přístupu ještě významnější roli. Důvodem je to, že žák nemá obvykle dostatečné jazykové kompetence, aby mohl přejímat



komplexní poznatky na základě učitelova výkladu. V současném vzdělávání je výklad jako metoda výuky velmi diskutabilní i v tradičních hodinách, v CLIL je však jeho fungování v podstatě zcela znemožněno. Není to jen z důvodu nedostatečné znalosti jazyků u žáků, ale i u učitelů. I pro ně samotné může být velmi náročné realizovat transmisivní výuku. Smysluplnější a přínosnější se tudíž pro obě strany jeví upřednostnění konstruktivistického pojetí.

Při výuce CLIL je tedy především klíčové držet se základního principu konstruktivistického pojetí vyučování, kterou je aktivizace žáků. Při přípravě hodiny CLIL je proto vhodné mít na mysli, že hlavní roli v procesu učení přejímá žák. Širokým možností, jak umožnit žákům být aktivní, bude věnována kapitola o scaffoldinu a strategiích a metodách vhodných pro CLIL.

### **2.5.2 Bloomova taxonomie cílů**

Bloomova taxonomie je hierarchicky uspořádaný systém kognitivních cílů výuky od procesů nejméně náročných na myšlení po ty nejvíce náročné (1. znalosti, 2. porozumění, 3. aplikace, 4. analýza, 5. syntéza, 6. hodnotící posouzení). Jedná se o výsledek práce amerických psychologů vedených B. S. Bloomem, publikovaný v roce 1956 (Průcha, P., Walterová, E., Mareš, J. 2009). Taxonomie cílů výuky původně měla sloužit hlavně examinátorům při tvorbě testových úloh a následném hodnocení studentů. Tento plán byl později rozšířen o požadavek, aby se taxonomie stala také efektivním nástrojem, který by mohl být využíván při projektování kurikulárních dokumentů jako jsou studijní plány, učební osnovy a učebnice. Taxonomie byla revidována v roce 2001 týmem vedeným Andersonem a Kratwohlem, kteří změnili mimo jiné 6 základních kategorií na základě nových poznatků z psychologie: 1. zapamatovat si, 2. porozumět, 3. aplikovat, 4. analyzovat, 5. hodnotit, 6. tvořit (Byčkovský, Kotásek 2004).

Práce s Bloomovou taxonomií může být zejména ve fázi přípravy hodiny CLIL velmi přínosná. Velmi častým problémem je totiž při realizaci CLIL nastavení cílů, které by odpovídaly nárokům daného ročníku jak v oblasti obsahové, tak jazykové. Nezřídka se stává, že učitelé zajistí odpovídající úroveň v cizím jazyce, obsah je však pro danou věkovou skupinu příliš jednoduchý a úkoly jsou charakteristické pro svou nízkou kognitivní náročnost. Hodina se pak stává spíše jazykovou, protože je nevědomky rezignováno na cíle nejazykového předmětu. Bloomova taxonomie může pomoci tento nedostatek odhalit a následně s ním pracovat tak, aby došlo ke zlepšení.

Taxonomie cílů nám může také pomoci rozhodnout, které části hodiny nebo typy aktivit realizovat v mateřském jazyce a které v cizím. Cizí jazyk můžeme z počátku integrovat do činností nižší kognitivní náročnosti a pro úlohy vyžadující vyšší myšlenkové operace zachovat využívání mateřského jazyka. V rámci prvních dvou kategorií (zapamatovat si a porozumět) nejsou totiž nároky na znalosti cizího jazyka tak vysoké jako u dalších kategorií. Postupně lze pak cizí jazyk integrovat do typů úloh, které vyžadují analýzu, hodnocení a vlastní tvoření a které budou vyžadovat komplikovanější jazyk. Konkrétní příklad, jak při přípravě hodin CLIL pracovat efektivně s Bloomovou taxonomií, uvádí Daleová, der Es, Tannerová (2010, s. 100), kteří jej používají pro vytváření úkolů a kladení otázek (Tab. 1).

<b>Kategorie</b>	<b>Slovesa vhodná pro zadávání úkolů a kladení otázek</b>	<b>Příklad konkrétních úkolů a otázek</b>
Zapamatovat si	Definovat, zopakovat, vyjmenovat, vytvořit seznam, označit, zapamatovat si, vzpomenout si, spojit, najít, ukázat, vybrat, seskupit, citovat, podtrhnout, reprodukovat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyjmenuj 10 částí těla.</li> <li>• Řekni mi, co je Pythagorova věta.</li> <li>• Najdi 5 charakteristik obojživelníků.</li> <li>• Převyprávěj příběh.</li> </ul>
Porozumět	Popsat, vysvětlit, parafrázovat, diskutovat, rozeznat, shrnout, dát příklad, sdělit hlavní myšlenku	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Řekni nám, co se dělo během experimentu a vysvětli proč.</li> <li>• Diskutujte ve skupině o tom, co se stalo, když vlna tsunami dorazila na pobřeží.</li> </ul>
Aplikovat	Učit, aplikovat, adaptovat, demonstrovat, manipulovat, změnit, drammatizovat, připravit, použít	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak se dají vysvětlit tyto grafy o AIDS? Co znamenají?</li> <li>• Jak byste vyřešili problém globálního oteplování?</li> <li>• Jaký jiný experiment by se dal realizovat, abychom obdrželi stejné výsledky?</li> <li>• Připravte brožuru, která bude mladistvé informovat o rizicích kouření. Použijte obrázky a fotky.</li> </ul>
Analyzovat	Odlišit, otestovat, ptát se, vyřešit, analyzovat, zkoumat, charakterizovat, interpretovat, experimentovat, porovnat, objevit, kategorizovat, seřadit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozděl tato stanoviska do 4 kategorií a sousedovi vysvětli, proč jsi dané kategorie zvolil.</li> <li>• Jaký je vztah mezi ... ?</li> <li>• Navrhni 3 řešení, jak zabránit vzniku zubního kazu.</li> </ul>
Hodnotit	Zhodnotit, srovnat, posoudit, změřit, rozhodnout, určit, ospravedlnit, podpořit, upřednostnit, doporučit, zamítnout, debatovat, ocenit, vybrat, odhadnout	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porovnej průběh dvou experimentů s fotosyntézou, které jsme realizovali.</li> <li>• Vytvoř dotazník pro naši třídu, ve kterém zjistíme, jak</li> </ul>

		<p>hodnotíme naši práci v rámci tohoto projektu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Napiš článek na webové stránky pro mladé lidi, kde navrhneš, jak by se dal řešit problém s ...</li> <li>• Vyber a vysvětli ...</li> </ul>
Tvořit	<p>Navrhnout, formulovat, konstruovat, sestavit, plánovat, zorganizovat, shromáždit, sesbírat, vytvořit, vynalézt, rozvinout, zobecnit, odvodit, předvídat, vytvořit hypotézu, jednat, modifikovat, přeorganizovat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutuj o tom, co by se stalo, kdyby se teplota země zvýšila o pět stupňů v příštích 5 letech.</li> <li>• Slož dalších 5 melodií, které budou ve stejném rytmu, jako byla naše ukázka.</li> <li>• Napiš plán pro školu na Bali, jak se zachovat v případě zemětřesení.</li> <li>• Navrhni, jak by bylo možné snížit spotřebu energie ve vaší škole o 10% za rok.</li> </ul>

Tab. 2: Zadávání úkolů a kladení otázek dle Bloomovy taxonomie – adaptováno z Dale, der Es, Tanner (2010).

### 2.5.3 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence

Gardner rozpracoval svou teorii mnohočetné inteligence jako přímé zpochybnění „klasického“ pohledu na inteligenci jako na schopnost logického uvažování. Dospěl k závěru, že existuje řada různých, vzájemně propojených typů inteligence, přičemž inteligenci definoval jako schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které jsou pro konkrétní kulturu nebo komunitu důležité (Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., 2009). Podle Gardnera existuje osm na sobě nezávislých typů inteligence, přičemž každý z nich působí v mozku jako samostatný systém. Jedná se o následující typy: verbální, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-kinestetická, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Jejich popis je uveden v Tab. 3.

Teorie mnohočetné inteligence může být inspirativní zejména ve fázi, kdy pracujeme na přípravě hodiny CLIL. I v běžné výuce, a v CLILu obzvláště, je nutné mít na paměti, že je třída složena z žáků různých typů inteligencí, a tudíž, že každému vyhovuje jiný typ úkolů. Abychom vyhověli co možná nejvíce studentům, je vhodné volit rozmanité aktivity, které budou zohledňovat různé potřeby a preference žáků. V posledním sloupci Tab. 2 jsou uvedeny příklady aktivit v rámci hodiny přírodovědy na téma lidské tělo, které zohledňují různé typy inteligence.

Typ inteligence	Popis	Příklad aktivity v hodině
Verbální inteligence	Řečové schopnosti a mechanismy spojené s fonologií (hlásky), syntaxí (gramatika), sémantikou (význam) a pragmatikou (záměr a použití jazyka v různých situacích).	Učitel napíše na tabuli klíčová slova (př.: kostra, svaly, orgány, krev, nemoc, potrava etc.) a žáci se snaží zformulovat, o čem následující hodina bude.
Hudební inteligence	Schopnost vytvářet, zprostředkovávat a chápat významy složené ze zvuků, mechanismy spojené s výškou, rytmem a barvou zvuku (vlastnostmi zvuku).	Žáci zpívají písničku <i>Head, shoulders, knees and toes</i> v různých obměnách (př.: <i>Brain, heart, lungs and liver</i> ) a současně ukazují, kde se dané části nachází na jejich těle.
Logicko - matematická inteligence	Schopnost používat a vnímat vztahy v nepřítomnosti činnosti nebo objektů, tedy schopnost abstraktního myšlení.	Žáci přiřazují názvy různých soustav k jejím hlavním charakteristikám.
Prostorová inteligence	Schopnost vnímat zrakové a prostorové informace, modifikovat je a přetvářet zrakové obrazy bez vztahu k původnímu podnětu. Patří sem schopnost vytvářet trojrozměrné představy, pohybovat jimi a otáčet je.	Žáci ve skupinkách vytvoří plakát lidského těla, do kterého umísťují jednotlivé orgány. Pak jejich polohu popisují (př.: Bladder is under your intestines. Kidneys are above your intestines. etc.)
Tělesně-kinestetická inteligence	Schopnost využívat všechny části těla k řešení problémů nebo vytváření produktů, její součástí je i schopnost ovládat hrubou a jemnou motoriku a schopnost manipulovat s předměty.	Učitel umístí na různá místa ve třídě názvy soustav (trávicí, dýchací, pohybová etc.) Každý žák si vylosuje jednu kartičku s orgánem lidského těla a ve třídě vyhledá, pro kterou soustavu je jeho orgán důležitý.
Intrapersonální inteligence	Schopnost rozlišovat vlastní pocity, záměry a motivace.	Žáci si samostatně doplní sebehodnocení své práce v právě proběhlé hodině pomocí zadaných začátků vět (př.: Věděl jsem, že ..., Překvapilo mě, že... Rád bych se ještě dozvěděl, že ...)
Interpersonální inteligence	Schopnost poznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých lidí.	Žáci ve dvojicích diskutují, které nemoci prodělali a které orgány při nich byly napadeny.

Přírodní inteligence	Schopnost vnímat jevy a změny v přírodě a učit se z nich.	Žáci ve skupinkách diskutují o tom, co by se stalo, kdyby rok jedli pouze položky z „vršku“ potravinové pyramidy (např. pouze sladkosti).
----------------------	---	---

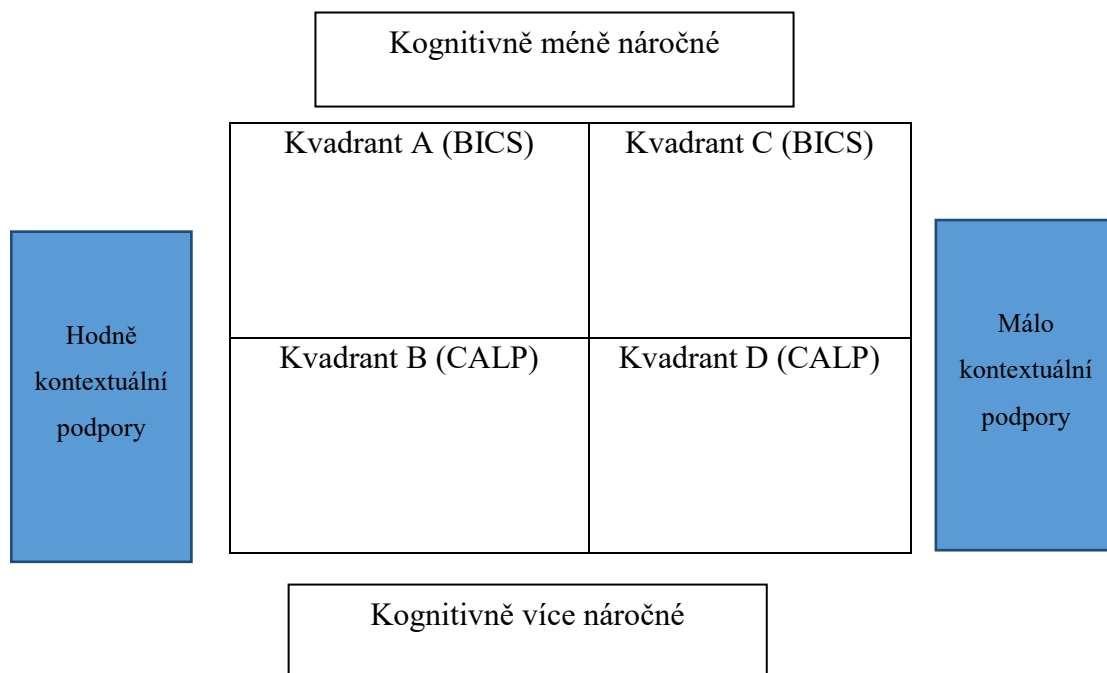
Tab. 3: Typy inteligence podle Gardnera s příklady aktivit, (Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., 2009)

#### 2.5.4 Cumminsovy kvadranty

V kontextu CLIL se velmi často mluví o tzv. BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) a CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Autorem tohoto konceptu je jeden z největších odborníků na problematiku bilingvního vzdělávání James Cummins, který rozeznává dvě různé dimenze osvojení jazyka: konverzační a akademické (Cummins, 2000).

BICS odkazuje k základním jazykovým dovednostem, které jsou užívány pro neformální komunikaci. Ve škole se tedy jedná o každodenní komunikaci mezi učitelem a žáky, případně mezi žáky vzájemně, v rámci které si studenti běžně pomáhají mimojazykovými prostředky jako jsou gesta či mimika. Uvádí se, že je student schopen osvojit si cizí jazyk na této úrovni po 2 – 5 letech. CALP oproti tomu odkazuje k více formálnímu, akademickému jazyku, který vyžaduje vyšší myšlenkové operace jako aplikování, analyzování a vytváření. Dosáhnutí této dimenze může trvat 5 až 7 let (Dale, der Es, Tanner, 2010). Cummins (2000) uvádí, že CALP není nadřazený BICS a ani nevyžaduje, aby byly tyto dvě úrovně rozvíjeny následně za sebou. Naopak zdůrazňuje, že je možné a prospěšné rozvíjet u žáků BICS a CALP zároveň.

Cummins v rámci své teorie o bilingvním vzdělávání vytvořil model (Obr. 3), který pomáhá si uvědomit, že je potřeba zejména v počátku implementace CLILu neustále vyrovnávat náročnost učiva po stránce jazykové a obsahové. Pokud je obsah kognitivně náročný, musí být žákům poskytnuta větší kontextuální podpora po jazykové stránce formou technik scaffoldingu.



Obr. 3: Kognitivní náročnost a podpora v bilingvním vzdělávání dle Cumminse (2000)

**Kvadrant A:** Aktivity, při kterých je žákům poskytnuta vizuální podpora a je během nich používán jednoduchý jazyk pro běžnou komunikaci.

**Kvadrant B:** Aktivity, při kterých je žákům poskytnuta vizuální podpora, vyžadují ale myšlení vyšší kognitivní náročnosti, a současně vyžadují použití komplikovanější jazyk.

**Kvadrant C:** Aktivity, při kterých žákům není poskytnuta vizuální podpora, ale je během nich využíván jednoduchý jazyk pro běžnou komunikaci.

**Kvadrant D:** Aktivity, při kterých žákům není poskytnuta vizuální podpora a navíc vyžadují myšlení vyšší kognitivní náročnosti (Cummins, 2000)

Cummins (In GARCÍA, 2009) zdůrazňuje, že pro úspěšné bilingvní vzdělávání a potažmo i CLIL je klíčový kvadrant B, kde je vyžadována vysoká kognitivní náročnost, která je ovšem prezentována v kontextu – tedy za významné podpory různých technik scaffoldingu (např.: vizuální podpora, manipulativa atd.).

Učitelům CLILu může povědomí o tomto konceptu pomoci zejména ve dvou případech. Jednak při formulování dlouhodobých cílů hodin CLIL, kdy se učitel může rozhodnout, zdali aktivity v rámci neязыkových hodin, cílovou slovní zásobu a fráze zaměří na rozvíjení BICS, CALP nebo oboje současně. Dále může být tento koncept užitečný v případě, že potřebujeme diagnostikovat úroveň žáka v cizím jazyce. Učitele totiž může překvapit, že ač

student komunikuje v angličtině v hodinách cizího jazyka zcela plynule, je pro něj velmi obtížné například popsat v matematice graf, přečíst si článek o zdravé výživě v rámci biologie nebo vysvětlit anglicky experiment ve fyzice.

Pokud se rozhodneme, že je vhodná chvíle začít v rámci hodin CLIL rozvíjet u žáků CALP, je třeba zajistit, aby úroveň odborného jazyka nebyla příliš obtížná a tudíž demotivující. Proto je nutné zejména v počátcích zjednodušovat písemné materiály, nahrávky či videa a obohacovat je vizuální podporou nebo jinými mimojazykovými prostředky. Obecně se uvádí, že by se v rámci jedné hodiny nemělo objevit více jak 10 neznámých cizích slov.

Efektivně lze také pracovat s Cumminsovými kvadranty (Obr. 3) a to zejména při výběru konkrétních aktivit pro hodinu CLIL. Jako příklad zde uvádíme téma ze zeměpisu zaměřeného na klimatické změny – v každém kvadrantu uvádíme tři různé aktivity, které v něm lze realizovat (archiv autorky).

#### **Kvadrant A (kognitivně méně náročné, hodně kontextuální podpory):**

- Učitel prezentuje důsledky klimatických změn pomocí PowerPointu. Prezentace obsahuje celou řadu obrázků, případně fotek různých druhů počasí.
- Žáci v úvodu hodiny zhlédnou krátké video o klimatických změnách. Video je namluveno v angličtině a pod ním zároveň běží anglické titulky.
- Žáci spojují obrázky a názvy různých klimatických změn, o kterých se v současné době mluví. Anglické výrazy mohou mít také napsány na tabuli či v pracovním listě a žáci z nich mohou vybírat.

#### **Kvadrant B (kognitivně více náročné, hodně kontextuální podpory):**

- Žáci porovnávají grafy týkající se podnebního klimatu v různých státech a prezentují jejich srovnání třídě.
- Žáci na základě grafů píšou text, ve kterém mají za úkol srovnat klima v různých státech.
- Žáci na základě zhlédnutí videa o změnách klimatu diskutují, zdali se podobné problémy týkají jejich země a jak jsou u nich řešeny.

#### **Kvadrant C (kognitivně méně náročné, méně kontextuální podpory):**

- Žáci poslouchají rozhovor z rádia, v rámci kterého se reportér ptá na každodenní problémy obyvatele jedné z rozvojových zemí, kde se nejvíce projevíly důsledky klimatickým změn.
- Žáci ústně popíší klima v jedné ze zemí, ostatní hádají, o který stát se jedná.

- Žáci píšou krátký text o klimatu v zemi, kde by chtěli žít.

#### **Kvadrant D (kognitivně více náročné, méně kontextuální podpory):**

- Žáci čtou článek z geografického časopisu o klimatických změnách v cílovém cizím jazyce.
- Žáci diskutují ve skupinkách o tom, co by se stalo, kdyby oceán stoupl o 2 metry.
- Žáci píšou esej na téma, jaká rozhodnutí by učinili, kdyby byli ministrem životního prostředí.

#### **2.5.5 Content, Communication, Cognition, Culture (4Cs)**

Poslední kapitola je věnována koncepci D. Coylové nazvané „čtyři C“ (4Cs), která zdůrazňuje základní komponenty, jež by mělo vyučování CLIL zahrnovat. Čtyři C zastupují Content – obsah, Communication - komunikaci, Cognition - poznávání a Culture - kulturu. Obsah odkazuje k tématu odborného předmětu a mezipředmětovým vztahům, komunikace k jazykovým cílům, poznávání k rozvoji myšlení a kultura k rozšiřování povědomí o kulturních rozdílech a současně k uvědomování si kultury vlastní (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Tento rámec může být nápomocný při plánování a přípravě hodin, zejména při definování cílů a konkrétních výstupů jedné či více vyučovacích jednotek. Konkrétní příklad využití tohoto rámce lze vidět ve výukových plánech učitelů, kteří se zapojili do projektu *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*, který realizoval Národní ústav pro vzdělávání. Jako příklad je zde vybrán metodický list k výukovému plánu pro 9. třídu na téma Domorodci včera a dnes (Tab. 4), který byl vyučován v rámci dějepisu. Uvedeny jsou pouze ty položky, které se týkají stanovení cílů na základě čtyř C, které jsou obsaženy v levém sloupci pod českými názvy: Obsahové (cíle a výstupy), Jazykové (cíle a výstupy), Kognitivní rozvoj a Kulturní rozdíly.



<b>Obsahové</b>	<b>Cíle</b>	<p>Představit pět domorodých skupin obyvatelstva z různých koutů světa.</p> <p>Vést k poznání a srovnání běžného života domorodců v minulosti i současnosti.</p> <p>Formulovat argumenty a názory k současnému postavení domorodců na původních územích.</p>
	<b>Výstupy</b>	<p>Žák popíše současný život pěti domorodých skupin obyvatelstva z různých koutů světa.</p> <p>Žák zaznamená na mapě, kde se domorodé skupiny obyvatelstva nacházejí.</p> <p>Žák na základě srovnání popíše život domorodců v minulosti.</p> <p>Žák vysvětlí proměnu společensko-politického postavení domorodců v porovnání s nově přichozími bělochy.</p>
<b>Jazykové</b>	<b>Cíle</b>	<p>Shrnout poznatky z českého textu v anglickém jazyce a ty analyzovat.</p> <p>Poznat slovní výpůjčky – původ mezinárodních slov.</p> <p>Poznat rozdílná označení pro jazyk, zemi a národnosti příslušného národa.</p> <p>Rozšířit slovní zásobu k tématu „domorodé obyvatelstvo“ (jídlo, obydlí, způsob odívání a života).</p> <p>Upevnit a procvičit fráze a vyjadřovací schopnosti při své prezentaci.</p>
	<b>Výstupy</b>	<p>Žák si upevní samostatný ústní projev a prezentační dovednosti při představení finálního výsledku své práce.</p> <p>Žák si při prezentaci své práce procvičí a upevní novou slovní zásobu, různé gramatické struktury, mj. minulý čas prostý, a používá různé vazby pro prezentování obsahu; First of all... This is... You can see in this slide and in this poster... It shows that... Finally...</p> <p>Žák komunikuje na téma současné postavení domorodců na původních územích.</p> <p>Žák vyhodnotí práci ve skupině ve vztahu ke své roli v týmu (group contract).</p>
<b>Kognitivní rozvoj</b>	<b>Zapojení myšlenkových procesů</b>	<p>Zapamatovat – vybavit si fakta o životě domorodých skupin (aktivita 2), znovuvybat si oblasti, ve kterých žije příslušná domorodá skupina (PL1<sup>18</sup>/aktivita 3), znovuvybat si pojmy týkající se domorodé skupiny (PL2/aktivita1)</p> <p>Porozumět – ilustrovat oblasti ve slepé mapě, ve kterých žije příslušná domorodá skupina (aktivita 3), vysvětlit pojmy týkající se domorodé skupiny (PL2/aktivita 1), sumarizovat informace z prezentací (PL3), klasifikovat vybrané pojmy vázící se k dané domorodé skupině (PL3)</p>

<sup>18</sup> PL = pracovní list

	<b>Zapojení vyšších myšlenkových procesů</b>	Analyzovat – analyzovat prezentace jednotlivých domorodých skupin (PL1/aktivita 6) Hodnotit – posuzovat prezentace spolužáků podle daných kritérií, hodnotit vlastní výkon (PL3) Tvořit – tvořit PPT prezentace pro jednotlivé domorodé skupiny (PL1/aktivita 6)
<b>Kulturní rozdíly</b>	Kulturní vzorce mimoevropských domorodých skupin versus kulturní vzorce Čechů.	

Tab. 4: Výukový plán Domorodci včera a dnes.<sup>19</sup>

## 2.6 Specifika vyučovací jednotky CLIL

Tato kapitola bude zaměřena na specifika vyučovací jednotky CLIL, která se mohou lišit od běžných hodin cizího jazyka i odborného předmětu. Jedná se zejména o správné stanovení cílů výuky CLIL, výběr a adaptaci výukových materiálů, využití adekvátní podpory výuky (tzv. scaffoldingu) a různé způsoby hodnocení žáků při výuce CLIL.

### 2.6.1 Stanovení cílů

Prvním krokem plánování vyučovací jednotky CLIL je stanovení cílů. Výuka typu CLIL je typická pro své dva cíle: hodina má obvykle cíl obsahový a cíl jazykový. Obsahový cíl se týká nejazykového předmětu, jazykový cíl cizího jazyka.

Bentleyová (2010) doporučuje definovat cíle z pozice žáků. Konkrétní formulace cílů mohou začínat následovně: *Žáci budou znát/vědět/dozví se, že... / Žáci budou schopni... / Žáci si uvědomí...* První formulace *Žáci budou znát...* je zacílena na znalosti daného nejazykového předmětu. Například ve výtvarné výchově: *Žáci se dozvědí, že perspektiva je způsob zobrazení 3D objektů ve dvourozměrném prostředí. Toto budou žáci schopni zachytit na obrázku krajiny, který namalují. Tím si uvědomí skutečnost, že čím dále se objekt nachází, tím menší se nám jeví.)*

Jazykový cíl dané výuky může být formulován takto: *Žáci popíší 2D a 3D obrázky, vysvětlí, v čem se shodují a čím se liší. Použijí k tomu fráze: „... is/are smaller/bigger than... / The same as... / Different from... / Similar to... / In contrast (to)... / Compared to/with / In comparison, ...“.* Jazykové cíle se nemusí omezit pouze na slovní zásobu a fráze, případně gramatiku. Mohou dále zahrnovat jazykové funkce – vyjádření názoru, doporučení, souhlasu či nesouhlasu, varování, rady, srovnávání, vysvětlování, formální vs. neformální sdělení,

<sup>19</sup> Franc, A., Šmídová, T. Výukový plán CLIL Domorodci včera a dnes. Dostupné na <http://clil.nuv.cz/prakticke-ukazky-integrace-predmetu-s-aj-fj-nj/integrace-s-aj/dejepis/domorodci-vcera-a-dnes.html>

apod. Dále pak procvičování jazykových dovedností (čtení, psaní, poslech a mluvení) a fonetiky (výslovnost, přízvuk, intonace).

Ke správné formulaci mohou pomoci tzv. aktivní slovesa. Jedná se o slovesa vyjadřující činnosti (např. definovat, napsat, znázornit, vysvětlit, navrhnout, porovnat, shrnout, argumentovat, apod.). Je vhodné vycházet z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, o které bylo pojednáno v jedné z předchozích kapitol.

Obsahové a jazykové cíle by měly být v rovnováze. I když zacílení CLILu je hlavně na odborný/nejazykový předmět, rozvoj jazykových dovedností by měl hrát důležitou roli. Je přirozené, že v některých hodinách převažují obsahové cíle a jazyk je druhotný, jindy však můžeme na jazyk explicitně poukázat a využít kontext předmětu například pro procvičení určitého gramatického jevu. V delším časovém horizontu by však cíle zaměřené na obsah a cíle týkající se jazyka měly být v rovnováze. Zároveň je potřeba mít na paměti, že obsahové a jazykové cíle by se měly vzájemně propojovat a to způsobem, že jazykové cíle odrážejí obsahové cíle, neboli použití jazyka vychází z náplně nejazykového předmětu.

Mehisto, Marsh a Frigolsová (2008) poukazují na to, že správně formulovat obsahové a jazykové cíle není snadné. Stanovené cíle by měly být reálné a náplň hodin pečlivě promyšlená tak, aby k daným cílům vedla. Zároveň zmiňují, že z dlouhodobého hlediska je právě umění správně formulovat výukové cíle zásadní.

Co se týče jazykové složky CLILu žáci si často osvojují cizí jazyk, aniž by na to bylo vysloveně poukázáno, což přináší přirozené a smysluplné použití jazyka. Kromě obsahového a jazykového cíle je vhodné zaměřit se i na cíle týkající se rozvoje myšlenkových procesů, podpory mezipředmětových vztahů a strategií žáků napomáhajících učení. Dále také cíle podporující kulturní a sociální složku výuky. Konkrétním cílům je potřeba přizpůsobit podání učiva a výběr materiálů.

### **2.6.2 Výběr a adaptace materiálů**

Materiály používané pro výuku CLIL by měly být přehledné a srozumitelné. Zpravidla se liší od materiálů používaných v hodinách cizího jazyka i od materiálů používaných pro výuku odborného/nejazykového předmětu v mateřském jazyce. Hlavní kritérium výběru je obsah učiva, poté se bere v potaz cizí jazyk (Bentley, 2010).

Zdroje textů pro výuku CLIL se mohou velmi lišit. Někteří učitelé využívají cizojazyčné materiály v originálním znění, jiní překládají materiály z mateřského jazyka do cizího jazyka nebo hledají texty s vhodnou jazykovou úrovní na internetu. Dle Bentleyové (2010) je

vhodné, aby byl materiál CLIL z hlediska náročnosti slovní zásoby obtížnější než text pro výuku cizího jazyka. Cizí jazyk je bližší jazyku rodilého mluvčího a obsah odpovídá osnovám daného předmětu. Tato specifika by měla být dále v souladu s věkem žáků, cíli výuky a konkrétním využitím učebního materiálu. Obsah by však neměl být zjednodušen natolik, aby byla opomenuta důležitá fakta. S tím souvisí nejen vhodná volba výukových materiálů, ale také míra podpory a pomoci žákovi a organizace práce, tak aby byl pro žáka daný úkol výzvou. Úkol tedy nemá být ani příliš jednoduchý (vedoucí k automatickému vypracování bez přemýšlení), ani příliš obtížný (vedoucí k nepochopení učiva a následné demotivaci). S tím úzce souvisí tzv. scaffolding diskutovaný v následující kapitole.

S adaptací materiálů souvisí také jejich vizuální podoba. Bentleyová (2010) upozorňuje na vizuální prvky napomáhající porozumění textu na úrovni jednotlivých slov, vět a textu jako celku. Co se týká slov, doporučuje zvýraznit klíčová slova např. tučným písmem. K lepšímu porozumění větám mohou sloužit definice frází v závorkách nebo krátké pasáže vysvětlující komplikované výrazy. Na úrovni celého textu pak pomohou porozumění grafy, tabulky, schémata, ilustrace nebo grafické organizátory. Pokud máme k dispozici interaktivní tabuli, můžeme k účelu lepšího porozumění využít různé animace.

K přizpůsobení cizojazyčného výukového materiálu jazykové úrovni žáků pomůže také přeorganizování informací tak, aby byly srozumitelné (logický sled, kratší věty), nahrazení složitých výrazů jednoduššími, vynechání nepodstatných detailů (komplikovaných spojovacích výrazů, nadbytečných frází) a zjednodušení obtížných gramatických struktur.

### 2.6.3 Scaffolding

Pojem „scaffolding“ se do češtiny překládá jako „lešení“ nebo „stavění lešení“ a v kontextu vzdělávání a CLILu obzvláště se v posledních letech stále více objevuje. Primární význam tohoto slova je zde velmi důležitý: Lešení se používá při procesu stavění budov, jakmile je dům dokončen, je odstraněno. Je tedy sice dočasné, ale současně zásadní pro dokončení konstrukce.

Gibbons (2002) jej definuje jako speciální druh podpory, který pomáhá žákům osvojit si nové dovednosti a pochopit nové učivo. Zároveň zdůrazňuje, že scaffolding je vždy dočasný a učitel jeho prostřednictvím umožňuje žákům pochopit, jak něco udělat tak, aby byli později schopni splnit daný úkol samostatně. Podle Daleové, der Es, Tannerové (2010) jsou rozlišovány dva druhy scaffoldingu: **okamžitý** (immediate či contingent) a **plánovaný**

(planned či built-in). V následujících ukázkách volíme příklady scaffoldingu typického pro hodiny, kde je vyučován obsah prostřednictvím cizího jazyka.

### **Okamžitý scaffolding**

Okamžitý scaffolding odkazuje k interakcím v hodině, kdy učitel reaguje pohotově na vzniklé situace. V hodinách vedených v cizím jazyce se často jedná o situace, kdy žák nerozumí určitému slovu a ptá se na jeho význam v mateřském jazyce. Učitel nechce říct rovnou český ekvivalent, a tak reaguje například tak, jak uvádíme v následujících dvou ukázkách (Tab. 5, Tab. 6).

Student: What is *far*?

Teacher: Does anybody know what *near* is?

Student: Blízko.

Teacher: That's right. And *far* means the opposite. (Na tabuli nakreslí dva domy těsně u sebe, ke kterým napíše *near*, a dva domy daleko od sebe, kde napíše *far*). What is *far* then?

Tab. 5: Okamžitý scaffolding – příklad 1 (archiv autorky)

Rick: What is *unemployment*?

Teacher: Employed, does anyone know the word employed? (writes on the board)

Learners: -

Teacher: You are employed if you have a job. Is your father employed, Rick?

Rick: Yes.

Teacher: What is his job?

Rick: He works in a supermarket.

Teacher: OK. So, to employ means to have a job. What does un- mean if it comes before a word?

Tab. 6: Okamžitý scaffolding – příklad 2 (Dale, der Es, Tanner, 2010, s. 77)

### **Plánovaný scaffolding**

Plánovaný scaffolding je dopředu promyšlená podpora, která se v hodině realizuje. Jedná se v podstatě o metody nebo strategie, které učitel předem zvolí a v rámci hodin využije. Například pro hodinu, kde je naplánovaná diskuze ve skupinách, v rámci které mají žáci dojít k nějaké shodě, připraví učitel pro každého seznam vět, které jsou vhodné

pro vyjadřování souhlasu a nesouhlasu (Tab. 7). Ty jsou pak žákům k dispozici po celou dobu diskuze, mohou se k nim kdykoli vracet. Učitel může případně žáka požádat o zaškrtnutí vět, které použil žák sám a které zazněly u ostatních studentů ve skupině. Pro další podobnou aktivitu v jiné hodině může učitel odkázat k těmto frázím, žáci už je však nemají na očích po celou dobu. Cílem této strategie je pomoci žákům komunikovat v angličtině i ve dvojicích či skupinách, kde často vědomě i nevědomě sklouzávají k mateřskému jazyku. Poskytnutí začátků vět nebo úvodních frází je vhodnou podporou, jak tento velmi častý problém hodin CLIL začít odstraňovat. Strategie tohoto typu se v angličtině nazývají „speaking frames“, neboli řečové rámce.

<b>Expressing agreement and disagreement</b>	
<b>AGREEMENT</b> .....	<b>DISAGREEMENT</b>
I definitely agree with you.	
Yes, that's a great idea.	
Yes, I agree with you but...	
In a way, I agree with you.	
No, maybe not.	
I'm not sure about that.	
I'm afraid I can't agree with you.	

Tab. 7: Plánovaný scaffolding k diskuzi ve dvojicích (archiv autorky)

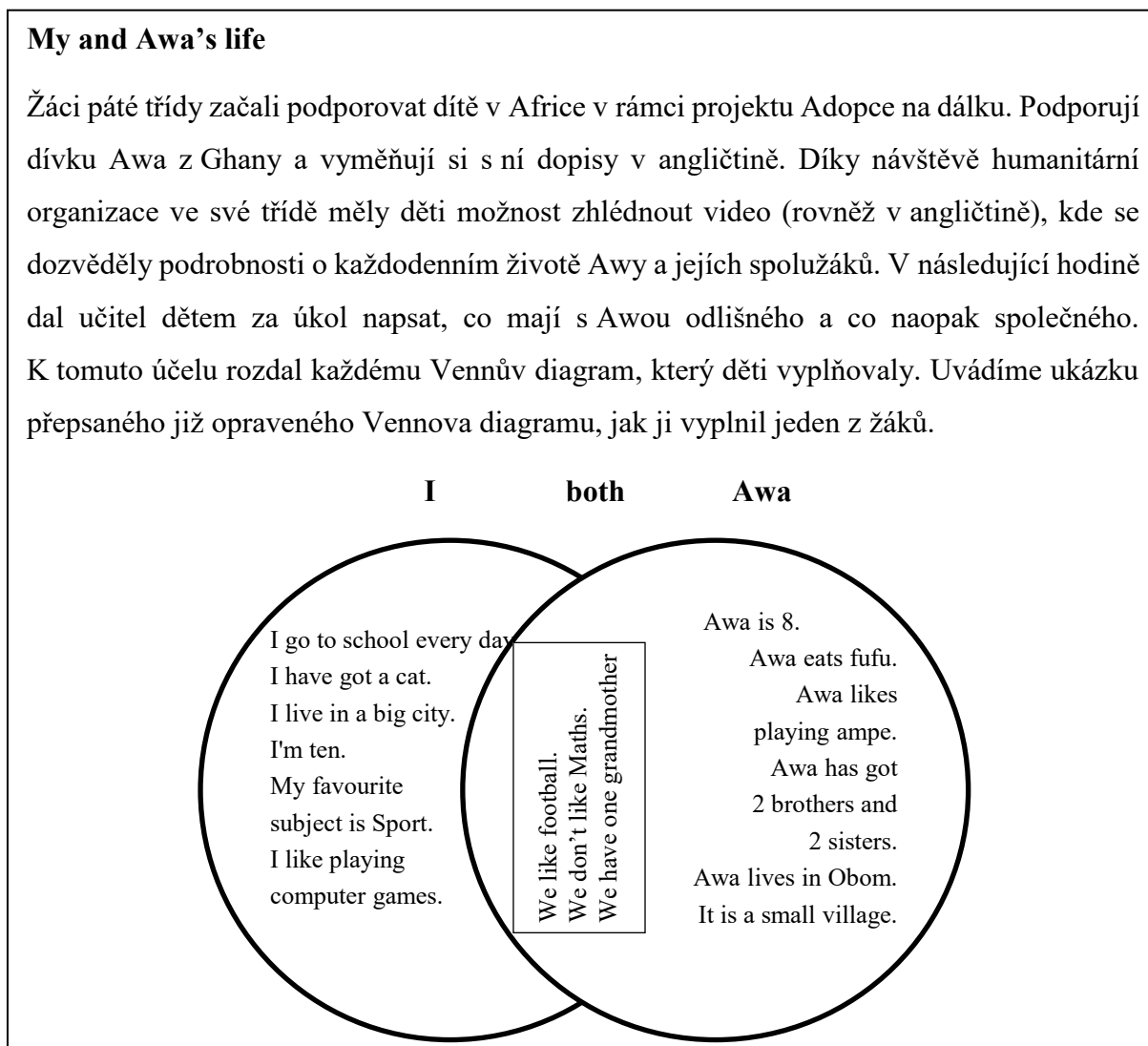
Pro aktivity, jejichž cílem je psaný text, se dají využít podobné rámečky, tzv. „writing frames“. Příklad předem připraveného scaffolding, jehož cílem bylo pomoci žákům napsat informace o zájezdu do jednoho z českých regionů pro zahraniční zákazníky své cestovní kanceláře, uvádíme v následujícím rámečku. Zvýrazněné začátky vět mohly děti přímo použít ve svém textu o zájezdu, který ve skupinách připravily. Aktivita byla realizována s pátou třídou v rámci hodin vlastivědy. Písemné informace později posloužily i jako pomůcka při tvorbě reklamního plakátu o daném zájezdu a prezentace před třídou.

## OUR TOUR ACROSS THE CZECH REPUBLIC

- Which Czech region will we visit? **We will visit** \_\_\_\_\_ .
- Where is it? **It is** \_\_\_\_\_ (in Bohemia/ in Moravia/ near České Budějovice / near Prague/ in the south/ in the north etc.)
- How will we get there? **We will get there by** \_\_\_\_\_ (car, bus, train, boat etc.).
- Where will we stay? **We will stay in a** \_\_\_\_\_ (hotel, bungalow, campsite etc.).
- Where will we eat? **We will eat in a** \_\_\_\_\_ (restaurant, hotel, etc.)
- Which interesting sights will we visit? Why is it interesting? (Prepare a detailed programme for each day.) **We will visit** \_\_\_\_\_ . **It is interesting because** \_\_\_\_\_ .
- Will we have a tourist guide?
- What kind of activities can we do there? **We can** \_\_\_\_\_ (go sightseeing, go to a museum/ gallery/theatre/festival, go skiing, go swimming, go canoeing etc.)
- What kind of souvenirs can we buy there? **We can buy** \_\_\_\_\_ .
- How much is the tour? **The tour costs** \_\_\_\_\_ **crowns.** (Are there any reductions for students? Families? Is it including breakfast?...)

Tab. 7: Plánovaný scaffolding k písemné aktivitě (archiv autorky)

V rámci scaffoldingu pro písemné aktivity je možné a v CLIL velmi nápomocné využít grafické organizátory, které žákům pomáhají třídit myšlenky a případně strukturovat text. Uvádíme zde příklad využití Vennova diagramu na 1. stupni ZŠ (Obr. 4).



Obr. 4: Ukázka využití Vennova diagramu ve výuce (archiv autorky)

Scaffolding by měl být přítomný v každé hodině, pro CLIL je ale zásadní z toho důvodu, že se nejedná jen o obsah, nýbrž i o jazyk. Podpora, která zajistí žákovo porozumění cizího jazyka, je zde důležitou podmínkou, aby mohly být úspěšně splněné cíle obsahové.

#### 2.6.4 Hodnocení žáků

Hodnocení je nedílnou součástí procesu učení. Zároveň je také často obtížnou až problematickou oblastí, zvláště pokud se týká CLILu, který je sám o sobě komplexní a tudíž vyžaduje speciální přístup k hodnocení. Učitelé často řeší, zda hodnotit obsahovou i jazykovou složku CLILu a jakým způsobem. Bentleyová (2010) uvádí, že u tzv. soft-CLILu,



kdy je do jazyka aplikováno téma z odborného předmětu, se obvykle hodnotí pouze cizí jazyk. Na rozdíl od toho v případě tzv. hard-CLILu, kdy je cizí jazyk používán jako prostředek výuky odborného předmětu, je hodnocen zpravidla obsah odborného předmětu i cizí jazyk nebo pouze obsah.

Následující kapitola se věnuje nejprve rozdílu mezi základními dvěma druhy hodnocení (sumativní a formativní) a dále konkrétním nástrojům a technikám hodnocení, a to zejména těm, které jsou vhodné pro CLIL.

### **Druhy hodnocení žáků**

Hodnocení žáků je možné rozdělit do základních dvou kategorií: sumativní a formativní. Pro CLIL je důležité zejména hodnocení formativní, pro pochopení jeho podstaty však považujeme za nutné krátce vysvětlit i hodnocení sumativní.

Sumativní (souhrnné) hodnocení je hodnocením *výsledku* učení. Toto hodnocení probíhá zpravidla na konci určité výukové etapy (čtvrtletí, pololetí, zakončení kurzu). Jedná se o formální hodnocení, obvykle v podobě písemného testu. Jeho výsledek poskytuje učiteli, žákům i rodičům informaci o znalostech žáka v daném předmětu. Oproti tomu hodnocení formativní (průběžné) je hodnocením *procesu* učení. Díky němu učitel získává informace o tom, co již žáci zvládli a do jaké míry. Žákům je poskytnuta zpětná vazba o pokroku, kterého v dané hodině či výukovém celku dosáhli.

Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením dobře charakterizuje dnes již zlidovělý citát Roberta Stakea: „*Když kuchař ochutnává polévku během vaření, jedná se o formativní hodnocení. Hodnocení sumativní přichází ve chvíli, kdy ji ochutná host restaurace.*“<sup>20</sup> Tento citát zdůrazňuje hlavní výhodu formativního hodnocení, která spočívá v možnosti reagovat na situaci, ovlivnit ji, přispět ke zlepšení. Starý, Laufková (2016) zdůrazňují v úvodu své monografie, že formativní hodnocení patří do školy zejména proto, že slouží žákům k tomu, aby se lépe učili a více se toho naučili. Košťálová (2008) k problematice hodnocení poznamenává, že v konstruktivistickém pojetí výuky, ke kterému se vztahuje i CLIL, se zásadně mění povaha, úloha i postavení hodnocení ve vyučovacím procesu. Hodnocení se zde stává nástrojem učení.

---

<sup>20</sup> Znění citátu v anglickém originále: „*When the cook tastes the soup, that's formative. When the guests tastes the soup, that's summative.*“ Citát se poprvé objevil v knize Michaela Scrivena *Evaluation Thesaurus* z roku 1991.

Variabilita způsobů hodnocení je podle Daleové, der Es a Tannerové (2010) větší u formativního hodnocení, kde nejsou stanovena žádná všeobecná kritéria a je tedy na každém učiteli, jak takovéto hodnocení probíhá. Starý, Laufková (2016) uvádí, že za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka, přičemž tato informace by měla žákovi jasně ukázat, kde se nachází a současně, jaké kroky bude třeba dále podniknout. Tato informace žákovi by měla být verbálně popsána a její obsah by se měl vztahovat k cíli výuky, který jsme si vytkli.

Jednou z možností, jak získat nosné podklady pro formativní hodnocení, je monitorování procesu učení. Toto je příhodné např. při skupinové práci žáků, kdy učitel pozoruje jednotlivé skupiny při práci, plnění úkolu, diskuzi. Z „pouhého“ pozorování práce žáků může učitel získat cenné informace o zájmech, aktivitě, názorech, problémech žáků.

Formativní hodnocení může mít celou řadu podob: např. hraní v roli, kdy žáci vystupují jako historické postavy a komunikují spolu o tématech týkajících se daného období, dále prezentace shrnující získané informace nebo popis výsledku svého pokusu. V případě písemného projevu mohou žáci vytvořit plakát, napsat recenzi na text či video nebo vytvořit myšlenkovou mapu shrnující probranou látku.

### **Nástroje a metody hodnocení žáků**

V této kapitole se budeme věnovat vybraným nástrojům a metodám hodnocení, které jsou svým charakterem pro CLIL inspirativní. Jsou to zejména ty, které umožňují zohlednění více kritérií, a tedy zanesení jazykové složky. Mezi takové patří hlavně portfolia, rubriky, checklisty a napříč prostupující sebehodnocení.

#### **Portfolio**

Portfolio je souborem prací dítěte. Může zahrnovat úplně vše od pracovních listů a esejí přes fotografie, obrázky až po audio nebo videozáznamy prezentací, divadelních představení, rozhovorů apod. Existuje několik druhů portfolií a co konkrétně se do nich zakládá, záleží na kritériích, jaké si učitel předem stanoví. Práce může do portfolia vybírat sám, ve spolupráci s dítětem anebo nechat výběr zcela na žákovi.

Portfolia mohou mít sumativní charakter a zaměřovat se na výsledek (např. šest nejlepších výtvarných prací), nás však v této práci budou zajímat především portfolia, která mají formativní účel. Taková portfolia totiž dokumentují každodenní práci žáka a žáci se díky nim učí sledovat svůj pokrok tím, že reflektují svoji práci. Tento typ portfolií se obvykle

nazývá pracovní nebo třídní a jsou používána pro kontinuální neformální hodnocení práce žáků (Košťálová, Straková, 2008).

V kontextu CLILu, a to zejména na 1. stupni ZŠ, má portfolio nespornou výhodu v tom, že může propojit práce a dokumenty týkající se CLILu ze všech předmětů. CLIL je často vyučován napříč předměty, a tak může do jisté míry nahradit klasické sešity, které děti mají na jednotlivé předměty.

Cílem portfolia je především přizvat žáka, aby se aktivně podílel na svém učení a pokroku. Proto by měly být práce, které se v portfoliu objeví, komentované nejen učitelem, ale i žákem. Jeden příklad formuláře určeného pro komentáře prací v portfoliu je k nahlédnutí v Tab. č. 9. Jedná se o formulář k portfoliu, kam se zakládají práce z hodin CLIL. Kromě písemné formy komentářů, by měl žák dostat možnost vyjádřit se ke svému pracem i v rámci pravidelných rozhovorů s učitelem.

Name:	Date:
<b>Topic:</b>	
<b>Typ aktivity:</b>	
<input type="checkbox"/> individuální <input type="checkbox"/> skupinová <input type="checkbox"/> domácí úkol	
<input type="checkbox"/> poslech <input type="checkbox"/> čtení <input type="checkbox"/> mluvení <input type="checkbox"/> psaní <input type="checkbox"/> jiné: .....	
<input type="checkbox"/> pracovní list <input type="checkbox"/> kresba, výtvarný výrobek <input type="checkbox"/> videonahrávka <input type="checkbox"/> audionahrávka <input type="checkbox"/> fotografie <input type="checkbox"/> jiné: .....	
Co jsem se naučil během vypracování tohoto úkolu:	
Co se mi líbilo:	
Co bych mohl udělat lépe:	
Popros pana učitele/paní učitelku, ať přidá svůj komentář:	

Tab. 9: Příklad formuláře pro komentáře prací v portfoliu z publikace *Cross-Curricular Resources for Young Learners* (Calabrese, Rampone, 2007), s. 11. (překlad autorky).

## Rubriky

Rubriky (anglicky rubrics) umožňují zhodnocení dané práce podle více kritérií a jsou vhodné především v případech, kdy používáme jiné výstupy žákovy práce než testy, například plakáty, eseje, seminární práce, apod. Jedná se o tabulky, kde jsou uvedena hodnotící kritéria jednotlivých úkolů. Kritéria se v případě CLILu budou týkat vždy obsahové a jazykové složky, dále pak mohou směřovat do dalších oblastí jako je kreativita, logické uspořádání myšlenek, komunikační dovednosti, učební strategie žáků, skupinová práce apod. Jednotlivé kategorie se liší dle toho, na co se při hodnocení zaměříme (Dale, der Es, Tanner, 2010).

Rubriky může tvořit učitel sám, tým učitelů nebo učitel ve spolupráci se žáky. Zapojením žáků do tvorby kritérií hodnocení jim dáme možnost podílet se na rozhodování, co je důležité umět a proč, což přispívá k motivaci, budování pozitivních vztahů ve třídě a smysluplnosti učení. Žáci jsou tím také dopředu obeznámeni s tím, co se bude u daného výstupu hodnotit a mohou se tak na jednotlivá kritéria zaměřit během své práce.

U každého kritéria jsou uvedeny deskriptory popisující míru zvládnutí dané oblasti, která je hodnocena. Jako deskriptor může sloužit bodové ohodnocení nebo emotikony představující hodnotící škálu. Uvádíme zde příklad rubriky (Tab. 10), která byla použita pro ohodnocení plakátu v rámci hodiny vlastivědy vyučované prostřednictvím angličtiny.

	4 body	3 body	2 body	1 body
Obsah	Informace o zájezdu a případně jsou relevantní. Geografická fakta jsou správně uvedena. Na plakátu je uvedeno alespoň 6 smysluplných informací.	Většina informací je relevantních. Na plakátu jsou uvedeny alespoň 4 smysluplné informace, které jsou správné i z hlediska geografie.	Některé informace jsou relevantní. Jen některá geografická fakta odpovídají skutečnosti. Alespoň 2 informace jsou smysluplné.	Méně než 2 informace jsou relevantní a z hlediska geografie správně uvedené.
Grafické zpracování	Plakát je kreativně a čistě zpracován. Čtenáře motivuje k podrobnějšímu čtení. Obsahuje fotky nebo	Ilustrace (a fotografie) doplňují text. Grafický návrh je docela atraktivní.	Plakát je přijatelně atraktivní, ale uspořádání je trochu chaotické nebo se ilustrace a	Grafické zpracování plakátu je nepřehledné a chaotické. Obrázky nejsou nijak logicky

	ilustrace, které vhodně doplňují text.		fotografie nehodí k textu.	propojené s textem.
Jazyková správnost	Plakát obsahuje alespoň 6 vět v angličtině. Věty jsou téměř bez chyby.	Plakát obsahuje alespoň 4 věty v angličtině. Věty obsahují několik málo chyb, které však nebrání porozumění.	Plakát obsahuje alespoň 2 věty v angličtině. Chyby ve větách zabraňují porozumění obsahu.	Plakát obsahuje méně než 2 věty v angličtině. Věty obsahují tolik chyb, že není možné porozumět obsahu.
Skupinová práce	Skupina pracovala efektivně a plakát dokončila včas. Problémy byly vyřešeny rychle.	Skupina zažila několik problémů, ale dokázala je vyřešit sama nebo s podporou učitele. Práce byla dokončena včas.	Skupina měla problémy spolupracovat. Tyto problémy komplikovaly společnou práci na plakátu. Skupina práci nestihla dokončit nebo je zřejmé, že žáci měli na plakátu více pracovat.	Na plakátu pracovali jen dva členové skupiny. Plakát nebyl dokončen ve vymezeném čase. Čas nebyl efektivně využit.

Tab. 10: Příklad rubriky pro hodnocení plakátu (archiv autorky)

## Checklisty

Checklisty umožňují vytvoření velmi přehledného seznamu kritérií hodnocení. Fungují na podobném principu jako rubriky, kritéria jsou ale popsána konkrétněji a věnují se vždy jednomu specifickému aspektu. Naopak škála je propracována méně a nejčastěji jsou využívány pouze emotikony. Někdy je v checklistech vyhrazeno jen místo na odškrtnutí dané položky a míra jejího splnění není hodnocena.

Pro žáka jsou checklisty velmi nápomocné, používáme-li je pro hodnocení jednotlivých úkolů, např. psaní eseje nebo příběhu (Obr. 5). Účinné jsou hlavně v případě, pokud seznam kritérií poskytneme studentům před vypracováním úkolu. Pomáhají jim tak uvědomit si, jaké dílčí cíle jsou pro daný úkol stěžejní. Čas od času je vhodné umožnit žákovi se na tvorbě checklistů podílet. Podobné úkoly jsou zásadní pro rozvoj jeho metakognitivních dovedností. Checklist může vyplnit žák, učitel i spolužáci. Obecně platí, čím více osob se vyjádří, tím objektivnější hodnocení získáme.

Checklist	😊	😐	😞
1. I enjoyed writing my story.			
2. My ideas are written after each other.			
3. My readers can identify with my character.			
4. My introduction is exciting and inviting.			
5. My story ends well.			
6. I used some of my senses to write this story.			
7			
8			
9. I used a lot of describing words.			
10. I used interesting verbs.			
11. My sentences begin in different ways.			
12. The meaning of each sentence is clear.			
13. I have used correct punctuation marks.			
14			
15			





Obr. 5: Ukázka checklistu pro hodnocení příběhu, který žáci psali (archiv autorky)

### Sebehodnocení

Sebehodnocení by mělo být stěžejní součástí každodenního formativního hodnocení. Košťálová, Miková, Stang (2008) uvádí, že ze sebehodnocení profitují hlavně žáci ve středním školním věku, kdy se stávají méně závislí na cizích názorech a jejich hodnocení vlastní práce se stává stabilnější a je méně ovlivněné aktuálním výkonem. Přínosem je hlavně to, že se dítě stává kritičtější vůči vlastní osobě. Nejde mu už jen o splnění úkolu, zajímá ho i, v jaké kvalitě jej splnilo. Rozvoj těchto metakognitivních dovedností je možné realizovat právě skrze sebehodnocení.

Metod, jak lze sebehodnocení se žáky realizovat, je celá řada. Pro CLIL se jeví nejefektivnější právě výše popsané checklisty, které umožňují zohlednit jazykovou složku.

Tyto seznamy jsou již dnes velmi často obsažené přímo v učebnicích na konci každé kapitoly. Na Obr. 6 je ukázka checklistu z učebnice dějepisu z řady Labyrinth. Připomínáme, že se jedná o učebnice CLIL, proto se některé položky týkají angličtiny.

				
Porovnám stavební slohy – románský a gotický, uvedu typické znaky gotické stavby.				
Anglicky popíšu části katedrály.				
Položím otázky a odpovím na ně. (nejméně jednu anglicky)				
Uvedu nejméně 10 poznatků o katedrále.				

Obr. 6.: Ukázka checklistu z učebnice Labyrinth: History&English A1-workbook (Hlaváčová, M., 2015), s. 21

Sebehodnocení může obsahovat i otevřené otázky, které dávají žákům příležitost reflektovat, jak se během práce cítili, jak efektivně pracovali. Podobné sebehodnocení můžeme vidět v Tab. 11.

<b>ANGLIČTINA NAPŘÍČ PŘEDMĚTY: SEBEHODNOCENÍ</b>	
Jméno: _____	Datum: _____
Předmět: _____	Název aktivity: _____
Co se mi líbilo? Z čeho jsem měl/a radost?	
_____	
_____	
_____	
_____	
Co se mi nelíbilo nebo pro mě bylo těžké? Proč?	
_____	
_____	
_____	
Jaká známá anglická slovíčka nebo věty jsem při hodině použil/a?	
_____	
_____	
_____	
Jaká nová anglická slovíčka nebo věty jsem se v hodině naučila/a?	
_____	
_____	
_____	

Tab. 11: Ukázka sebehodnocení pro hodiny CLIL – archiv autorky.

### **Podpůrné strategie hodnocení**

Abychom předešli možným problémům pramenícím z určité „zátěže“ pro žáky v podobě cizího jazyka, můžeme využít před i během procesu hodnocení různých strategií, které adekvátním způsobem snižují jazykovou náročnost úkolu a umožní využít cizí jazyk během

úkolů nebo testů, který je následně hodnocen. Tím zůstává jak obsahová, tak jazyková složka CLILu součástí všech částí vyučovací jednotky, tedy i součástí hodnocení.

Bentleyová (2010) uvádí seznam možných důvodů obtížnosti ve spojení s podpůrnými strategiemi. Zde je přehled vybraných situací a strategií usnadňujících porozumění v cizím jazyce před a během úkolu.

Důvod obtížnosti	Podpůrné strategie
Cizí jazyk v zadání úkolu je příliš obtížný.	<i>před:</i> zjednodušit zadání a přidat vzorový příklad <i>během:</i> přečíst si zadání nahlas 2x, vysvětlit zadání svými slovy, přeložit si zadání do mateřského jazyka
Cizí jazyk v textu je příliš obtížný.	<i>před:</i> pro obtížná slova poskytnout jednodušší synonyma, používat jednoduché krátké věty, vizuální podporu a diagramy, uspořádat text do odrážek s frázemi <i>během:</i> ústně parafrázovat text, poskytnout žákům výkladový slovník
Žáci mají nízkou úroveň psaného projevu.	<i>před:</i> poskytnout vizuální podporu, připravit otázky, na které lze odpovědět jednoslovně nebo krátkou větou, úkoly na spojování, přiřazování pojmů, seřazení položek, zaškrtnutí správných výrazů, doplňování do mezer, uzavřené otázky <i>během:</i> poskytnout povzbuzení, povolit práci se slovníkem
Žáci mají nízkou úroveň ústního projevu.	<i>před:</i> dát žáky do dvojic, poskytnout inspiraci v podobě řečových bublin nebo osnovy s body k diskusi <i>během:</i> umožnit použití řeči těla a gest, povolit přepínání jazykových kódů (= přecházení z cizího jazyka do mateřského), poskytnout nápovědu

Tab. 12: Ukázka podpůrných strategií dle Bentleyové (2010) – překlad autorky

Tyto strategie neslouží k tomu, aby učitel zjednodušoval žákovi práci, ale aby mu umožnil takové podmínky, při kterých je žák schopný úkol řešit prostřednictvím cizího jazyka. Konkrétní užití podpůrných strategií je na každém učiteli, který vybírá vhodnou podporu pro žáky na základě typu zadaného úkolu nebo testu. K častějšímu využití strategií dochází při průběžném hodnocení. Při souhrnném hodnocení, zvláště v případě standardizovaných



testů, může být využití těchto strategií nevhodné kvůli zprostředkování různých podmínek různými učiteli.

Závěrem lze říci, že charakter podpůrných strategií se velice podobá scaffoldingu popsaném v jedné z předchozích kapitol.

## **2.7 Shrnutí teoretické části**

V teoretické části jsme se nejprve seznámili s pojmem CLIL a jeho různými interpretacemi, respektive modely CLILu. Zjistili jsme, že pohledy na něj jsou velmi rozmanité a na základě komparace různých zdrojů jsme se pokusili přiklonit k jedné z aktuálně dostupných verzí, případně ji revidovat či obohatit o novou perspektivu.

Dále jsme se hlouběji věnovali klasifikaci a výsledkům zahraničních výzkumů CLIL za posledních dvacet let, v rámci které jsme došli ke zjištění, že se studie pomalu odklánějí od zkoumání výsledků implementace CLIL a zájem se přesunuje ke zkoumání procesů, ke kterým při zavádění CLIL dochází. Na základě metaanalýzy výzkumů lze konstatovat, že bylo mnohokrát dokázáno, že CLIL může být efektivní metodologií (a to nejen v oblasti rozvoje jazykových kompetencí), v současné době se proto spíše zkoumá, za jakých podmínek se tak skutečně děje. Tato kapitola byla pro pojetí empirické části zcela zásadní.

Podobně podnětná pak byla kapitola pojednávající o CLILu v různých evropských státech a to zejména tam, kde je dlouhodobě a systematicky uplatňován. Při zavádění CLILu budeme čerpat především ze zkušeností Rakouska, Španělska a Nizozemí.

Kapitola o integrované výuce cizího jazyka v České republice se pak věnovala projektům, které byly doposud realizovány na podporu rozšíření povědomí o CLILu a tvorbu materiálů, dále možnostem vzdělávání se v oblasti CLILu v rámci přípravného vzdělávání a perspektivám CLILu v ČR. Výstupy z projektů, které byly velmi rozmanité, pomohly zavádění CLILu v páté třídě jedné pražské školy, kterému se podrobně věnujeme v druhé polovině této práce.

Pátá kapitola blíže zkoumala možnosti využití některých teorií při přípravě výuky CLIL a šestá pak již velmi konkrétně popisovala specifika vyučovací jednotky CLIL. Zaměřili jsme se zde hlavně na stanovení cílů pro obsah a současně pro jazyk a využití scaffoldingu a podpůrných strategií, jež jsou pro CLIL velmi důležité, neboť pomáhají žákům překonat případnou jazykovou bariéru. Jednalo se o kapitolu, ke které jsme se vraceli po celý rok, kdy k zavádění CLILu docházelo.

## **3 Empirická část**

### **3.1 Cíl výzkumu**

Cílem tohoto výzkumu je popsat proces implementace CLILu do páté třídy základní školy a sledovat změny, jaké tento inovativní přístup k výuce cizích jazyků přináší. Neméně důležitým cílem je také vytvořit soubor doporučení, který by připravil učitele na zavádění CLILu do výuky a pomohl jim předejít některým možným rizikům a problémům, které s sebou každá inovace a změna nese.

Hlavní motivací tohoto projektu je přispět ke zlepšení výuky cizích jazyků na českých školách, ale také otevřít dveře metodologii CLIL, která může při správném uchopení přinést do školy nový přístup, který obohatí vyučování o moderní strategie a metody výuky.

### **3.2 Metodologie výzkumu**

Jako výzkumný design jsem zvolila akční výzkum. Důvody pro tuto volbu byly dva: téma výzkumu a má role ve výzkumu. Téma implementace (ať už čehokoli) v sobě logicky nese změnu a proto i celou řadu výzev a problémů, na které je nutné hledat pohotová řešení, dále sledovat, zdali tato řešení zafungovala, a případně je revidovat. To samo zřetelně připomíná fáze akčního výzkumu.

Dalším důvodem je bezesporu má role ve výzkumu, která byla specifická tím, že jsem samotné zavádění CLILu v dané škole iniciovala, vyučovala a pro druhého učitele, který se výzkumu zúčastnil, hrála později roli facilitátora.

Akční výzkum v pedagogickém prostředí má v České republice poněkud zvláštní postavení. Celá řada studentů pedagogických fakult píše kvalifikační práce, které jsou na akčním výzkumu založeny, částí odborné veřejnosti je ale stále spíše odmítán jako diskutabilní výzkumný design. Důvodů pro tento názor je celá řada a dostupné literatury v češtině relativně málo, proto považuji za nutné věnovat následující kapitole právě povaze tohoto typu výzkumu.

Je nutné zmínit, že i dle zahraničních zdrojů (McNiff, 2013) byl akční výzkum přijat jako legitimní součást výzkumných designů až v devadesátých letech. Do té doby byl považován za velmi efektivní formu profesního rozvoje, ale nebyl obecně uznán jako seriózní metodologie, která by mohla generovat nové teorie. To se nicméně změnilo a v současné době je hojně využíván v celé řadě výzkumných projektů a studií. Svoje významné postavení si buduje právě i v oblasti pedagogiky.

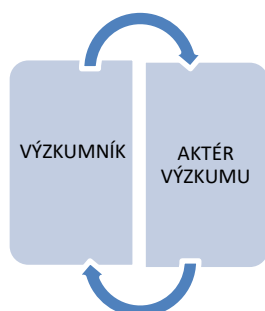
Je nutné podotknout, že jsem velmi vážně zvažovala i design případové studie, během přípravné fáze výzkumu jsem ale došla k několika argumentům, proč tento design nevolit. Do procesu rozhodování o metodologii vstupovaly jak osobní motivace, tak i praktické okolnosti. Co se týká mých osobních záměrů, nechtěla jsem být pasivním pozorovatelem, ale spíše hybatelem, iniciátorem změny. Z praktického hlediska byl problém v nalezení školy, která by zrovna v daný rok CLIL zaváděla a současně byla ochotná připustit, aby se na první pokusy někdo díval, pečlivě vše zaznamenával a kriticky hodnotil. Vzhledem k tomu, že pro mě od počátku bylo závazné téma zavádění inovace, rozhodla jsem se pro svůj projekt nakonec volit akční výzkum.

Součástí výzkumných zpráv z akčních výzkumů obvykle bývá i pečlivé zdůvodnění, proč právě tato metodologie byla pro daný výzkum nejvhodnější a jaká jsou jeho specifika, výhody i limity. Tato práce nebude v tomto ohledu výjimkou.

### 3.2.1 Specifika akčního výzkumu

Jedním z důvodů, proč akční výzkum stále bojuje o svou legitimitu, je fakt, že není v této oblasti ještě zcela ustálená terminologie. Díky tomu se pokaždé, když jen vyslovíme slovní spojení „akční výzkum“ pouštíme na tenký led. McNiffová (2013) uvádí, že stále probíhá debata o tom, zdali je akční výzkum paradigmatickým (obecným postojem k výzkumu), metodologií (výzkumným designem podobně jako případová studie) anebo metodou výzkumu (technikou sběru dat). V kontextu této práce je akční výzkum chápán především jako výzkumný design, který má svá specifika. Právě těm se bude věnovat tato kapitola.

Akční výzkum je specifický především rolí výzkumníka, která se posouvá od odborníka sledujícího jistý fenomén zvenčí směrem k aktérovi výzkumu, který zkoumá svoji vlastní praxi. Původně se uvažovalo spíše v opačném směru, tedy tak, že se aktéři výzkumu stávají výzkumníky, což jim umožňuje zlepšit svou vlastní praxi. Tento vztah naznačuje Obr. 7.



Obr. 7: Proměnlivé role výzkumníka a aktéra výzkumu v akčním výzkumu

Mezi těmito dvěma krajními polohami (výzkumník a objekt/aktér výzkumu) se nachází několik dalších variant rolí autora výzkumu, které záleží především na míře jeho zapojení do samotné akce. V každém případě dochází k většímu či menšímu vyrovnání pozic výzkumníka a účastníků. Teorie obvykle uvádí, že by měl správný akční výzkum vycházet z potřeb samotné komunity, ve skutečnosti však většinou přichází autor zvenčí a do výzkumu vstupuje z vlastní iniciativy. Na výzkumu je zainteresován, ale není členem komunity. To potvrzuje i Pavelková (2012), která v rámci své diplomové práce provedla metaanalýzu akčních výzkumů z pedagogického prostředí. Poznamenává také, že kvalitu výzkumu pak určuje, do jaké míry dokáže autor s účastníky navázat vztah.

S rolí, jakou výzkumník hraje, úzce souvisí i to, že jeho pohled přestává být neutrální, nestranný a objektivní, neboť otevřeně přiznává svůj vztah k ostatním účastníkům výzkumu. V akčním výzkumu se s touto proměnou počítá, je nicméně nutné ji jasně vymezit a popsat v metodologii výzkumu.

Podstatou akčního výzkumu je, že zkoumá systematicky konkrétní problémy, které se snaží řešit. Nehledá primárně zobecnitelná řešení, ale spíše řešení šitá na míru, přičemž je jeho povinností brát v úvahu hodnoty, cíle a potřeby všech účastníků (Bargal, 2008). Lze říci, že tento aspekt je současně výhodou i limitem akčního výzkumu. Předností je to, že v rámci akčního výzkumu nalzáme konkrétní řešení, která bezprostředně aplikujeme do praxe. Jistou nevýhodou naopak může být to, že tato řešení nebudou vždy přenositelná do jiného kontextu.

### 3.2.2 Fáze akčního výzkumu

Dalším specifikem akčního výzkumu oproti konvenčním studiím je jeho cyklický či spirálovitý proces. Základní fáze a jejich cyklický charakter (Obr. 8) naznačuje poprvé v roce 1946 Kurt Lewin (In McNiff, 2013), který je pokládán za vůbec prvního psychologa, který se systematicky věnoval akčnímu výzkumu.



Obr. 8: Cyklický charakter akčního výzkumu dle Lewina (In McNiff 2013, s. 57)

Tyto fáze pak byly rozpracovávány, nejaktuálnější je v současné době verze McNiffové, která se akčnímu výzkumu dlouhodobě věnuje a rovněž hojně publikuje. Základní průběh akčního výzkumu je rozdělen do následujících kroků:

1. zhodnotit dosavadní praxi
2. identifikovat oblasti, kterou chceme zkoumat a zlepšit
3. ptát se, jak můžeme danou oblast zkoumat
4. představit si cestu vpřed
5. zkusit realizovat změnu a sledovat, co se děje
6. upravit náš plán s ohledem na to, co jsme zjistili, a pokračovat dále v akci
7. zhodnotit novou situaci

Po splnění sedmého bodu se vracíme k bodu dva a pokračujeme dále bodem tři podobně jako poprvé. Cyklus se stále opakuje, dokud nejsme se situací v dané oblasti zcela spokojeni. Tento proces je doporučený, ale ne neměnný. Pro projekty doktorských prací by měl být nicméně závazný již kvůli tomu, aby byl proces snahy o změnu dlouhodobější, než to bývá u jiných typů prací. Pro průběh akčního výzkumu v rámci tohoto projektu budou výše zmíněné kroky stěžejní.

### 3.2.3 Standardy výzkumné zprávy v akčním výzkumu

Dle McNiffové a Whiteheada (2009) má v akčním výzkumu své zvláštnosti i výzkumná zpráva. Jejich publikace *Doing and Writing Action Research* představuje podrobné kroky, jak napsat kvalitní zprávu o akčním výzkumu, a vše ilustruje konkrétními příklady z praxe. V této práci uvádíme jen základní strukturu. Výzkumná zpráva v akčním výzkumu by měla být charakterizována všemi následujícími aspekty:

1. **Popis:** Objektivně popsat, co se stalo, snažit se neinterpretovat a nehodnotit.
2. **Objasnění:** Přidat informace, které vysvětlí, proč se co stalo a s jakým účelem.
3. **Prozkoumání:** Pokusit se podívat na proběhlou akci z jiné perspektivy tak, abychom objevili něco, co jsme doposud neznali.
4. **Vědecký pohled:** Zahrnout pohled odborné literatury na daný problém.
5. **Kritická reflexe:** Vysvětlit motivaci a záměr svého vlastního chování, vysvětlit proces vlastního poučení se ze situace.
6. **Dialektická kritika:** Vystoupit z vlastní zkušenosti a porovnat ji v širším kontextu.
7. **Metareflexivní kritika:** Reflektovat proces vlastní reflexe.

Tyto body budou důležité především pro pojetí kapitoly týkající se analýzy dat.

### 3.2.4 Význam akčního výzkumu v pedagogice

Akční výzkum v pedagogickém prostředí má jednu zásadní výhodu, která spočívá ve sblížení akademického výzkumu a školní praxe. Umožňuje jak proměnu výzkumníka v aktéra výzkumu tak naopak. Učitelé mohou díky němu odborně zkoumat svou praxi, reflektovat ji a proměňovat k lepšímu. V tomto kontextu se také často mluví o tzv. učitelském výzkumu (teacher research), případně výzkumu školní třídy (class-based research). Seberová (2008) uvádí, že jsou tyto typy výzkumů významné zejména jako nástroj pro autoevaluaci učitele nebo školy.

Walterová (1997) odkazuje k dalšímu přínosu akčního výzkumu, kdy také naznačuje výhodu v podobě sblížení akademiků a praktiků. Tradiční výzkum pocítuje ve školách spíše jako negativně přijímaný, jeho výsledky pak příliš obecné a abstraktní na to, aby mohly rezonovat mezi učiteli. Akční výzkum svým charakterem nahrává právě možnému zapojení učitelů do samotného výzkumu a tím i zvnitřnění jeho cílů.

Své opodstatnění má také v přípravném vzdělávání učitelů. To dává stále více prostoru reflektivní praxi, která stojí na stejných základech jako akční výzkum<sup>21</sup>. Metodologie akčního výzkumu je pak blízká celé řadě budoucích učitelů, kteří jej ve svých projektech diplomových prací často volí. To lze hodnotit jako pozitivní trend, neboť se tak řeší dilema, zdali by pedagogické fakulty a potažmo i kvalifikační práce na nich psané, měly být teoreticky nebo spíše prakticky zaměřené. Akční výzkum může být kompromisem jak vyhovět oběma tendencím.

I tento výzkumný projekt si klade za cíl překlenout jistou propast mezi teorií a praxí. Výzkum chce svými zjištěními přispět k odpovědi na otázku, jaké kroky můžeme podniknout k úspěšnému a trvale udržitelnému zavádění CLILu do výuky 1. stupně ZŠ. Jedním z výstupů projektu této disertační práce je proto i metodická příručka pro učitele<sup>22</sup>, jenž se rozhodli zavádět CLIL do výuky.

---

<sup>21</sup> Seberová (2008) nicméně poukazuje na zásadní rozdíly mezi reflektivním vyučováním a autoevaluačním akčním výzkumem. Jejich odlišnost spočívá především v systematickosti, která je charakteristická právě pro akční výzkum (a méně pro reflektivní vyučování). V rámci akčního výzkumu je vyučování reflektováno pravidelně, změny do praxe jsou zaváděny systematicky. Systematický je také sběr dat a jejich analýza. Od reflektivního vyučování se liší dále tím, že se píše výzkumná zpráva, která je k dispozici k veřejnému posouzení (více v Seberová 2008, s. 151).

<sup>22</sup> Příručka byla napsána ve spolupráci s Barborou Benešovou, která působí na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni, a její název je *CLIL – Inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Vydání publikace bylo podpořeno Grantovou agenturou UK. Je tvořena podstatnou částí této disertace.

### **3.3 Výzkumné otázky**

#### Základní výzkumná otázka:

ZVO: Jaké změny přináší první rok implementace CLILu do výuky na prvním stupni běžné základní školy?

#### Specifické výzkumné otázky:

SVO1: Jaké výhody a jaká rizika přináší systematické zavádění CLILu do výuky primární školy?

SVO2: Jaké strategie a metody výuky jsou vhodné pro výuku CLIL v páté třídě běžné školy?

SVO3: Jak se po roce implementace liší hodiny CLIL od běžných hodin z hlediska struktury komunikace ve třídě?

### **3.4 Výběr školy**

Na konci školního roku 2012/2013 bylo emailem kontaktováno deset pražských základních škol s cílem získat pro spolupráci alespoň 1 třídu prvního stupně, konkrétně 3., 4. nebo 5. ročník. Email byl adresován řediteli školy a stručně představoval metodologii CLIL a cíle výzkumu.

Reakce škol byla následující: dvě školy neodpověděly vůbec, dvě neměly zájem údajně z důvodu změny vedení a nestabilního učitelského sboru. Šest ředitelů projevilo zájem o zapojení do projektu. Tři z toho poslali kontakt přímo na učitele, kterého by se to týkalo, tři se chtěli osobně sejit nebo se dozvědět detaily telefonicky. Při podrobnějším rozhovoru s řediteli se ukázalo, že jedna škola už CLIL vyučuje se zapojením rodilých mluvčích a nemají tedy tolik zájem o projekt týkající se počáteční implementace jako spíš o hodnocení projektu již probíhajícího. Druhý z ředitelů měl velký zájem, ale nedovedl si představit, že by učitel nespécializovaný na cizí jazyk učil jiné předměty v cizím jazyce. Učitelem, který by současně učil cizí jazyk a nejazykové předměty, v daném školním roce na prvním stupni nedisponoval a nakonec účast v projektu zamítl. Ředitelka třetí školy, která měla původně velký zájem, rovněž usilovala o to, aby CLIL učil jazykář. To se však opět ukázalo jako problém, protože jazykáři vyučují obvykle angličtinu napříč celou základní školou a ve své vlastní třídě mají pouze jeden či dva nejazykové předměty. V tomto případě se jednalo

o český jazyk a hudební výchovu, což nevyhovovalo podmínkám projektu, jehož cílem bylo vyzkoušet implementaci CLILu alespoň do dvou různých nejazykových předmětů.

Kontakty na učitele se ve dvou případech příliš nevyplatily. Dva učitelé ani na opakované výzvy nereagovali a pak se omluvili, že nemají zájem. Hlavními obavami zůstává nedostatečná znalost cizího jazyka a náročné přípravy. Jedna z učitelek si nebyla jistá svou úrovní angličtiny, nabízela ale, že ráda absolvuje intenzivní kurz o prázdninách a jazyk si osvěží, což také opravdu udělala. Rozhodující byla její chuť se projektu zúčastnit a také splnění všech dalších podmínek: třídní učitel prvního stupně (5. třída), který vyučuje většinu předmětů, český učitel (nikoli rodilý mluvčí), souhlas s natáčením rozhovorů a videí ve své třídě. Ze stejné školy projevila posléze zájem také třídní učitelka 3. třídy, která byla sice učitelkou angličtiny na celém prvním stupni, ve své třídě vyučovala ale také alespoň dva další předměty: matematiku a tělesnou výchovu. Později se však ukázalo, že tělesná výchova většinu školního roku probíhá v bazénu a tedy s externím instruktorem, a nebylo tedy nakonec možné využít v těchto hodinách CLIL. Ve školním roce 2013/2014 se do projektu implementace CLILu sice zapojily obě učitelky, sběr dat však probíhal nakonec pouze v páté třídě, která zcela vyhovovala zadání výzkumu.

### **3.5 Metody sběru dat**

#### **Zúčastněné pozorování**

Pozorování bylo jednou ze základních metod sběru dat a probíhalo již před začátkem samotné výuky CLIL, tedy v září a v první polovině října. Do třídy jsem docházela jednou až dvakrát týdně po celý školní rok a to jak do hodin běžných, tak i do hodin CLIL. Z hlediska typu pozorování se jednalo o pozorování přímé a ve většině případů nestrukturované. Okruhy zájmu byly formulovány pouze obecně a prostor byl ponechán i neočekávaným situacím. V běžných hodinách mě zajímal zejména vyučovací styl učitelky, strategie a metody výuky, které uplatňuje, typ aktivit, interakce učitelky se žáky, zpětná vazba a komunikace ve třídě. Poznámky z pozorování byly písemně zachycovány do deníku, ze kterého bude čerpáno a citováno při interpretaci a analýze dat. Deník měl podobu sešitu, kam byly zapisovány veškeré poznámky z náslechnů, reflexe vlastního vyučování i komentáře žáků a třídní učitelky, které zazněly mimo nahrávané hovory.

#### **Rozhovory s učitelkou Emou**

Rozhovory s třídní učitelkou byly natočené dohromady tři. První rozhovor proběhl v listopadu a týkal se jejího pojetí běžné výuky a okrajově také její první zkušenosti



s hodinou CLIL. Druhý z března se pak již týkal našeho společného zavádění CLILu v její třídě. Poslední rozhovor, který jsme zaznamenaly na diktafon, byl pak zaměřen na závěrečné shrnutí proběhlého školního roku s integrovanou výukou cizího jazyka. Jednalo se o rozhovory polostrukturované, schéma posledního rozhovoru je k dispozici v příloze 4. Neformálních rozhovorů probíhalo během roku však mnohem více, z nich byly vypsány rovněž některé zásadní postřehy do deníku autora výzkumu. I o ty se bude opírat interpretace.

### **Skupinové rozhovory se žáky**

Rozhovory s dětmi byly natočené dva, jeden v dubnu a druhý v červnu. Byly realizovány se dvěma různými šesticemi dětí. Děti byly pečlivě vybrány tak, aby rovnoměrně zastupovaly rozmanité pohledy od tradičně spíše aktivních žáků, přes žáky s různými dysfunkcemi a problémovým chováním až po žáky s odlišným mateřským jazykem. Jednalo se rovněž o polostrukturované rozhovory, jejich schéma je k náhledu v příloze 3.

### **Vyplněné pracovní listy a písemná sebehodnocení žáků**

Některé interpretace se budou opírat také o pracovní listy vyplněné žáky a písemná sebehodnocení. Materiály od žáků byly průběžně získávány během celého školního roku.

### **Charakteristika třídního učitele**

Součástí dat bude charakteristika učitelky Emy, v jejíž třídě výzkum probíhal. Charakteristika byla zpracována na základě pojetí vyučovacích stylů dle Fenstermachera a Soltise (2008).

### **Videozáznamy**

Pro natáčení byly vybrány hodiny, které by se sobě co možná nejvíce podobaly. Jednalo se o dvě hodiny CLIL (matematika a vlastivěda) a dvě běžné hodiny vedené v češtině (rovněž matematika a vlastivěda). Všechny vyučovala třídní učitelka Ema ve své páté třídě a hlavním cílem všech hodin bylo zcela nebo alespoň z větší části opakování učiva z předchozích hodin, neboť to korespondovalo s koncem školního roku, kdy žáci hlavně procvičovali a opakovali. Všechny hodiny byly natočeny na konci projektu, tedy v červnu 2014.

## **3.6 Zajištění validity a kvality**

Validita je zajištěna zejména metodou triangulace, která spočívá v nasbírání dat alespoň třemi různými metodami. V tomto případě se jednalo o následující metody: pozorování, rozhovory s učitelem, skupinové rozhovory se žáky, videozáznamy, písemná sebehodnocení žáků. Pro zhodnocení každé fáze akčního výzkumu byla data sbírána alespoň 3 různými

metodami. Vzájemné srovnání dat získaných prostřednictvím rozmanitých metod pomohlo vytvořit velmi plastický obraz toho, co se ve třídě během prvního roku zavádění CLILu odehrávalo.

Dalším aspektem, který přispěl ke kvalitě výzkumu, bylo navázání úzkého a důvěrného kontaktu s učitelkou a proniknutí do života její třídy. Jednalo se navíc o dlouhodobou spolupráci, bylo tedy možné sledovat vývoj v čase.

Kvalitu by měla podpořit také celá řada přímých citací z pozorování, rozhovorů i videozáznamů hodin, které jsou uvedeny v empirické části a jejichž cílem je umožnit čtenáři interpretovat některé citace samostatně, ne nutně pouze prostřednictvím autora výzkumu.

Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012) uvádí, že kvalitativní výzkum a výzkum obecně přináší sice nějaké závěry, jsou ale příliš abstraktní a neobsahují konkrétní doporučení ke zlepšení daného stavu věci. Jako kritérium kvality výzkumu zařazují právě i přínos do praxe. Lze tedy již na tomto místě uvést, že se tento výzkum pokouší o přesah do praxe a to zejména svým souborem metodických doporučení v závěru práce. K zajištění kvality samotných doporučení přispěl cyklický charakter akčního výzkumu, díky kterému docházelo opakovaně k revizi plánu a bylo tak možné postupně eliminovat celou řadu problémů při zavádění CLILu.

### **3.7 Etika výzkumu**

Veškerá data byla anonymizována a jméno třídní učitelky i dětí ve třídě byly změněny již při přepisu nahrávek. Účastníkům výzkumu bylo zaručeno, že data nebudou poskytována třetím osobám.

Rodiče byli poučeni o realizaci výzkumu i o tom, že jejich děti budou foceny a výjimečně také nahrávány na video a diktafon. Souhlas s pořizováním fotografií a videí nepodepsal pouze jeden rodič. Jejich dcera byla ve třídě přítomna i během nahrávání, nikdy se však neobjevila na snímcích z kamery ani fotografiích.

### **3.8 Sběr a analýza dat**

Sběr dat a analýza nelze v akčním výzkumu příliš oddělovat, neboť se tyto fáze prolínají. Během akčního výzkumu je nutné z podstaty věci analyzovat již v průběhu a na základě této analýzy revidovat plán. Tento cyklus se navíc mnohokrát opakuje. Následující kapitola tedy bude pojednávat zejména o tomto cyklu, tedy jak reálně probíhalo zavádění CLILu v páté třídě v jedné z pražských škol.

### 3.8.1 Charakteristika školy a třídy

Jednalo se o školu v centru Prahy, která se na druhém stupni profiluje jako výtvarná. Na výuku cizích jazyků se nezaměřuje, přesto angličtinu v současné době vyučuje již od první třídy. Pátá třída, která se výzkumu zúčastnila, byla ještě posledním ročníkem, který začal s výukou cizího jazyka až ve třetí třídě. CLILu se věnují nárazově dvě paní učitelky na 2. stupni a to ve výtvarné výchově a v dějepisu, na prvním stupni však byl tento typ výuky pro učitele neznámý.

Z hlediska počtu žáků ve třídě, školního vzdělávacího programu i zázemí se dá říci, že se jedná o školu běžnou. Není zde nic, čím by škola vystupovala z průměru.

Třída měla 28 žáků ve věku 10 – 11 let. Většina z nich se znala od 1. třídy. Ve skupině bylo zastoupeno poměrně hodně žáků s odlišným mateřským jazykem: Rus, Ukrajinec, Číňan, Polák a Indonésan. Pouze jeden z nich měl problémy s češtinou. Co se týká odlišností, pak byl přítomen jeden žák s ADHD a jeden žák s diagnózou dysgrafik a dyslektik. Chlapci a dívky byli zastoupeni téměř rovnoměrně.

Třída se rozděluje pouze na hodiny angličtiny, kam jsou žáci přiřazeni náhodně, nikoli na základě úrovně, jinak veškerá výuka probíhá společně s třídní učitelkou Emou, se kterou mají všechny předměty kromě angličtiny a výtvarné výchovy.

### 3.8.2 Charakteristika a vyučovací styl třídní učitelky Emy

Třídní učitelka Ema původně vystudovala Učitelství dějepisu pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK. V době, kdy výzkum probíhal, si v rámci kombinovaného studia dodělávala specializaci na 1. stupeň ZŠ. Na ten se hlásila již po maturitě, nebyla ale přijata kvůli talentovým zkouškám, kde nezvládla tělesnou a výtvarnou výchovu.

Učitelka Ema patřila k jednoznačně konzervativním učitelům, kteří na inovace příliš neslyší. To dokládají i některé citace z rozhovorů: „*Hlavně v té učebnici pro tu trojku (matematika Hejného – pozn. autora) je napsáno, že učit se násobilku nazpaměť je neefektivní. Já jsem se ji takhle naučila a umím ji dodneška. Prostě nazpaměť drilem.*“<sup>23</sup> Její konzervativní přístup se netýkal jen výukových metod, ale i dalších oblastí, jak je zřejmé z následujícího komentáře: „*Labutí jezero se dětem líbilo daleko víc, to jsem ráda. Protože tamto nebylo*

---

<sup>23</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou I.

*špatný* (moderní výrazový tanec – pozn. autora), *já bych si to taky poslechla, ale do divadla bych na to nešla.*“<sup>24</sup>

CLIL patřil k výjimkám, protože dovednosti v cizích jazycích jsou pro ni v jejím osobním životě klíčové, proto je považuje za zásadní i pro své žáky. Sama má vystudované italské gymnázium, kde zažila na vlastní kůži velmi intenzivní bilingvní výuku. V první roce šestiletého gymnázia absolvovala devět hodin italštiny týdně, ve druhém pak 10. Cílem bylo nejprve naučit se gramatiku a základní slovní zásobu. Od třetího ročníku se pak vyučovala polovina předmětů v italštině, konkrétně fyzika, chemie, matematika, světová literatura a částečně dějepis. Sama Ema tedy znala velmi intenzivní podobu CLILu z perspektivy žáka gymnázia a výuku prostřednictvím cizího jazyka považovala za velký benefit.

Co se týká vyučovacího stylu Emy, naprosto jednoznačně se jednalo o styl exekutivní<sup>25</sup>. Následující charakteristika je zpracována na základě typologie vyučovacích stylů Fenstermachera a Soltise (2008). Dominantní postavení pro ni měly znalosti učiva a potažmo výukové metody, které pomáhají znalosti efektivně zvládnout. Znalosti přitom považuje za objektivní informace, které existují mimo něj a žáka. Jejím ústředním úkolem bylo předat informace žákovi. Získávání znalostí pro ni pak bylo důležité zejména pro to, aby byli žáci v budoucnu schopni uspět na dalších stupních škola a na pracovním trhu. I proto pro ni byly klíčové kompetence v cizím jazyce, které chápala jako podmínku úspěchu v pozdějším životě. Méně významné postavení pro ni měly naopak zájmy a potřeby jednotlivých žáků a interakce mezi ní a žáky.

Metody výuky byly frontální a vyučovací hodiny měly v rámci jednotlivých předmětů neměnnou podobu. Ema popisuje struktury své hodiny u vlastivědy a přírodovědy takto: „*Ale ta standardní hodina probíhá tak, že my si to přečteme, řekneme si, co je tam důležitý, a třeba zase část nachystám já, část oni si pak mají udělat* (Tím je myšleno vypsát poznámky z textu – pozn. autora).“ Tomuto vyučovacímu stylu odpovídala i zpětná vazba, která měla ryze korektivní charakter a hodnocení bylo orientováno na produkt nikoli proces. Formativních metod a technik hodnocení bylo využíváno velmi málo, převažovaly testy.

Stylu exekutivního typu učitele jednoznačně odpovídá i role učitele, kterou má ve třídě. Její úkol spočívá zejména ve strukturování výukového programu, zajištění jeho probrání ve vymezeném čase a posléze testování znalostí.

---

<sup>24</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou II.

<sup>25</sup> Fenstermacher a Soltis (2008) rozeznávají 3 vyučovací styly: exekutivní, facilitační a liberální.

### 3.8.3 Vstup do terénu

Následující kapitola pojednává o dílčích krocích, které byly provedeny v rámci školního roku, kdy byl do vybrané třídy zaváděn CLIL. Pro přehlednost uvádíme jednotlivé aktivity v Tab. 13.

Schůzka s třídní učitelkou	srpen 2013
Schůzka s vedením školy	září 2013
Informační schůzka pro rodiče	září 2013
Pozorování v běžných hodinách třídní učitelky	září, říjen 2013
Výuka hodin CLIL v rozsahu 60 min týdně	listopad – červen 2014

Tab. 13: Přehled aktivit ve škole

#### Schůzka s třídní učitelkou

Po předání mého kontaktu třídní učitelce se poprvé scházíme v rámci neformálního setkání. Toto první setkání nebylo zaznamenáno z důvodu navázání přirozeného hovoru a případné zbavení počátečních obav a potenciálních bariér. Navázání kontaktu s učitelkou Emou probíhalo velmi snadno. Spojily nás společné zkušenosti ze studií na Pedagogické fakultě UK, kde se obě doposud pohybujeme, společní přátelé, o kterých jsme nevěděly, a bezpochyby i stejný věk a tudíž podobná životní situace.

Ema má do integrované výuky opravdu chuť a odhodlání, která je pro účast ve výzkumu rozhodující a určující. Navíc vnější podmínky jako je charakteristika školy, třídy, ale i její rozvrh, odpovídají mým představám a požadavkům. Co je také zásadní, že učí většinu předmětů primárního kurikula kromě angličtiny, přesto angličtinu umí na úrovni, se kterou si troufá CLIL vyučovat. Žádný certifikát, který by dokládal její úroveň, nemá, sama se hodnotí na B1. Je to po třech návštěvách škol a diskuzích s učiteli a řediteli první nadějný účastník.

S Emou nacházíme společnou řeč zejména v oblasti výuky cizích jazyků, sama má vystudované bilingvní gymnázium, a přestože angličtinu ve své třídě neučí, považuje rozvoj dovedností v cizích jazycích za stěžejní úkol základní školy. Jediné, z čeho mám obavy, je její představa o CLILu, která je do jisté míry ovlivněná právě studiem na italském bilingvním gymnáziu. Její plán je takový, „že to prostě jenom přeložíme do AJ“<sup>26</sup>. Její jistota mi přináší úlevu i starost zároveň. CLIL v podmínkách běžné české školy určitě bude zahrnovat

<sup>26</sup> Citace z deníku autorky (15. srpna 2013).

dalekou větší proměnu výuky, než očekává. Prozatím si nedovede představit jaké, nechávám tedy tuto problematiku na další setkání. Ostatně ani já zatím mohu jen odhadovat, jaké metody ve své výuce používá, a tak vlastně ani nevím, jak zásadní tato změna bude muset být.

Její motivace k účasti na projektu je dána nejenom přesvědčením, že pokud má něco význam, pak jsou to cizí jazyky, ale i jistá touha po profesním rozvoji. Je však evidentní, že usiluje zejména o zlepšení svým kompetencí v angličtině, více než v didaktice 1. stupně a metodologii. Mimo jiné uvádí „*já tu angličtinu musím prostě zlepšit, jak teď pořád cestujeme*“<sup>27</sup>. Je to zcela jistě způsobené i tím, že zatím nevidí v CLILu jiný benefit, než právě zlepšování kompetencí v cizím jazyce jak jejích, tak i žáků.

### **Schůzka s vedením školy**

Schůzka s Emou a vedením školy má spíše formální charakter. Paní ředitelka projekt schvaluje a o rozšíření CLILu na první stupeň má zájem, jinak se ale zdá, že na podrobnější prostudování nemá časovou kapacitu. Náš plán tedy posvětila, její účast tím v tom ale končí, a to nejenom na základě mého tehdejšího momentálního pocitu, ale i co se týká celého prožitého roku ve škole.

### **Informační schůzka pro rodiče**

S Emou se shodneme, že bude potřeba včas informovat rodiče. Využíváme k tomu první třídní schůzku, která se pravidelně odehrává v září. Připravíme krátkou prezentaci o CLILu, uvedeme příklad několika aktivit a rodiče ujistíme, že prostřednictvím angličtiny nebude vyučována nová látka a děti nebudou v rámci těchto aktivit známkovány. Vyložíme jim také naši představu časového rozložení aktivit CLIL v rámci týdne.

Rodičů je přítomna pouze polovina, z toho jsou dvě maminky nadšené a vysloveně děkují za tuto příležitost. S focením a natáčením souhlasí všichni rodiče kromě otce jednoho ze žákyň. Tomu zaručíme, že jeho dcera nebude v záběru, a schůzka tím končí. Rodičům rozdáme vytištěné informace o projektu (Příloha 2), který jsme pro tyto účely nazvaly *Angličtina napříč předměty*. Kromě stručného popisu metodologie CLIL jsou zde uvedeny také odpovědi na čtyři otázky, které očekáváme, že budou rodiče nejvíce zajímat. Dopis zahrnuje rovněž emailovou adresu na mě, kam se mohou obracet s veškerými dotazy ohledně CLILu. Rodiče, kteří na schůzce nebyli, obdrží tyto informace emailem.

---

<sup>27</sup> Citace z deníku autorky (15. srpna 2013).

## Pozorování běžných hodin Emy

V září, říjnu a listopadu docházím na náslechy do běžných hodin Emy s cílem poznat třídu, ale také dozvědět se více o jejím vyučovacím stylu a přístupu k žákům. Dozvídám se také, jaké učebnice ve výuce Ema používá. Jedná se o Alter na matematiku, Novou školu Brno na vlastivědu a přírodovědu a SPN na hudební výchovu a češtinu. Materiály na výuku jsou pro mě zásadním materiálem, se kterým budu po celý rok v kontaktu při přípravě aktivit a hodin CLIL.

Zjišťuji, že její vyučovací styl je jasně exekutivní (viz kapitola 3.8.2) a mám poněkud obavy, do jaké míry to bude kompatibilní s mým poměrně zřetelně vymezeným facilitačním stylem.

Její výuka je veskrze frontální a hodiny mají pevnou strukturu: nejprve představí novou látku a provede pár příkladů společně, pak žáci individuálně procvičují a vše je posléze zakončeno společnou kontrolou. Uplatňuje tedy jednoznačně tzv. induktivní (přímou) výuku. Tato struktura platí především pro matematiku a český jazyk. Vlastivěda a přírodověda je v podstatě podobná, nejprve si společně s žáky přečtou novou kapitolu, pak si o ní povídají a nakonec si opíšou výpisky z projektoru, které nachystala Ema sama nebo si zápis provedou samostatně do sešitu.

Interaktivní tabule je využívána v drtivé většině případů na promítání výpisků, které si děti opisují. Občas Ema zařadí také pouštění videí v rámci vlastivědy a někdy i hudební výchovy.

Komunikaci ve třídě charakterizuje velké procento IRF struktur (iniciace - replika - feedback), neboli: otázka učitele – odpověď žáka – zpětná vazba učitele.

Velmi hojně řeší Ema kázeň žáků, v některých vyučovacích hodinách až desetkrát. Její komentáře mají stereotypní podobu a zdá se, že mají spíše řečnický charakter („*neválej se po lavici*“, „*jaký já vím*“, „*neprohlížež žakovskou*“, „*jak se chcete učit něco nového, když pořád brebentíte*“, „*to bys musel vědět, na co jsem se ptala*“, „*už jsme hotovi, kdybys vnímal*“, „*nechtěla jsem dávat úkol, ale budu muset*“) <sup>28</sup>.

Začíná být jasné, že v případě třídy Emy, bude CLIL inovací zdaleka nejen v cizím jazyce, ale zejména co se týká strategií a metod výuky. Jak je zřejmé z teoretické části práce, výklad, dlouhé texty ke čtení a frontální výuka obecně, CLILu nevyhovují. Pomalu si uvědomuji, že proměna výuky u Emy bude velmi zásadní a že není zcela jisté, jak se k tomu postaví. Sama neshledává žádné problémy na své straně, což dokládá první natočený rozhovor.

---

<sup>28</sup> Citace z deníku autora (20. listopadu 2013)

*„Ta standardní hodina probíhá tak, že my si to přečteme, řekneme si, co je tam důležité, a třeba zase část nachystám já, část oni si pak mají udělat (myšleno výpisky – pozn. aut.). A v té vlastivědě si to přečteme, řekneme si, co je tam důležitého, já jim třeba řeknu i nějakou zajímavost, aby je to víc zaujalo, to je moje doména.“<sup>29</sup>*

Na otázku, jaká hodina se jí naposledy nejvíce povedla, pak odpovídá: *„Mně sedne každá hodina, kdy stihnu to, co potřebuju.“<sup>30</sup>* Dále pak ale dodává, že pozitivně hodnotí každou hodinu, ze které si pamatují něco navíc: *„Anebo jsme měli referát v přírodovědě, to měl právě Karel, a pak tam někde v písence bylo, co víš o magnetitu a oni si prostě pamatovali, že může smazat všechny informace z mobilu. Třeba magnet, jo. Tak to jsem ráda, když si pamatují třeba takhle i něco mimo.“<sup>31</sup>* V tom spatřuji jistou naději a věřím, že se možná tento aspekt stane odrazovým můstkem pro naše hodiny CLIL.

### **3.8.4 Proces zavádění CLIL do výuky**

#### **Proces zavádění CLILu do výuky - první fáze (listopad, prosinec 2013)**

Od listopadu vyučujeme pravidelně jednu hodinu CLIL týdně až na předvánoční týden a období čtvrtletních testů. Ve výuce se střídáme, asi v polovině případů jsme přítomny obě. CLIL se postupně objevil v pracovním vyučování, v hudební výchově, v matematice, v přírodovědě a ve vlastivědě.

Moje role se proměňuje. Do konce prvního pololetí vystupuji v hodinách CLIL jako učitel nebo asistent třídní učitelky, od února častěji jako facilitátor a pozorovatel. Po celý rok se podílím na přípravě hodin, které probíhají vždy ve spolupráci s třídní učitelkou. Z počátku třídní učitelka vybírá témata a společně pak diskutujeme konkrétní metody výuky, autorem přípravy jsem spíše já. Ve druhém pololetí se role vyrovnávají, ale stále hojně pomáhám s vyhledáváním a přípravou materiálů.

Tato kapitola má specifickou strukturu, monitoruje proces příprav hodin a jejich průběh a zároveň obsahuje čtyři akční plány. Popis přípravných fází na hodiny CLIL a následné reflexe jsou zpracovány jen pro některé hodiny. Týká se to zejména těch, které zachycují naše první zkušenosti nebo proběhly po zavedení konkrétních změn, anebo takové, které reprezentovaly nějaký problém, s nímž jsme se setkávaly opakovaně.

---

<sup>29</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou I.

<sup>30</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou I.

<sup>31</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou I.



Dále pak zahrnuje čtyři komplexnější shrnutí dosavadní situace a revizi plánu, tedy v podstatě konkrétní plány, jak dále. Osnova těchto plánů odpovídá struktuře akčního výzkumu, jak ji navrhuje McNiffová a Whitehead (2013). Aniž bychom to předem plánovaly, potřeba rozsáhlejší reflexe a s ní spojené revize přicházela přibližně jednou za 2 měsíce, kdy se nasbíralo dostatek zkušeností z hodin CLIL – tedy v prosinci, v únoru a v dubnu. Závěrečný soubor metodických doporučení byl vytvořen v červnu, tedy na konci školního roku.

### **První hodina CLIL vyučovaná autorkou výzkumu (Lantern)**

Žáci se v pondělí dozvídají, že se budou od tohoto týdne v různých předmětech objevovat anglické aktivity, které bude vyučovat jak paní učitelka Ema, tak i já. Podobně jako rodiče je upozorníme, že se není třeba ničeho bát, že jim budeme pomáhat s porozuměním a že nebudou z těchto aktivit hodnoceni známkou, nýbrž že svou práci budou hodnotit samy v rámci písemného sebehodnocení.

#### **Přípravná fáze**

CLIL se poprvé objevuje v pracovním vyučování, které jsme zvolily na základě doporučení odborné literatury. Ta v počátku zavádění CLIL doporučuje právě výchovy nebo pracovní vyučování z toho důvodu, že jde o předměty z podstaty věci činnostní. Ema navrhuje, že bychom mohly CLIL vyzkoušet v rámci měsíce, kdy recyklují a tvoří z již použitého materiálu. Na základě toho přicházím s nápadem výroby lampionu ze starých krabic.

Je pro nás v počátku velmi komplikované zvolit, v jaké části hodiny angličtinu použijeme. Docházíme k tomu, že bude nejlepší zkusit přímo úvodní část, tedy instrukce k výrobě lampionu. Rozdělíme postup do sedmi kroků a popíšeme je co nejjednodušeji v angličtině.

Nejsme spokojené s tím, že žáci nebudou mít možnost angličtinu aktivně použít a tak společným brainstormingem docházíme ke třem dalším aktivitám, které budou probíhat v angličtině a kde žáci dostanou šanci alespoň jednoslovně odpovědět anglicky. Dohromady se žáci tedy setkají v rámci hodiny se čtyřmi aktivitami v angličtině. Metodický list k vyučovací hodině je k dispozici v Příloze 5.

V přípravné fázi máme poměrně velké dilema, jak CLIL uchopit. Je jisté, že žáci budou kombinovat angličtinu a češtinu, což je zcela legitimní. Je mezi námi ale jistý rozpor v tom, jak budeme mluvit my jako učitelé. Z hlediska teorie CLILu je v podstatě možné cokoli, neboť integrovaná výuka cizího jazyka využívání mateřského jazyka nijak nezakazuje, v řadě případů naopak doporučuje. Já vidím cestu v kombinaci angličtiny a češtiny, což se

mi zdá bezpečné pro žáky, Ema se přiklání spíše k vedení hodiny zcela v angličtině na základě své zkušenosti z bilingvního gymnázia. Nakonec zvolíme pro první hodinu verzi Emy s tím, že pak případně tento plán pozměníme.

Již pro první zkušenost s CLILEm se rozhodneme děti na konci hodiny požádat o vyplnění sebehodnocení uvedeného v kapitole 2.6.4. Ukázka dvou vyplněných sebehodnocení je k náhledu v Příloze 6.

## Reflexe

Hodinu vedu já, Ema mi asistuje. Volím tedy poměrně intenzivní podobu CLILu a snažím se po celou hodinu komunikovat v angličtině. Děti si v podstatě nejsou jisté, zda mluvím česky nebo ne. Jeden žák se dokonce ptá: „*Are you from the Czech Republic or England?*“ Žáci na samotnou angličtinu reagují pohotově a nezdá se, že by jim to nějak vadilo. Pokud nevědí, řeknou slovo česky. Je evidentní, že vítají něco nového a zapojení angličtiny do pracovního vyučování jim nepřijde nijak divné nebo nepřírozené. Obě s Emou registrujeme velkou snahu přizpůsobit se situaci a snažit se za každou cenu domluvit v angličtině. Tomu odpovídají i sebehodnocení dětí, které mají jednak odhalit případné obtíže a také nám prozradit, jakou slovní zásobu si děti pamatují a jakou opakují.

Dle sebehodnocení jsou děti z použití angličtiny nadšené z mnoha důvodů: „*je to velká zábava a chci si to zopakovat*“, „*že na nás paní učitelka mluvila anglicky*“, „*naučil jsem se nová slova a věty*“, „*chystám se na výlet do Británie a tady se připravuji*“. Nápadné je, že téměř veškeré pozitivní ohlasy (tzn. odpovědi na první otázku) se týkají zapojení cizího jazyka, naopak různé obtíže se týkaly spíše obsahového cíle, tedy výroby lampionu („*že jsem musela vyřezávat obrys na tom papíru*“, „*že jsem špatně nalepil svíčku*“). Nicméně objevují se i komentáře týkající se problémů s porozuměním, např.: „*Nejsem rád, když se na něco zeptám a řeknu to špatně a pak nerozumím, co říká člověk, kterého se ptám.*“ Komentáře tohoto typu jsou zásadní pro další plánování hodin CLIL, kdy bude zásadní především rozšířit portfolio podpurných strategií a eliminovat tak podobné pocity na minimum.

Velmi se rozrůžňují věty a fráze, které děti uvádějí v odpovědích na otázku, jaká jiná slovíčka a věty jsem použil během této aktivity. To je veskrze velmi pozitivní, protože lze sledovat, jak se každý žák se situací individuálně vyrovnal.

Velmi rozmanité jsou překvapivě také odpovědi na otázku „*Jaká nová slovíčka jsem se naučil?*“. Zde se pohybuje počet vypsanych slovíček od jednoho až po kompletní výčet použitých pomůcek: „*cutter, punch hole, cardboard, candle, string, tape*“.

## **První zkušenost s CLILEm v hodině matematiky vyučované autorkou výzkumu (Multiplications – 3-Digit Numbers)**

### Přípravná fáze

Ema navrhuje zapojit CLIL do matematiky s tím, že musí teď několik hodin opakovat a procvičit násobení trojčiferných čísel. Opakování se nám oběma jeví obecně jako velmi vhodná příležitost, kdy můžeme zapojit do hodiny angličtinu. Domníváme se, že to opakování může osvěžit a tu samou látku schovat do „jiného hávu“, což by mohlo na děti působit motivačně. Dále se jedná o látku, kterou již znají, není třeba tedy vysvětlovat nic nového v angličtině. Zároveň tak hodina bude mít jistou přidanou hodnotu, která bude spočívat v osvojení si anglických slovíček z matematiky. Rovnou se shodujeme, že tyto hodiny zařadíme rovnou dvě, tak aby se děti opakovaně setkávaly s novou slovní zásobou. První bude zaměřena na příklady na násobení trojčiferných čísel a budu ji učit já, druhá na slovní úlohy na procvičování stejných typů příkladů a vyzkouší si ji učit poprvé Ema.

Dohodneme se, že zkusíme dále uplatňovat strategii vedení celé hodiny v AJ, protože první zkušenosti z výchov nám zatím neukázaly, že by to byl velký problém.

Hodinu dělíme do čtyřech částí. První má za cíl si zopakovat čtení trojmístných, čtyřmístných a pětímístných čísel, se kterými se budeme v hodině setkávat. Dále si zopakujeme násobení trojčiferných čísel pomocí videa v angličtině a samostatného násobení v pracovním listě. V poslední části žáci vyřeší slovní úlohu.

### Reflexe

Hodina matematiky je bezpochyby úplně jiná než dosavadní výuka v rámci různých výchov a pracovního vyučování. Žáci ji berou, řekněme, vážněji, a pocítují daleko větší potřebu doslovného překladu. Komentář k videu probíhá zcela v češtině podobně jako kontrola výsledků početních příkladů a slovní úlohy. Některým dětem je také nutné individuálně přeložit slovní úlohu do češtiny.

Je to také první hodina, kdy na pomyslné míse vah převážil cíl obsahový. Jazyk se zde jednoznačně podřizuje matematice. Cílovou slovní zásobou jsou čísla a anglická výrazy pro „krát“ a „rovná se“.

Začíná se ukazovat, že bude nutné vytvořit seznam frází pro komunikaci ve třídě, o který se budou moci žáci v hodinách CLIL opírat. Stále se totiž ptají na to samé a běh hodiny to zbytečně narušuje.

## **První hodina CLIL vyučovaná třídní učitelkou Emou (Multiplications – Word Problems)**

### Přípravná fáze

Dohodneme se, že CLIL v matematice nebyl překážkou a výrazně nezbrzdil opakování cílové látky. Ema proto souhlasí, že zařadíme vzápětí ještě jednu hodinu na opakování násobení trojčiferných čísel, při které si současně sama poprvé vyzkouší CLIL vyučovat. Shodneme se na vytvoření pracovního listu se třemi slovními úlohami, které budou zadané v angličtině. Snažíme se nicméně pomoci žákům s porozuměním prostřednictvím scaffoldingu, který má tentokrát podobu cvičení, cílem kterého je předem procvičit slovíčka, která se ve slovních úlohách objeví. Podporou jsou dále obrázky, které dětem mají pomoci pochopit zadání slovní úlohy. Do třetice jsou to předepsané odpovědi slovních úloh, do kterých žáci jen doplní vypočítaný výsledek.

Z mého hlediska se mi zdá tato hodina pro Emu vhodná i z toho důvodu, že nepřináší nějaké zásadní změny ohledně metod výuky, které běžně využívá. Během našich společných příprav zatím netlačím na skupinovou práci nebo práci ve dvojicích z toho důvodu, že ji v běžné výuce prakticky nepoužívá a probíhalo by tak příliš mnoho inovací najednou. To by bylo nepříjemné jak pro žáky, tak i pro Emu.

### Reflexe

Tato reflexe se opírá o poznámky z mého pozorování a komentáře Emy zaznamenané v prvním rozhovoru.

Ema byla poměrně nervózní a hodinu to trochu poznamenalo. Zaskočily nás reakce dětí, které byly překvapené, že paní učitelka také mluví anglicky. Myslely si totiž, že angličtinu neumí, proto na ni mají někoho jiného. Ema se s komentáři tohoto typu vyrovnala snadno, nicméně děti inklinovaly k tomu ji odpovídat česky a to i v případech, kdy bylo jasné, že odpověď umí říct v angličtině. Učitelka to řešila pohotově tak, že říkala: „*I don't understand! English, please!*“. To poměrně pomáhalo, bylo ale nutné to za vyučovací hodinu zopakovat nesčetněkrát.

Hned v úvodu navíc vyjde trochu najevo, že si Ema skutečně není jistá překladem několika slovíček z rozehrívacího cvičení. V rozhovoru pak připouští, že se jí to zdálo jednoduché, tak už si to neprošla. Příště se hodlá lépe připravit, co se týká slovní zásoby v angličtině.

Zopakování čtení čísel reflektuje Ema jako bezproblémové, za to slovní úlohy musela přeložit do češtiny pro celou třídu. Obrázky tedy příliš nepomohly a překlad tak celou práci na slovních úlohách zbrzdil. Nicméně, co se týká pracovních listů, můžeme konstatovat, že žáci spočítali úlohy v drtivé většině případů správně. Obsahový cíl tedy nebyl ohrožen, pouze došlo k menšímu zpomalení a to i díky spojovacímu cvičení na procvičení slovní zásoby v úvodu hodiny.

### Revize plánu na základě zhodnocení prvních zkušeností s CLILEm v 1. fázi

<p>1. Zhodnocení nové situace (<b>reflexe po zavedení změn</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Děti reagují na CLIL velmi dobře, což lze usuzovat z nadšení, které přichází, když oznámíme každou další hodinu v angličtině. Necítí se ohroženi, angličtinu berou jako užitečné zpestření.</li> <li>• Obsahové cíle se daří prozatím kombinovat s těmi jazykovými a během hodin je naplňovat.</li> <li>• Obtíže nám působí přípravy hodin, kdy stále ještě spíše testujeme, do kterých částí hodin se AJ hodí.</li> <li>• Zásadní otázkou zůstává, zdali používat AJ v celé hodině či jen v jejich částech. Pokud se čeština použije jednou, žáci i učitel do ní sklouzávají pak častěji, což vede k celkovému odklonění od CLIL a doslovnému překládání zadání do ČJ.</li> <li>• Potýkáme se také s tím, že na Emu nereagují děti anglicky, ale česky.</li> </ul>
<p>2. Identifikování oblastí, které je třeba zlepšit (<b>problematické oblasti vyžadující změnu</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Není zatím úplně jasné, zdali je vhodné snažit se vézt celou hodinu v AJ.</li> <li>• V některých aktivitách jsme podcenily podpurné strategie, o které by se žáci mohli opřít.</li> <li>• Cvičení opakující anglické výrazy, potřebné v dané hodině CLIL, zbrzdí práci na obsahovém cíli.</li> <li>• Děti mají omezené příležitosti k aktivnímu využití angličtiny a mluvenému projevu. Jejich odpovědi v cizím jazyce se často omezují na jednotlivá slova.</li> <li>• Nemáme zatím vyjasněné, jak budeme nakládat s vyplněnými materiály a dalšími produkty dětí z hodin CLIL.</li> </ul>
<p>3. Ujasnění si, jak můžeme tyto oblasti zkoumat (<b>metody sběru dat</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodou sběru dat dále zůstává zejména pozorování. I nadále budeme čerpat také z písemných sebehodnocení dětí a vyplněných pracovních listů, které průběžně získáváme při hodinách CLIL.</li> </ul>
<p>4. Představení si cesty vpřed (<b>akční plán</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shodneme se navzdory mým původním představám, že budeme realizovat CLIL vždy v celé vyučovací hodině najednou, neboť ve chvíli, kdy se žáci do angličtiny vžijí v rámci jazykové sprchy nebo jiné kratší aktivity, je škoda od angličtiny ustoupit. Navíc vyhlásíme-li anglickou hodinu, žáci pak berou závažněji celou komunikaci ve třídě a „hru hrají tzv. s námi“. Celé to pak působí více motivačně a děti dostanou navíc prostor k procvičení frází</li> </ul>

	<p>z každodenní komunikace jako „Can you help me, please?“ „Thank you very much.“ „Excuse me“ atd.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domníváme se, že vhodnou cestou pro udržení komunikace ve třídě v angličtině, je vytvoření seznamu frází, které děti nejčastěji potřebují. Patří mezi ně např.: How can I say ... in English? What does ... mean in Czech?</li> <li>• V další fázi se pokusíme zaměřit na CLIL ve výchovách, kde je jeho přítomnost zcela přirozená a neohrožující.</li> <li>• Chceme CLIL vyzkoušet také v delším bloku, např. v rámci menšího projektu tak, aby vznikl prostor pro komplexní využití jazykových kompetencí a nejen jednoslovné odpovědi žáků.</li> <li>• Zavedeme pro každé dítě portfolio – složku, kam budeme sbírat veškeré práce dětí, které vznikly v hodinách CLIL. Ty budou opatřeny sebehodnocením dětí.</li> </ul>
<p>5. Realizování změny <b>(podrobný popis zavádění nových změn)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výše popsané změny zavádíme do výuky v lednu a únoru 2014. Některé vyučovací hodiny jsou opět podrobněji popsány v následující kapitole.</li> </ul>

### **Proces zavádění CLILu do výuky - druhá fáze (leden, únor 2014)**

V následujícím období jsme se pokusily zavést změny, které jsme si stanovily na konci prvního fáze zavádění CLIL, a zároveň rozšiřovat integraci anglického jazyka do ostatních předmětů, konkrétně přírodovědy a vlastivědy. Dále jsme pokračovaly v uplatňování CLILu v hudební výchově a v pracovním vyučování.

V lednu jsme založily každému dítěti portfolio, do kterého si žáci na konci každé hodiny zakládali vyplněné pracovní listy, sebehodnocení, fotografie výrobků z pracovního vyučování a další práce, které vznikaly v rámci hodin CLIL. Portfolio mělo podobu desek, do kterého se zakládaly fólie s pracemi dětí.

Dále jsme sestavily seznam deseti nejpoužívanějších frází a plakát jsme nastálo vyvěsily ve třídě. Fráze jsme sbíraly během prvních dvou měsíců implementace. Jednalo se o věty, které běžně zaznívají i v českých hodinách. Šlo tedy spíše o to, abychom vytypovaly ty nejvíce využívané. Plakát obsahoval 10 frází, které jsou uvedené v kapitole o strategiích a metodách výuky vhodných pro CLIL.

Další podpůrnou strategií, kterou jsme začaly obecně více uplatňovat, bylo využívání obrázků a další vizuální podpory včetně písemných zadání. Pro ilustraci a možnost posouzení, jak úspěšně zavádění těchto strategií probíhalo v praxi, uvádíme ukázkou 2 hodin CLIL, které byly realizovány během druhé fáze.

## **První hodina přírodovědy realizovaná Emou (Solar System)**

### Přípravná fáze

V učebnici přírodovědy se objevila kapitola o sluneční soustavě, kterou Ema navrhla realizovat v rámci CLIL. Je to jedno z témat, kde se nabízí text vizualizovat a navíc je možné procvičit při té příležitosti řadové číslovky a stupňování přídavných jmen, proto se zdálo vhodné i mně.

V této hodině se objevily dva nové aspekty. Jednak jsme integrovaly CLIL do přírodovědy a také to bylo v podstatě poprvé, kdy jsme nevytvářely vlastní materiály, případně neadaptovaly aktivity z českých učebnic, ale rozhodly jsme se použít pracovní list *The Earth in the solar system* z publikace *Cross-Curricular Resources for Young Learners* (Calabrese, Rampone, 2007).

Dohodly jsme se opět pro celou hodinu vedenou v angličtině, proto bylo nutné připravit také aktivity v angličtině před a po. Základním materiálem byl pracovní list, kde se hojně vyskytovaly 3. stupně přídavných jmen (the hottest, the biggest, the furthest atd.). Věděly jsme, že žáci už stupňování přídavných jmen probírali s učitelkou angličtiny, přesto jsme se chtěly ujistit, že jsou si v této gramatické struktuře jistí, a budou tak moci komunikovat o obsahu. Zařadily jsme proto na začátek procvičení přídavných jmen prostřednictvím jednoduchého cvičení, v rámci kterého si žáci zopakovali jak tvoření všech třech stupňů adjektiv, tak i české významy základních přídavných jmen, které se objevily v pracovním listě.

Po samostatném vyplnění pracovního listu a porovnání ve dvojicích následovala společná kontrola s učitelem. Děti při té příležitosti tvořily větu, která začínala řadovou číslovkou. Z gramatického hlediska se tedy jednalo o poměrně intenzivní hodinu. Celá příprava včetně pracovního listu je k dispozici v Příloze 7.

### Reflexe

Ema získala od prvního vedení hodiny CLIL jistotu a působila naprosto klidně a sebevědomě. Rovněž děti přijaly fakt, že umí také anglicky, a přestaly se tím dále zabývat.

Bohužel velkou část hodiny zabralo cvičení na stupňování přídavných jmen a také společná kontrola, kdy děti musely vytvořit správný tvar řadové číslovky. Hodina přírodovědy se tak proměnila spíše v hodinu jazykovou. Toto riziko je patrně nejzávažnější výzvou CLILu,

neboť může bránit pravidelnému zavádění. Proto se v následující revizi plánu bezpochyby objeví opatření směřující k jakési prevenci tohoto problému.

Pracovní list děti zvládly vyplnit bez problémů. Co se obsahu týká, jednalo se částečně o opakování (planety a jejich vzdálenost od Slunce). Druhé cvičení o bližších informacích o planetách bylo poměrně těžké, proto Ema vyzvala žáky, ať se pokusí spolupracovat ve dvojicích. Dostaly také možnost vyhledat informace na internetu. To se ukázalo jako velmi přínosné, neboť, přestože většina dvojic této možnosti využila, jejich odpovědi nebyly vždy shodné. To otevřelo zajímavou diskuzi o tom, jak rozpoznat věrohodné zdroje a jak posoudit správnost informací na různých internetových stránkách. Tato debata byla pochopitelně vedená v češtině a přesáhla samotnou hodinu CLIL.

Dle vyplněných pracovních listů nečinil obsah žákům žádné velké problémy. Rovněž gramatické struktury byly zopakovány předem a děti tak jen velmi zřídka chybovaly ve větách.

### **První zkušenost s delším výukovým blokem CLIL**

#### **Přípravná fáze**

Bohužel nebyla příležitost na to, abychom realizovaly CLIL v rámci projektu, nicméně přišel nápad uskutečnit alespoň delší výukový blok, které by svými metodami a mezipředmětovým zaměřením projekt připomínalo. Podnět přišel díky učebnici vlastivědy Nová škola Brno, jejíž druhý díl začíná opakováním krajů České republiky. V rámci něj doporučují autoři zařadit aktivitu, která by byla založena na myšlence cestovní agentury, kdy žáci přemýšlí o tom, který kraj a co konkrétně v něm by stálo za to ukázat zahraničním turistům.

Tento nápad jsme dále rozvíjely a došly k následující verzi. Děti se rozdělí do skupinek, každá skupinka bude reprezentovat jednu cestovní agenturu. Vymyslí podrobný itinerář pro týdenní zájezd po kraji dle vlastního výběru a vytvoří k tomuto zájezdu reklamní plakát. Ten bude pak oporou při ústní prezentaci. Z hlediska obsahového cíle, kterým bylo připomenout si kraje ČR a jejich zajímavosti z minulého roku, se plán jevil jako ideální.

Projekt byl však velmi problematický, co se týká jazykové stránky. Na jednu stranu jsme usilovaly o to, aby děti dostaly šanci využít komplexnější jazykové dovednosti, na druhou stranu jsme si uvědomovaly, že to s sebou nese jistá rizika právě v oblasti jazyka. Bylo od začátku zřejmé, že pro tentokrát upustíme od tendence vést celou vyučovací hodinu v AJ a přikloníme se ke kombinaci s mateřským jazykem. A to nejen co se týká komunikace s učitelem, ale i písemných materiálů, které žáci dostanou. Pro přehlednost uvádíme střídání



jazykového kódu v následující tabulce včetně podpůrných strategií, kterými jsme chtěly zajistit, aby žáci mohli na úkolu pracovat i v případě méně rozvinutých dovedností v cizím jazyce. Pokládaly jsme za zásadní poskytnout jistou oporu i pro práci ve skupinách, neboť bude pro žáky v podstatě zcela nová. Proto každá skupinka dostala i přehledný postup práce, který zahrnoval například rozdělení rolí ve skupinách (grafik, překladatel apod.), ale i v bodech popsané jednotlivé dílčí úkoly.

<b>Aktivita</b>	<b>Jazyk</b>	<b>Podpůrné strategie</b>
Anglická zpráva tříde	AJ	Promítnutí zprávy na projektoru, která stručně a jasně představuje program výukového bloku.
Představení postupu	ČJ	Podrobné zadání a postup práce zpracovaný písemně a vytištěný pro každou skupinu
Příprava itineráře zájezdu a tvorba plakátu	ČJ + AJ	Seznam užitečných otázek a odpovědí v angličtině sloužící zároveň jako osnova prezentace i checklist položek, na které je třeba při přípravě zájezdu nezapomenout.
Prezentace plakátu	AJ	Výše uvedený seznam otázek a odpovědí.

Tab. 14: Podpůrné strategie k jednotlivým aktivitám v rámci výukového bloku Travel Agency

Kompletní příprava hodiny včetně materiálů, které žáci dostali do skupin, je k náhledu v Příloze 8.

### Reflexe

Dojmů z tohoto bloku bylo opravdu celá řada. Důvodů k tomu bylo hned několik: delší výukový blok, pro třídu nezvyklá forma práce (skupinová práce), méně obvyklé metody (tvorba plakátu, ústní prezentace). Navíc první dvě hodiny jsem vyučovala já, třetí pak Ema.

Podařilo se několik věcí. Velmi dobře zafungovala anglická ranní zpráva tříde vypůjčená z programu Začít spolu. Cílem zprávy bylo stručně a jednoduchým jazykem představit program, který bude následovat. To se bezpochyby podařilo, zprávu nebylo nutné překládat, neboť všechny děti rozuměly. Zároveň v ní nechybělo nic zásadního. Bude to určitě strategie, kterou budeme i nadále využívat v hodinách CLIL. Je bezpečná jak pro žáky, tak pro učitele. Žáci si ji mohou přečíst několikrát, seznamují se zároveň se psanou podobou anglických slov. Učitelům pomůže ujasnit si, co je ve výukovém bloku opravdu důležité a navíc od něj nevyžaduje mluvený úvod v angličtině, což ocenila zejména Ema, která si v angličtině v delším mluveném projevu příliš nevěří.

Další strategií, kterou budeme do budoucna zcela jistě využívat dále, je písemné zadání do skupin. Děti měly možnost se k němu vracet během celého procesu plnění úkolu a nezděravka toho využívaly.

Na to, že žáci nebyli zvyklí na práci ve skupinách, pracovali efektivně a práci nedokončila v daném čase jen jedna skupina ze sedmi. Asi dvě skupiny se potýkaly s komunikačními problémy. Skupiny byly vybrány losem, a tak muselo logicky k nějakým problémům tohoto typu dojít.

Jako prozíravá se ukázala také podpůrná strategie pro hlavní úkol, tedy tvorbu plakátu, která měla podobu seznamu otázek a odpovědí, jež by se mohly žákům hodit. Všechny skupiny tyto fráze použily, přestože to nebylo podmínkou. Jednalo se tedy o scaffolding v pravém slova smyslu – žákům tento seznam pomohl splnit úkol na základě jejich individuálních schopností, tzv. vyšplhat po tomto lešení až nahoru. Základ byl tedy u všech stejný, nicméně každá skupinka obohatila svůj plakát o jiný aspekt. Někde přesahoval plakát až do matematiky (děti nabízely zájezd se slevou), jinde se zaměřili na anglické zákazníky (*We speak English!*) nebo se turisty snažily nalákat na *romantic trip on a boat*.

Dá se říci, že blok probíhal až překvapivě hladce, jediné potíže pak nastaly s prezentacemi. Mluvený projev byl pro žáky obtížný, připravené věty v drtivé většině případů spíše četli než prezentovali. Domníváme se, že jsou ale podobné aktivity jedinou možností, jak mluvený projev rozvíjet. A držení se psané předlohy je vhodnou možností, jak žáky zbavovat obav mluvit anglicky před ostatními.

### **Revize plánu na základě zhodnocení zkušeností s CLILEm ve 2. fázi**

1. Zhodnocení nové situace (reflexe po zavedení změn)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docházíme k názoru, že část hodiny, ve které je CLIL zařazen, není podstatná. Důležitější jsou metody scaffoldingu, tedy podpora, kterou žákům poskytujeme při aktivitách, které probíhají v cizím jazyce.</li><li>• Vhodnou strategií je při přípravě hodiny přiřazovat ke každé aktivitě automaticky i podpůrnou strategii (podobně jako v miniprojektu cestovní agentury).</li><li>• Kombinace AJ a ČJ v jedné hodině není problém, je ale nutné si předem určit, které části proběhnou ve kterém jazyce, a plán pak dodržovat. Jinak dochází ke sklouzávání do češtiny a příležitosti pro využívání cizího jazyka tak zbytečně mizí.</li><li>• Plakát s frázemi je při hodinách hojně využíván a obě na něj s Emou v hodině odkazujeme. Pravidelně také děti využívají slovníky.</li></ul>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zůstává poměrně obtížné vyrovnávat poměr cílů jazykových a obsahových. Často se stává, že převládne při realizaci cíl jazykový, přestože v přípravě hodiny byly cíle vyrovnané. Přisuzujeme to našim obtížím odhadnout předem, co žáci v angličtině již umí a co ještě ne.</li> </ul>
2. Identifikování oblastí, které je třeba zlepšit <b>(problematické oblasti vyžadující změnu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nemáme dostatečně informací o stávajících jazykových kompetencích žáků.</li> <li>• Postrádáme ve třídě zázemí pro děti, kam se mohou obracet během hodin CLIL.</li> <li>• Potřebujeme jasnou osnovu, které bychom se držely při výběru vhodného tématu pro hodiny CLIL.</li> <li>• Zatím se vyhýbáme použití delšího textu v hodinách CLIL.</li> <li>• Nevyužíváme v CLIL interaktivní tabuli.</li> <li>• V hodinách CLIL se zatím neobjevilo příliš mnoho odborné/specifické slovní zásoby nejazykové předmětu (kromě matematiky).</li> </ul>
3. Ujasnění si, jak můžeme tyto oblasti zkoumat <b>(metody sběru dat)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodou sběru dat dále zůstává zejména pozorování. Na konci 3. fáze bude portfolio metod sběru dat doplněno o skupinový rozhovor se žáky a také o rozhovor s učitelkou Emou.</li> </ul>
4. Představení si cesty vpřed <b>(akční plán)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navázat spolupráci s učitelkou anglického jazyka, která by nás informovala o tom, které gramatické struktury a slovní zásobu žáci již znají nebo aktuálně procvičují.</li> <li>• Založit ve třídě „CLILový koutek“, kde by byl k dispozici nejen plakát s nejpoužívanějšími frázemi, ale i slovníky, anglické encyklopedie, případně počítač s některými aplikacemi vhodnými pro překládání.</li> <li>• Sestavit tabulku s otázkami, které si budeme klást ještě před tvorbou samotné přípravy, tedy při výběru tématu. To by mělo pomoci jak lepšímu vyrovnání jazykových a obsahových cílů, tak i zajištění metodám scaffoldingu.</li> <li>• Nezařazovat zatím příliš mnoho témat, která vyžadují aktivní znalost specifických gramatických struktur (např. stupňování přídavných jmen).</li> <li>• Pokračovat v zavádění CLIL do přírodovědy a zapojit do hodiny odbornou slovní zásobu.</li> <li>• Rozšířit CLIL do další oblasti matematiky – geometrie.</li> <li>• Pokračovat s přípravou podpůrných strategií pro všechny předměty.</li> <li>• Vyzkoušet využít v hodinách CLIL delší anglický text.</li> <li>• Pokusit se zařadit aktivity na interaktivní tabuli.</li> </ul>
5. Realizování změny <b>(podrobný popis zavádění nových změn)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výše popsané změny zavádíme do výuky v březnu a dubnu 2014. Dvě vyučovací hodiny jsou opět podrobněji popsané v následující kapitole.</li> </ul>

## Proces zavádění CLILu do výuky - třetí fáze (březen, duben 2014)

Již na konci druhé fáze vyvstala potřeba jakési osnovy, které se budeme držet při výběru tématu pro hodiny CLIL. Během prvních dvou fází vykrystalizovalo několik otázek, které jsme si pravidelně pokládaly ještě před samotnou přípravou hodiny. Patřily mezi ně:

- Proč je téma vhodné z hlediska obsahu?
- Proč je téma vhodné z hlediska jazyka?
- Jak a kde získám materiály pro výuku tohoto tématu?
- Jaké aktivity konkrétně použiji?
- Jaké podpůrné strategie využiji, abych zajistil/a, že děti zvládnou aktivity po jazykové stránce?

Zodpovězení výše uvedených otázek nám pomáhá:

1. vybrat **vhodné téma** pro CLIL
2. vyrovnat **jazykové a obsahové cíle**
3. uvědomit si, že **scaffolding je nutnou součástí** každé aktivity CLIL
4. ujasnit si předem, jaké se mi nabízí možnosti ohledně **výukových materiálů** (zdali mám přístup k anglickým materiálům k danému tématu, bude-li třeba je adaptovat, přeložit české nebo přímo vytvořit nové)
5. rozvrhnout si **konkrétní aktivity**

Dále jsme v jednom rohu třídy zřídily malý koutek, tzv. CLIL Corner, kde je k dispozici velký anglicko-český slovník a pět kapesních. Dále obrazový slovník a 2 anglické encyklopedie. V koutku je také seznam frází pro komunikaci ve třídě, který je rozsáhlejší než seznam na plakátě. Ukládáme sem i portfolia, kde si děti zakládají své práce CLIL.

Zkontaktovaly jsme se s učitelkou Janou, která vyučuje angličtinu pro většinu žáků naší třídy. Mé setkání s ní (Ema nebyla přítomna) ale nakonec nebylo nijak zásadní pro naši další práci. Vyjmenovala totiž celou řadu gramatických struktur, které s žáky probírala ve čtvrté a páté třídě, u poloviny z nich ale uvedla, že jsou pro žáky stále velmi obtížné (např. přítomný čas prostý) a vlastně úplně neví, do jaké míry je aktivně ovládají. Pro naši praxi CLIL to znamená, že bude nadále jedinou cestou systematicky zajišťovat scaffolding pro veškeré aktivity CLIL.

Ukázalo se, že nepřichází příliš v úvahu, aby učitelka angličtiny procvičovala předem gramatické struktury nám na míru (např. stupňování přídavných jmen před hodinou

o sluneční soustavě). Shodujeme se ale, že se můžeme naopak my pokusit „zrecyklovat“ slovní zásobu, kterou ona aktuálně probírá v hodinách angličtiny. Uvědomuji si ale od začátku riziko, že v hodině CLIL pak bude příliš převažovat jazykový cíl, a tak tento nápad nakonec moc nerozvíjíme.

Ve třetí fázi probíhají hodiny CLIL v rámci pracovního vyučování, matematiky a nově geometrie (obsah a obvod), hudební výchovy, okrajově vlastivědy a naopak intenzivněji přírodovědy. Podrobné rozборы se týkají přírodovědy a hudební výchovy, ve kterých se z hlediska CLIL objevilo něco nového.

### **Hodina CLIL zaměřená na odbornou slovní zásobu (Human Organs)**

#### **Přípravná fáze**

Téměř od začátku roku bylo jasné, že bychom CLIL rády zařadily v druhém pololetí do přírodovědy, kdy se probírá lidské tělo. Jednak je zde možné navázat na slovní zásobu, kterou se děti učí hned v úvodních hodinách, a navíc jsme měly k dispozici kvalitní materiály z publikace *The CLIL Resource Pack: Photocopiable and Interactive Whiteboard Activities for Primary and Lower Secondary Teachers* (Grievenson, Superfine, 2012), který nevyžadoval žádné zásadní změny. Publikace k tomuto tématu poskytovala nejen velké množství pracovních listů, ale i DVD pro práci na interaktivní tabuli.

Rozhodly jsme se pro realizování alespoň dvou hodin, přičemž první bude zaměřena na orgány lidského těla, druhá pak na oběhovou soustavu.

Obsahové cíle se zcela kryly s měsíčním plánem Emy, z hlediska jazyka bylo jasné, že se bude jednat o novou slovní zásobu, ale ne nutně o nové gramatické struktury. Vzhledem k tomu, že v rámci jazyka je nutné vyrovnávat obtížnost, dá se říci, že i toto odpovídalo.

Hodina byla rozdělena do čtyř aktivit a jejím cílem bylo především zopakovat názvy lidských orgánů, k čemu slouží a kde se v těle nachází. Poslední aktivita byla skupinová, úkolem bylo vyrobit plakát s lidským tělem, správně umístit orgány, napsat anglicky jejich název a jejich funkci. Rozhodly jsme se také, že v této hodině využijeme příležitosti, kterou nám materiál nabízí, a použijeme interaktivní tabuli.

#### **Reflexe**

Hodinu vyučovala Ema a z jejího průběhu byla nápadně nadšená i dle natáčeného rozhovoru, který proběhl posléze. Uváděla, že „*Tělo je hrozně bavilo. Ta slovíčka si pamatovali na další*

*hodinu. Líp než já.*“<sup>32</sup> Úspěch přikládá zejména dvěma cvičení na interaktivní tabuli, které si děti vyžádaly dokonce opakovaně.

Z mého pohledu pozorovatele bylo evidentní, že žáci reagují nadšeně hlavně kvůli využití interaktivní tabule, která je poprvé konečně využita „interaktivně“. Jejím problémem je však obecně to, že se jedná o ryze frontální metodu, neboť není obvykle možné, aby všechny děti dostaly možnost tabuli ovládat.

Daleko širší zapojení dětí a jejich aktivizaci pak přinesla spíše skupinová práce, kde měl každý možnost se nějak uplatnit v rámci tvorby plakátu. Opakované zařazování skupinové práce má dva pozitivní efekty. Jednak dochází stále méně ke konfliktům a neshodám mezi žáky, jednak se daří o něco více komunikovat v angličtině v rámci skupin.

### **První hodina s využitím delšího textu v angličtině (W. A. Mozart)**

#### **Přípravná fáze**

Možná trochu paradoxně jsme se rozhodly využít delší text v rámci hudební výchovy. Ema se zrovna s dětmi věnovala hudbě Mozarta a navrhla, zdali bychom v rámci CLIL nemohly probrat jeho život. To bylo poměrně riskantní, neboť bylo od začátku zřejmé, že se nevyhneme použití minulého času, který žáci ještě neznají. Nicméně cílem celého projektu bylo objevit také limity CLIL, a tak jsme se nakonec obě shodly, že to vyzkoušíme.

Strukturu hodiny jsme vymyslely společně, na mně bylo připravit materiály. Musím konstatovat, že to byla doposud nejnáročnější příprava na hodinu CLIL. Anglických textů o životě Mozarta je k dispozici velmi mnoho napříč internetem i tištěnou literaturou, žádný se však nedá použít přímo pro žáky páté třídy. Text bylo tedy nutné velmi pečlivě adaptovat pro naše potřeby. Komplikace spočívala v tom, že šlo o zjednodušení textu za zachování obsahu. Abychom zajistily, že budou děti vnímat, co v textu čtou, rozdělily jsme ho do osmi krátkých úseků. Úkolem dětí bylo přiřadit k těmto částem správný titulek.

Pro úvod jsme opět použily anglickou zprávu, která se stala jakousi systematickou součástí hodin CLIL, a po čtení textu jsme pak aktivity cílily na jiné smysly. Nejprve jsme si na projektoru promítly obrázky ze života Mozarta a na závěr si děti poslechly přehru ke Kouzelné flétně. Při poslechu odpovídaly na jednoduché otázky.

#### **Reflexe**

---

<sup>32</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

Tuto hodinu učila opět Ema, já jsem byla přítomna pouze jako pozorovatel. Většina činností proběhla podle našich představ a nepřinesla žádná zásadní překvapení. Nejvíce očekávaná práce s textem nás obě velmi překvapila. Pro žáky to bylo spíše snadné a práci měli hotovou za poloviční čas, než jsme této aktivitě vyhradily. Pouze několik žáků registrovalo „divně“ napsaná slovesa. Správně odhadli, že se jedná o minulý čas. Pasivní porozumění minulému času jim nečinilo žádný problém.

### Revize plánu na základě zhodnocení prvních zkušeností s CLILEm ve 3. fázi

<p>1. Zhodnocení nové situace (reflexe po zavedení změn)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delší výukový projekt, který měl charakter projektu, se pro CLIL velmi osvědčil. Důvodem jsou především mezipředmětové přesahy, do kterých pojetí CLILu zapadá.</li> <li>• Kombinace cizího a mateřského jazyka v jednom výukovém bloku je možná a ničemu nepřekáží, přesto jsme přesvědčeni, že je nutné postupem času přecházení do ČJ odbourávat, neboť vede dlouhodobě spíše k destrukci hodin CLIL.</li> <li>• Koutek CLIL je využíván především k vyhledávání neznámých slovíček ve slovnících během skupinové práce.</li> <li>• Párová a skupinová práce se s CLILEm dobře kombinuje. Žáci ve skupinovém rozhovoru uvádí např.: „<i>Já jsem se hodně ptala kamarádů.</i>“ nebo „<i>Ve skupinách je to lepší...Kdybych na tom zase dělala sama, tak to pro mě bude moc těžký.</i>“</li> <li>• Schůzka s učitelkou angličtiny proběhla, nedá se ale předpokládat nějaká užší a systematická spolupráce. Do budoucna nám tedy asi příliš nepomůže.</li> <li>• Velmi se nám osvědčily anglické zprávy třídě, ve kterých se žáci dozvídají velmi jednoduchým jazykem, co se bude v hodině CLIL dít. Žáci to v rozhovoru rovněž oceňují: „<i>Když to vidím napsané, tak si to lépe zapamatuju a taky vím, jak se to píše. Je to výhodný k něčemu.</i>“ nebo „<i>Mohli jsme si to přečíst, pak jsme si to přeložili a zjistili to a to.</i>“</li> <li>• Systematicky používáme tabulku pěti otázek, které nám pomáhají s výběrem tématu.</li> <li>• Interaktivní tabule působila velmi motivačně, ale z hlediska CLIL nepřinesla žádné zásadní výhody. Rovněž děti tuto hodinu v rozhovoru příliš nezmiňují, daleko více odkazují ke skupinovým pracem a oceňují především příležitost ukázat svou kreativitu. „<i>No já mám rád takové ty práce, kdy pracujeme v týmech, ve skupinách a děláme nějaké plakáty, vytváříme reklamy, domýšlíme tam, prostě mě to baví... Mohla byste přemluvit paní učitelku, ať to děláme víc.</i>“ „<i>Mě na tom</i></li> </ul>
--	--

	<p><i>bavilo, že jsme mohli vystříhovat a takhle. “ Já ráda vyrábím a mě baví jako vytvářet ty nápady. “</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CLIL je nově zaváděn do geometrie, konkrétně pro opakování obsahu a obvodu. Kombinace se nám zdá vhodná, protože látka geometrie je z podstaty věci vizualizována.</li> <li>• Využití delšího textu v CLIL nepůsobilo žákům velké obtíže.</li> <li>• Pro pasivní porozumění lze zařadit i gramatické struktury, které žáci neznají. Je však nutné se jich vyvarovat v případech, kdy po žácích vyžadujeme aktivní použití angličtiny.</li> <li>• Postupně se nám daří vytipovávat metody a strategie, které jsou pro CLIL vhodné.</li> </ul>
2. Identifikování oblastí, které je třeba zlepšit <b>(problematické oblasti vyžadující změnu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeden žák v rozhovoru na otázku, co by v anglických hodinách vylepšil, odpovídá „<i>abychom se učili i ty věty...nejenom slovíčka.</i>“ To nám jasně potvrzuje, co pozorujeme také, že stále převažují hlavně jednoslovné odpovědi žáků.</li> <li>• Doposud jsme nevyužily herních aktivit v hodinách CLIL.</li> <li>• Adaptace textů pro CLIL je časově velmi náročná.</li> </ul>
3. Ujasnění si, jak můžeme tyto oblasti zkoumat <b>(metody sběru dat)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodou sběru dat dále zůstává zejména pozorování. Na konci 4. fáze bude portfolio metod sběru dat doplněno o druhý skupinový rozhovor se žáky, rozhovor s učitelkou Ěmou a videozáznamy 2 hodin CLIL.</li> </ul>
4. Představení si cesty vpřed <b>(akční plán)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pravidelně zařazovat aktivity, které umožní žákům odpovídat ve větách a nejen pouze jednoslovně.</li> <li>• Využít herní aktivity v hodinách CLIL.</li> <li>• Zjistit, zdali neexistuje databáze textů pro CLIL pro 1. stupeň nebo něco podobného, co by nám usnadnilo práci.</li> </ul>
5. Realizování změny <b>(podrobný popis zavádění nových změn)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výše popsané změny zavádíme do výuky v květnu a červnu 2014. Dvě vyučovací hodiny jsou opět podrobněji popsány v následující kapitole.</li> </ul>

#### **Proces zavádění CLILu do výuky – 4. fáze (květen, červen 2014)**

V poslední fázi jsme měly pocit, že jsme napravily oblasti, které byly z našeho pohledu problémové, a pokusily se spíše vyslechnout přání a nápady žáků.

Integrace angličtiny probíhala nadále napříč všemi předměty. Obvykle se jednalo o jednu celou vyučovací hodinu a její asi patnáctiminutové zopakování (nebo dokončení) na začátku další hodiny daného předmětu, dohromady tedy naplánovaných 60 minut týdně. Výjimečně jsme v jednom týdnu vyučovaly vedle celé hodiny CLIL ještě kratší jazykovou sprchu v jiném předmětu, aby byla naplněna časová dotace, kterou jsme si stanovily.



Blíže se budeme věnovat hodinám, z nichž byl pořízen videozáznam, a o které se opírá analýza a interpretace dat.

### **Hodina CLIL s deskovou hrou (Map of Europe)**

#### Přípravná fáze

Podnět k vytvoření této hodiny nám opět dala učebnice vlastivědy Nová škola Brno, kterou Ema se svou třídou využívala. Kapitola zaměřená na mapu Evropy byla podobně jako předchozí kapitoly zakončená seznamem otázek k opakování. Tradičně by hodina probíhala tak, že by Ema otázky četla před celou třídou a žáci by po jednom odpovídali. Ve chvíli, kdy jsme se rozhodly opakování mapy Evropy realizovat v CLIL, velmi rychle nám došlo, že nebude možné otázky jen číst v angličtině. Navíc hodiny CLIL teď už vyučovala jen Ema a ta se snažila spíše vyhýbat mluvenému projevu v angličtině před celou třídou. Přes nápad dát žákům seznam otázek do dvojic v angličtině, aby je viděli alespoň napsané, jsme se dostaly k verzi deskové hry, kterou jsme si v každém případě chtěly v tomto měsíci vyzkoušet.

Vyrobily jsme proto velmi jednoduchý herní plán, na kterém byla některá políčka vyplněna otazníkem. To byl signál k tomu vylosovat si otázku z balíčku a odpovědět ji. Opět jsme měly obavy, zdali se žáci ve skupinkách budou věnovat hře nebo něčemu jinému, a tak jsme připravily ještě záznamový list, kam zapisovali, jaké otázky si vylosovali, kdo na ně odpovídal, a zdali odpověděl správně. Vzhledem k tomu, že zadání bylo poměrně komplikované, dostali jej opět napsané na proužku papíru (v angličtině).

#### Reflexe

Opět se nám potvrzuje, jak moc jsou efektivní písemná zadání a instrukce. Žáci v podstatě nemají žádné dotazy ohledně slovní zásoby, přestože zcela jistě neznají všechna slovíčka. Velkou část si domyslí z kontextu nebo přímo z reálných pomůcek, které jsou jim paralelně s instrukcemi rozdány.

Velký rozdíl byl v počtu otázek, které skupinky stihly odpovědět, jak je možné posoudit na základě odevzdaných záznamových listů. Bylo proto dobré, že Ema nakonec všechny otázky přečetla a všichni si na ně společně odpověděli.

Komunikace ve skupinkách probíhala česko-anglicky. Děti se v podstatě bavily česky nad anglickou otázkou a pak opět česky sestavovaly anglickou odpověď. Problém udržení komunikace v angličtině ve skupinách se tu opět objevil.

## **Hodina CLIL na podporu souvislé komunikace žáků v angličtině (At a Restaurant in Dublin)**

### Přípravná fáze

Cílem této hodiny bylo především vyslechnout jednoho z žáků, který apeloval na to, aby žáci používali v rámci CLIL celé věty a nejenom slovíčka. Sám si uvědomoval, že to bude asi těžké zorganizovat, neboť příležitosti již mají, sami je ale dostatečně nevyužívají: „*Byl by problém to asi uhlídat. Vy jste byly dvě učitelky a skupiny byly čtyři (ve skutečnosti sedm – pozn. autora). A vždycky by pak někdo mluvil anglicky, a když byste odešly, tak česky.*“ Naším úkolem tak nebylo umožnit žákům odpovídat ve větách, jako spíš je k tomu přimět.

Díky tomu přišel nápad tématu At a Restaurant in Dublin. V aktuální kapitole v matematice se objevilo téma z finanční gramotnosti, konkrétně seznámení se s měnou euro, v kapitole zaměřené na sčítání a odečítání desetinných čísel. Rozhodly jsme se proto zařadit hodinu matematiky na bázi nakupování (resp. objednávání v restauraci) a placení Eury, přičemž si děti budou procvičovat sčítání desetinných čísel.

Hodina obsahovala motivační a rozehrívací aktivitu, většina času byla ale věnována práci ve dvojicích, kdy si žáci objednávali a platili v restauraci.

Co se týká scaffoldingu, dvojice měly při ruce zjednodušený rozhovor z restaurace, kde se stále opakovala fráze (I'd like...) a kterou mohly využít v rozsahu, jakém potřebovaly. Každý žák dostal také tabulku, do které si zapisoval, co si objednal, kolik to stálo a kolik zaplatil. Pro nás to byla velmi důležitá zpětná vazba, která nás informovala o tom, co se vlastně při této párové činnosti odehrávalo a zdali děti příklady spočítaly správně. Metodický list včetně některých materiálů je k dispozici v Příloze 10.

### Reflexe

Porozumění a čtení desetinných čísel ani cen nečinilo dětem velký problém. Během párové práce děti opět hojně využívaly scaffoldingu a držely se předlohy. Asi v 5 dvojicích se objevily i fráze navíc. Díky této předloze se nestávalo, že by děti sklouzávaly do češtiny nebo na úkolu nepracovaly, protože nevěděly, jak si anglicky objednat.

Ema v rozhovoru ocenila zejména využitelnost frází v praktickém životě: „*Hodně využitelná byla ta matika, když je to právě to nakupování, to přece chodí lidi nakupovat v zahraničí ...*

*Ať už v jídlu, restauraci, oblečení, ty situace z toho praktického života, žijeme v Evropě, jsme integrování, cestuje se.*“<sup>33</sup>

Žáci ocenili především možnost poskládání vlastního menu a manipulaci s reálnými bankovkami a mincemi (vystřiženými a zalaminovanými). Nestávalo se příliš často, že by mluvili česky nebo nepracovali na úkolu. Problémem byla u některých dvojic výslovnost. Přestože jsme rozhovor dvakrát přečetly před celou třídou, chyby ve výslovnosti se objevovaly poměrně často. Byl zde nicméně naplněn cíl, kdy žáci komunikovali souvisle v anglických větách.

### **3.9 Výsledky výzkumu a jejich interpretace**

V této kapitole se vrátíme k výzkumným otázkám a pokusíme se na ně odpovědět. Připomeňme, že cílem výzkumu bylo zjistit, jak se liší komunikace ve třídě v hodinách CLIL a v běžných hodinách, jaké strategie a metody výuky jsou pro CLIL vhodné a konečně jaké výhody a jaká rizika obecně přináší první rok implementace CLILu do výuky. Součástí každého akčního výzkumu je také navrhnout doporučení, jak tato rizika eliminovat. Soubor doporučení bude uzavírat tuto disertační práci.

#### **3.9.1. Komunikace v hodinách CLIL a v běžných hodinách**

Tato kapitola se bude opírat o veškerá data nasbíraná během roku, zejména pak o videozáznamy, které byly pořízeny na konci sběru dat, tedy v červnu. Potřeba pořídit videozáznamy přišla až po třetí fázi zavádění CLIL, tedy na konci dubna. Na základě mého pozorování Eminy výuky vyvstalo, že se nápadně liší hodiny CLIL a běžné hodiny a to zejména z hlediska komunikace ve třídě. Požádala jsem proto Emu, zdali bych mohla natočit její dvě běžné hodiny a dvě CLILové na kameru. Pořizování fotografií a videí jsme měli s rodiči domluvené již od začátku roku, takže z etického hlediska v tom nebyl problém.

Videozáznamy byly přepsány a následně kódovány v programu Atlas.ti. Některé kódy byly definovány předem, jiné vznikaly v průběhu kódování. Kódy lze rozdělit do dvou hlavních kategorií: první odkazuje k účelu promluv v hodině, druhá ke struktuře komunikace, tedy kdo, jak dlouho a jak často mluví. V prepisech byly zachovány veškeré chyby v angličtině i nespisovná čeština. Za promluvu byla považována i neverbální reakce, která zastupovala odpověď, jako souhlasné kývnutí hlavou nebo pokrčení rameny.

---

<sup>33</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

S daty bylo pracováno částečně kvantitativně (porovnávání četnosti jednotlivých kódů napříč hodinami), částečně kvalitativně (co konkrétně se v promluvě řeší). V případě hodin CLIL si zároveň všímám přechodů z angličtiny do češtiny a zpět (code-switching) a to zejména, kdy se tak stává a proč.

V rámci kategorie, která se týkala účelu promluvy, bylo definováno šest kódů:

**Vlastní aktivita** - Kód odkazuje k promluvám, které zazní v rámci průběhu samotné aktivity v hodině týkající se bezprostředně vyučovaného předmětu.

**Instrukce k aktivitě** - Kód je použit tam, kdy se promluva týká informací k následující činnosti týkající se daného předmětu. Promluvy zahrnují zejména instrukce a vysvětlování průběhu aktivity, které se žáci budou v hodině věnovat.

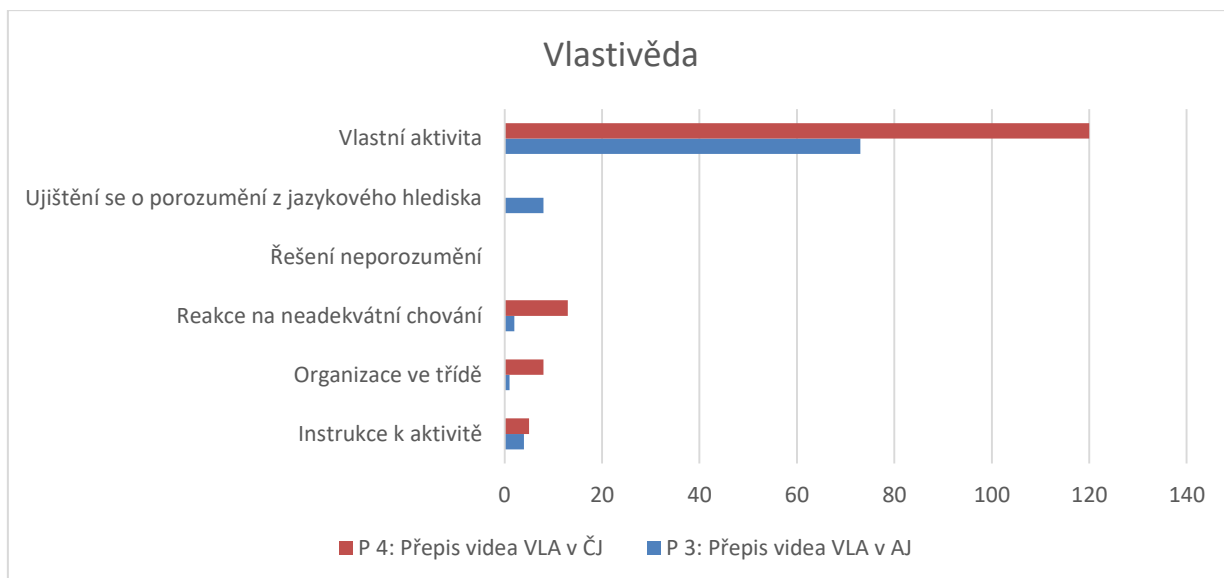
**Ujištění se o porozumění z hlediska jazykového** - Kód je použit u promluv, kde je účelem ujistit se o porozumění výrazu v angličtině nebo naopak zjistit překlad českého výrazu do angličtiny.

**Řešení nepochopení z hlediska obsahového** - Kód je použit tam, kde žák nerozumí po obsahové stránce a učitel situaci řeší.

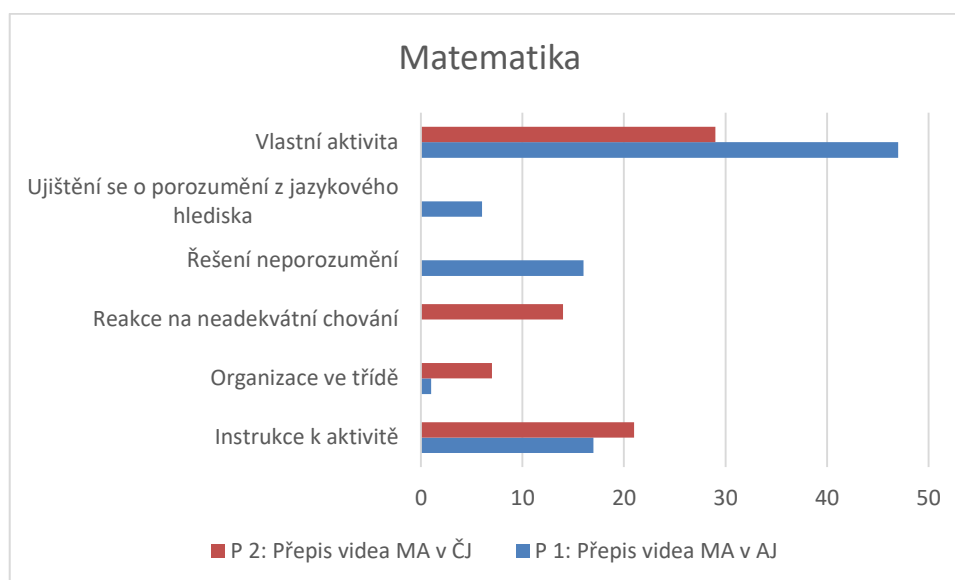
**Organizace ve třídě** - Kód je přiřazen promluvám, jejichž účelem je vyřešit organizační záležitosti třídy jako objednávka triček, informace o schůzkách, zkoušení a testech apod.

**Reakce na neadekvátní chování** - Kód odkazuje k promluvám, ve kterých se řeší chování žáků, nejčastěji sjednávání ticha ve třídě.

Následující dva grafy porovnávají četnost kódů odkazujícím k účelu promluv v jednotlivých předmětech.



Graf č. 1: Účel promluvy ve vlastivědě vedené v ČJ a AJ



Graf č. 2: Účel promluvy v matematice vedené v ČJ a AJ

Oba grafy bez ohledu na předmět přinášejí podobná srovnání. Největší procento času je věnováno komunikaci v rámci činností vázaných na daný předmět, tedy promluvám, které byly kódovány pod názvem **vlastní aktivita**. V hodinách vlastivědy v obou jazycích jednoznačně převládají nad ostatními účely promluvy. V matematice je v případě české hodiny téměř vyrovnána četnost promluvy za účelem vysvětlit, jak bude následující činnost probíhat, a činností samotnou. To je úzce spojené s následujícím kódem.

Co se týká **instrukcí k aktivitě** jsou v obou případech nižší v hodinách CLIL než v běžných hodinách. Pokud se podíváme, jak jsou takové instrukce realizovány, zjistíme, že se někdy omezují na úplné minimum, například v hodině vlastivědy vyučující před začátkem poměrně

komplikované skupinové aktivity ukáže žákům pouze v jakých skupinách budou pracovat, což naznačí rukama a doprovází pouhým: „*Ok...one group here, one group, one group.*“ Podobně na začátku stejné hodiny vedené v angličtině zcela chybí úvodní instrukce, učitelka přímo začne rozehrívací aktivitou s míčkem, který hodí jednomu z žáků s otázkou: „*Marku, which European country do you know?*“ Záměrně vybere žáka, o kterém ví, že bude patrně adekvátně reagovat a vytvoří tak příklad pro ostatní.

Zajímavý charakter instrukce lze také sledovat na začátku hodiny matematiky. Tam je sice úvod realizován promluvou: „*Today we start with a bingo game. This (ukazuje na tabuli, kde je příklad tabulky na hru Bingo). I have a bingo table for you. (rozdává tabulky)*, učitelka ale vzápětí rovnou přechází k příkladu. Nemluví tedy o tom, jak hru hrát, jak je to běžné v hodinách vedených v češtině, ale přímo ji hraje. To můžeme pak během této hodiny sledovat vícekrát - namísto vysvětlování, jak bude aktivita probíhat, učitelka aktivitu rovnou předvádí (např.: rozhovor z restaurace a sčítání desetinných čísel). Z bezprostředního sdělování dojmů po hodině vyplynulo, že to pro ni bylo v tu chvíli přirozené řešení a to ze dvou důvodů, jednak ji samotné by dalo práci vymýšlet věty v angličtině a jednak nebylo jisté, jak by děti popisu aktivity porozuměly. Proto bez varování přešla k příkladu, který považovala za nejefektivnější řešení.

Aktivita, kterým zdánlivě chybí instrukce, však přesto proběhnou dle plánu, což dokazují pracovní listy či tabulky, kde si žáci vedli záznamy o průběhu her. Ve vlastivědě jsou instrukce učitele částečně suplovány písemnou zprávou skupině, tedy v podstatě zadání aktivity v angličtině, jehož překlad je již prvním úkolem dětí. Strategie písemných zpráv ať už na začátku lekce či v jejím průběhu se v hodinách CLIL velmi osvědčila, učitel ušetřil čas věnovaný ústnímu vysvětlování, žáci se mohli k instrukci vracet v průběhu celé aktivity, porozumění písemné zprávy pro ně bylo snadnější, než by tomu bylo u ústního sdělení, a v neposlední řadě to byl jeden z momentů, kdy byla aktivita přesunuta z učitele na žáka, což lze považovat za pozitivní trend.

V obou hodinách CLIL jsou překvapivě málo zastoupené promluvy, které se týkají **ujišťování se o porozumění z jazykového hlediska**, tedy v podstatě překladu z AJ do ČJ, případně obráceně. Důvodem jsou adekvátně zvolené materiály a jejich jazyková obtížnost, ale také samostatnost žáků, kteří si během roku zvykli na vyhledávání neznámých slovíček ve slovnících. Pakliže se tyto promluvy objevují, pak je v nich často kombinována angličtina a čeština a to i v jedné větě, např.: „*Teacher, jak je „nechápu“?*“ nebo „*Tak in Czech.*“ Učitel uvozuje věty o překladu vždy anglicky „*What does it mean...?*“. U žáků většinou převládá

české „*Nevím, jak to říct anglicky.*“ nebo „*Co je to...?*“. Na vyzvání jsou však schopni formulovat dotaz v angličtině, např.: „*How can I say Austria in Czech?*“.

**Řešení neporozumění** se objevuje pouze jednou a to v případě matematiky v angličtině, kdy jeden z žáků nechápe princip hry Bingo. Učitelka se pokusí dvakrát o vysvětlení v angličtině na příkladu podobně jako v úvodu hodiny, když žák pořád nerozumí, přechází nakonec do češtiny. Navrácení zpět do angličtiny pak realizuje signálem: „*I don't understand Czech.*“ nebo jinde českým: „*Odted' nerozumím česky ani slovo.*“ V tomto případě je nutné připustit fakt, že použití angličtiny zbrzdilo výuku díky nutnosti opakovaně vysvětlovat jednu a tutéž aktivitu a to navíc se závěrečným přechodem do češtiny. Pro učitelku to bylo frustrující (měla dojem, že se v angličtině nesprávně vyjádřila), a pro žáky nezajímavé.

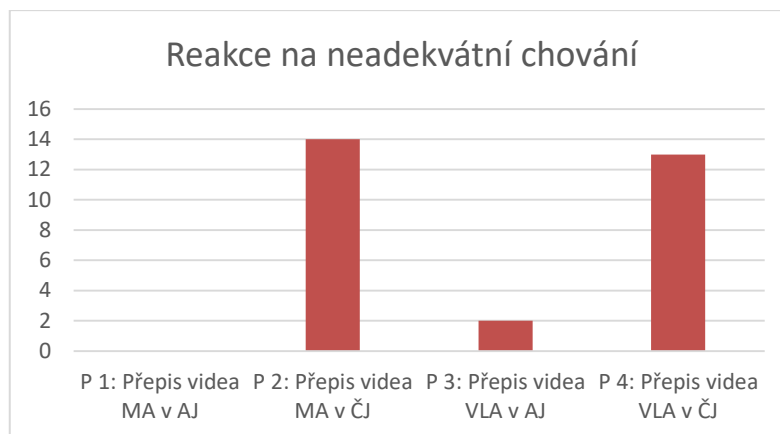
Učitelova **reakce na neadekvátní chování**, tedy napomínání a usměrňování chování žáků během hodiny je významně zastoupena v českých hodinách, jak je zřejmé z následujícího grafu. V matematice vyučované v angličtině chybí úplně, ve vlastivědě se omezuje na pouhé dvě promluvy a to: „*Be quiet, please*“ a „*Silence, please.*“

Zde se nabízí dvě interpretace. První z nich odkazuje k podobnému aspektu jako v případě instrukcí – učitelka si raději nepřidělává práci a omezuje své promluvy na minimum nutné k realizaci naplánovaných aktivit. Kvůli chování nechce zbytečně přecházet do češtiny, tedy alespoň to nedělá. Druhá pak směřuje spíše k programu hodiny. Z videozáznamů hodin CLIL je totiž zřejmé, že děti pracují se zaujetím, což potvrzují žáci jak v sebehodnocení, tak během rozhovoru, a nemají tak čas na jiné aktivity, které by vyžadovaly napomínání. Oproti tomu obě natáčené hodiny vedené v češtině byly uzavřené dlouhou samostatnou prací, kdy každý žák dokončil práci v jiném momentě a otevíral se mu tak prostor pro vyrušování. V případě vlastivědy se navíc jednalo o vypisování z učebnice, které bylo pro děti velmi demotivující. Učitelka sama v závěrečném rozhovoru uvádí: „*Ty aktivity hodně zaujali, že neměli čas zlobit. Pravděpodobně teda tím jak ty hodiny brali jinak, tak se chovali klidněji, než se chovají normálně. Byla to jiná aktivita, jiný program, jiná náplň hodiny, takže možná proto.*“<sup>34</sup>, čímž se přiklání k druhé variantě interpretace, kterou ostatně potvrzují i děti „*a že je to takové spíš zábavnější učení než jinde.*“<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

<sup>35</sup> Citace z přepisu rozhovoru se žáky I.



Graf č. 3: Reakce na neadekvátní chování v hodinách CLIL a v běžných hodinách

Co se týká **organizace třídních aktivit mimo rámec vyučovaného předmětu** (v natočených videích se jedná o objednávku triček, pozdní příchod, informace o schůzkách, zkoušení a testech), pak se logicky neřeší v hodinách CLIL, ale v běžných hodinách. Důvodem je zcela jistě jazyková bariéra, která učitelce brání ve vysvětlování a žákům v porozumění. Pakliže je potřeba něco podobného sdělit v hodinách CLIL, učitelka přechází do češtiny. V natočených lekcích se ale jedná pouze o zakončení hodiny a sdělení programu příští hodiny.

Podíváme-li se na strukturu komunikace, pak zjistíme, že jak v hodinách v angličtině, tak i v češtině je jednoznačně dominantní IRF struktura s prvky: otázka učitele – odpověď žáka – zpětná vazba učitele, která se cyklicky opakuje. Veškeré hodiny jsou také poměrně typické pro uzavřené otázky a jednoslovné odpovědi žáků. Nelze tedy říci, že CLIL v této oblasti výuku proměnil nebo přinesl něco nového.

Co však bylo pro danou třídu zcela nové, byly strategie a metody výuky, které si zavedení CLILu postupně vyžádalo. Právě těm se bude věnovat následující kapitola.

### 3.9.2 Strategie a metody vhodné pro CLIL

Při počátečním zavádění CLILu je nejčastější obavou učitelů i rodičů, že děti nebudou v cizím jazyce dostatečně rozumět, což může zkomplikovat porozumění látce neязыkového předmětu. I my jsme měly podobné obavy. Během realizace projektu jsme ale došly ke zjištění, že žáci sice nezachytí v cizím jazyce vše, existuje však celá řada metod a strategií, která ve výuce typu CLIL může významně pomoci porozumění, a vytvořit tak podporu nejen



žákům ale i učiteli samotnému. V odborné literatuře se v tomto kontextu mluví o scaffoldingu nebo o podpůrných strategiích, které byly popsány v předchozích kapitolách.

Dílním cílem projektu disertační práce bylo tyto strategie a metody objevovat, vytvářet a testovat jejich efektivitu v praxi CLIL. V této kapitole nabízíme jejich výčet, stručný popis a také příklad jejich využití v praxi CLIL.

### **Vizualizace**

Strategie, která může významně napomoci porozumění a zároveň ji lze kombinovat s celou řadou aktivit, je vizualizování mluveného nebo psaného slova formou obrázků, fotografií, schémat, grafů, časových os nebo myšlenkových map. Dá se snadno využít napříč věkovými kategoriemi. Vizualizaci můžeme vytvořit i písemným zadáním na tabuli nebo rozdáním instrukcí do skupin či dvojic, které budou mít žáci po celou dobu na očích.

Příklad 1: Velmi se nám osvědčily anglické zprávy třídě, kteří ocenili i samotní žáci.

Good morning everybody!

We're going to work in groups of 4 today. Each group will become a travel agency. Each travel agency will prepare a tour for foreign tourists across one of the Czech regions. The tour will be presented on a poster you will make in groups.

I'm looking forward to your posters 😊.  
Your teacher

Tab. 15: Anglická zpráva třídě na začátku hodiny (archiv autorky)

Příklad 2: Podobnou strategii jsme opakovaně využívaly i při zadávání aktivit do skupin. Kartičky s instrukcemi pro každou skupinu měly celou řadu výhod. Nebylo nutné opakovat zadání stále dokola, stačilo děti odkázat k zadání na kartičce. Příklad instrukce do skupin v hodině přírodovědy uvádíme zde:

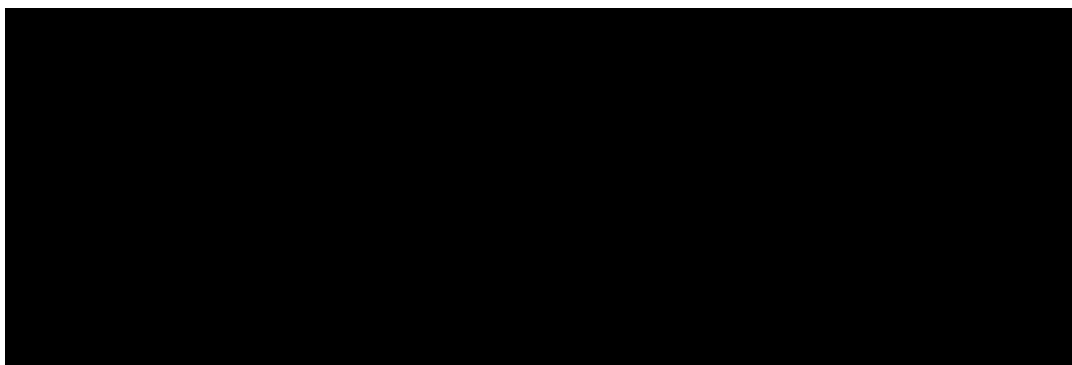
**Group work: HUMAN BODY**

1. Draw a human body with all organs we learnt about last week.
2. Write the names of the organs (Example: lungs.).
3. Write what the organs do (Example: They breathe in oxygen.).
4. Write where the organs are. (Example: Lungs are **next to** a heart.)

You can use dictionaries (books, NO mobile phones)! You have 20 minutes for this

Tab. 16: Instrukce ke skupinové práci

Příklad 3: Tento příklad ukazuje vizualizaci instrukcí k pokusu v přírodovědě.



Obr. 9: Obrázkové instrukce k pokusu (Calabrese, M., Rampone, S. (2011). *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press).

### **Manipulace**

Další vhodnou strategií je používat v hodinách CLIL reálné předměty, na které si děti mohou sáhnout, manipulovat s nimi. To se týká jak experimentů v přírodovědě či fyzice, tak i modelování matematických problémů nebo manipulace s penězi.

Příklad 1: V přírodovědě jsme zařadily jednoduchý experiment, kdy děti odhadovaly, které předměty jsou magnetické a které ne. Každá dvojice dostala 10 reálných předmětů. Své tipy zapisovaly do pracovního listu. Poté si své předpovědi ověřily přiložením magnetu a výsledek opět zapsaly. Tento jednoduchý experiment probíhal celý v angličtině bez potřeby překladu do češtiny. Tomu napomohla právě manipulace s reálnými předměty, se kterými se děti navíc běžně setkávají.

Příklad 2: V matematice jsme probíraly sčítání a odečítání desetinných čísel. Pro upevnění této látky jsme zařadily hodinu v angličtině, kdy děti ve dvojicích nakupovaly v obchodě ve Vídni a musely proto platit eury. Každá dvojice dostala balíček peněz (bankovek i mincí, které vypadají jako reálné), kterými si vzájemně platila. Žáci si zapisovali do pracovního listu, co nakoupili, kolik to stálo a jakými bankovkami a mincemi zaplatili. Eura jsme použily také v hodině *At a Restaurant in Dublin*, ve které šlo o podobnou aktivitu v prostředí restaurace.

### **Kooperace**

Spolupráce žáků ve dvojicích nebo ve skupinách může být pro žáky velkou oporou při výuce v jiném než mateřském jazyce. Vzájemná pomoc nad porozuměním zadání a následného vypracování úkolu může být velmi přínosná a dětem obvykle vyhovuje.

Je nutné zmínit, že skupinová práce jako forma vyučování ještě neznamená, že bude skutečně realizováno kooperativní učení, respektive rozdělení žáků do skupin nezaručuje kooperaci mezi členy skupiny (Tomková, 2007). Johnson, Johnson (1994) proto vymezili 5 základních principů kooperativního učení: pozitivní vzájemnou závislost (Aby uspěla skupina, musí uspět každý člen skupiny.), individuální zodpovědnost (Každý člen je zodpovědný za svou práci.), přímá interakce (Každý může přímo diskutovat s ostatními členy skupiny, získat pomoc.), sociální a kooperativní dovednosti jako prostředek i výchovný cíl (Členové vzájemně komunikují, důvěřují si pomáhají si, naslouchají si.) a reflexe a hodnocení (Tým má adekvátní čas a prostor pro reflexi a hodnocení práce týmu (In Kasíková 2007). Během projektu jsme se samy přesvědčily, že skupinová práce nefunguje hned napoprvé (Připomeňme, že se s ní žáci naší třídy v běžné výuce prakticky nesetkávají.), nicméně se vyplatí investovat čas i úsilí rozvoji kooperativních dovedností. Později ji ocení jak učitel, tak i žáci. I zde je vhodné poskytnout žákům podporu, která jim pomůže se v úkolu lépe zorientovat, vybrat si svou jedinečnou roli ve skupině a naplánovat si práci.

Při práci ve skupinách se nám osvědčily zejména dvě strategie: poskytnutí písemného zadání každé skupině, u komplikovanějších úkolů strukturované do jednotlivých kroků, a nabídnutí rolí, které může žák ve skupině hrát.

Problém je také obvykle ve vhodném rozdělení dětí do skupin. Učitelé zde využívají několik různých možností, které se dají během školního roku obměňovat. Žáky můžeme rozdělit podle jejich vlastních preferencí, vytvořit stálé skupinky na určité období nebo před každou aktivitou zvolit skupinky losováním. Třetí případ se nám osvědčil nejvíce i z toho důvodu, že tak vznikala další ideální příležitost k zapojení cizího jazyka.

Příklad: S žáky jsme probíraly kraje České republiky. V rámci úvodu do tématu jsme zařadily aktivitu v angličtině, kdy si děti ve skupinkách vytvořily cestovní kancelář, která pořádá výlety pro zahraniční turisty po České republice. Jejich úkolem bylo připravit zájezd po přírodních a historických zajímavostech vybraného kraje a prezentovat ho na plakátu. Rozhodly jsme se pro vytvoření skupin losem. Žákům jsme rozdaly 7 různých nadřazených slov napsaných na kartičkách jako *animals, food, school subjects* atd., každý z 28 žáků si vylosoval jedno slovo podřazené (*lion, pizza, Maths* atd.), podle kterého si našel svoji skupinku. Nebylo nutné žákům předem vysvětlovat princip rozdělení, odhalení pravidla bylo součástí úkolu. Dále skupiny obdržely instrukce uvedené v Tab 17.

## **POSTUP:**

**1. Každá skupinka představuje jednu cestovní kancelář. Nejprve si proto vymyslete jméno vaší cestovní kanceláře. Jméno by mělo být v angličtině.**

**2. Ve skupince si zvolte následující role:**

Zapisovatel – Píše na plakát informace, na kterých se předem dohodne celá skupina.

Grafik – Kreslí, vystřihuje a lepí na plakát obrázky. Obrázky i jejich umístění schvaluje celá skupina.

Informátor – Zjišťuje informace o geografických a historických zajímavostech v knihách.

Překladatel – Vyhledává neznámá slova ve slovníku a konzultuje nejasnosti s vyučujícím.

**3. Ve své cestovní kanceláři připravte pro zahraniční turisty pětidenní zájezd po jednom kraji České republiky, který jste si vylosovali. Sepište podrobný program na každý den a nezapomeňte zmínit, co je na jednotlivých místech výjimečného.**

**4. Připravte plakát, který bude informovat o zájezdu, který nabízíte. Plakát by měl turisty na váš zájezd nalákat, takže by měl být zajímavý také graficky. Můžete proto nejen psát, ale i kreslit a lepít obrázky. Při vytváření plakátu vám pomohou otázky a začátky vět v AJ, které každý z vás dostane.**

**5. Prezentujte v angličtině svůj zájezd celé třídě. Zvolte si předtím, kdo bude říkat kterou část. Zapojit by se měli všichni ze skupiny.**

**POZOR: Při přípravě plakátu můžete mluvit česky, informace na něm musí být ale pouze anglicky stejně tak jako podrobný program zájezdu, který může být součástí plakátu nebo může být napsaný na zvláštním papíře.**

Tab. 17: Instrukce k práci ve skupinách (archiv autorky)

## **Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response**

Využívání pohybu v hodinách CLIL vyhovuje nejen žákům, kteří patří ke kinestetickým typům. Pohyb přináší do výuky mnoho výhod, které ocení většina třídy. Umožní dětem se protáhnout, změnit pozici, odreagovat se a přesto se ve stejném momentě učit. V kontextu výuky cizích jazyků se používá metoda Total Physical Response (TPR), jejíž princip spočívá právě v reakci na instrukci pohybem. Žáci si díky zapojení pohybu nové pojmy a slovní spojení dobře pamatují a zpětně si je snadněji vybaví. Využívání TPR se logicky nejvíce nabízí v tělesné výchově, kam směřují oba příklady.

Příklad 1: Učitelka druhé třídy zapojuje cizí jazyk do předmětu tělesná výchova. Protože současně vyučuje ve stejné třídě i angličtinu, využívá části hodin TV k zopakování slovní

zásoby z lekcí cizího jazyka. Tentokrát si vybrala téma zima. Pro každý pojem vymyslela pohyb, jejichž seznam uvádíme zde. Každé slovo měla nakreslené na kartě A4. Žáci tedy současně viděli obrázek, slyšeli slovo a opakovali pohyb, který učitelka předváděla. V druhém kole učitelka už neukazovala pohyb, ale pouze říkala slova a ukazovala obrázky. V poslední fázi pak již říkala pouze slova bez vizuální podpory a děti předváděli odpovídající pohyb. Děti vždy pobaví opakovat jen dvě činnosti rychle za sebou (např.: snowman – skiing – snowman – skiing atd.). Snadno tak můžeme zopakovat hůře zapamatovatelná slovíčka.

Ukázka instrukcí k jednotlivým slovíčkům:

**Wind:** Zvedneme ruce a maváme s nimi jako stromy ve větru.

**Snow:** Zvedneme ruce a prsty naznačujeme padání sněhu.

**Snowman:** Nataženými rukami naznačíme tři koule, ze kterých je sněhulák postavený.

**Skiing:** V podřepu se hůlkami odpichujeme jako při lyžování.

**Ski-jumping:** Podřepneme, zapažíme a vydržíme tak několik vteřin.

**Ice-skating:** Nohama naznačíme pohyb při bruslení.

**Snowboarding:** Představujeme jízdu na snowboardu v podřepu na obě strany.

**Snowball:** Rukou naznačujeme hod sněhovou koulí.

Příklad 2: Tento příklad využívá TPR v přírodovědě, konkrétně při tématu „Chráníme přírodu“. Všichni žáci stojí v kruhu. Učitel předvede určitý pohyb spojený s tím, co se nesmí dělat v chráněné krajinné oblasti (CHKO) nebo národním parku, a žáci hádají, co pohyb znamená (např. trhání rostlin, odhazování odpadků). Volíme různé pohyby a gesta tak, aby co nejlépe vystihly danou záležitost (příklady uvádíme v tabulce). Po přidání každého nového pravidla a pohybu se opakovaly všechny předchozí. Tím si žáci učivo dobře fixovali.

Pravidla pro národní parky a chráněné krajinné oblasti	
Pravidlo	Pohyby – naznačím:
1. Don't pick up plants.	trhání rostlin
2. Don't litter.	odhazování odpadků
3. Don't camp.	stavění stanu
4. Don't catch animals.	chytání motýlů, dlaně – křídla motýla + chycení

5. Don't shout.	křik, dlaně vedle úst
6. Don't make fire.	škrtání sirkami + plameny

Tab. 18: Příklad využití TPR v přírodovědě (archiv autorky).

### Metody kritického myšlení (RWCT<sup>36</sup>)

Využití metod kritického myšlení je jednou z cest úspěšné výuky CLIL. Program RWCT rozvíjí klíčové kompetence žáků jako dovednost učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat a kriticky myslet (Tomková, 2005). Zejména díky akcentování komunikace a spolupráce je v souladu s CLILEm, a proto se s ním snadno a přirozeně doplňuje. Tomková (2005) na základě charakteristik dětí různého věku uvádí, že příznivá fáze pro využívání RWCT nastává až v období středního školního věku, tedy asi od osmi do dvanácti let.

Jakákoliv vyučovací jednotka využívající prvků kritického myšlení stojí na třífázovém modelu učení, tzv. E – U – R modelu. E = evokace neboli uvedení tématu a motivace, U = uvědomění si získávaných informací a R = reflexe, tedy závěr například v podobě prezentace vytvořeného díla, podání informací k danému tématu, vytvoření vlastní definice určitého pojmu nebo formulace hlavní myšlenky hodiny. Tomková (2007) uvádí, že model EUR podporuje tzv. induktivní výuku, tj. postup při kterém žáci vycházejí od konkrétního k obecnému, od jednotlivých zkušeností, případů a objevů, které postupně propojují a zobecňují. Induktivní výuka může vhodně doplnit výuku deduktivní<sup>37</sup>, která v našem školství stále převažuje.

V RWCT je dále důraz kladen především na aktivizování žáků. Učitel v hodině působí spíše jako pomocník a průvodce, monitoruje dění ve třídě a organizuje činnosti žáků. Vycházíme z předchozích znalostí a zkušeností žáků a stavíme na nich. Tím vedeme žáky k učení se v souvislostech a posilujeme vnitřní motivaci k učení. V primární škole se tak v podstatě vytváří předpoklady pro celoživotní učení.

Jako příklady dne uvádíme dvě metody RWCT, které jsme během prvního roku zavádění CLIL opakovaně využily a které se nám osvědčily.

#### Příklad 1: Skládankové učení (Jigsaw reading)

<sup>36</sup> Akronym anglického názvu *Reading and Writing to Critical Thinking*.

<sup>37</sup> „Při deduktivní, neboli „přímé“ výuce učitel obvykle myšlenku nebo dovednost vyloží či předvede a potom uvede konkrétní příklady jejich aplikace. Při induktivní výuce žáci dostanou příklady a z nich mají sami odvodit pojem nebo generalizaci, které jsou pro všechny příklady společné.“ (Pasch, 2005, s. 225 - 226)

Tato metoda je založena na práci ve skupinách, spolupráci a předávání si poznatků. Na začátku jsou žáci v tolika skupinách, kolik máme různých textů. Každý žák obdrží text, vždy stejný pro všechny v jedné skupině a pracovní list s políčky a tématy všech skupin. Žáci si text přečtou, nejdříve jednotlivě, podtrhávají si důležité informace a poznamenávají si je do pracovního listu, do políčka s názvem jejich textu. Pak si informace porovnají ve své skupině, případně doplní, upraví. Všichni ve skupině se tak stávají „experty“ na danou oblast. Učitel žáky v průběhu monitoruje, případně pomůže s porozuměním – pobídne žáky k odhadu významu slova z kontextu, vybízí ke spolupráci ve skupině, odkazuje žáky na použití slovníku, příp. slovo přeloží. Cílem je podpořit žáky k porozumění i bez znalosti každého slova. Část textu může být v angličtině, část v češtině.

Následuje druhá část aktivity, kdy se tvoří nové skupiny tak, aby byl v každé nové skupině zastoupen 1 žák z původní skupiny. Vzniknou tedy skupiny, kde má každý žák přečten jiný text. V nových skupinách si žáci navzájem sdělují, co četli a doplňují si chybějící části v pracovním listu. Poté, co si předají informace a vyplní všechny části pracovního listu, vrátí se do svých původních skupin, kde si všechny získané informace porovnají a opraví případné nesrovnalosti.

Cílem je tedy najít v textu podstatné informace, uspořádat si je a následně předat dál. Žáci se tak učí navzájem, procvičují čtení, mluvený projev i zápis informací. Klíčové zde je vybrat vhodný text, respektive jeho délku a obtížnost. V našem případě jsme metodu skládkového učení využily pro téma *Oceány (World Ocean)*, jednotlivé části textu se zaměřily na krátký popis různých oceánů (1. skupina), na život v oceánech (2. skupina), jejich význam (3. skupina) a pohyb oceánské vody (4. skupina). Z hlediska délky obsahovala každá část textu maximálně deset vět. Možnosti kombinovat český a anglický jazyk v jednom textu jsme nevyužily.

### Příklad 2: Pětílístek

Metoda pětílístek patří v českém školství k jedné z nejvíce využívaných metod RWCT (Tomková, 2005). Je vhodná k reflexi, ale i k evokaci. Spočívá v tom, že děti zaznamenávají své poznatky k určitému tématu do pěti řádek.

\_\_\_\_\_ 1 podstatné jméno (téma, oblast, věc)  
 \_\_\_\_\_ 2 přídavná jména (jaká ta věc je)  
 \_\_\_\_\_ 3 slovesa (co daná věc dělá)  
 \_\_\_\_\_ věta o 4 slovech (vystihuje téma)  
 \_\_\_\_\_ synonymum k tématu (slovo podobné tématu)

Na posledním řádku nemusí být vždy podstatné jméno. Místo přímého synonyma může žák jednoslovně vyjádřit svůj vztah k danému tématu. Tuto metodu lze využít v jakémkoliv ročníku. Můžeme určit, zda mají žáci psát slova v cizím jazyce, mateřském jazyce nebo nechat výběr na žácích. Jako příklad uvádíme pětílístek k tématu pavouci.

### spiders

ugly silent

jumping hunting climbing

catching flies all the time

insect

Vytvořené pětílístky můžeme nechat žáky vystavit, vzájemně si přečíst a vysvětlit výběr slov, čímž ještě podpoříme přemýšlení a komunikaci o tématu.

### Využívání opakujících se činností

Opakování je klíčovou strategií pro upevnění si výrazů v cizím jazyce. Při CLILu je vhodné využít každodenních rutin a pravidelně se opakujících činností. To se týká hlavně CLILu v předškolním vzdělávání a na prvním stupni. Neustálé opakování umožní dětem přirozené zapamatování. Možnost předvídání na základě předchozích zkušeností jim také poskytne pocit bezpečí a omezí strach z používání cizího jazyka.

Příklad: Pokud CLILová hodina probíhala první hodinu, na tabuli jsme zapsaly, kdo chybí, kolik dětí je dnes ve škole, co je za den a jaké je počasí. Zkontrolovaly jsme, jestli má někdo svátek nebo narozeniny.

### Zařízení třídy

Na třídě, ve které pravidelně probíhají hodiny CLIL, by to mělo být vidět na první pohled. Nábytek i školní potřeby jsou označeny českým i anglickým slovíčkem, na stěně visí plakát



s užitečnými frázemi pro komunikaci v hodinách CLIL, neustále je na stejném místě k dispozici několik slovníků, ať už dvojjazyčných, obrazových či výkladových. K dispozici jsou různé encyklopedie v angličtině. V našem případě jsem veškeré materiály koncentrovaly do tzv. CLIL corner v rohu, jinak velmi tradičně pojaté, školní třídy.

Příklad: Uvádíme zde seznam frází třídy, o kterých byla řeč již dříve. Jejich seznam vyplynul během prvních dvou měsíců uplatňování CLILu. Plakát jsme vyvěsily na dobře viditelné místo ve třídě (Tab. 19).

CLASSROOM ENGLISH FOR PUPILS Can I go to the toilet? Can I open the window? Can I have „_____“? I'm sorry. I left my „_____“ at home. I'm sorry. I don't understand. Can you help me, please? Can you repeat it? Can you speak more slowly? What does „_____“ mean in Czech? How can I say „_____“ in English?
--

Tab. 19: Fráze vyvěšené na plakátu ve třídě (archiv autorky)

### 3.9.3 Přednosti a rizika implementace CLILu: Diskuze

Rok ve třídě, kde byl nově zaváděn CLIL, odhalil celou řadu výhod a rizik tohoto přístupu k výuce cizího jazyka. V této kapitole čerpáme z dat napříč celým rokem i jednotlivými metodami sběru dat. Již v úvodu této kapitoly je nutné uvést, že výzkum probíhal v jedné třídě, a tudíž není možné získané poznatky zobecnovat. Lepší je chápat je jako střípky, které mohou pomoci poskládat mozaiku dosavadních poznatků o CLILu a přispět tak k odbornému diskurzu, který pomáhá utvářet nové teorie o tomto přístupu ve vzdělávání.

Za přínosný lze považovat samotný fakt, že CLIL do výuky přináší něco nového. Do jaké míry bude nutná proměna aktuálně používaných metod závisí do velké míry na samotném učiteli, který CLIL zavádí. V našem případě se jednalo o poměrně velký zásah, který byl sice náročný pro učitele nicméně velmi **vítaný u žáků**. Pro ty se CLIL stal **synonymem k alternativní a motivující formě vyučování**. To dokládá celá řada citací z rozhovorů: „*Je to prostě jiné a zábavné.*“, „*Probíráme jako normální věci, ale je to v angličtině, a proto je to zajímavý.*“, „*Mně se líbí, že se naučíme nová slovíčka a že je to takové spíš zábavnější učení než jinde, no a že se neznámkuje.*“, „*Učíme se něco, co budeme v životě potřebovat,*

*jako v normální AJ taky, ale prostě něco navíc, co jsme neměli v ty normální AJ.*“ Žáci pozitivně hodnotí i využitelnost angličtiny z hodin CLIL v praktickém životě, jak je zřejmé například z této citace: *„Tady se učíme ty slovíčka, co budeme víc potřebovat.“*

Zábavná forma učení tak v některých žácích dokonce vyvolávala pocit, že o učení vůbec nejde: *„Nemusíme se tak pořád učit. Učíme se anglicky a učíme se slovíčka z jiných předmětů.“* K tomuto pocitu bezpochyby přispíval i fakt, že s CLILEm nebylo spojené žádné sumativní hodnocení vyjádřené známkou, to se objevuje např. zde: *„Mně se to taky líbí, jako že nepíšeme ani žádné testy.“*, *„Není to na známky.“* Registrovaly jsme i aktivní zapojování žáků, kteří se obvykle hodnotí spíše jako slabší v angličtině.

Není proto ani překvapivé, že se naprostá většina žáků vyjádřila, že by s CLILEm ráda pokračovala i nadále. Jeden žák dokonce uvedl: *„Já bych to dal i do ostatních škol, aby přibýlo víc učitelů, kteří to dělají, abyste to nemusely dělat všechno jenom vy. Tak by to mohlo být ve víc školách najednou.“*

CLIL u dětí **rozvíjí nové strategie pro porozumění cizojazyčného textu**, které používají, když neznají všechna slovíčka. Texty i jakákoli písemná zadání motivují děti k domýšlení na základě klíčových slov a kontextu. Velmi zřídka žáci v našem případě uváděli, že by se nemohli aktivity zúčastnit kvůli neporozumění zadání. Pokud to již uvedli, pak se většinou ukázalo, že měli problém s obsahovou stránkou dané činnosti spíše než s jazykovou. Většinou zmiňovali: *„Pokud je tam slovíčko, které jsem už někdy viděl, tak pochopím, oč jde.“*, *„Někdy se prostě podívám, jestli tam je slovíčko, co znám, no a pak si řeknu, co by ten zbytek mohl být.“* *„Když jsem třeba něco nerozuměla, tak mi to došlo z kontextu.“*

Žáci i učitelka Ema hojně zmiňují, že CLIL vytváří **příležitosti pro další setkávání s angličtinou a pro komunikaci v ní**. Třídní učitelka vidí rozvoj dovednosti mluvení jako vůbec nejdůležitější a spojuje s ní nutnost zařazování párové a skupinové práce: *„Takhle nějak jsem myslela, že to bude probíhat. Že tam bude hodně ta práce ve dvojicích a ve skupinách, v angličtině to ani jinak nejde.“* To do jisté míry vysvětluje, proč nezačala některé metody z hodin CLIL přebírat do svých běžných hodin, jak se někdy v praxi CLIL děje. Většinu z nich považovala za metody vypůjčené z didaktiky cizího jazyka, a tudíž neadekvátní pro své nejazykové hodiny.

CLIL každopádně **komplikuje frontální metody výuky**, a učitele **nutí k diferenciaci metod a strategií**. Důvody k tomu jsou dva: v našem konkrétním případě si učitelka Ema nebyla v angličtině dostatečně jistá a to zejména v mluveném projevu, proto pokaždé velmi

vítala aktivity, kde nebude nutné na žáky příliš mluvit. Přestože se jedná o vedlejší, a do jisté míry negativní efekt, toto charakteristické omezování akustické přítomnosti učitele je bezpochyby jedním ze zásadních benefitů CLILu. Dokládají jej hodně právě přepisy videozáznamů.

**Promluvy učitele v hodinách CLIL celkově ustupují**, a to zejména v případě instrukcí k aktivitě či reakcí na neadekvátní chování. Důležité jsou přitom dva aspekty. Prvním z nich je, že tento fakt neohrožuje průběh hodiny, druhým pak to, že v případě instrukcí k aktivitě, ale i vlastní činnosti byly monologické ústní instrukce učitele nahrazeny novými strategiemi jako příklady vizualizované na tabuli nebo projektoru, písemné zprávy třídě nebo skupinová práce, kde vysvětlování učitele nahradily interakce mezi dětmi. V hodinách CLIL díky tomu bylo možné zaznamenat **přesun aktivity z učitele směrem k žákům**. Jak už bylo uvedeno výše, hlavní důvod zde přikládáme především faktu, že učitelka nedisponovala příliš vysokou znalostí angličtiny a bylo jí příjemnější zůstat v pozadí. Ona sama k zadávání instrukcí poznamenává: *„No tak v momentě když řeknu one group one group, tak to pochopí., kdyžto když řeknu, ted' se rozdělíme do skupinek po 5 atd. v angličtině, tak tomu nebudou rozumět. Ukázat je to prostě jednodušší a oni to prostě hned dělají.“*<sup>38</sup>

Podobně Dalton-Pufferová (2007) ve svém rozsáhlém výzkumu v rakouských středních školách zaregistrovala, že promluvy učitele jsou omezeny, např. monolog učitele je v hodinách CLIL v podstatě nemožné nalézt. Vysvětlení tohoto jevu nachází rovněž v omezených kompetencích učitele v cizím jazyce, který se logicky cítí bezpečněji, pokud se chvíle, kdy mluví anglicky, co možná nejvíce zkrátí.

K podobným zjištěním došla dále například Grandinettiová, Langellottiová a Tingová (2013), které se zaměřily na jednu ze středních škol, kde byl na základě doporučení na národní úrovni v posledním ročníku zaveden CLIL povinně, přestože škola nedisponovala učitelem přírodních věd, který by splňoval předepsanou úroveň C1. Učitel, který integroval angličtinu do své výuky, dosahoval úrovně B1, tedy o dva stupně nižší. Přesto výsledky výzkumu přinesly pozitivní zjištění. Díky omezeným kompetencím učitele v cizím jazyce se jeho výuka totiž proměnila z frontálních, někdy pro daný věk žáků příliš odborných, přednášek, kde hlavní aktivitu přebíral učitel, na aktivní vyučování zaměřené na žáka. Diverzita metod výuky, ale také postupné zvyšování náročnosti tak ve sledované třídě navíc pomohlo uspět i tradičně slabším a pasivním žákům. Zásadně se proměnil i charakter

---

<sup>38</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

komunikace ve třídě, kdy promluvy učitele významně ustoupily interakcím mezi žáky ve dvojicích. Tato zjištění ukazují, že CLIL může být přínosný i v tomto na prvním pohled paradoxním případě, kdy učitel nemluví dostatečně dobře jazykem, ve kterém má vyučovat. Podstatný zde byl postřeh učitelky, která po konci výzkumu konstatovala, že ji CLIL přiměl k předefinování své vlastní role učitele.

Toto zjištění je zajímavé také v kontextu výzkumu týmu Infanteová, Bienvenuti, Lastrucci (2009), který se zabýval pohledem učitelů prvního stupně na implementaci CLILu a díky rozhovorům s učiteli zjistil, že dochází k přenášeni zkušeností z CLIL do běžných hodin. Vzhledem k tomu, jaký typ strategií, metod a forem práce CLIL preferuje, můžeme tento moment považovat za jeden z dalších argumentů při zvažování implementace CLILu. Jak bylo uvedeno již výše, v našem případě se tato tendence neprojevila. Důvodem mohlo být relativně krátké působení CLIL anebo přesvědčení učitele, že metody využívané v CLIL přísluší především jazykovým hodinám.

**Přípravy hodin CLIL jsou pro učitele velmi náročné**, což v počátku působí poněkud beznadějně. **S postupem času se však tato obava zmírňuje**. Ema po 4 měsících zavádění na otázku, jestli si dovede představit v CLIL pokračovat příští rok, uvádí: „*Tak kdyby mi to někdo chystal, tak jo, ale kdybych si to měla chystal sama, tak na to bych časovou kapacitu neměla*“<sup>39</sup>. Po konci školního roku ale na stejnou otázku odpovídá: „*Jo, určitě, já bych s tím neměla problém. Ale musela by ta třída být nějak anglicky vybavená*“<sup>40</sup>. Ačkoli je stále přítomné „ale“, netýká se již náročnosti příprav, ale spíše obav z jazykových kompetencí žáků. Zde je nutné zmínit, že Ema měla být následující školní rok učitelkou třetí třídy, vzápětí pak ale odešla na mateřskou dovolenou. O budoucnosti CLILu v její třídě se tak můžeme jen dohadovat. Výzkum CLIL každopádně tendenci zmírňování obav z náročnosti CLIL potvrzuje. Tým Infanteová, Bienvenuti, Lastrucci (2008) uvádí na základě svého longitudiálního výzkumu v italských primárních školách, že čím déle se učitel CLILu věnuje, tím pozitivněji jej hodnotí.

Co se týká rizik CLILu, pak prvním a zásadním problémem je, že na úrovni primární školy není mnoho učitelů, kteří by byli schopni tento přístup uplatňovat. I proto bylo tak obtížné najít školu, která by byla ochotna zapojit se do projektu. Důvody odmítnutí se mohou částečně týkat organizace výuky, z větší části je ale zavádění CLILu do českých škol zbržděováno **nedostatečnými jazykovými kompetencemi učitelů**. Někdy cizí jazyk

---

<sup>39</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou II.

<sup>40</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

opravdu neumí dostatečně, jindy ano, ale před žáky se necítí bezpečně. Učitelka Ema v rozhovoru zmínila, že občas nastával problém s tím, že nevěděla některé slovíčko anglicky, vždy si ale dle vlastních slov nějak poradila: „Řekla jsem si o pomoc... Já jsem to většinou řešila přes toho Sama. Využila jsem žáky ve třídě.“<sup>41</sup> Poznámky v deníku autora tuto strategii potvrzují. Velmi často byli na překlad tázáni žáci, při komplikovanějších výrazech zejména Sam, jehož rodiče komunikují doma v angličtině (matka je Indonésanka, otec Čech), a tak byly jeho dovednosti daleko více rozvinuté než u ostatních žáků. Tento aspekt má svůj pozitivní dopad, který se objevil ve výsledcích rozsáhlého rakouského výzkumu o CLILu. Studenti středních technicky zaměřených škol na CLILu hodnotili pozitivně **proměňování role učitele**, který z jejich perspektivy ztrácí roli nadřazeného odborníka a přibližuje se tak studentům. Důvodem je právě to, že učitel při hodinách CLIL nemluví dokonale cizím jazykem nebo má naopak omezené znalosti v odborném předmětu, což může nastat v případě, že do hodin nejazykového předmětu vstupuje učitel s aprobací cizí jazyk. Žáci jsou díky tomu více zapojeni a aktivizováni, protože mají šanci dostat se do role konzultantů učitele (Dalton-Puffer, Christiane, Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U., 2009).

Slabší stránka CLILu, se kterou jsme se setkaly, směřuje k samotné realizaci hodin CLIL. Stávalo se, že **obsah všeobecně-vzdělávacího předmětu ustupoval do pozadí** a byl více akcentován cizí jazyk. Dělo se tak v případech, kdy bylo záměrem jen krátce zopakovat slovní zásobu nebo gramatickou strukturu potřebnou pro danou hodinu CLIL, a ukázalo se, že daná látka není pro žáky opakování, ale spíše novou látkou. Této chyby se budou pravděpodobně více dopouštět jazykoví učitelé, kteří se zaměřují na cíle stanovené pro anglický jazyk, a tudíž intenzivněji směřují k jejich naplnění.

Dalším rizikem je také to, že má učitel dojem, že musí téma probrat v obou jazycích, tzn. zařadí CLILovou hodinu na nějaké téma a v další hodině se věnuje tomu samému ale v češtině. Toto **dublování pak navyšuje celkový počet hodin** a výuku tak narušuje. V našem případě se to stávalo v přírodovědě, kdy Ema probrala např. oběhovou soustavu, ale cítila se nucena udělat to samé i v mateřském jazyce, aby si byla jistá, že žáci porozuměli. To pak působilo stres: „*Já jediný problém, který mám, že předměty, co jsou jednohodinové, tak jsme ve skluzu, ale jinak tam problém nemám. Trošku to tu výuku naruší. U té matematiky*

---

<sup>41</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

*třeba ne, ale u té přírodovědy budu potřebovat pak ty 2 hodiny týdně, abych stihla, jak to stihnout mám.*“<sup>42</sup>

Okrajově se objevoval také **problém s porozuměním žáků, když učitel na děti déle mluvil** bez vizuální či jiné opory. Tento problém se ale podařilo během roku téměř zcela eliminovat.

S čím jsme se naopak setkávaly hojně, a v podstatě až do konce školního roku, byly **jednoslovné odpovědi žáků** v rámci hodin CLIL. Přestože jsme se snažily poskytnout jim rozmanité podpůrné strategie, přimět žáky k delším promluvám v angličtině byl spíše problém a jistou změnu k lepšímu jsme registrovaly až v červnu. Paradoxní bylo, že žáci sami vícekrát zmínili, že by se jim líbilo, kdyby používali celé věty v angličtině (*Abychom se učili i ty věty...nejenom slovíčka.*<sup>43</sup>), když však příležitost dostali, málokdo ji využil. Šance, že se tak stane, nicméně zvyšovaly činnosti, při kterých žáci dostali možnost procvičovat fráze, které mají praktické využití v každodenním životě.

V každém případě je možné říci, že CLIL přináší nejenom příležitosti ke zlepšování jazykových kompetencí žáků i učitele, ale především napomáhá k proměně role učitele a jeho výukových metod směrem k výuce, kde je aktivní především žák a učitel přejímá roli facilitátora. Jeho hlavním úkolem je především poskytnout adekvátní podporu (scaffolding), který umožní žákům přijít na řešení samostatně. Tuto proměnu role učitele chápeme jako jednu ze zásadních předností CLILu a současně také argument, proč usilovat o jeho zavádění napříč českým vzděláváním.

### **3.10 Metodická doporučení pro počáteční implementaci CLIL**

Závěrečná kapitola této disertační práce si klade za cíl sdílet metodická doporučení, která se nám během roku zdála podstatná a u kterých se domníváme, že pomohou předejít rizikům CLILu popsaným v předchozích kapitolách.

#### **3.10.1 Doporučení pro přípravnou fázi**

V úvodu této kapitoly považujeme za nezbytné ještě jednou zmínit, že **zavedení CLILu na jakémkoliv stupni vzdělání není vázáno žádnými legislativními dokumenty nebo předpisy.**<sup>44</sup> Je zcela na rozhodnutí ředitele, zda a v jaké podobě bude výuka CLIL

---

<sup>42</sup> Citace z přepisu rozhovoru s učitelkou Emou III.

<sup>43</sup> Citace z přepisu rozhovoru se žáky I.

<sup>44</sup> Vyjádření MŠMT ke CLILu dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>

realizována. Povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce, nutné pro bilingvní výuku, se tedy CLILu netýká.

V České republice **není oficiálně stanovena ani jazyková úroveň učitele** aplikujícího CLIL do výuky. Některé zdroje doporučují úroveň B2 či C1 dle SERR. Je však zcela na vedení školy, zdali bude po učiteli vyžadovat vzdělání potvrzující jeho jazykovou úroveň nebo ne. Tento fakt je na jedné straně pozitivem, na druhé však přináší i určitou nevýhodu. Pozitivní je zajistit to, že učitel CLILu může začít s integrací cizího jazyka postupně - např. v počátku pouze na úrovni jazykových sprch a postupně se zlepšováním své jazykové úrovně zařazovat i více odborných vstupů v cizím jazyce. Negativem může být přecenění vlastních znalostí cizího jazyka a současně podcenění nároků CLILu, což může vyústit například v přenášení špatné výslovnosti nebo chybných gramatických struktur na žáky. Jsou to však jen domněnky, neboť zatím neexistují výzkumy, které by tuto často citovanou obavu potvrzovaly či vyvracely.

CLIL je možné realizovat i s omezenou znalostí cizího jazyka, jak ukazuje i náš akční výzkum (učitelka Ema byla v angličtině na úrovni B1), je však nutné zvolit vhodný model CLILu (např. spolupráce se zahraniční školou), případně vhodné metody výuky, při kterých učitel omezí vlastní výklad a instrukce (např. využití DVD a CD, ICT aplikací, pečlivá předchozí příprava, která v hodině umožní učiteli přesunout aktivitu na žáky, pracovní listy, skupinová práce, ranní zprávy, písemné instrukce, apod.). Je tedy na zvážení nejen každého učitele, ale i ředitele, jaká jazyková vybavenost stačí a jaká nikoliv.

V přípravné fázi je dále nutné zajistit **informovanost všech účastníků**, zvláštní pozornost je nutné věnovat zejména rodičům. Souhlas rodičů (i pouze neformální) často rozhoduje o úspěšnosti aktivit školy i přístupu žáků ke vzdělání. Právě s novinkami a inovacemi výuky je potřeba rodiče vhodně seznámit, podat jim kompletní informace a poskytnout příležitost vyjádřit svůj názor, diskutovat, zeptat se. Informace, které rodičům sdělíme, by měly být stručné a jasné. Ideální je začít s tím, co CLIL znamená, jaké má cíle a jaké modely CLILu existují. Pak můžeme volně přejít k tomu, jaký model se bude týkat naší školy. Zde bychom měli zmínit předměty a cizí jazyk plánované výuky CLIL, míru cizího jazyka v nejazykových předmětech, témata, která plánujeme probírat prostřednictvím cizího jazyka a způsoby práce s tím spojené. Nesmíme zapomenout na hodnocení. To je často klíčovou oblastí, která rodiče zajímá.

Přínosy CLILu je dobré doplnit reálnými příklady dobré praxe, výstupy projektů CLIL i výsledky výzkumů. Vedle toho je potřeba poukázat i na možné překážky a rizika CLILu, případně uvést, jaké strategie použijeme, abychom se možným problémům vyhnuli.

Můžeme rodičům nabídnout příležitost navštívit naše hodiny CLIL přímo ve třídě, pustit jim videozáznam výukové jednotky nebo jim umožnit zažít si CLIL z perspektivy žáků. Nejvhodnější a pro nás jako učitele relativně bezpečnou formou je odučení modelové hodiny CLIL, při které se rodiče stávají samotnými žáky. Bezprostředně po ní je pak vhodné zažité aktivity reflektovat, sdílet různé postřehy a komentáře a diskutovat.

Lze předpokládat, že někteří z rodičů budou pro metodu CLIL od počátku nadšeni, jiní budou vystupovat neutrálně a někteří budou velkými kritiky. Mezi očekávanou kritikou zaznívá přílišná náročnost odborného učiva v kombinaci s cizí jazykem, obavy, že dítě nebude látce rozumět, že nebude ovládat patřičnou terminologii v mateřském jazyce, že se mu zhorší známka nebo že kvůli časové náročnosti nebude probráno vše potřebné.

Právě už na první schůzce, kde rodičům CLIL představíme, je dobré na tyto problematické body upozornit. Obavy rodičů z náročnosti můžeme vyvrátit tím, že způsob a množství předání učiva v cizím jazyce bude voleno v souvislosti s předchozími znalostmi a jazykovou úrovní žáků a budeme používat různé strategie a metody usnadňující pochopení látky. Navíc si žáci osvojí další kompetence jako schopnost spolupráce, podpora vzájemné komunikace, rozvíjení mezilidských vztahů, respekt k druhým, k sobě samému, k odlišnostem různých kultur, apod. Také doporučujeme zmínit fakt, že si žák může z počátku vybrat, zda např. na učitelovu otázku položenou v angličtině odpoví anglicky nebo česky. Pokud žák něčemu nerozumí, má vždy možnost zeptat se v češtině, a protože se nová informace nepředává jen jednou, ale je opakována a procvičována v různých kontextech při různých aktivitách a úkolech, mají žáci možnost seznámit se s odbornou terminologií v obou jazycích. Neméně důležitá je nutnost zdůraznit, že způsob výuky metodou CLIL neovlivní náplň plánovaného učiva dle školního vzdělávacího programu. Prvotní obavy jsou pak zpravidla úplně rozptýleny při samotné realizaci výuky CLIL, kdy rodiče vidí, jak co probíhá, jak se k cizímu jazyku staví žáci a jaké znalosti a dovednosti si ze školy odnáší.

Podobně jako je důležité správně a včas informovat rodiče, měli bychom tak postupovat i v případě žáků. Zde není zpravidla nutné podávat informace o CLILu v takovém rozsahu jako v případě rodičů. Žákům je třeba vysvětlit, že není důvod obávat se, že něčemu nebudou rozumět, že budou často pracovat ve dvojicích či skupinách, kde si vzájemně pomohou, jindy



bude k dispozici slovník, názorné pomůcky, učebnice, internet, apod. A vždy se mohou zeptat učitele v mateřském jazyce.

Dále zmiňme různé druhy předávání učiva prostřednictvím interaktivních činností, využití informačních technologií a různých forem práce. Připomeňme žákům, že již mají určité znalosti a dovednosti, kterých budeme při hodinách využívat a stavět na nich. Předávání učiva tedy bude v souvislostech a takovým způsobem, který je bude bavit. Je dobré zmínit, že učitel nebude tím, kdo se postaví před tabuli a bude přednášet v cizím jazyce, ale že k poznatkům dojdou žáci ve většině případů samostatně. Zároveň budeme moci čerpat i z cizojazyčných zdrojů (často ve zjednodušené podobě), což samotné je zajímavé a pro žáky často nové. Podobně jako u rodičů i u žáků obavy většinou zmizí s první pozitivní zkušeností.

Pokud je na škole více učitelů praktikující výuku CLIL, mohou **profitovat ze vzájemné spolupráce**. A to i v případě, že daní učitelé aplikují CLIL do různých předmětů. Učitelé si mohou být vzájemně nápomocni v oblasti jazyka, metod a strategií výuky nebo inspirací pro volbu aktivit a vyhledávání materiálů. V případě tzv. týmové výuky (team teaching) spolu učitelé hodiny přímo plánují a pak se ve výuce střídají. V každém případě je přínosem možnost sdílení úspěchů i neúspěchů s kolegy, vzájemná motivace, rady a tipy do výuky a vzájemná podpora.

Je možné najít si partnera mezi učiteli CLILu z jiných škol. S těmi je možné se seznámit prostřednictvím různých školení a seminářů nebo v rámci projektů.

### **3.10.2 Fáze realizace**

Častým problémem v počátcích realizace výuky CLIL je případ, kdy se vedení školy, učitelé i rodiče příliš upínají k hmatatelným výsledkům zefektivnění výuky metodou CLIL. Jako jakákoliv inovace vzdělávání, tak i CLIL, potřebuje dostatečný **čas k tomu, aby se zlepšení v cizím jazyce výrazněji promítlo** ve výkonech žáků.

**CLIL může nabývat celé řady podob**, s čímž souvisí i různý způsob realizace samotné výuky CLIL. Nedá se říci, který model je nejlepší, neboť záleží na podmínkách v konkrétní škole. Školy se liší v mnoha ohledech, např. ve výši hodinové dotace pro výuku cizího jazyka, jazykové vybavenosti učitelů, předmětech, kde může CLIL z organizačního hlediska probíhat, v míře použití cizího jazyka ve výuce, apod. Jednotlivé školy si určitě mohou být dobrou inspirací, ale každá škola má svá specifika, která by měla být respektována. Metoda

CLIL může efektivně fungovat pouze za předpokladu, že se s ní jako takovou ztotožňuje učitel, který ji používá a CLIL zapadá do celkové filozofie školy.

Další doporučení se již týkají samotné aplikace CLILu do vyučování. V první řadě je nutné říci, že je dobré si **pro první rok zavádění vybrat jednu z méně intenzivních forem** CLILu. Samozřejmě velmi záleží na konkrétní třídě, a proto nelze přesně stanovit, co je pro žáky zvládnutelné a co už je neúměrně náročné. Obecně ale platí, že příliš velkými ambicemi můžeme odradit žáky, kolegy, rodiče i sami sebe.

Pokud se rozhodneme začít systematicky zavádět CLIL na prvním stupni a máme možnost volby, ve kterém předmětu začít, pak **je vhodné integrovat cizí jazyk nejprve do výchov** (hudební, tělesné, výtvarné) nebo do pracovních činností. Jsou to předměty, které jsou z podstaty věci činnostní a jazyk zde nesehrává tak velkou roli. Angličtinu můžeme tak použít pro instrukce na začátku hodiny, pro motivační aktivitu nebo úvodní prezentaci, kde na základě obrázku a fotografií (případně hudební ukázky) představíme téma hodiny. Ve druhé fázi doporučujeme zařadit matematiku, jejíž jazyk čísel a matematických znamének je v mnohém podobný v češtině i v angličtině. Až ve třetí fázi je pak dobré zavádět CLIL do přírodovědy a vlastivědy, kde již výuka vyžaduje intenzivnější kontakt s jazykem.

Dále je dobré se připravit na to, že **nebudeme s velkou pravděpodobností s hodinami CLIL spokojeni ihned**. Důvodů k tomu bude patrně celá řada: žáci nebudou rozumět, budeme trávit příliš mnoho času jazykovými aspekty a nesplníme cíle stanovené pro obsah, budeme moc často sklouzávat do mateřského jazyka apod. Případné obtíže tohoto typu je však nutné brát jako formativní zpětnou vazbu a využít ji k revidování plánu podobně jak je tomu v empirické části této práce. Díky cyklickému charakteru akčního výzkumu pak nakonec nalezneme model CLILu, který se hodí pro náš kontext nejlépe.

Jako učitelé CLILu musíme **zajistit, aby byla každá dílčí činnost doprovázena podpůrnou strategií (metodou scaffoldingu)**, která žákům umožní porozumět obsahu prostřednictvím jiného „kanálu“ než slovem. Může to být skrze vizuální podporu, písemná zadání, „speaking frames“, manipulaci, techniky dramatické výchovy či cokoli dalšího, co doplní nebo bude ilustrovat mluvený projev učitele nebo text.

Zvláště v počátcích realizace CLILu výuky lze očekávat, že **budou žáci při mluvení přecházet z cizího jazyka do mateřského a naopak** (tzv. code-switching). Je to přirozený jev, kdy žák chce něco říci v cizím jazyce, ale v polovině věty zjistí, že nemá dostatečnou slovní zásobu, aby svoji myšlenku dokončil a tak přejde do jazyka mateřského. Postupně

bychom měli tento jev odbourávat tím, že pomůžeme žákovi s dokončením věty v cizím jazyce, napovíme mu slovíčko, požádáme o pomoc s dokončením věty ostatní žáky ve třídě, apod. A jako učitelé bychom se měli přepínání mezi jazyky vyvarovat, tak abychom byli sami žákům dobrým příkladem.

Pro rozvoj jazykové kompetence mluvení je také vhodné zavádět v rámci výuky CLIL také **procvičování slovní zásoby a frází, které mohou žáci využít v každodenním životě**. Není tedy obzvlášť v počátku nutné pouštět se rovnou do obtížnější odborné slovní zásoby např. z přírodovědy. Doporučujeme spíše využívat systematicky a opakovaně běžné fráze, které žáci budou mít možnost brzy využít (Can I have...? I would like... apod.). Na žáky to působí motivačně a zvyšujeme tím tak šanci, že udrží komunikaci v cizím jazyce i při párové nebo skupinové práci. S postupem času je však výuka odborné slovní zásoby nejazykového předmětu nutností, neboť právě v ní spočívá podstata CLILu.

Dále je nutné neustále myslet na **vyrovnávání cílů**. Výuka CLIL by měla vždy stavět na dvou typech cílů, obsahových a jazykových. Je přirozené, že během různých hodin převažují různé cíle, v dlouhodobém horizontu by měl být jejich poměr však vyrovnán.

Většina učitelů CLILu zmiňuje, že nedostatek materiálů činí přípravu na výuku CLIL časově náročnou a komplikovanou. Je dobré mít na paměti, že **existuje několik variant, jak materiály získat**. Můžeme vytvořit zcela novou, autorskou přípravu, ale také jen adaptovat nápady z české učebnice, ze které běžně předmět vyučujeme, vyhledat přípravu CLIL na jedné z webových stránek nebo využít „resource packů“, které obsahují celou řadu zajímavých metodických materiálů a hlavně pracovních listů již v angličtině.

Dále je dobré vědět, že **se CLIL dobře propojuje s dalšími inovacemi** jako například metodami RWCT, matematikou profesora Hejného nebo s programem Začít spolu. Důvodem je, že všechny tyto alternativní přístupy vychází ze stejných principů a přesvědčení, a přestože ve třech zmíněných inovacích nehraje cizí jazyk žádnou roli, metody výuky, formy práce i pojetí hodnocení se velmi podobá. Pokud již učitel nějakou inovaci používá, bude pro něj snadnější zavádět i CLIL.

### 3.10.3 Fáze vyhodnocení

Hodnocení průběhu výuky CLIL je důležité jak pro samotné učitele, tak pro ředitele škol a také rodiče. Získané informace nám poslouží jako zpětná vazba na proces realizace výuky CLIL, příležitost poučit se z případných chyb, motivace k další práci a potvrzení nebo vyvrácení našich domněnek týkajících se CLILu.

Při vyhodnocení CLILu bychom měli zaměřit pozornost na splnění obsahových a jazykových cílů, efektivního způsobu motivace žáků a adekvátní podpory v případě obtížných úkolů. Úspěšný CLIL si žádá variabilitu učebních stylů, rozvoj všech čtyř jazykových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení) i zařazení úkolů vyšší kognitivní náročnosti.

Pro fázi vyhodnocení můžeme použít tzv. checklist neboli kontrolní seznam (viz Příloha 9). Seznam můžeme využít k průběžnému monitorování CLILu nebo po určitém časovém období (např. na konci každého měsíce).

## 4 Závěr

Jak bylo mnohokrát zmíněno, empirický výzkum této práce a jeho zjištění jsou omezená na jednu školní třídu, přesto se domníváme a doufáme, že může být náš „příběh“ z hlediska obsahu i formy inspirativní a podnětný pro další učitele prvního stupně, kteří se chystají CLIL zavádět do své praxe. U doporučení, která vzešla z akčního výzkumu, věříme, že jsou přenositelná do jiných tříd a škol a že mohou pomoci eliminovat problémy, které se při počátečním zavádění CLILu objevují. Samotnou formu akčního výzkumu pak považujeme za smysluplný a efektivní nástroj, který pomáhá strukturovat zavádění jakékoli inovace do jednotlivých fází, reflektovat vlastní dosavadní práci a nastavovat si realistické cíle pro další období.

Tento výzkum přinesl některá zajímavá zjištění týkající se pozitivních důsledků zavedení CLILu, která budou potřebovat další výzkumná ověření. Patří mezi ně zejména proměna komunikace ve třídě, která byla charakteristická omezením akustické přítomnosti učitele a značným zjednodušením instrukcí před jednotlivými aktivitami. Oba tyto trendy můžeme považovat za pozitivní a bylo by zajímavé dále sledovat, jestli tyto tendence daný učitel začne postupem času přenášet i do své běžné výuky a zdali se objevují i u učitelů s dobrou znalostí cizího jazyka.

Další silnou stránkou CLILu, kterou stojí za to podrobněji zkoumat, je aktivizování a motivování žáků, kteří patří v cizím jazyce spíše ke slabším žákům, ať už dle svého úsudku nebo hodnocení učitele. V našem případě mohlo být důvodů pro toto zjištění více. Žákům mohlo být příjemné, že není tolik kladen důraz na gramatickou správnost, ale spíše na obsah neязыkového předmětu. Chyby v jazyce nebyly posuzovány ani hodnoceny, díky čemuž neměly děti obavy ze špatné zpětné vazby učitele. Cizí jazyk jim tak nezabraňoval účasti na dané aktivitě. Ač v angličtině samozřejmě chybovali, velmi málokdy se stalo, že by gramatické chyby bránily porozumění. To na ně zpětně působilo velmi motivačně a povzbuzovalo je k další činnosti. Zde by bylo potřeba dále zkoumat, zdali se jedná o jeden z těchto důvodů nebo sem vstupují jiné aspekty a zdali CLIL působí tak na všechny žáky slabší v jazykových dovednostech nebo se jedná pouze o výjimky.

Otázkou také zůstává, do jaké míry je možné děti nechávat chybovat, když zejména při párových a skupinových formách práce riskujeme, že od sebe budou gramatické a fonetické chyby přejímat. CLIL obecně přináší daleko tolerantnější přístup k cizímu jazyku, než tomu bylo doposud v běžných jazykových hodinách. Jeví se jako logické, že je lepší ovládat cizí

jazyk hůře než vůbec, nicméně je třeba hledat hranici, za kterou nelze zajít. V našem případě tuto hranici tvořilo kritérium porozumění, uvědomujeme si ale, že se jedná o hranici nejzazší. V budoucnu by stálo za to v rámci výzkumného šetření ověřit, zdali vůbec dochází k přejímání chyb od vrstevníků a do jaké míry anebo jestli je tomu spíše naopak. Tím myslíme situaci, kdy dítě spontánně opraví chybu spolužáka, například při práci ve dvojicích.

V každém případě se naše výsledky připojují ke zjištění výzkumů, které ukázaly, že CLIL může být přístupem, jenž žákům otevírá nové prostory pro komunikaci v cizím jazyce a současně přináší motivující a aktivizující metody a formy práce do výuky, ze kterých profitují zejména žáci. Některým učitelům současně může pomoci nahlédnout svou výuku z jiné perspektivy a ukázat slabší stránky, na kterých je možné pracovat. Děje se tak však pouze v případě, že CLIL uchopíme správně, a nebráníme se zásadnějším změnám v našem dosavadním pojetí výuky.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

Anderson, L. W., Kratwohl, D. R., Airisian, P. W. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman.

Bargal, D. (2008). Action Research: A paradigm for Achieving Social Change. *Small group research*, **39** (1), 17 – 27.

Bentley, K. (2010). *The TKT Course – CLIL Module*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.

Bonnet, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. *International CLIL Research Journal*, **4**(1), 66 – 78.

Bruton, A. (2010). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore. *Applied Linguistics*, **32**(2), 236-241.

Byčkovský, P. & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikace kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, **54**(3), 227 – 242.

Calabrese, M. & Rampone, S. (2011). *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

*Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. (2007). Dostupné z: <http://cizijazyk.vuppraha.cz/>

*CLIL Matrix: European CLIL milestones*. (2007). Dostupné z: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>

Coleman, L. Rozhovor na videozáznamu. Dostupné z: <http://www.onestopenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-perspectives/clil-in-the-netherlands-an-interview-with-loes-coleman/550053.article>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL - Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. (2006). *Content and language integrated learning: Motivating Teachers Motivating Learners through content and language integrated learning*. Dostupné z: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

Cummins, J. (2000). *Language Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dafouz, E., & Guerrini, M. (2009). *CLIL across Educational Levels: Experiments from primary, secondary and tertiary contexts*. Madrid: Richmond Publishing.

Dale, L., der Es, W., & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Leiden: Expertisecentrum mvt.

- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). CLIL: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, *31*(1), 182 – 204.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) classrooms*. New York: Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2013). Great Expectations? Competence and Standard Related Questions Concerning CLIL Moving into the Mainstream. In Breidbach, S.; Viebrock, B. (Eds.). *CLIL in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (269 – 284). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2005). *Research on CLIL. Where do we stand?* Dostupné z: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SE08%20clil/CLIL%20research%20overview%20PPT.pdf>
- Dalton-Puffer, C.; Hüttner, J.; Schindelleger, V. & Smit, U. (2009). Technology Geaks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*. 2009, *2*(1), 18-25.
- Echevarría, J.; Vogt, M. & Short, D. J. (2013). *Making Content Comprehensible for English Learners*. Boston, MA: Pearson.
- European Commission (2004). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: Action Plan 2004 – 2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, s. 19. Dostupné z: [http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06\\_en.pdf](http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf).
- European Commission. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society*. Dostupné z: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- Eurydice. (2006). *CLIL at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice. (2014). *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě 2012*. Praha: Dům zahraniční spolupráce.
- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Franc, A. & Šmídová, T. (2012). Výukový plán CLIL Domorodci včera a dnes. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/prakticke-ukazky-integrace-predmetu-s-aj-fj-nj/integrace-s-aj/dejepis/domorodci-vcera-a-dnes.html>
- Frigols, M. (2008). *CLIL Implementation in Spain – an approach to different models*. Valencia: Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana. Dostupné z: <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/1013/1/13Frigols.pdf>



- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Grandinetti, M.; Langelotti, M. & Ting, T. (2014) How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. **16**(3), 354-374.
- Hanušová, S. & Vojtková, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx.
- Harisson, L., Prochazka, A. & Rychli, E. (2003). *Super Mouse*. Wien: Max Hueber Verlag.
- Hlaváčová, M. & kol. (2015). *Labyrinth: History & English A1. Workbook*. Praha: Yashica.
- Hofmannová, M. Novotná, J. (2003). CLIL – Nový směr ve výuce. *Cizí jazyky*, **46**(1), s. 5-6.
- Hughes, G., Moate, J., Raatikainen, T. (2004). *English Teaching Companion. Classroom Management in English*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Hüttner, J.; Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). The Power of Beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. **16**(3), 267-284.
- Infante, D.; Benvenuto, G. & Lastrucci. E. (2008). Integrating Content and Language at Primary School in Italy. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä, **1**(1), 75-83.
- Kasíková, H. (2007). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Košťálová, H.; Miková, Š. & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Košťálová, H. & Straková, J. (2008) *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání.
- Kubů, M.; Matoušková, P. & Mužík, P. (2011). *CLIL - Výzkum implementace metody CLIL v České republice 2011*. Praha: NIDV.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, **2**(1), 5 - 18.
- Lim Falk, M. 2008. *Swedish in an English-speaking school context: Subject-related language use in two upper secondary classes* (Disertační práce). Stockholm: Stockholm University.

Llinares, A.; Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The Role of Language in CLIL*. New York: Cambridge University Press.

Lojová, G. & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.

*Making Mathematics Teachers Mobile - Project Introduction*. (2009). Dostupné z <http://mathe-te-ammo.dm.unipi.it/news/show38.htm>

Maljers, A.; Marsh, D. & Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL - Content and language Integrated Learning in the European Spotlight*. Graz: European Platform for Dutch Education.

Martino, E., & Sabato, B. (2012). CLIL implementation in Italian schools: Can long-serving teachers be retrained effectively? The Italian protagonists' voice. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 73-105.

Massler, U. (2008). Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. *International CLIL Research Journal*, 4(1), 29 - 35.

McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and Practice*. (3rd Ed.). New York: Routledge.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: Sage Publications.

Mehisto, P.; Marsh D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Moate, J. (2011) The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333 – 346.

*Národní plán výuky cizích jazyků*. (2008). Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

Nikula, T. (2007). The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (Eds.). (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (s. 179 - 204). Frankfurt: Peter Lang.

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L. & Loftus, G. R. (2009). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.

Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál.

- Pavelková, A. (2012). *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Ústav pedagogických věd (Vedoucí diplomové práce: Roman Švaříček).
- Peréz-Vidal, C., & Campanale Grilloni, N. (2004). *Content and Language Integrated Learning in Europe*. Barcelona: European Commission – Pompeu Fabra University.
- Průcha, J.; Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rainer, E. (2011). *The Potencial of the CLIL Approach*. Saarbücken: Verlag Dr. Müller.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*, 3(1), 61 - 66.
- Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce.* (2008). *Věstník* 54(10), s. 74-75. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/2008-10>.
- Seikulla-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and education*, 21(4), 328 – 341.
- Seberová, A. (2008). Cesta zvyšování kvality vyučování. *Orbis Scholae*, 2 (3), 143 – 155.
- Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Starý, K. & Laufková, V. (2016) *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K.; Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šmídová, T.; Tejkalová, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Šmídová, T. (2012). *Spolupráce České republiky v mezinárodních CLIL projektech*. Dostupné z <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/4-projekty-clil-v-cr.html>
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Ting, Y. T. (2010). CLIL Appeals to How the Brain Likes Its Information. *International CLIL Research Journal*, 3(1), 3 - 18.
- TKT CLIL Glossary*. (2009). Cambridge: University of Cambridge. Dostupné z: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary.pdf>
- Tomková, A. (2005). Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*, 18, 4 - 6.

Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova.

Van de Craen, P. (2007). An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. In Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (Eds.). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (s. 253 - 274). Frankfurt: Peter Lang.

Váňová, T. et al. (2012). *CLIL do škol – Sborník konference*. Brno: Masarykova Univerzita.

Várkuti, A. (2010). Linguistics Benefits of the CLIL Approach. *International CLIL Research Journal*, 3(1), 68 – 79.

Vollmer, H. J. & kol. (2006) *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. In Dalton-Puffer, C. (2011). CLIL: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 182 – 204.

*Vyjádření MŠMT ke CLILu*. (2008). Dostupné z:

<http://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=58100&view=2893&block=13535>

*Výnos č. 9/2013, kterým se upravuje postup při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce* (2013). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32887>.

Výzkumný ústav pedagogický. (2008). *Content and Language Integrated Learning*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?highlightWords=bilingvn%C3%AD+v%C3%BDuka>

Walterová, E. (1997). Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Český pedagogický výzkum v současných podmínkách. Sborník z třetí mezinárodní konference*. CERM: Brno, 26 – 29.

Wolff, D. (1999). *Content-Based Language Learning: some critical issues*, IN: Marsh, D., B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In: Marsh, D.,

Wolff, D. (Eds.). *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 15 – 25.

Ying-Ying, L. (2010). Teaching Science Through English. *International CLIL Research Journal*, 3(1), 46 - 59.

## **6 Seznam příloh**

Příloha 1 – The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)

Příloha 2 – Dopis rodičům

Příloha 3 – Schéma polostrukturovaného skupinového rozhovoru vedeného se žáky

Příloha 4 – Schéma posledního polostrukturovaného rozhovoru vedeného s učitelkou Emou

Příloha 5 – Metodický list k hodině CLIL „Lantern“

Příloha 6 – Ukázky vyplněného sebehodnocení žáků po první hodině CLIL

Příloha 7 – Metodický a pracovní list k hodině CLIL „Solar System“

Příloha 8 – Metodický list a materiály k výukovému bloku CLIL „Travel Agency“

Příloha 9 – Checklist pro učitele CLIL

Příloha 10 – Metodický list a ukázky materiálů k hodině CLIL „At a Restaurant in Dublin“

## **Příloha 1 - The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)**

Metodologie SIOP je velmi přehledně zpracovaná. Cílovým jazykem je pouze angličtina, což dovoluje zaměřit se na specifika jednoho jazyka a pak ho propojovat s konkrétními neязыkovými předměty. Díky tomu vzniklo několik publikací jako *The SIOP Model for Teaching Science to English Learners*, *The SIOP Model for Teaching Mathematics to English Learners* etc. SIOP nabízí učitelům konkrétní kroky, jak tento model výuky implementovat, dlouhodobě uplatňovat v praxi a ověřovat, zdali se daří naplňovat stanovené cíle. V rámci ní je vytyčeno 8 základních komponentů, které jsou velmi podnětné i pro CLIL. Jsou jimi:

1. Příprava hodiny: Učitelé pečlivě plánují své hodiny s ohledem na 2 cíle: jazykové a obsahové.
2. Stavění základů: Učitelé využívají předchozích zkušeností, znalostí a dovedností žáků, na které navazují a v hodinách na ně odkazují. Před probíráním daného tématu seznámí žáky s klíčovou slovní zásobou.
3. Zajištění porozumění: Učitelé využívají různých metod, jak své instrukce i výklad udělat srozumitelnými s ohledem na danou úroveň žáků v angličtině. Využívají vizualizace, manipulace, demonstrace, pomáhají porozumět prostřednictvím gest a řeči těla apod.
4. Strategie: Učitel bere v potaz širokou škálu různých učebních strategií žáků, uplatňuje techniky scaffoldingu a směřuje k otázkám vyšší kognitivní náročnosti.
5. Interakce: Učitelé poskytují studentům příležitosti pro vzájemnou interakci a diskuzi, umožňují žákům pracovat ve skupinách a podpořit tím dosažení cílů hodiny. Poskytují dostatečně dlouhou dobu pro žakovu odpověď a vhodně objasňují koncepty v žakově mateřském jazyku, pokud je to možné a nutné.
6. Procvičování a aplikace - Učitelé umožňují žákům využívat manipulativ (konkrétních předmětů, nástrojů, pomůcek) a zahrnují aktivity, které rovnoměrně rozvíjí všechny 4 klíčové jazykové kompetence (čtení, psaní, poslech s porozuměním, mluvení).
7. Realizace hodiny – Učitelé realizují hodiny, které vedou k dosažení cílů jazykových i obsahových, a současně usilují o maximální zapojení jednotlivých žáků.

8. Shrnutí a hodnocení – Učitelé poskytují shrnutí nové slovní zásoby a poznatků z odborného předmětu a pravidelně dávají žákům zpětnou vazbu. Zároveň podporují i sebehodnocení a hodnocení žáků navzájem<sup>45</sup>.

V rámci těchto 8 základních komponentů je dále definováno 30 charakteristik, které pomáhají učitelům zjistit, zdali jeho výuka vyhovuje standardům modelu SIOP. Protokol SIOP zahrnuje všechny podstatné aspekty výuky, ve které je integrován obsah a cizí jazyk, a považujeme jej proto za velmi užitečný nástroj, jenž může učitelům pomoci při přípravě výuky CLIL a posléze rovněž poskytnout zpětnou vazbu.

---

<sup>45</sup> Echevarría, J., Vogt, M. & Short, D. J. (2013). *Making Content Comprehensible for English Learners*. Boston, MA: Pearson.

## **Příloha 2 – Dopis rodičům**

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás informovali, že bude tento školní rok probíhat ve třídě Vašeho dítěte projekt „**Angličtina napříč předměty**“. Jedná se o typ výuky, kterému se v odborné literatuře říká CLIL (Content and Language Integrated Learning), česky jazykově a obsahově integrované učení, a jehož podstata spočívá ve výuce nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka. Jeho hlavním cílem je umožnit dětem použít dovednosti, které si osvojily v tradičních hodinách cizího jazyka, ke komunikaci v ostatních předmětech a zároveň si rozšířit slovní zásobu o užitečná slovíčka z matematiky, přírodovědy a dalších oblastí.

### **Jak bude výuka konkrétně probíhat?**

Každý týden se děti setkají s angličtinou v ostatních předmětech přibližně v rozsahu jedné vyučovací hodiny. Jeden týden to může být celá hodina pracovního vyučování v angličtině, jindy to bude například desetiminutová anglická rozevíčka v tělesné výchově, dvacetiminutová aktivita v přírodovědě a patnáct minut v hudební výchově. Vždy vybereme jedno vhodné téma nebo dílčí aktivitu z daného předmětu, které adaptujeme do angličtiny.

### **Co když děti nebudou rozumět?**

Při přípravě aktivit počítáme s tím, že nastanou situace, kdy nebudou děti všemu rozumět. Budeme se proto snažit nabídnout různé cesty, které dětem k porozumění pomůžou. Práci nám ulehčí vizuální pomůcky (např.: obrázky, modely, schémata, myšlenkové mapy, reálné předměty), slovníky i některé metody dramatické výchovy. Angličtina také nikdy nebude použita pro novou látku, vždy se bude jednat o opakování, procvičování či rozšíření tématu.

### **Budou děti z aktivit v cizím jazyce známkovány?**

Děti nebudou hodnoceny známkami ani se jejich práce v cizím jazyce nebude započítávat do celkové klasifikace. Každé dítě se ale pokusí průběžně hodnotit svou práci prostřednictvím krátkého dotazníku.

### **Jak projekt vznikl a kde o něm mohu získat další informace?**

Projekt vznikl na Pedagogické fakultě UK v rámci doktorského studia PhDr. Petry Vallin Koukalové. Garantem projektu je vedoucí Katedry primární pedagogiky prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. Pokud máte zájem dozvědět se více, kontaktujte nás prosím prostřednictvím emailu: [petra.koukalova@pedf.cuni.cz](mailto:petra.koukalova@pedf.cuni.cz).

Věříme, že bude tento projekt pro Vaše děti zábavný a současně užitečný a přínosný.

Petra Vallin Koukalová  
učitelka 1. stupně a angličtiny a koordinátorka projektu



### **Příloha 3 – Schéma polostrukturovaného skupinového rozhovoru vedeného se žáky**

Základní výzkumná otázka:

**ZVO: Jaké změny přináší první rok implementace CLILu do výuky na prvním stupni běžné základní školy?**

Specifické výzkumné otázky:

**SVO1: Jaké výhody a jaká rizika přináší systematické zavádění CLILu do výuky primární školy?**

TO1: Jak vás baví hodiny, kde se objevuje angličtina v jiných předmětech?

TO2: Vzpomenete si na některá témata, která jste probírali v angličtině? Která hodina byla nejlepší?

TO3: Vyprávěli jste doma o některých hodinách v angličtině svým rodičům. Co jste jim říkali?

TO4: Je něco, co je vám při hodinách v angličtině nepříjemné?

TO5: Jak často se stává, že nerozumíte zadání?

TO6: Stalo se někdy, že jste nemohli pracovat na úkolu, protože jste nerozuměli zadání?

TO7: Odpovídali jste paní učitelce v angličtině? Proč ano, proč ne?

TO8: Co byste změnili v našich „anglických“ hodinách?

TO9: Chtěli byste, aby hodiny angličtiny pokračovaly i v příštím roce? Proč ano, proč ne?

**SVO2: Jaké strategie a metody výuky jsou vhodné pro výuku CLIL v páté třídě běžné školy?**

TO10: Které předměty si myslíte, že jsou pro angličtinu dobré?

TO11: Jaké aktivity vás v poslední době ve škole nejvíce bavily, ať už v anglických nebo normálních hodinách? Proč?

TO12: Jak se vám pracuje ve skupinkách?

TO13: Líbí se vám anglické zprávy od paní učitelky na začátku hodiny? Proč ano, proč ne?

TO14: Co děláte, když nerozumíte? Co vám nejvíce pomáhá porozumět?

## **Příloha 4 – Schéma posledního polostrukturovaného rozhovoru vedeného s učitelkou Emou**

### Základní výzkumná otázka:

**ZVO: Jaké změny přináší první rok implementace CLILu do výuky na prvním stupni běžné základní školy?**

### Specifické výzkumné otázky:

**SVO1: Jaké výhody a jaká rizika přináší systematické zavádění CLILu do výuky primární školy?**

TO1: Jaký máš ze školního roku s CLIL pocit?

TO2: Která témata ti nejvíce utkvěla v paměti? Která z nich se povedla a která naopak?

TO3: Odpovídal průběh roku s CLILEm tvé původní představě?

TO4: Co si myslíš, že přináší CLIL celkově za pozitiva?

TO5: Jakým problémům jsme během roku čelily?

TO6: Měla jsi pocit, že ti stačily tvoje dovednosti v angličtině?

TO7: Stalo se někdy, že žáci neporozuměli zadání a nemohli se aktivity zúčastnit? Co jsi v takových případech dělala?

TO8: Dovedeš si představit někdy v budoucnu využívat CLIL ve své třídě?

TO9: Pokud by CLIL měl pokračovat, ať už u tebe ve třídě nebo jinde, jaká opatření by bylo potřeba udělat?

**SVO2: Jaké strategie a metody výuky jsou vhodné pro výuku CLIL v páté třídě běžné školy?**

TO10: Jaké předměty byly pro CLIL nejvhodnější?

TO11: Jaké typy hodin (nová látka, procvičování apod.) a jaké části hodin se ti zdály pro angličtinu nejpřirozenější?

TO12: Jaké strategie a metody výuky se v CLIL osvědčily?

TO13: Dovedeš si představit, že by něco z nich bylo inspirativní pro ostatní běžné hodiny?

**SVO3: Jak se po roce implementace liší hodiny CLIL od běžných hodin z hlediska struktury komunikace ve třídě?**

TO14: Pamatuješ si nějaké chvíle, kdy jsi přecházela do češtiny?

TO15: Jak jsi řešila situace, kdy žáci přecházeli do češtiny?

TO16: Dokázala bys říct, jak se matematika v angličtině lišila od té běžné? A vlastivěda a přírodověda?

TO17: Oproti českým hodinám omezuješ v CLIL instrukce k aktivitám na minimum. Bylo to překážkou pro plnění úkolu?

TO18: V CLILových hodinách téměř nikoho nenapomínáš, v českých hodinách ano. Proč myslíš, že to tak je?

TO19: Kdyby chtěl někdo z tvých kolegů CLIL vyzkoušet, co bys mu doporučila?

## Příloha 5 – Metodický list k hodině CLIL „Lantern“

### Lantern (Lampion)

**Předmět:** Pracovní činnosti

**Ročník:** 5.

**Časová dotace:** 90 minut

#### Cíle:

Obsahové (pracovní činnosti):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none"><li>vyrobít lampion z recyklovaného materiálu</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>porozumět pracovnímu postupu</li><li>požádat učitele o pomůcky potřebné k výrobě lampionu</li></ul>

#### Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

- **slovní zásoba:** *box, candle, cardboard, colored paper, scissors, cutter, string, glue, hole punch*
- **fráze:** běžné fráze pro komunikaci ve třídě (*Can I have...? I need a...*)

**Pomůcky a materiály:** staré krabice různých velikostí (od cereálií, bonbónů, ale i žehliček, fénů apod.), svíčka, kartón, barevné papíry, nůžky, perořízek, provázek, lepidlo, děrovačka

#### Metodický postup:

1. Ukážeme ukázky starých krabic učitele i žáků a ptáme se: *What was this for?* Děti mohou odpovídat jednoslovně česky nebo anglicky.
2. Představíme ukázku vyrobeného lampionu a ptáme se žáků: *What do you think we need to make such a lantern?* Na tabuli zapisujeme anglické i české odpovědi.
3. Doplníme seznam o materiály a pomůcky, které budeme potřebovat a děti je doposud nejmenovaly. Zapišeme jak český, tak anglický výraz. Anglickou slovní zásobu procvičíme variací Kimovy hry, kdy předměty postupně mizí a děti si je snaží vybavit.
4. Představíme pracovní postup pomocí instrukcí v angličtině doprovázenými pohyby, které dílčí činnost ilustrují.
  1. *Draw a pattern on your box!*
  2. *Cut it out with a cutter!*
  3. *Put the box together.*
  4. *Make holes with a hole punch!*
  5. *Fix the string!*
  6. *Take a candle and fix it on a piece of cardboard.*
  7. *Put the candle into the lampion!*
5. Děti postupně začínají pracovat a chodí si pro perořízky, případně krabici. Komunikace s učitelem probíhá v angličtině: *Can I have a cutter? Can I have a box?*  
– *Yes, sure. Here you are.*
6. Děti pracují na vlastní aktivitě.
7. Žáci na závěr vyplní sebehodnocení (Tab. 9).

## Příloha 6 – Ukázky vyplněného sebehodnocení žáků po první hodině CLIL

**MOJE SEBEHODNOCENÍ**

Jméno: Petra Mastická Datum: 25.10 Aktivita: tyračinníampioni

Co se mi na této aktivitě líbilo:  
Byla to velká zábava. ☺ Chtěla bych si to  
zopakovat a mam učitelka Petra byla  
příjemná. Chystám se na výjezd do Británie a sady se připravuji.

Co se mi nelíbilo nebo pro mě bylo těžké:  
Vše se mi LÍBILLO ☺☺☺

Jaká nová slovíčka jsem se naučil? scutcher, punch hole, cardboard, candle, string, saw

Jaká jiná slovíčka a věty jsem použil během této aktivity?  
I'm used, I like, Give me please, Bye, My name.

---

**MOJE SEBEHODNOCENÍ**

Jméno: Lubica Škála Datum: 25.10 Aktivita: pracovní činnosti

Co se mi na této aktivitě líbilo:  
Naučil jsem se nová slova a věty.

Co se mi nelíbilo nebo pro mě bylo těžké:  
Nesem rád když je na něco nepřímá a někde  
to slyším a pak nerozumím a říká člověk  
kteřího se ptám.

Jaká nová slovíčka jsem se naučil? caten

Jaká jiná slovíčka a věty jsem použil během této aktivity?  
Are you from Czech Republic or England? :

## Příloha 7 – Metodický a pracovní list k hodině CLIL „Solar System“

### The Solar System (Sluneční soustava)

**Předmět:** Přírodověda

**Ročník:** 5.

**Časová dotace:** 45 minut

**Cíle:**

Obsahové (přírodověda):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none"><li>vyjmenovat planety naší sluneční soustavy a porovnat jejich vzdálenost</li><li>přiřadit názvy planet k základním informacím o planetách</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>pojmenovat planety naší sluneční soustavy</li><li>použít 3. stupeň přídavných jmen</li><li>přečíst řadové číslovky</li></ul>

#### Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

- planets (Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune), adjectives (hot x cold, big x small, near x far), to orbit
- 3. stupeň přídavných jmen (the biggest, the smallest, the coldest, the hottest, the nearest, the furthest)
- řadové číslovky (1st – 8th)

**Pomůcky a materiály:** kopie pracovního listu *The Earth in the solar system* (Obr. 9), encyklopedie o vesmíru (případně přístup na internet)

**Zdroje pracovního listu:** Calabrese, I., Rampone. S. (2007). *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, s. 157.

#### Metodický postup:

1. Jako rozcvičku zopakujeme přídavná jména: ***Can you name an adjective?*** Házíme míčkem a snažíme se, aby alespoň polovina žáků jmenovala jedno přídavné jméno v angličtině.
2. Na tabuli napíšeme ta, která budeme potřebovat v pracovním listě: *hot x cold, big x small, near x far*, ilustrujeme případně jednoduchými obrázky pro snazší porozumění. Přídavná jména vystupňujeme společně se žáky:  
big – bigger – the biggest  
small, smaller – the smallest  
cold – colder – the coldest  
hot – hotter – the hottest  
near – nearer – the nearest  
far – **further** – **the furthest**
3. Rozdáme dětem pracovní list *The Earth in the solar system* (Obr. 3). Povzbuzujeme je, aby se ptaly na neznámé výrazy. Zopakujeme pro tyto účely anglické fráze, které napíšeme na tabuli nebo plakát: *I don't understand. Can you help me? What does \_\_\_\_\_ mean in Czech?* Informace o planetách ve cvičení dvě mohou vyhledávat v encyklopediích (případně na internetu).
4. Nejprve necháme děti si pracovní list porovnat ve dvojicích a pak zkontrolujeme společně. Při čtení řadových číslovek se soustředíme na určitý člen: *The first planet from the Sun is ...*

**W-14** WORKSHEET

# The Earth in the solar system

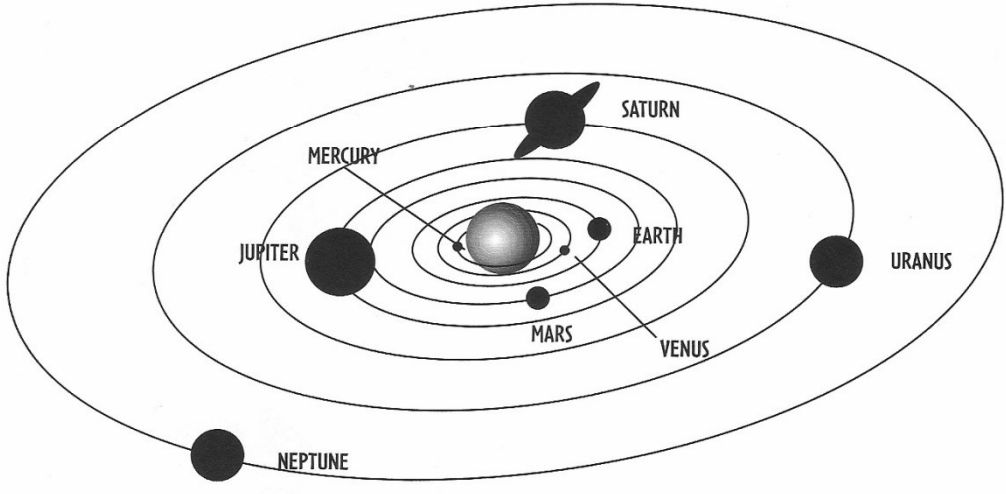
Eight planets orbit the sun.  
The Earth is the third planet from the sun.

Number the planets from the nearest to the furthest from the sun.

1<sup>st</sup> ..... 2<sup>nd</sup> ..... 3<sup>rd</sup> .....

4<sup>th</sup> ..... 5<sup>th</sup> ..... 6<sup>th</sup> .....

7<sup>th</sup> ..... 8<sup>th</sup> .....



Complete with the right planet.

- a.  is the hottest planet (+500°C).      b.  is the coldest planet (-200°C).
- c.  is the biggest planet (diameter: 142,984 km).      d.  is called the red planet.
- e.  is the smallest planet (diameter: 4,878 km).

Photocopiable © Oxford University Press

## Příloha 8 – Metodický list a materiály k výukovému bloku CLIL „Travel Agency“

### Travel Agency (Cestovní agentura)

**Předmět:** Vlastivěda

**Ročník:** 5.

**Časová dotace:** 90 minut

**Cíle:**

Obsahové (vlastivěda):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none"><li>• vyhledat na mapě jednotlivé kraje ČR</li><li>• vybrat geografické a historické zajímavosti krajů ČR</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• prezentovat svůj zájezd písemně na reklamním plakátu</li><li>• prezentovat svoji práci v ústním projevu</li></ul>

**Cílová slovní, gramatické struktury a fráze:** travel agency, tour, region, holiday vocabulary (transport, accommodation, programme, activities), north/south/west/east

**Pomůcky a materiály:** nůžky, lepidlo, papír formátu A1 do každé skupiny, pytlíček s kartičkami s názvy měst a názvy 7 vybraných krajů ČR pro rozdělení do skupin, anglická zpráva třídě (Příloha 1), české instrukce k průběhu aktivity do každé skupiny (Příloha 2), seznam otázek k zájezdu v angličtině pro každého žáka (Příloha 3), knihy o cestování po ČR s geografickými a historickými zajímavostmi, pohledy a prospekty o ČR v ČJ i AJ (Požádáme děti, aby přinesly z domova.), slovník do každé skupiny, nástěnná mapa ČR

#### **Metodický postup:**

1. Seznámíme žáky s programem pomocí anglické zprávy třídě (Příloha 1), která může být napsána na tabuli nebo promítnutá na projektoru. Společně přeložíme do ČJ, pokud bude potřeba.
2. Rozdělíme žáky do skupin následujícím způsobem. Na jednotlivé lavice položíme názvy sedmi vybraných krajů ČR. Každý žák si z pytlíčku vytáhne jednu kartičku, kde si přečte název jednoho českého města. Pomocí nástěnné mapy zjistí, ve kterém kraji město leží, a podle toho najde svůj kraj, respektive svoji skupinu.
3. Rozdáme skupinám podrobné instrukce k aktivitě (Příloha 2) a otázky k zájezdu v AJ a začátky vět, které mohou žákům pomoci při přípravě plakátu (Příloha 3).
4. Skupinky si zvolí jméno své cestovní kanceláře a připraví zájezd pro zahraniční turisty a společně vytvoří reklamní plakát. Podrobné instrukce pro práci do skupin mají k dispozici po celou dobu ve svých skupinách.
5. Jednotlivé skupiny - cestovní kanceláře prezentují své zájezdy celé třídě.



## Příloha 1 (Travel Agency)

Good morning everybody!

We're going to work in groups of 4 today. Each group will become a travel agency. Each travel agency will prepare a tour for foreign tourists across one of the Czech regions. The tour will be presented on a poster you will make in groups.

I'm looking forward to your posters ☺.  
Your teacher

## Příloha 2 (Travel Agency)

### **POSTUP:**

**1. Každá skupinka představuje jednu cestovní kancelář. Nejprve si proto vymyslete jméno vaší cestovní kanceláře. Jméno by mělo být v angličtině.**

**2. Ve skupince si zvolte následující role:**

zapisovatel – píše na plakát informace, na kterých se předem dohodne celá skupina

grafik – kreslí, vystřihuje a lepí na plakát obrázky

informátor – zjišťuje informace o geografických a historických zajímavostech v knihách

překladatel – vyhledává neznámá slova ve slovníku a konzultuje nejasnosti s vyučujícím

**3. Ve své cestovní kanceláři připravte pro zahraniční turisty pětidenní zájezd po jednom kraji České republiky, který jste si vylosovali. Sepište podrobný program na každý den a nezapomeňte zmínit, co je na jednotlivých místech výjimečného.**

**4. Připravte plakát, který bude informovat o zájezdu, který nabízíte. Plakát by měl turisty na váš zájezd nalákat, takže by měl být zajímavý také graficky. Můžete proto nejen psát, ale i kreslit a lepít obrázky. Při vytváření plakátu vám pomohou otázky a začátky vět v AJ, které každý z vás dostane.**

**5. Prezentujte v angličtině svůj zájezd celé třídě. Zvolte si předtím, kdo bude říkat kterou část. Zapojit by se měli všichni ze skupiny.**

**POZOR: Při přípravě plakátu můžete mluvit česky, informace na něm musí být ale pouze anglicky stejně tak jako podrobný program zájezdu, který může být součástí plakátu nebo může být napsaný na zvláštním papíře.**

### OUR TOUR ACROSS THE CZECH REPUBLIC

- Which Czech region will we visit? **We will visit** \_\_\_\_\_ .
- Where is it? **It is** \_\_\_\_\_ (in Bohemia/ in Moravia/ near České Budějovice / near Prague/ in the south/ in the north etc.)
- How will we get there? **We will get there by** \_\_\_\_\_ (car, bus, train, boat etc.).
- Where will we stay? **We will stay in a** \_\_\_\_\_ (hotel, bungalow, campsite etc.).
- Where will we eat? **We will eat in a** \_\_\_\_\_ (restaurant, hotel, etc.)
- Which interesting sights will we visit? Why is it interesting? (Prepare a detailed programme for each day.) **We will visit** \_\_\_\_\_ . **It is interesting because** \_\_\_\_\_ .
- Will we have a tourist guide?
- What kind of activities can we do there? **We can** \_\_\_\_\_ (go sightseeing, go to a museum/ gallery/theatre/festival, go skiing, go swimming, go canoeing etc.)
- What kind of souvenir can we buy there? **We can buy** \_\_\_\_\_ .
- How much is the tour? **The tour costs** \_\_\_\_\_ **crowns.** (Are there any reductions for students? Families? Is it including breakfast?...)

## Příloha 9 – Checklist pro učitele CLIL

### Checklist pro učitele CLIL

Měsíc: \_\_\_\_\_

- Aktivity CLIL zahrnovaly cíle jazykové i obsahové.
- Aktivity CLIL daly příležitost zapojit se žákům různých učebních stylů a inteligencí:
  - logicko-matematická, př.:
  - tělesně-kinestetická, př.:
  - hudební, př.:
  - interpersonální, př.:
  - intrapersonální, př.:
  - přírodní, př.:
  - verbální, př.
  - prostorová, př.:
- Byl zahrnut rozvoj všech jazykových dovedností:
  - poslech, př.:
  - mluvený projev, př.:
  - čtení, př.:
  - psaní, př.:
- Hodiny CLIL zahrnovaly činnosti různé kognitivní náročnosti:
  - zapamatovat si,  
př. :
  - porozumět,  
př.:
  - aplikovat,  
př.:
  - analyzovat,  
př.:
  - hodnotit,  
př.:
  - tvořit,  
př.:

Ve výuce CLIL byly využity rozmanité metody a přístupy:

- hry, př.:
- TPR a pohybové aktivity, př.:
- vizuální podpora (karty, obrázky, grafy, reálné předměty, apod.), př.:
- manipulativa, př.:
- multisenzorický přístup, př.:
- metody dramatické výchovy (hraní v rolích, pantomima), př.:
- situace z reálného života, řešení problémů, př.:
- projekty, př.:

Jaké metody scaffoldingu žákům nejlépe pomáhaly porozumět?

---

---

---

Která aktivita se povedla nejvíce a proč?

---

---

---

Která aktivita byla pro mé studenty těžká? Proč? Jaká zlepšení navrhuji pro příště?

---

---

---

---

**Napište jeden zážitek z hodin CLIL, který by stálo za to sdílet s ostatními učiteli CLIL.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Příloha 10 – Metodický list a ukázky materiálů k hodině CLIL „At a Restaurant in Dublin“

### At a restaurant in Dublin

**Předmět:** Matematika

**Časová dotace:** 45 min

**Ročník:** 5.

**Cíle:**

Obsahové cíle (matematika):	Jazykové cíle (angličtina):
<ul style="list-style-type: none"><li>• sčítat a odečítat desetinná čísla</li><li>• platit v cizí měně (Eura)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• objednat si v restauraci</li><li>• přečíst ceny v Eurech (př.: thirty-five Euros and ninety-nine cents)</li></ul>

#### Cílová slovní zásoba a fráze:

*Euros (jyapay), cents (centy) price (cena), bank-note (bankovka), coins (mince)*

*I'd like...*

*Would you like...? (a starter, a main course, a bill)*

*Here you are.*

**Pomůcky a materiály** (v disertační práci uvádíme jen přílohy 1 a 5, kompletní příprava je případně k dispozici na mém blogu o CLIL [www.metodaclil.cz](http://www.metodaclil.cz) – pozn. autora):

- rozhovor v restauraci pro každého žáka (Příloha 1)
- menu z restaurace pro každou dvojici (Příloha 2)
- tabulka na Bingo (Příloha 3)
- sada bankovek a mincí v Eurech v obálkách pro každou dvojici (Příloha 4)
- záznamový arch (Příloha 5)
- sebehodnocení žáka (Příloha 6)

**Zdroje:** dialog z restaurace a menu - <http://esl.about.com/library/beginner/blwouldlike.htm>

#### Metodický postup:

1. Bingo – Každé dítě dostane tabulku s devíti políčky (Příloha 3). V každém je vepsána jedna cena v Eurech. Děti mají stejné ceny, které jsou ale vepsané do různých políček. Učitel čte ceny dle pořadí vlastního výběru. Děti si vyškrtávají ty ceny, které učitel přečte. Vítězem je žák, který bude mít celou jednu řadu, sloupec nebo úhlopříčku vyškrtanou – vítěz vykřikne „bingo“. Hrajeme tak dlouho, než 3 děti zakřičí bingo.

2. Dětem rozdáme menu (Příloha 2) a ptáme se jednotlivých žáků na ceny, např.: *How much is a tuna sandwich? - It's 2 Euros and ninety-five cents.*

3. Na projektoru zobrazíme dialog z restaurace (Příloha 1). Nejdříve dialog přečtou dva žáci. Pak vybereme jednoho žáka, který bude hostem v restauraci. Učitel je nejprve v roli číšníka a zapisuje na tabuli ceny jídel, co si žák objednává. Na konci je sečte a hostovi-žákovi sdělí celkovou cenu. Host zaplatí a učitel mu vrátí odpovídající částku. Po celou dobu se žák může dívat na ukázkou dialogu.

4. Každá dvojice dostane kopii dialogu, menu a sadu bankovek a mincí (Příloha 4). Dvojice si zvolí roli hosta a číšníka a vzájemně si objednává, platí a vrací odpovídající částku. Každý si zapisuje do záznamového archu (Příloha 5), co si koupil a kolik zaplatil. Učitel obchází

jednotlivé dvojice a ptá se žáků, co si koupili a kolik zaplatili. Na závěr si vybere záznamové archy a zkontroluje, zdali žáci sečetli desetinná čísla správně. Následující hodinu si je mohou vlepit do svých portfolií CLIL.

5. Závěr: Děti si vyplní sebehodnocení (Příloha 6).

Příloha 1 (At a Restaurant in Dublin)

***KIM AT A RESTAURANT IN DUBLIN***

*Waiter:* Hello, **Can I help you?**

*Kim:* Yes, **I'd like** to have some lunch.

*Waiter:* Would you like a starter?

*Kim:* Yes, **I'd like** some chicken soup, please.

*Waiter:* Would you like a main course?

*Kim:* **I'd like** a grilled cheese sandwich.

*Waiter:* Would you like anything to drink?

*Kim:* Yes, **I'd like** a glass of Coke, please.

*Waiter... After Kim has her lunch.:*

*Kim:* **Can I have a bill?**

*Waiter:* Yes, of course. It's €8.30.

*Kim:* **Here you are.** Thank you very much.

Příloha 5 (At a Restaurant in Dublin)

	Example:	1st visit:	2nd visit:	3rd visit:
Starter				
Main course				
Drink				
Bill				