

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

*Ústav anglického jazyka a didaktiky*

*Filologie – Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)*

## **Disertační práce**

**Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího  
jazyka jako komunikačního prostředku**

**Teaching General Subjects through a Foreign Language as a  
Communication Tool**

*Školitel – doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.*

2016

*Richard Adamus*

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

---

Richard Adamus

V Orlové dne 31. 3. 2016

## **Poděkování**

Za bezmeznou ochotu, laskavost, cenné rady a stálou podporu při vedení této práce děkuji mé školitelce doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. Poděkování náleží taktéž doc. PhDr. Jarmile Mothejzíkové, CSc., předchozí školitelce, která mě uvedla do problematiky bilingvismu. Za vytrvalou pomoc při psaní práce i nesčetné konzultace děkuji rovněž Mgr. Pavlu Palíškovi.

Nemohu opomenout mou dceru Natálii za pomoc při textové úpravě práce.

Díky patří i učitelům a žákům na škole, kde probíhal projekt ESF a výzkum, mým nejbližším za trpělivost a podporu.

## **Abstrakt**

Cílem předkládané disertační práce je zkoumat a charakterizovat inovativní přístup CLIL (Content and Language Integrated Learning), vymezit rozsah tohoto pojmu, stanovit profil učitele CLILu na základě dovednostních dimenzí. Role učitele je pro zavedení jakéhokoli inovativního přístupu klíčová, definovat profil CLILového učitele tak znamená stanovit komplexní implementační kritéria pro úspěšnou realizaci CLILu ve škole. Název naší práce - Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího jazyka jako komunikačního prostředku - plně koresponduje s obsahem akronymu CLIL.

Teoretická část je rozdělena na čtyři oddíly. První oddíl pojednává o východiscích a cílech práce prizmatem tří základních paradigmat – filozofické, pedagogické a jazykové. V druhém oddíle terminologicky vymezujeme, třídíme a popisujeme procesy pedagogické interakce a komunikace ve škole s důrazem na CLIL. Pozornost věnujeme hlavním aktérům těchto procesů – učitelům a žákům. Ve třetím oddíle se zaměřujeme na vztah CLILu k bilingvistice, k vybraným teoriím osvojování jazyka, ke kurikulárním reformám a jiným vybraným aspektům. Ve čtvrtém oddílu prezentujeme profil CLILového učitele jako teoretický základ pro naše výzkumné šetření.

Empirická část se skládá ze dvou kapitol. V první kapitole mimo jiné charakterizujeme a zdůvodňujeme design výzkumu, specifikujeme výzkumný soubor a cíle výzkumu. V druhém oddíle provádíme vyhodnocení kvalitativních dat pomocí kódů, které se seskupují v kategoriích a ty následně vytvářejí dimenze – nejvyšší stupeň abstrakce. Zjišťujeme, které dimenze jsou pro profil CLILového učitele stěžejní. V kvantitativní části výzkumu zjišťujeme názory žáků na učitele, kteří s konceptem CLILu pracují a zároveň vyučují danému předmětu bez CLILu.

V závěrečných kapitolách jsou diskutovány výsledky teoretické a výzkumné části, praktické využití získaných poznatků je prezentováno v podobě jasně formulovaných návodů pro pedagogickou praxi.

**Klíčová slova:** CLIL, profil učitele CLILu, implementace CLILu ve škole, bilingvistika, interakce a komunikace ve školní třídě, dovednosti učitele.

## **Abstract**

The aim of this dissertation is to investigate and characterize the innovative approach CLIL (Content and Language Integrated Learning), define the scope of the concept, establish CLIL teacher profile based on skill dimensions. The role of the teacher whether we introduce any innovative approach is crucial thus we need to define the CLIL teacher profile. To stipulate the CLIL teacher profile means to establish comprehensive implementation criteria for successful implementation of CLIL at school. The dissertation title - Teaching General Subjects through a Foreign Language as a Communication Tool - fully corresponds with the content of acronym CLIL.

The theoretical part is divided into four sections. The first section discusses the assumptions and objectives of the work through the prism of three basic paradigms - philosophical, pedagogical and language. In the second section we define terms, we classify and describe the processes of pedagogical interaction and communication at school with an emphasis on CLIL. Attention is paid to the main stakeholders of these processes - teachers and pupils. In the third section we focus on the relationship between CLIL to bilingualism, to selected theories of language acquisition, curricular reforms and other selected aspects. In the fourth section, we present the CLIL teacher profile as a theoretical basis for our research.

The empirical part consists of two chapters. In the first chapter, among other things, we characterize and justify the research design, specify the set of research and research objectives. In the second section we perform the evaluation of qualitative data using codes that are grouped in categories which further on create dimensions - the highest level of abstraction. We discover which dimensions for the CLIL teacher profile are crucial ones. In the quantitative part of the research, we find the views of pupils to teachers who work with the CLIL concept and also to teachers teaching a given subject without CLIL.

In the final chapters the results of the theoretical and research part are discussed, practical application of acquired knowledge is presented in the form of clearly formulated guidelines for teaching practice.

**Keywords:** CLIL, teacher profile CLIL, CLIL implementation at school, bilingualism, interaction and communication in the classroom, teacher skills.

## **Obsah**

<b>Úvod</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>Východiska a cíle disertační práce</b> ..... <b>17</b>
1.1	Filosofické paradigma..... 18
1.2	Pedagogické paradigma ..... 20
1.3	Jazykové paradigma..... 35
<b>2</b>	<b>Komunikace v cizím jazyce jako nástroj výuky všeobecně vzdělávacích předmětů na střední škole</b> ..... <b>36</b>
2.1	Pedagogická interakce a komunikace ..... 37
2.2	Aktéři pedagogické komunikace ..... 44
2.2.1	Žák ..... 44
2.2.1.1	Výhody komunikace v cizím jazyce v CLILových předmětech ..... 48
2.2.2	Učitel..... 55
2.3	Sociální aspekty komunikace..... 58
2.3.1	Sociální status žáků..... 60
2.3.2	Sociální atmosféra třídy a školy..... 64
<b>3</b>	<b>Vybrané aspekty CLILu</b> ..... <b>70</b>
3.1	Terminologické vymezení pojmu CLIL v kontextu jazykového vzdělávání . 70
3.2	Bilingvismus versus CLIL ..... 74
3.3	CLIL ve vztahu k teorii osvojování jazyka..... 76
3.3.1	Vývoj řeči v jednotlivých obdobích..... 77
3.3.2	Vybrané teorie osvojování cizího jazyka ..... 78
3.4	CLIL a jeho vztah ke kurikulárním reformám..... 88
3.4.1	CLIL jako eklektický přístup ..... 95
<b>4</b>	<b>Profil CLILového učitele</b> ..... <b>97</b>
4.1	Typologie učitele ve vztahu ke CLILu ..... 100
4.2	Role učitele ve výuce s využitím CLILu ..... 102
4.3	Dovednosti k výuce s využitím CLILu..... 110

4.3.1	Oborové dovednosti .....	114
4.3.2	Jazykové dovednosti .....	117
4.3.3	Sociální dovednosti .....	122
4.3.4	Styl výuky .....	127
4.3.5	Expertnost učitele.....	129
4.3.6	Osobnostní charakteristiky učitele.....	132
<b>5</b>	<b>Výzkumný projekt – profesní dovednosti učitele CLIL na gymnáziu.....</b>	<b>135</b>
5.1	Základní východiska výzkumu.....	136
5.1.1	Výchozí model výzkumu .....	136
5.1.2	Cíl výzkumu .....	139
5.2	Metodika .....	140
5.2.1	Výzkumný soubor .....	141
5.2.2	Výzkumné nástroje - metody sběru dat.....	141
5.2.3	Postupy vyhodnocení dat .....	144
<b>6</b>	<b>Výsledky výzkumu a jejich analýza .....</b>	<b>146</b>
6.1	Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu .....	147
6.1.1	Dimenze 1 – Jazykové dovednosti.....	151
6.1.2	Dimenze 2 - Didaktické dovednosti .....	161
6.1.3	Dimenze 3 - Oborové dovednosti .....	176
6.1.4	Dimenze 4 - Manažerské dovednosti .....	178
6.1.5	Dimenze 5 - Sociální dovednosti .....	185
6.2	Interakce učitele a žáků – vyhodnocení dotazníku .....	190
6.2.1	Výzkumný soubor .....	190
6.2.2	Zadání dotazníků a úkolů.....	191
6.2.3	Výsledky a vyhodnocení.....	192
6.2.4	Interpretace výsledků .....	201
<b>7</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>203</b>
<b>8</b>	<b>Aplikace výsledků pro pedagogickou praxi .....</b>	<b>210</b>

<b>9</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>211</b>
<b>10</b>	<b>Résumé</b> .....	<b>213</b>
<b>11</b>	<b>Seznam literatury</b> .....	<b>215</b>

## **Přílohy**

Příloha 1 – Videohospitace

Příloha 2 - Pracovní list (Biologie v CLILu)

Příloha 3 – Pracovní list (Dějepis v CLILu)

Příloha 4 – Rozhovor s učitelkou biologie (ukázka práce s kódy)

Příloha 5 – Pokyn MŠMT k povolování výuky v cizích jazycích (platná verze)

Příloha 6 – Návrh pokynu k povolování výuky v cizích jazycích

Příloha 7 – Rozhodnutí o povolení výuky v cizích jazycích

Příloha 8 – Analýza jazykových chyb v pracovních listech dějepisu

Příloha 9 – Analýza jazykových chyb v pracovních listech biologie

Příloha 10 – Vzor dotazníku pro žáka – biologie v CLILu

Příloha 11 - Vzor dotazníku pro žáka – biologie

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Pojmová mapa ve výuce biologie (str. 107)

Obrázek 2 Design studie (str. 137)

Obrázek 3 Postup při vyhodnocování dat výzkumu učitelů (str. 145)

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Přehled komunikačních prostředků podle Gavory (str. 39)

Tabulka 2 Členění bilingvismu (str. 74)

Tabulka 3 Etapy vývoje osvojování si jazyka (str. 77)

Tabulka 4 Výhody a možná rizika při zavádění CLILu (str. 90)

Tabulka 5 Schematické znázornění přípravy učitele na výuk. jednotku hard CLILu (str. 108)

Tabulka 6 Model profesních kompetencí učitele (str. 113)

Tabulka 7 Typologie vyučovacích stylů dle Parreta (1998) (str. 127)

Tabulka 8 Kódy výchozího modelu - jazykové kompetence (str. 138)

Tabulka 9 Kódy výchozího modelu - nejazykové kompetence (str. 138)

Tabulka 10 Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu (str. 149)



Tabulka 11 Kombinační kategorie eduk. vztahu - tertilové třídění hrubých skóreů (str. 193)  
 Tabulka 12 Kombinační kategorie eduk. řízení - tertilové třídění hrubých skóreů (str. 193)  
 Tabulka 13 Učitel dějepisu - projevy kladné a záp. komponenty eduk. vztahu (K) (str. 194)  
 Tabulka 14 Učitel dějepisu - projevy komp. eduk. vedení (P) a eduk. volnosti (V) (str. 194)  
 Tabulka 15 Učitel dějepisu CLIL - projevy kladné a záp. komp. eduk. vztahu (K) (str. 196)  
 Tabulka 16 Učitel dějepisu CLIL - projevy komp. eduk. vedení (P) a eduk. voln. (V) (str. 196)  
 Tabulka 17 Učitelka biologie - projevy kladné a záp. komponenty eduk. vztahu (K) (str. 197)  
 Tabulka 18 Učitelka biologie - projevy komp. eduk. vedení (P) a eduk. volnosti (V) (str. 198)  
 Tabulka 19 Učitelka biologie CLIL - projevy kladné a záp. komp. eduk. vztahu (K) (str. 199)  
 Tabulka 20 Učitelka biologie CLIL - proj. komp. eduk. ved. (P) a eduk. voln. (V) (str. 199)  
 Tabulka 21 Komparace výsledků CLIL a non CLIL žáků (str. 201)

### **Seznam zkratk**

BA	Brodmanova area
BISC	Basic Interpersonal Communication Skills
CAF	written Complexity, Accuracy and Fluency
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CBI	Content-based Instructions;
CBT	Content-based Teaching
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CNS	centrální nervová soustava
DEZIBEL	Deutsch-Englische Züge in Berlin
DZO	didaktické znalosti obsahu
EJP	Evropské portfolio jazyků (EJP)
EMI	English-Medium Education
EPOSTL	The European Portfolio for Student Teachers of Languages -
ESP/LSP	English/Language for Specific Purposes,
EST	English for Science and Technology
et al.	et alii

EU	Evropská unie
HDP	hrubý domácí produkt
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NUV	Národní ústav pro vzdělávání
LAC	Language Across Curriculum
L1	first language (mateřský jazyk)
L2	second/foreign language (druhý/cizí jazyk)
RVP	rámcový vzdělávací program
SORAD	sociometrická ratingová metoda
SERR	Společný referenční rámec pro cizí jazyky
ŠVP	školní vzdělávací program
VUP	Výzkumný ústav pedagogický
TBLL	Task-based Language Learning

## Úvod

Předkládaná disertační práce se věnuje tématice integrované výuky odborného předmětu a cizího jazyka. Pro tento přístup se vžil akronym CLIL, z anglického termínu Content and Language Integrated Learning. Hlavním cílem práce je systematicky prozkoumat dovednosti učitele CLILu a na základě zjištěných poznatků navrhnout dimenze doporučujících dovedností učitele CLILu na gymnáziu. Znalost profilu CLILového učitele, bazálního aktéra CLILu, odpovídá rovněž na otázku, jak se profilují minimální implementační kritéria pro CLIL samotný.

Disertační práci se jako pověstná Ariadnina nit proplétá několik základních otázek: Jaké důvody mohou vést ředitele škol k zavádění CLIL do kurikula školních vzdělávacích programů? Které výhody a nevýhody přináší žákům přístup CLIL? Jaké podmínky musí škola vytvářet, aby zavedení integrované výuky jazyka a odborného předmětu byl efektivní a nikoli kontraproduktivní? A last but not least: jakými dovednostmi, schopnostmi a kompetencemi má být nadán učitel zajišťující integrovanou výuku?

Jeden z nejpodstatnějších důvodů svědčících pro zavedení integrované výuky a jazyka se odvíjí od posunu paradigmatu jazykového vzdělávání na úrovni EU; v porovnání s minulostí není toto vzdělávání chápáno jako izolované zvládnutí jednoho, dvou či tří cizích jazyků. Cílem školského vzdělávání ve výuce cizích jazyků je rozvíjení takového jazykového repertoáru, v němž hrají svou roli komunikativní dovednosti. Orientace výuky na schopnost praktického využití znalostí cizího jazyka jest prozaický; cizojazyčné kompetence jsou podstatným aspektem evropské integrace na úrovni vztahů akademických, politických, soukromých či obchodních. Zvládnutí cizího jazyka na komunikativní úrovni má být tudíž „samozřejmostí“ či lépe řečeno „imperativem“ pro každého současného absolventa české školské soustavy; už jenom proto, že tato dovednost mu pomůže v soutěži nejen na českém, ale i na evropském, potažmo celosvětovém trhu práce.

Jedním z prostředků k zvládnutí jazyka na adekvátní úrovni (B2/C1 dle Společného evropského referenčního jazykového rámce), který se v českém školství v posledních letech rozmáhá, je právě výuka s využitím CLILu. Tento přístup lze označit jako jeden z inovativních prostředků k efektivní výuce cizího jazyka. CLIL označuje obsahově a jazykově integrované vyučování. V nejširším smyslu se jedná o výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace; obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a současně cizí jazyk slouží při zprostředkování

daného vzdělávacího obsahu. CLIL se prezentuje jako moderní přístup ke vzdělávání, jehož prostřednictvím lze dlouhodobě zvyšovat kvalitu vzdělávání. Existuje více variant, jejichž prostřednictvím lze CLIL aplikovat v různých vzdělávacích kontextech; varianty se liší podle požadavků jednotlivých nejazykových předmětů, podle jazykové úrovně žáků i učitelů, podle materiálního vybavení školy a podle časových možností, které výuka nabízí.

„Pojmovým znakem“ – pokud si můžeme dovolit aplikaci právního termínu – čili základních charakteristikou CLILu je dualita cílů výuky; prvním cílem je zvládnutí odborného obsahu vyučovaného předmětu, cílem druhým pak rozvíjení cizího jazyka. Pedagog tedy stanovuje cíle obsahové a cíle jazykové. V ideálním případě by měly být zvolené cíle v rovnováze a vzájemně se doplňovat či překrývat.

Výhodou výuky odborných předmětů v cizím jazyce (L2) je zejména skutečnost, že prostřednictvím CLILu se prodlužuje doba, v níž je žákům exponována mluvená a psaná forma cizího jazyka. Ve vyučování je důraz položen nikoli na zcela gramaticky korektní používání cizího jazyka jako spíše na obsah, tedy na rozvoj komunikativní složky a cizojazyčného vyjadřování. Kvalita jazyka, kterému jsou žáci vystaveni, může být různá, což se odvíjí zejména od jazykových schopností vyučujícího. Jako ve všem konání ve škole, i ve výuce prostřednictvím CLIL, je nezbytná motivace, zejména tedy její vnitřní, intrinsická složka. Důležitou potřebou vzhledem k vnitřní motivaci učení je potřeba kompetence, v tomto případě jazykové kompetence. Za okolností, v nichž žákovi exponována výuka odborného předmětu v cizím jazyce na úrovni, které svými jazykovými schopnostmi nedosahuje, může být CLIL kontraproduktivní. Z tohoto hlediska je důležité, aby jazyková náročnost byla přizpůsobena schopnostem žáků. Vnější motivem (incentivem) CLILu je zpravidla aktuální potřeba účinné komunikace, jak receptivní tak produktivní.

Z výše uvedeného zřetelně vyplývá klíčová role učitele ve výuce s využitím CLILu. V ideálním případě je vyučující CLILu aprobován v některém z odborných předmětů, přičemž druhá aprobace je jazyková. Tento názor sdílí mj. odborníci z Národního ústavu vzdělávání (Šmídová et al., 2012, s. 6). V pedagogické praxi se však při výuce metodou CLIL často uplatňují učitelé odborného předmětu (nejazykového) s velmi dobrou jazykovou znalostí, avšak bez jazykové aprobace. Další variantou je realizace CLILu vyučujícími cizího jazyka, kteří na vybraném obsahu odborného předmětu vyučují cizí jazyk. Za nevýhodu této varianty lze pokládat přirozenou skutečnost, že učitelé jazyka kladou důraz spíše na jazykovou stránku než na samotný obsah výuky. Jedná se tedy spíše o realizaci mezipředmětových vztahů v rámci cizojazyčné výuky. V případě varianty neaprobovaného učitele pro cizí jazyk je

doporučována úzká spolupráce s učitelem daného cizího jazyka. V těchto intencích se na některých školách se využívá týmové vyučování, v němž jsou oba učitelé přítomni v hodině. Variantou je spolupráce učitelů v přípravné fázi tj. plánování hodin, kdy učitelé společně naplňují cíle a aktivity, ve fázi výuky mohou probíhat části výuky nejazykového předmětu v hodině jazyka a rozvoj jazyka v hodinách nejazykového předmětu (např. procvičení jazykového vzorce v rámci diskuse. Hodnotící fáze hodiny může probíhat opět společně, učitel nejazykového předmětu hodnotí obsah a učitel jazyka jazyk.<sup>1</sup>

Z analýzy prací dostupných v Pedagogické bibliografické databázi Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského a v databázi THESES za období 2002 až 2015 vyplynulo, že v České republice bylo ve sledovaném období provedeno 30 výzkumných šetření, z toho 28 v rámci kvalifikačních prací (22 diplomových, 1 rigorózní a 2 disertační); tedy pouze dva výzkumy byly provedeny mimo kvalifikační práce; z 18 článků v databázi knihovny J. A. Komenského pouze dva referují o výzkumném šetření, zbylých 16 vykazuje obecně informativní charakter o metodě CLIL, případně představuje praktické výstupy z výuky či didaktické materiály. Naproti tomu v zahraničí je CLILu ve výzkumu věnována relativně velká pozornost. Při zadání hesla CLIL nabídla databáze Language Teaching Research (sagepub.com) 117 odkazů, přičemž většina z nich prezentovala výsledky výzkumných šetření zaměřených na CLIL či jeho varianty, podstatně menší část odkazovala na recenze odborných publikací. Databáze ERIC vyhledala k heslu CLIL 126 odkazů. Databáze EBSCO nabídla 79 výzkumných studií či publikací zaměřených na CLIL. Z recentních prací zaměřených přímo na učitele CLIL lze uvést práce Yuena<sup>2</sup> (2014; Spolupráce mezi učiteli cizích jazyků a učiteli využívajícími CLIL), Roihové<sup>3</sup> (2014; Názory učitelů na rozdíly v CLILu) či Moato<sup>4</sup> (2011; Vliv výuky v cizím jazyce na subjektivní vnímání profesionální integrity (zdatnosti) učitele CLIL).

---

<sup>1</sup> VOJTKOVÁ, N. *Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu (CLIL) na českých školách*. [online] Pedagogická fakulta MU [cit. 2015-11-07]. Dostupné z WWW: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mPebJjgYzkYJ:educoland.muni.cz/download/738/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>

<sup>2</sup> YUEN Y., L. *Collaboration Between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes* [online]. RELC Journal [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://rel.sagepub.com/content/45/2/181.abstract>

<sup>3</sup> ROIHA, A., S. *Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges*. [online]. EBSCO databáze [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2012.748061>

<sup>4</sup> MOATE, J., M. *The impact of foreign language mediated teaching on teachers sense of professional integrity in the CLIL classroom*. [online]. ESCSO databáze [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2011.585023>

Cíle disertační práce se zrcadlí v její struktuře. Text je členěn do dvou základních oddílů teoretického a empirického. První kapitola se věnuje širším souvislostem studovaného tématu, čtenář je seznámen se základními výchozími předpoklady pro uplatnění CLILu v rovině filosofické, jazykové a pedagogické. Obsahem druhé kapitoly je deskripce problematiky komunikace v cizím jazyce ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů. Text se zaměřuje na pedagogickou komunikaci a interakci, specifika komunikace s žáky v období adolescence a zejména na hlavní aktéry pedagogické komunikace vztahující se ke CLILu, tedy na žáka a učitele. Součástí kapitoly je pojednání o sociálních aspektech komunikace včetně determinant, jako jsou atmosféra třídy či sociální status žáků. Obsahem třetí kapitoly jsou vybrané aspekty přístupu CLIL. Úvod kapitoly se zaměřuje na terminologické vymezení jednotlivých přístupů integrované výuky jazyka a odborného předmětu a odlišení CLIL od pojetí bilingvismu. Následuje teoretické pojednání o vztahu vývoje jazyka a metody CLIL zahrnující jednak neurolingvistické aspekty, jednak teorie osvojování jazyka ve vztahu CLIL. Zbývající část třetí kapitoly se již soustředí na uplatnění CLILu ve škole. Závěrečná kapitola teoretické části cílí na teoretické vymezení profesního profilu učitele CLIL.

Empirická část plynule navazuje na předchozí kapitolu. Výzkumný projekt zaměřený na dovednosti učitele pro výuku CLIL byl realizován na Gymnáziu Jana Šabršuly se sídlem v Orlové - Porubě. Úvod empirické části charakterizuje základní parametry výzkumného projektu provedeného v designu kvalitativního přístupu tj. východiska výzkumu včetně výchozího modelu vypracovaného na základě poznatků z teoretické části. Následují cíle výzkumného šetření s představením metodiky včetně souborů a metod sběru a vyhodnocení dat. Následující kapitola představuje výsledky výzkumného šetření ve dvou částích: 1) kompetence a dovednosti učitele CLIL (vyhodnocení pozorování a hloubkových rozhovorů) 2) Interakce učitele a žáků (vyhodnocení dotazníku). Závěr disertační práce je vyhrazen diskusi výsledků a jejich zhodnocení pro reálnou pedagogickou aplikaci.

# 1 Výhodiska a cíle disertační práce

Za uplynulé čtvrtstoletí od pádu železné opony prošla česká společnost hlubokými změnami. Za jednu z nejpodstatnějších lze bezesporu označit „otevření se světu.“ Který dospělý či dospívající člověk tehdejšího Československa by si byl 23. prosince 1989 při stříhání ostnatého drátu ministry zahraničí Jiřím Dienstbierem a Hansem Dietrichem Genscherem pomyslel, že o osmnáct let později, 21. 12. 2007, bude moci občan (tehdy neexistující) České republiky cestovat bez hraničních kontrol napříč téměř celou Evropou, od jižní Itálie po sever Velké Británie, z východního Maďarska až po pobřeží Atlantiku v Portugalsku? Jistě jen málokterý občan tehdejšího – alespoň podle názvu ještě socialistického – Československa mohl očekávat, že za 20 let se bude svět označovat jako „globální“, že jeho oděvy budou ušity v Číně, televize zkompletována v průmyslové zóně v Manile, rajčata na salát vypěstována ve Španělsku atd. atd.

Tehdy, před 25 lety Češi, Moravané, Slezané a Slováci vyráželi především do Německa a Rakouska. Jen málokterí z nich – většinou příslušníci starších generací, vysokoškoláci a gymnazisté – dokázali přeložit dehonestující nápisy ve vídeňských obchodech: Tscheche – nicht stehlen! Výuka cizích jazyků byla na školách velmi zanedbaná, důraz se kladl na ruštinu, tři velké západní jazyky – angličtina, francouzština a němčina – nebyly režimem podporovány. Rovněž metody a didaktika výuky cizích jazyků byly založeny převážně na biflování slovíček a gramatických pravidel bez znalosti kontextu a důrazu na schopnosti vyjadřování. O výuce jakéhokoli předmětu na základní, střední a naprosté většině vysokých škol v cizím jazyce nemohla být ani řeč.

Cílem disertační práce je popsat a prozkoumat, do jaké míry a jakým způsobem vstupuje CLIL (Content and Language Integrated Learning) do gymnaziálního vzdělávání, zhodnotit jeho potenciál a praktické využití. Výsledky navrhovaného projektu mohou výrazně obohatit znalost problematiky CLILu ve vztahu k profesionalitě gymnaziálního učitele. Význam projektu je patrný i v rovině praktického přínosu pro rozvoj škol. Byť se výzkum bude opírat o data plynoucí z realizace CLILu v konkrétní škole (mikro úroveň), pokusíme se stanovit obecně platná implementační kritéria (makro úroveň) včetně vymezení CLIL učitele z pohledu jednotlivých dimenzí jeho expertnosti.

## 1.1 Filosofické paradigma

Filosofické paradigma pro uplatňování CLILu vychází podle našeho soudu z holistické koncepce poznání. Z gnozeologického hlediska označuje holismus (z řeckého holos, celek) v obecném pojetí celkovost, celostnost, oproti mechanicismu a redukcionismu. Termín zavedl J. H. Smuts, který zákon o zachování hmoty nahradil teorií o holistickém procesu. Holismus tedy obecně značí pojetí celku neanalyzovatelného na části (srov. Bradnová et al., 1993, s. 390).

Ve filosofii se holismus projevil mj. v učení o tvarech (dnes v českém prostředí neprávem zapomenutého a opomíjeného) rakouského filosofa Christiana von Ehrenfelse (žáka F. Brentana), který v letech 1896 až 1929 působil jako profesor filosofie na pražské univerzitě. Ehrenfelsovo učení vycházelo z tradic holistické filosofie od Aristotela po Hegela, které stále znovu zdůrazňovaly, že celek je více než suma jeho částic. Ehrenfels však z této premisy vytvořil klíčový pojem své teorie tvaru (gestalt), která se později prosadila především v psychologii (srov. Kampits, 1995, s. 104). Tvarová psychologie vychází z předpokladu, že částice jsou jen výsledkem umělé abstrakce a konstrukce. Psychologická realita se podle gestalt teorie vyznačuje přirozenými celky fungujícími vždy v souvislostech.

Převedeno do pedagogické teorie a praxe, holistické pojetí v obecné rovině značí, že učitelem zprostředkovávané informace by neměly „stát izolovaně“, vytrženy z kontextu událostí, odtrženy od denní zkušenosti. Avšak například podle zkušenosti pedagožky M. Hrbkové vyučování v českých školách je postaveno na výuce izolovaných informací. Ve své školní praxi je autorka denním svědkem toho, „*jak získávané informace znovu a znovu zklamávají, neboť jsou odtrženy od denní zkušenosti, uzavřeny v ustáleném systému, který už dávno nekooperuje s naším způsobem života, studenti v něm nenalézají odpovědi na své otázky.*“<sup>5</sup>

Pro holistické pojetí výuky pléduje i tzv. neurodidaktika, interdisciplinární obor, který se zabývá integraci poznatků neurověd do pedagogického výzkumu, teorie a částečně i praxe. (blíže Caspary 2006). K tomuto účelu se zřizují i specializované instituce.<sup>6</sup> Neurovědy

---

<sup>5</sup> HRBKOVÁ, M. (22. 3. 2011). *Holismus – je třeba přijmout to, co chybí*. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-10-02]. Dostupné z WWW: <http://denikreferendum.cz/clanek/9664-holismus-je-treba-prijmout-to-co-chybi>

<sup>6</sup> Např. v německém Ulmu působící Transferzentrum pro neurovědy a učení (Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, ZNL). Tato instituce je interdisciplinárně orientována na výzkum mozku v souvislosti s procesy učení. Jako příklad výzkumné činnosti ZNL ve vztahu k této práci můžeme uvést projekt



přinesly do teorie učení mnoho poznatků. Uznávaný odborník v oblasti výzkumu mozku, promováný lékař, psycholog i filosofa Dr., Dr. Manfred Spitzer (mimo jiné ředitel instituce uvedené v poznámce pod čarou), uvádí ve vztahu k holistickému pojetí příklad aplikace poznatků z neurověd do pedagogické praxe. Jedná se o vztah mezi učním a funkcí hipokampu a kortexu koncového mozku. Oproti (malému) hipokampu (který je důležitý pro zapamatování nových věcí)<sup>7</sup> je (velký) kortex koncového mozku určen spíše „k extrakci pravidel.“<sup>8</sup> Když se ve škole žáci učí něco, co v dalším životě skutečně využijí, jedná se právě o naučení všeobecných pravidel. Naopak jednotlivá fakta - nejvyšší hora Slovenska, datum narození B. Smetany, HDP Německa či cyklus kyseliny citronové – jsou pro život méně významné. Vyučování ve škole by se tedy mělo více zaměřit na výuku kompetencí a strategií řešení problémů než na učení se faktům. Nelze přehlédnout, že „všeobecné“ se lépe učí na příkladech a nikoli prostřednictvím biflování pravidel. Jinými slovy: na fakta, která nemohou posloužit zároveň jako příklady všeobecného užití, často a brzy zapomeneme (srov. Spitzer, 2006, s. 27-28).

Učení na příkladech by však mělo zároveň probíhat v určitém kontextu; nejlepší variantou je využití mezipředmětových konotací vyučované látky. Důraz na mezipředmětové vyučování lze podle našeho názoru považovat za jeden z hlavních aspektů uplatnění holistického přístupu v prostředí školy. Hledání vazeb a souvislostí mezi jednotlivými předměty je typické pro projektovou metodu vyučování, k jejímž hlavním myšlenkám patří vedle vytvoření konkrétního produktu vyučování, týmové spolupráce, schopnosti samostatně vyhledávat informace, rovněž respektování mezipředmětových a časových souvislostí (srov. Vališová,

---

Dr. Tanji Rinker a spolupracovníků *Vícejazyčnost a specifické poruchy vývoje řeči*, který se zabývá neurofyziologickými korelátory vývoje řeči u pětiletých dětí, vyrůstajících v dvojjazyčných (turečtina a němčina) nebo monolingvních rodinách (němčina), s poruchami a bez přítomnosti poruch řeči. Cílem projektu je prostřednictvím EEG vyšetření a dalších testovacích instrumentů, identifikovat časné markery řečových poruch (tzv. mischmasch negativity) (viz Pališek, 2009).

<sup>7</sup> Jak uvádějí Pokorný spolupracovníky, neurony v oblasti hipokampu (tzv. oblast CA 3) odpovídají změnami své aktivity nikoli na kvalitativní stránku podnětu, ale na jeho novost. Na zpracování sensorických informací může v hipokampu navázat jejich uložení do paměti. Mechanismus uložení je následující: neurony, které byly při jednom podnětu aktivní, jsou funkčně propojeny takovým způsobem, že každá další aktivace vede k náboru dalších neuronů (Pokorný et al., 2006).

<sup>8</sup> Spitzer uvádí následující příklad extrakce pravidel: Během učení se synaptická spojení mezi neurony kortexu koncového mozku mění jen velmi málo. Většina našich dojmů pomine, aniž bychom byli permanentně obtíženi mnoha detaily. A je to tak dobře. Každý z nás jistě ve svém životě viděl (a snědl) tisíce rajčat. Je málo pravděpodobné, že si dokážeme vybavit a vzpomenout na určité, konkrétní rajče. Proč také? Náš mozek by byl plný rajčat. To by bylo zbytečné! Když se příště setkáme s nějakým rajčetem, plně nám postačí, co víme o rajčatech všeobecně, abychom určili, jak se k němu zachovat: že ho můžeme sníst, rozkrájet, použít k výrobě kečupu apod. To je ta zmíněná „extrakce pravidel.“ (Spitzer, 2006, s. 25-26).

Kasíková, 2007, s. 205-206). Jak ukázalo nedávno provedené testování žáků základních a středních škol, české školství má v orientaci na mezipředmětovou výuku co dohánět.<sup>9</sup>

Jaký význam mají výše uvedené informace v kontextu způsobu vyučování v intencích CLILu? Podle názoru odborníků z Národního ústavu vzdělávání se CLIL může stát inovací ve vzdělávání a efektivní formou vyučování v případě propojené a promyšlené výuky neязыkového obsahu a cizího jazyka. Výchozím předpokladem tohoto holistického přístupu je požadavek ovládnout cizí jazyk v „širokém“ prostoru; pokud škola po žácích požaduje zvládnutí cizího jazyka jakožto skutečně komunikačního nástroje, pak jazyk nemůže „diktovat“ obsahovou složku výuky (srov. Šmídová et al., 2012, s. 5). Přiměřený holistický přístup spočívá v tom, že pedagogové jsou schopni rozeznat a určit, které jazykové prvky zpřístupní žákům informace vhodným (adekvátním) způsobem a „*kteří jim lépe pomohou myšlenky analyzovat, pracovat s nimi, přizpůsobovat je a utvářet nové.*“<sup>10</sup> Mají-li žáci zvládnout cizí jazyk aktivně, logicky předpokládáme, že tuto podmínku splňují i jejich učitelé, kteří cizí jazyk budou ovládat na výborné úrovni. Dílčím cílem naší práce je rovněž stanovit konkrétní úroveň jazykových znalostí pro učitele CLILu na gymnáziu dle SERR.

## 1.2 Pedagogické paradigma

Výchozí pedagogické předpoklady využití CLILu ve výuce lze zakotvit na mnoha různých rovinách. Například prizmatem taxonomie úkolů rozvíjí podle našich zkušeností CLIL nejen úroveň vyšších kognitivních procesů, ale i úroveň tvořivého myšlení (srov. Miklošiková, 2013, s. 44 – 45). Z hlediska typu výuky lze vyučování CLIL označit podle našeho názoru jako určitou modifikaci produkční výuky; v „klasické“ didaktice je produkční výuka charakterizována jako typ výuky, který zasazuje žáka do praktické nebo přímo pracovní situace, kterou se žák učí zvládat v přímém styku s realitou (Maňák, 1991, s. 21). Praktické osvojování jazyka v odborném předmětu této charakteristice podle našeho soudu vyhovuje.

---

<sup>9</sup> Česká školní inspekce provedla v květnu 2015 na vzorku 2 311 škol testování žáků devátých tříd základních škol a třetích ročníků středních škol na znalosti v předmětech fyzika, chemie a biologie. Výsledky nebyly potěšující: pouze 25 % žáků třetího ročníku vybraných oborů středních odborných škol a 21 % žáků na úrovni devátého ročníku dosáhlo v testech dvoutřetinové úspěšnosti. Příčinou nedobrych výsledků je mimo jiné úzké propojení těchto předmětů s matematikou. Z vyjádření ústředního školního inspektora T. Zatloukala vyplývá, že výuka matematiky ne zcela odpovídá tomu, co pak žáci mohou využívat v dalších předmětech. Z tohoto důvodu ČSI doporučuje upravit způsob výuky matematiky tak, aby ubylo teoretických pouček ve prospěch nácviu praktického využití matematiky. TRACHTOVÁ, Z. (25. 6. 2015) *Žáci plavou v testech z fyziky i chemie. Chybí jim základy v počtech.* [online]. iDnes.cz [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: [http://zpravy.idnes.cz/vysledky-zaku-v-prirodovednych-oborech-f0e-/domaci.aspx?c=A150625\\_092842\\_domaci\\_zt](http://zpravy.idnes.cz/vysledky-zaku-v-prirodovednych-oborech-f0e-/domaci.aspx?c=A150625_092842_domaci_zt)

<sup>10</sup> Ibidem

Hlavní a podstatné pedagogické paradigma uplatňování metody CLIL ve výuce bylo výše již několikrát naznačeno – jedná se o důraz na inovativní přístup ve smyslu mezipředmětového zprostředkování informací, resp. o moderní aspekty jazykového vzdělávání; v poslední době můžeme v této vzdělávací oblasti pozorovat různé inovační trendy a podněty. V didaktice cizích jazyků se uplatňují přístupy založené na uplatnění metod k rozvoji *podvědomého učení* (*subconscious processes of learning*) s posílením prvků humanizace vzdělávání, spojených s interkulturní a multikulturní tolerancí (Kovačiková, 2010, s. 70-72). Moderní přístupy v osvojování cizího jazyka využívají inovativních výukových metod (aktivizační výukové metody), kam teorie didaktiky řadí metodu diskuse, situační výukovou metodu, inscenační výukovou metodu či metodu problémové a didaktické hry (Zormanová, 2012, s. 55-58). V jazykovém vzdělávání se *uplatní úlohy řečového typu* (*task-based learning*), které u žáka iniciují aktivity umožňující používat jazyk v jeho komunikační funkci. Cílem těchto metod, se kterými se žáci setkávají při „neuvědomovaném“ učení se jazyku<sup>11</sup> a při jeho používání v mimoškolních aktivitách, je rozvíjet receptivní i produktivní jazykové dovednosti žáka (Janíková, 2008, s. 111-112). V jazykovém vzdělávání se dále uplatňují prvky tvořivosti, využití herních situací či umělých simulací, výše diskutovaný posun jazykového vzdělávání k nižším věkovým kategoriím či masivní využívání počítačové techniky ve výuce jazyků. Horváthová v souvislosti s uplatněním e-learningu ve výuce pomocí CLILu uvádí kritéria, které by žáka měly vést k aktivnímu učení se obsahu odborného předmětu se současným efektivním učením se cizímu jazyku: a) informační zdroj (text) má být estetický atraktivní, mají se v něm vyskytovat konkrétní příklady, vysvětlení původu slov apod.; b) aktivity a úlohy by měly studentovi umožnit aplikaci získaných vědomostí nejen v daném odborném předmětu, ale i v jazyku; c) obsahová a zejména jazyková náročnost by měla odpovídat úrovni studentů a učitelů (Horváthová, 2009, s. 113 – 114). Petlák ve vztahu k čím dál masivnějšímu využívání moderních komunikačních technologií ve výuce již v roce 2005 poukazoval na nutnost inovace didaktických zásad a vyučovacích metod, neboť neustále se vyvíjející multimediální pomůcky a techniky významně ovlivňují současné didaktické zásady (Petlák, 2005, s. 9)

Pedagogické paradigma moderní výuky cizích jazyků je bytostně spojeno jednak s rozvíjením interkulturních kompetencí, jednak s důrazem na tři neodmyslitelné součásti cizojazyčného vzdělávání: 1) lingvistická kompetence - je základem ve všech svých složkách, tj. lexikální,

---

<sup>11</sup> V intencích dělení edukačních procesů dle míry intencionality se jedná o edukační procesy typu A, tj. bezděčné, neuvědomované, spontánní učení (Průcha, 1995, s. 59 – 60).

morfologické, fonologické, syntaktické vědomosti a dovednosti a další dimenze jazyka jako systému; 2) socio-lingvistická kompetence -vztahuje se na sociokulturní podmínky používání cizího jazyka jako je kupř. citlivostí vůči konvencím (např. pravidla zdvořilosti), tato složka výrazně ovlivňuje jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur; 3) pragmatická kompetence - zabývá se funkčním využitím jazyka (Tandlichová, 2009, s. 8 – 10).

Nedílnou součástí výchozích podmínek k účinnému osvojování cizího jazyka v mezipředmětovém vzdělávání je hlavní subjekt zkoumání této disertační práce – učitel/učitelka; pedagog/pedagožka (dále jen – z genderového hlediska nekorektně – učitel). Požadavky na současné učitele vycházejí z interdisciplinárního pojetí pedagogiky (Průcha, 1997, s. 37); obsah studia na pedagogických fakultách tvoří vedle samotného aprobovaného oboru řada různých disciplín psychologických, sociologických, ekonomických. Důraz je kladen na komunikační schopnosti a zvládání problémových situací. Pedeutologie, speciální pedagogická disciplína orientující se na osobnost učitele jako hlavního činitele výchovy a zabývající se problematikou jeho vzdělávání a profesionálního rozvoje, se zaměřuje mj. na stanovování charakteristických znaků učitele, které by zaručovaly jeho profesní úspěšnost. Vašátková v této souvislosti poznamenává, že je to úkol velmi obtížný (Vašátková, 2003, s. 56- 57). Podle některých názorů být učitelem znamená být v první řadě osobností. Tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit (srov. Vališová, Kasíková, 2007, s. 15-16). Podle Mareše se po určitém čase učitel ztotožní se svým povoláním, jeho odborná a profesní identita se stává součástí jeho identity (Mareš, 2013, s. 441). Určitou inspirací k tomu, aby učitelovo působení nejen ve třídě a škole bylo možno označit jako hodné exemplifikace, přináší poznatky tzv. pozitivní psychologie. Nosnou kvalifikaci vypracovali Peterson a Seligman; klasifikace zahrnuje 6 ctností (moudrost a znalost; odvahu; lidskost; spravedlnost; umírněnost; přesah) a 24 silných stránek charakteru (in Preiss, 2010, s. 75-79). Soubor uvedených ctností by jistě slušel každému učiteli, nicméně realita lidské struktury osobnosti v podstatě tento ideální typ vylučuje. Z hlediska učitele vyzdvihujeme první ctnost, totiž moudrost a znalost, která obsahuje charakterové přednosti tvořivost, zvědavost (zájem, vyhledávání nového, otevřenost vůči nové zkušenosti), otevřenost (usuzování, kritické myšlení), lásku k vědě a nadhled (moudrost). Osobnost učitele je však pro edukaci jednou z naprosto klíčových entit; v této souvislosti nelze než souhlasit s velkým skladatelem Gustavem Mahlerem, který o výchově pronesl výrok: „*Existuje pouze jedna výchova a ta se děje příkladem. Dávat příklad je vše*“ (Mahlerová – Werfelová, 2001).

K relevantním osobnostním charakteristikám učitelů patří podle Windhama stupeň kvalifikace (dosažené formální vzdělání), rozsah výcviku, specializace (v předmětech), věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnosti a postoje (in Průcha, 1997, s. 166 – 168). Učitelovo pedagogické myšlení vymezuje Průcha jako „*komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů*“ (Průcha, 1997, s. 167). Učitelovým pojetím výuky se rozumí nejen výše uvedené pedagogické myšlení, ale i jednání, čili soubor přesvědčení, názorů, postojů a argumentů, kterými si své jednání učitel zdůvodňuje. Pojetí výuky pak tvoří základ dalších činností učitele, jako jsou například plánování výuky, jeho projev ve vyučovací hodině, komunikace a interakce s žáky, reflektování vlastní činnosti či hodnocení pedagogické skutečnosti (Zormanová, 2014, s. 45-46). V intencích navrhovaného kariérního řádu z dílny MŠMT má mít učitel vyučující v rámci české vzdělávací soustavy možnost všechny výše uvedené předpoklady a činnosti v průběhu své kariéry rozvíjet – kariérní řád počítá se 4 stupni, od začínajícího učitele až po vynikajícího učitele, lídra školského systému. Učitelská způsobilost začínajícího učitele má být založena na dosažené odborné připravenosti, úspěšném absolvování nástupní praxe (aspoň jednoroční praxe na škole) a osobnostních předpokladech pro výkon učitelské profese (Tandlichová, 2009, s. 14). Nejběžněji se vyskytující typ na českých základních a středních školách, samostatný učitel (stupeň 2), bude muset v intencích požadavku kariérního systému vykazovat velmi dobrou úroveň kvality a výsledků práce. Rozsah jeho působení je vymezen termínem „aktivní samostatná práce s žáky“. Učitel, který bude s nabytím účinností kariérního systému (termín se však neustále posouvá) zařazen do druhého stupně, může vykonávat specializované pozice, jako je např. školský logoped, pracovník environmentální výchovy či koordinátor prevence sociálně patologických jevů.<sup>12</sup> Je otázkou diskuse, zda ke specializovaným pozicím bude možno přiřadit učitele vyučující metodou CLIL.

Hlavním tématem práce jsou dovednosti učitele ve výuce prostřednictvím CLILu na střední škole, tedy na třetím stupni vzdělávání české školské soustavy. Z výše uvedeného je zřejmé, že na takového pedagoga jsou kladeny velké požadavky a výchozí předpoklady. V obecné rovině jsou to vedle výše nastíněných osobnostních předpokladů především nároky směrem ke zvládnutí žáků v nelehkém období adolescence, v němž dochází k výrazným

---

<sup>12</sup> Kariérní systém učitelů. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-10-20]. Dostupné z WWW: [http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha\\_c.\\_3\\_-\\_Letak\\_Karierni\\_system\\_ucitelu.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha_c._3_-_Letak_Karierni_system_ucitelu.pdf)

psychosociálním změnám: vedle změny kognitivní vývoje se mění se vztahy nejen k rodičům, ale k dospělým a autoritám, včetně učitelů (Macek, 1999, s. 10- 14). Aby vyučování naplňovalo požadovanou kvalitu, musí být učitel schopen sjednat si ve třídě pořádek a autoritu; podle Zormanové jsou učitelé, kteří mají vynikající výsledky, neboť při výuce nemusí řešit kázeňské problémy a vice versa (Zormanová, 2014, s. 44-45). Z odborných kompetencí pak učitel zajišťující výuky s využitím CLILu musí zvládnout nejen vlastní aprobovaný obor, ale na určité úrovni i jazyk, v němž se odborný předmět vyučuje. Z materiálů Národního ústavu vzdělávání vyplývá, že pro výuku zeměpisu v anglickém jazyce je lepší kvalifikovaný učitel zeměpisu ovládající částečně anglický jazyk než učitel jazyka s elementárními znalostmi oboru; za kompetentního učitele pro CLIL je považován učitel nejazykového předmětu, který absolvoval jazykovou přípravu. V ideálním případě je to aprobovaný učitel příslušného cizího jazyka, jenž má zároveň kvalifikaci v oboru.<sup>13</sup>

Každý pedagog zajišťující výuku odborného předmětu pomocí CLILu se setká s obtížemi na straně žáků. Ke způsobům vedoucím ke zmírnění obtíží patří uzpůsobení stylu výuky i výběr učiva vhodného pro CLIL ze strany učitele, správně zformulované zadání úkolu, zvolení adekvátní metody a postupy. V rámci jazykové pomoci může učitel nabídnout jazykové referenční rámce, tj. např. modelové začátky vět, ustálenou strukturu gramatického jevu, který žák obměňuje ad. V CLIL je důležitý tzv. scaffolding, tj. různé prostředky učitele používané k tomu, aby žákovi usnadnil učení, čímž se myslí různé verbální i neverbální formy reprezentace, jako jsou vizuální pomůcky, plakáty se slovíčky, grafické organizátory aj. Scaffolding je didaktická strategie podpory žákova učení, v jejímž základě stojí známá Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje; „*spočívá v tom, že se žákovi dostane přesně takové pomoci a podpory, jakou potřebuje pro úspěšné zvládnutí určité, adekvátně zvolené učební úlohy*“ (Chocholatá, 2012, s. 47).

V hodnocení v CLILu by se učitel měl zaměřit zejména na hodnocení odborných dovedností a znalostí. „*Více než jazyková správnost je důležitá přirozenost žákova projevu (jeho*

---

<sup>13</sup> CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-10-18]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

*srozumitelnost) a způsob osvojení učiva. Žák musí být podporován v tom, že žádoucí je i projev s chybami.* <sup>14</sup>

Současná teorie výuky cizích jazyků akcentuje pochopení autonomie žáka, učitele a procesu výuky ve vztahu k různým typům škol. Podle Tandlichové je nezbytné mít autonomii žáků pod supervizí. Žáci tedy potřebují citlivého a chápajícího učitele, který bude současně poradcem a facilitátorem, který své žáky povede k postupnému uplatňování strategií autonomního učení a jednání (Tandlichová, 2010, s. 165-167). S autonomií žáků souvisí i akcent na využívání výše uvedených aktivizačních metod ve výuce, které se od „klasických“ výukových metod odlišují mj. v tom, jaké otázky jsou během výuky kladeny. Rozlišujeme tak reproduktivní otázky (display questions) od otázek referenčních (referential questions); reproduktivní otázky vyžadují pouze reprodukci známých faktů, skutečností či názorů, kdežto otázky referenční v sobě implicitně obsahují informační mezeru, proto se z hlediska komunikace považují za skutečné otázky (Gondová, 2009, s. 162-163). Pro CLIL považujeme za vhodnější využívat druhý typ otázek, podporující divergentní myšlení; jednou ze složek divergentního myšlení je fluence, tj. schopnost produkovat co nejvíce nápadů, představ, způsobů řešení apod. (Maňák, 1998, 75). V jazykové rovině pojem fluence označuje plynulost verbálního vyjadřování a schopnost generování slov (Štorková, 2004, 187).

Podle Šmídové se spolupracovníci jsou vhodnými realizátory CLILu učitelé s aprobačí v daném oboru a v cizím jazyce (Šmídová et al., 2012, s. 9) Dosavadní praxe v české republice však ukazuje, že CLIL často vyučují učitelé odborného předmětu (nejazykového) s velmi dobrou jazykovou znalostí, nikoli však s jazykovou aprobačí. CLIL také realizují učitelé cizího jazyka, kteří na vybraném obsahu vyučují cizí jazyk. Ti však často sledují jen jazykový výukový cíl. Vojtková v této souvislosti uvádí, že největší překážkou při zavádění CLILu do výuky je nedostatek dobře připravených učitelů, kteří zvládají obor a jazyk na patřičné úrovni a jsou obeznámeni s metodou CLIL (Vojtková, 2012, s. 14- 15). Vhodnými potenciálními kandidáty budoucích kantorů využívajících CLIL jsou studenti dvouoborových učitelských programů, kteří v rámci studia absolvují metodickou přípravu pro získání dovedností v oblasti výuky CLIL. Většina současných absolventů studia učitelství cizích jazyků se může s výukou založenou na principech CLIL setkat ve své budoucí praxi.

---

<sup>14</sup> CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-10-18]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

Základní kolekci kompetencí učitele CLILu představil Pavesi se spolupracovníky. Podle autorů by měl učitel využívající ve výuce CLIL ovládat cizí jazyk, jehož prostřednictvím vyučuje. Měl by mít odborné vědomosti daného vyučovaného oboru, současně má být seznámen s procesy učení se cizímu jazyku. Měl by být schopen používat výše vzpomínané aktivizační metody práce. Užitečné jsou i dovednosti potřebné pro práci v týmu s ostatními učiteli tak, aby v rámci školy docházelo ke spolupráci mezi učiteli cizích jazyků a odborných předmětů (in Klečková, 2012, s. 37 – 38). Z výzkumného šetření provedeného na celoevropské úrovni vyplynulo, že učitelé využívající CLIL a) jsou plně kvalifikovaní pro vzdělávací úroveň, na kteréž pracují; b) ve většině případů jsou odborníky v jednom nebo více nejazykových předmětů, c) mají dvě oblasti specializace, jeden v jazyce a druhý v nejazykovém předmětu (Eurydice, 2006, s. 41 – 43).

Hlavním cílem této disertační práce je nejen určit adekvátní „průnik“ jazykových a oborových dovedností, ale současně nalézt charakteristickou bázi dovedností učitele CLILu a zasadit je do širšího rámce expertního vyučování. Teorie rozlišuje několik podstatných obecných dovedností učitele – z hlediska tématu této práce vyzdvihneme dovednost pedagogickou, dovednost odbornou a didaktickou či dovednosti pro spolupráci s kolegy a kompetenci k sebereflexi a sebe-zdokonalování.<sup>15</sup> K učitelským kompetencím patří v jiném dělení s aplikací na CLIL mj. kompetence *oborově předmětová* (schopnost učitele transformovat poznatky aprobovaného oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin s adekvátní integrací výuky cizího jazyka); *kompetence didaktická* (zvládnutí strategie vyučování se schopností přizpůsobit výuku CLIL individuálním potřebám žáků), 3) *sociální dovednosti* (vytváření supportivního sociálního klimatu třídy při výuce) či 4) *dovednosti komunikativní* (jakožto *conditio sine qua non* výuky CLIL, tj. schopnost ovládat prostředky a efektivní způsoby pedagogické komunikace i v cizím jazyce).<sup>16</sup>

Jazykové a oborové kompetence učitele CLIL lze zkoumat ve vztahu učitele jako experta. Existuje celá řada pojetí a vymezení expertnosti. Pišová se spolupracovníky vymezuje specifické rysy expertnosti učitele formulované na základě výzkumů znalostí učitele. Z těchto výzkumů mimo jiné vyplynulo, že expertnost učitele je založena na vysoce propracované

---

<sup>15</sup> Sedm klíčových kompetencí učitele. [online] Učitelské listy [cit 2015-10-30]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html>

<sup>16</sup> GOŠOVÁ, V. Kompetence učitele. [online] Metodický portál RVP [cit 2015-10-28]. Dostupné z WWW: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kompetence\\_ucitele](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_ucitele)



znalostní bázi, organizované pomocí klíčových konceptů. Expertní znalosti jsou vázané na specifický kontext. Učitelé – experti se nespolehnají pouze na intuici, naopak, vyznačují se soustavným monitorováním a autoregulací; vědomé zaměření a rozvažování je základem veškerého profesního jednání experta, neboť intuitivní a automatizované jednání (rutiny) nezaručuje optimální výkon ve všech situacích výuky. Pro učitele využívající metodu CLIL, pro něhož by mělo být typické neustálé inovátorství jak při přípravě učebních materiálů, tak i v přístupu k výuce, by výše nastíněné charakteristiky expertnosti neměly být cizí; naopak měly by být považovány za jedno z klíčových pedagogických paradigmat. Hattie (2003) na základě výzkumných studií „extrahoval“ jako dimenze expertnosti mj. a) schopnost identifikovat základní reprezentace svého předmětu, b) schopnost řídit učení prostřednictvím interakcí ve třídě, c) schopnost monitorovat učení, d) poskytovat zpětnou vazbu či e) schopnost ovlivňovat výsledky žáků.<sup>17</sup> Další teoretický konstrukt rozlišuje expertní výkon a expertní znalosti. Analýza *expertního výkonu* „měří“ „vnější projev expertnosti“ (efektivnost), *expertní znalosti a vhléd* určují hloubku učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a učitelství cizích jazyků specificky (Píšová, 2013, s. 16- 20).

Svébytnou (a velmi podstatnou) charakteristikou učitele CLILu je jeho styl výuky, který nesouvisí s používanými metodami výuky. Podle Mareše má každý učitel jednak svůj svébytný *přístup k vyučování* (*approach to teaching*), jednak svébytný *vyučovací styl* (*teaching style*). V prvním případě se nejedná o osobnostní charakteristiku učitele; každý vyučující totiž volí určitý typ přístupu podle toho, jak vnímá a hodnotí konkrétní pedagogickou situaci či přístupy žáků k učení (např. autokratický přístup, demokratický přístup ad.) *Vyučovací styl* je způsob výuky, který učitel používá ve výuce při řešení pedagogických situací; vyučovací styl je typický pro něj osobně (Mareš, 2013, s. 466 – 468).

H. A Witkin rozlišuje a) *globální vyučovací styl* (charakterizovaný holistickým přístupem, začleňováním detailů do vyšších celků, prezentaci učiva v širším kontextu ad.) a b) *analytický vyučovací styl* (zaměření na jednotlivé prvky, detaily, bez důrazu na celkový kontext) (in Škoda, Doulík, 2011). Grasha (2002) na základě analýzy vyučovacích stylů rozlišil 5 typů učitele: 1) *expert* - má hluboké znalosti, předává učivo a dovednosti, 2) *formální autorita* - definuje požadavky, volí standardní postupy, 3) *osobní vzor* – předvádí, ukazuje názorně jak

---

<sup>17</sup> HATTIE, J. A. C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* [online] Education Leaders. [cit 2015-10-28]. Dostupné z WWW: z [http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers\\_make\\_a\\_difference.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf)

uvažovat a jednat, 4) *facilitátor* – sází na osobní vztah, motivuje, konzultuje, 5) *delegující své kompetence na žáky* - rozvíjí dovednosti žáků pracovat samostatně či ve skupinách (in Mareš, 2013). V pozadí našeho výzkumného snažení bude mj. zjistit, jakým způsobem ovlivňuje styl učení specifickou výuku s využitím CLILu.

### 1.3 Jazykové paradigma

Postupné otevírání se světu v průběhu uplynulých 25 let rozčeřilo stagnaci ve výuce jazyků, k čemuž nesporně přispělo nejprve směřování a později vstup České republiky do Evropské unie. Odborníci z různých oborů se shodují, že jazykové znalosti jsou považovány za důležitý spojník evropské integrace. Cizojazyčné kompetence k tomuto aspektu evropské integrace podstatným způsobem přispívají (Šimovová, 2009, s. 199); jsou nedílnou součástí nejen soukromých, ale také obchodních vztahů, tudíž by měly patřit do klíčových kompetencí každého současného absolventa, aby byl úspěšný v soutěži na dnešním trhu práce.

V současné době dochází na úrovni EU k posunu paradigma jazykového vzdělávání; v porovnání s minulostí není toto vzdělávání chápáno jako izolované zvládnutí jednoho, dvou či tří cizích jazyků. Cílem je rozvíjet takový jazykový repertoár, v němž hrají svou roli komunikativní dovednosti, k čemuž bezesporu nahrávají takové způsoby výuky, které jsou předmětem zkoumání této disertační práce. V březnu 2002 se na setkání v Barceloně vrcholní představitelé členských států EU shodli na nutnosti zavést výuku nejméně dvou (kromě mateřštiny) dalších jazyků, a to již od raného věku. Byla vytvořena pracovní skupina vyvíjející evropský indikátor kompetence v cizích jazycích. Jedním z výstupů skupiny byl požadavek, aby měření lingvistické kompetence bylo navázáno na určitý věk, nikoli na skončení povinné školní docházky.<sup>18</sup> V akčním plánu na podporu jazykového vzdělávání v období 2004 až 2006 vytyčila Evropská komise plány a cíle ve třech oblastech: 1) poskytnout příležitost k celoživotnímu jazykovému vzdělávání všem občanům; 2) zlepšit vyučování cizím jazykům; 3) vytvořit příznivější prostředí pro používání různých jazyků. Ve vztahu k výuce cizích jazyků Komise v tomto dokumentu označila učení se jazykům za celoživotní činnost. Učení by mělo začít v předškolním věku, postupně zahrnout dva cizí jazyky a pokračovat ve vysokoškolském vzdělávání a ve vzdělávání dospělých. Komise vyzvala školy k větší akcentaci jazykového vzdělávání a poskytování širokého výběru

---

<sup>18</sup> MAŠKOVÁ, I. (2004) Jazykové vzdělávání a Evropská unie. [online] Metodický portál RVP [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/73/jazykove-vzdelavani-a-evropska-unie.html/>

vyučovaných jazyků. Vyučování některým předmětům může být poskytováno žákům v cizím v jazyce, v rámci integrovaného učení se obsahu a jazyku<sup>19</sup> - tedy v rámci CLIL (Content and Language Integrated Learning)<sup>20</sup>.

Na úrovni EU se ve vztahu k jazykovému vzdělávání používají termíny vícejazyčnost, monohojazyčnost (plurilingvismus, multilingvismus).<sup>21</sup> Termín označuje člověka, který dokáže znalosti jazyků a kultury dané uplatnit v komunikaci. Vícejazyčnost nemusí být založena na dosažení vysoké úrovně znalosti cizího jazyka, ale akcentuje znalost různých jazyků na různém stupni osvojení. Z politické podpory vícejazyčnosti můžeme vzpomenout *Strategii vícejazyčnosti*, kterou v roce 2005 představila Evropská komise. Politika mnohojazyčnosti Komise má tři cíle: a) podporovat studium jazyků a podněcovat jazykovou rozmanitost ve společnosti; b) podporovat zdravé mnohojazyčné hospodářství; c) zajistit občanům přístup k právu Evropské unie, postupům a informacím v jejich vlastním jazyce.<sup>22</sup> K podpoře mnohojazyčnosti navrhla Komise Evropský ukazatel jazykových znalostí, testující úroveň čtení, psaní, poslechu a mluvení v cizím jazyce.<sup>23</sup> V roce 2007 byl jmenován samostatný komisař pro vícejazyčnost. Rok 2008 přinesl další strategie definující hlavní cíle vícejazyčnosti.<sup>24</sup>

Jak bylo výše nastíněno, trend jazykového vzdělávání v EU, který se uplatňuje i v České republice, směřuje k výchově zaměřené na ovládání cizího jazyka již od raného věku. V intencích rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro předškolní vzdělávání by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo vědět, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se cizím jazykům učit. Po mateřských školách je požadováno, aby dítě při vstupu na

---

<sup>19</sup> Lingvistická rozmanitost Evropy a učení se jazykům (2003) [online] zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí 9/2003 [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2003/Zp0309a.pdf>

<sup>20</sup> V naší práci používáme všechny varianty (přívlastky), které se vztahují k obsahové integraci v rámci CLILu: nejazykový předmět, odborný předmět a všeobecně vzdělávací předmět. Přes vžitý úzus však upozorňujeme, že pouze přívlastek „všeobecně vzdělávací“ je terminologicky správný v kontextu kurikulárních dokumentů. V rámci základního vzdělávání není žádný vyučovací předmět „odborný“, ale z podstaty věci „všeobecně vzdělávací“. Přívlastek „nejazykový“ je nepoužitelný, vyučujeme-li jeden cizí jazyk prostřednictvím druhého.

<sup>21</sup> Multilingvismus zahrnuje kontext, v kterém jsou používány alespoň dva cizí jazyky; plurilingvismus označuje jazykové a interkulturní kompetence daného jedince. Evropská unie ve svých dokumentech operuje pouze s pojmem multilingvismus; Rada Evropy rozlišuje mezi multilingvismem a plurilingvismem jako mezi dvěma pojmy. In: SLADKOVSKÁ, K., ŠMÍDOVÁ, T. Podpora vícejazyčnosti v Evropě. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>

<sup>22</sup> Rámcová strategie pro mnohojazyčnost (2005). [online] Eur-lex [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=URISERV:c11084>

<sup>23</sup> The European Indicator of Language Competence (2005). [online] Eur-lex [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv:c11083>

<sup>24</sup> SLADKOVSKÁ, K., ŠMÍDOVÁ, T. Podpora vícejazyčnosti v Evropě. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>

základní školu mělo vytvořeno elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.<sup>25</sup> V předškolním vzdělávání se však nejedná o výuku, ale spíše o seznamování se s jazykem – odborně hovoříme o jazykové propedeutice. Didaktika výuky předškolních dětí se postupně vyvíjí. V roce 2006 uvedla H. Nádvorníková (členka Rady Společnosti pro předškolní výchovu) v Učitelských novinách, že nezná žádnou mateřskou školu, „*kde by učitelka natolik zvládala angličtinu a hlavně didaktiku a metodiku práce s malými dětmi, aby ji mohla v průběhu dne tu a tam promyšleně použít (Učitelské noviny 6/2006)*“<sup>26</sup> E. Opravilová (Asociace předškolní výchovy; katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK Praha) tehdy varovala před výukou cizího jazyku lidmi, kteří nedisponují znalostmi vývojových specifík předškolního období a didaktiky předškolního vzdělávání a u nichž se někdy vyskytuje i problematická znalost jazyka – měla tím na mysli různé lektory, které si MŠ externě najímaly.<sup>27</sup> Tento ožehavý aspekt je nutné mít na paměti nejen ve vztahu k MŠ – na všech stupních škol je nutné vyžadovat, aby jazyku vyučovali ti, kteří jej ovládají. To bezesporu platí i pro CLIL.

V roce 2012 v souvislosti se zařazováním cizího jazyka do školního vzdělávacího programu (ŠVP) mateřské školy uvedlo MŠMT ústy své mluvčí, že při této činnosti je nezbytné důsledné uplatňování forem a metod, které odpovídají potřebám, možnostem a celkové mentalitě předškolního dítěte. Osvojování cizího jazyka by mělo být co nejpřirozenější součástí běžného života a činností dětí.<sup>28</sup> Dohnalová v této souvislosti uvádí, že schopnost malých dětí učit se cizímu jazyku přirozeným způsobem nemá být v rámci školství promarněna. Podle zkušeností autorky je osvojování si jazyka podvědomý proces, který, facilitován multisenzoriálním přístupem mateřské školy, stimuluje biologicko-psychologické předpoklady (vyzrávání CNS) a sociální dimenzi používání jazyka. Bilingvní děti se naučí mluvit dvěma jazyky jednak díky tomu, že oba přirozeně patří do jejich světa, jednak proto, že mateřská škola může simulovat bilingvní prostředí (např. prostřednictvím česky mluvící učitelky a anglicky nebo německy mluvícího lektora či maňáska). „*Bilingvní děti mají sice*

---

<sup>25</sup> RVP pro předškolní vzdělávání. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

<sup>26</sup> Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. [online] Učitelské noviny 2/2006 [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>

<sup>27</sup> *ibid.*

<sup>28</sup> TĚTHALOVÁ, M. (2012) Cizí jazyk v mateřské škole. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cizi-jazyk-v-materske-skole/47673/>

*pomalejší nástup obou jazyků, ale jsou flexibilnější při tvorbě konceptů a lépe rozlišují sémantické a fonetické aspekty jazyka.*“<sup>29</sup>

V dalších fázích vzdělávání v rámci české školní vzdělávací soustavy je výuka cizímu jazyku již nezbytnou součástí jednotlivých kurikul. Cílem výuky cizího jazyka a dalšího cizího jazyka na základní škole je v intencích RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) poskytnout jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Základní časová dotace výuky cizího jazyka činí na prvním stupni ZŠ 9 hodin týdně, na druhém stupni ZŠ 12 hodin týdně.<sup>30</sup> Školy však mohou k výuce jazyků využít disponibilní časovou dotaci. Např. Fakultní základní škola s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK má na prvním stupni celkovou časovou dotaci pro výuku cizích jazyků 18 hodin (angličtina 16 vyučovacích hodin, od páté třídy 2 hodiny volitelně němčina, francouzština nebo španělština), na druhém stupni celkem 28 hodin (16 hodin anglický jazyk, další jazyk 12 hodin).<sup>31</sup>

Již na prvním stupni mohou učitelé využít didaktických prvků, které jsou hlavním zájmem této disertační práce, totiž využívat cizí jazyk i ve výuce nejazykových předmětů. Jednou z možných variant je i využití formy, na niž se zaměříme v této práci především, totiž CLIL. V roce 2007 vydal Výzkumný ústav pedagogický publikaci Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ. Záměrem autorů bylo vytvořit metodický materiál dostatečně návodný a inspirující pro učitele prvního stupně, kteří se rozhodnou tuto metodu do své výuky zařadit (VÚP, 2007). Na druhém stupni je využívání cizího jazyka ve výuce nejazykových předmětů pochopitelně intenzivnější než na stupni prvním. K tomuto účelu je možné využít více způsobů. Mezi ně patří mj. bilingvní vzdělávání předpokládající vysokou úroveň ovládnutí cizího jazyka, nebo výuka s využitím CLILu a jeho různých forem. Pojem bilingvní lze doslovně přeložit jako dvojjazyčný, tj. užívání dvou jazyků, a to mateřského a cizího. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu. Tento typ vzdělávání má dlouhou tradici zejména v zemích, kde existuje více

---

<sup>29</sup> ibidem

<sup>30</sup> RVP pro základní vzdělávání. [online] MŠMT ČR [cit 2015-10-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

<sup>31</sup> Učební plán. [online] Fakultní základní škola s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK [cit 2015-10-17]. Dostupné z WWW: <http://www.zsdrtinova.cz/ucebni-plan>

oficiálních (úředních) jazyků, např. v Lucembursku již od roku 1843 (Šmídová et al., 2012, s. 8 – 9).

CLIL můžeme označit jako jeden z inovativních prostředků k efektivní výuce cizího jazyka a jeho osvojení si na solidní úrovni (Němci požívají výstižné slovo beherrschen - ovládat). Akronym CLIL označuje obsahově a jazykově integrované vyučování. V nejširším smyslu se jedná o výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace; obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a současně cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. V právnické terminologii se jedná o ingerenci cizího jazyka do výuky nejazykového předmětu. CLIL se prezentuje jako moderní přístup ke vzdělávání, jehož prostřednictvím lze dlouhodobě zvyšovat kvalitu vzdělávání.

Samotný pojem CLIL vznikl v roce 1994. Zkratku CLIL užil patrně jako první v roce 1994 David Marsh<sup>32</sup>; o dva roky později bylo označení CLIL využito na univerzitě ve finském Jyväskylě a poté v rámci Evropského programu pro vzdělávání v Nizozemsku.

V úvodu jsme uvedli, že zkratka CLIL znamená „Content and Language Integrated Learning“. Podle Vašíčka lze termín volně přeložit jako „vyučování spojující nějaký věcný předmět a cizí jazyk v jedno“ (Vašíček, 2008, s. 6). Věcným předmětem je míněn jakýkoli předmět, jehož vzdělávacím obsahem není cizí jazyk<sup>33</sup>. Aby se věcný předmět přeměnil v CLIL, je nutno připojit cizí jazyk, který zprostředkovává vzdělávací obsah. Vznikají tak integrované předměty typu „zeměpis + angličtina“, „dějepis + němčina“ apod. Účelem vytvoření pojmu CLIL byla zejména deskripce výukových metod, ve kterých se odborné předměty vyučují v cizím jazyce; jinými slovy se jedná o předávání vzdělávacího obsahu simultánně s výukou cizího jazyka. Za zrod CLILu jakožto metody či lépe řečeno způsobu vyučování lze považovat novinky ve finském kurikulu v polovině devadesátých let 20. století. V rámci Evropské unie se CLILu dostalo podpory v dokumentu s názvem Bílá kniha o vzdělávání,

---

<sup>32</sup> CLIL: An interview with Professor David Marsh. [online] International House Journal of Education and development. [cit 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>

<sup>33</sup> Na sledované škole probíhá od roku 2009, kdy výuka jednoho jazyka probíhá prostřednictvím druhého jazyka, který je typologicky podobný (francouzština se vyučuje prostřednictvím angličtiny). Pracovní termín pro tento inovativní přístup zní DLIL (Double Language Integrated Learning)

který přijala Komise v listopadu 1995. V tomto dokumentu byl vyzdvižen přínos plurilingvního vzdělávání.<sup>34</sup>

CLIL lze vymezit jako inovativní přístup ve vzdělávání odrážející současný globalizovaný pohled na svět. Jednotlivé obory a disciplíny se dnes vzájemně prolínají a obohacují. Ve škole je kladen důraz na mezipředmětové prolínání učební látky. V těchto intencích „klasický“ styl vzdělávání zaměřený na výuku jednotlivých předmětů odděleně již neodpovídá potřebám doby. V učebnicích cizích jazyků je výuka jazyka v integraci s obsahem celkem běžná. Vojtková však v této souvislosti upozorňuje, že u výuky nejazykových předmětů se o podobné integraci zatím moc nemluví, a to i přes skutečnost, že se jedná o jednu z nejlogičtějších forem integrace.<sup>35</sup>

Precizace pojmu CLIL, respektive charakter výuky, kterou pojem reprezentuje, probíhala i v průběhu přelomu milénia. V současné době CLIL představuje „*specifický typ výuky integrující postupy didaktiky cizího jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacího předmětu*“ (Šmídová et al., 2012, s. 3). Určujícím znakem CLILu je využití různých organizačních forem a metod práce, při nichž jsou využity rozmanité výukové strategie. Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že výuka s využitím CLILu počítá s omezenou jazykovou vybaveností žáka. Zejména v případě gymnázií je nutné stanovit, jakou jazykovou úroveň očekáváme od obou aktérů vzdělávacího procesu s přihlédnutím k povaze vyučovaného předmětu. Předmětem našeho výzkumu jsou dva učitelé odlišných předmětů – jeden vyučuje biologii, druhý dějepisu. Na rozdíl od bilingvních programů nabízejících výuku odborných předmětů v cizím jazyce, které nesledují dualitu cílů, je uplatnění CLILu zacíleno jak na odborný obsah předmětu, tak i na rozvoj jazykových kompetencí.<sup>36</sup>

V českém školním prostředí zakotvil CLIL na základě dokumentu EU Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 - 2006. Akční plán vycházel z předpokladu, že obsahově a jazykově integrované učení se bude podílet na cílech EU v

---

<sup>34</sup> White Paper on Education and Training Teaching and Learning. [online] europa.eu [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

<sup>35</sup> VOJTKOVÁ, N. Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu (CLIL) na českých školách. [online] Pedagogická fakulta MU [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mPebJjgYzkYJ:educoland.muni.cz/download-738/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>

<sup>36</sup> CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

oblasti jazykového vzdělávání především tím, že žák si bude moci na hodině bezprostředně ověřit nově nabyté jazykové dovednosti a posílí tím tak své sebevědomí pro další studium jazyka. Na základě tohoto dokumentu stanovilo MŠMT zadání pro Výzkumný ústav pedagogický v Praze, aby byl vytvořen metodický materiál pro uplatnění metody výuky cizích jazyků (VÚP, 2007).

V intencích metodiky Národního ústavu vzdělávání (jakožto nástupnické organizace Výzkumného ústavu pedagogického) si integrovaná výuka s využitím metody CLIL v současné době stanovuje dva základní cíle: 1) obsahový a 2) jazykový. Třetím, doplňujícím cílem, je definice, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem (Šmídová et al, 2012, s. 4).

Cílem CLILu je vedle jazykové stránky rozvíjení různých učebních strategií a podněcování kritického myšlení žáků. Důležitým aspektem je podpora tvořivosti ve výuce a s ní související zvyšování motivace. Jak uvádí Pecina, požadavek k rozvoji tvořivosti je uváděn na všech úrovních rámcového vzdělávacího programu, ať už se jedná o cíle, k nimž základní i střední vzdělání směřuje, o zásady stanovené pro tvorbu ŠVP, o klíčové kompetence, o průřezová témata, či jednotlivé samotné vzdělávací oblasti a obory.<sup>37</sup> Tvůrčí činnosti, k nimž lze počítat i výuku nejazykového předmětu v cizím jazyce, bývají zábavné, a zvyšují v žácích pocit vlastní hodnoty (Petty, 1996, s. 236). CLIL je založen na předpokladu, že cizí jazyky se lépe učí na základě reálného konkrétního obsahu, který je cizím jazykem zprostředkován, a ne pouhým zaměřením na jazyk samotný. Potenciál CLILu je spatřován ve čtyřech základních oblastech: 1) content (učivo odborného předmětu), 2) communication (schopnost porozumět tomuto obsahu a vyjádřit se v daném cizím jazyce), 3) cognition (poukazuje na rozvoj myšlenkových operací), 4) culture (akcentuje odlišné vnímání jak obecně kulturní, tak i například odlišnosti ve strukturování či pojímání daného oboru (Chocholatá, 2012, s. 46). Vzájemné vztahy mezi těmito čtyřmi oblastmi a požadavky, které CLIL pro výuku představuje, nutí odborníky i praktiky klást si metodologickou otázku, jak potenciál CLILu zužítkovat a jakým způsobem výuku metodou CLIL prakticky vést.

---

<sup>37</sup>PECINA, P. (2006). Aktivizující metody výuky v technickém vzdělávání na druhém stupni ZŠ. [online] [educoland.muni.cz](http://educoland.muni.cz) [cit 2015-10-05]. Dostupné z WWW <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vZKF2WXGzhAJ:educoland.muni.cz/down-327/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>



V průběhu prvního decennia 21. století CLIL v českém školním prostředí zakořenil, o čemž svědčí množství publikací, příruček, výzkumných projektů, ale i bakalářských, diplomových, rigorózních či disertačních prací. Jen velmi malá část odborného písemnictví se však věnuje odbornosti, kvalifikovanosti a předpokladům učitelů pro výuku metodou CLIL. V roce 2007 odborníci z Výzkumného ústavu pedagogického konstatovali, že systematická příprava učitelů na výuku metodou CLIL poněkud pokulhává za rychlostí, kterou roste poptávky po CLILu ve výuce (VUP, 2007). Jádrem této disertační práce je posoudit a zhodnotit připravenost učitelů na výuku s využitím CLILu na střední škole.

Z organizačního hlediska je nutno poznamenat, že rozhodnutí o zapojení CLILu do výuky je plně v kompetenci ředitele školy. Ten zcela neobvyklý způsob rozhodování, kdy jedna osoba, byť ve funkci ředitele školy, rozhoduje o tak závažných věcech, jakým je vzdělávací jazyk, bude konfrontován v průběhu výzkumu.

Způsob realizace CLILu na dané škole vychází z možností učitelů a jejich kompetencí pro CLIL. Výzkumný ústav pedagogický doporučuje školám zavést výuku s využitím CLIL do ŠVP. Zde mají ředitelé dvě základní možnosti: 1) vyučovat CLIL samostatně jako integrovaný předmět, který se realizuje v cizojazyčné hodině (tzv. soft CLIL), nebo v hodině daného předmětu (tzv. hard CLIL).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

## 2 Komunikace v cizím jazyce jako nástroj výuky všeobecně vzdělávacích předmětů na střední škole

V této kapitole se zaměříme na teoretické aspekty komunikace ve škole se zaměřením na aplikaci vybraných poznatků do výuky CLILu.

Svatoš uspořádává pojmy související s komunikací ve škole od nejobecnějšího k nejvíce k nejvíce konkrétnímu v řadě: interakce – sociální komunikace – pedagogická komunikace. *Pedagogickou interakcí* se rozumí nejobecnější vzájemné působení dvou nebo více aktérů edukace, které však nemusí však být vždy spojeno procesem komunikace. Základním znakem *sociální komunikace* je sdělování mezi lidmi; stejný základ má i pedagogická komunikace, jež je však podmíněna větším počtem okolností; zpravidla probíhá ve vymezeném čase a prostoru, mezi lidmi s určitými rolemi, se stanoveným obsahem a je především cílově orientované (srov. Svatoš, 2009, s. 29). V běžné sociální komunikaci nejsou tyto determinanty tak zřetelné.

V úvodu kapitoly je rovněž důležité vymežit základní pojmy, na nichž je tato práce založena, tj. zejména rozlišit pojmy „pedagogické kompetence“ a „pedagogické dovednosti“; Jen málokterá odborná pedagogická literatura rozlišuje mezi pojmy „kompetence“ a „dovednosti.“ Nelešovská upozorňuje, že v pedagogice se jen zřídka setkáváme s pojmem dovednosti v rozpracované podobě a už téměř vůbec ne z hlediska terminologického vyjasnění (Nelešovská, 2005, s. 15). *Pedagogická kompetence* učitele je určitá úroveň dovedností, nutná k tomu, aby mohl vykonávat svou profesi. Takto vymezená charakteristika pedagogické kompetence však implicitně zahrnuje i učitelovy vědomosti, bez kterých nelze pedagogické kompetence rozvíjet (srov. Havlík, 1995, s. 73). Nelešovská vymezuje *pedagogické dovednosti* jako „aktualizaci schopností vychovávat a vzdělávat, jejichž předpokladem je vrozený potenciál, teoretické vzdělání a pedagogická praxe, která přetváří tento potenciál v pedagogické dovednosti“ (Nelešovská 2005, s. 16). V případě učitele CLILu se tedy jedná o vědomosti aprobovaného oboru a úroveň znalostí a ovládnutí cizího jazyka a dovednost své vědomosti a znalosti předat žákům. Pedagogické dovednosti jsou významnou složkou učitelské způsobilosti, tj. kompetence k výchovně vzdělávací činnosti (srov. Svatoš, 2009, s. 78), jejichž součástí jsou mj. komunikativní dovednosti prezentované v kapitole druhé. Pedagogické dovednosti, usnadňující učitelovu činnost ve vyučovacím procesu, se

utvářejí v pedagogicky různých činnostech (srov. Havlík, 1995, s. 73). Vedle komunikativních dovedností se dále rozlišují pedagogické dovednosti ve vztahu k: a) učivu (výběr základního učiva a rozšiřujícího učiva, stanovení jazykové obtížnosti jednotlivých hodin ve vztahu k obsahu učiva ad.), b) žákům (dovednost porozumět jejich přáním a zájmům, hodnotit a organizovat jejich spolupráci, vést pedagogické pozorování), c) didaktice – didaktické dovednosti se utváří v činnostech souvisejících s řízením vyučovacího procesu, jeho přípravou a hodnocením. Podle Maciazska se proces utváření didaktických dovedností učitele opírá o tři základní činitele: 1) typ osobnosti vhodný pro učitelské povolání (srov. 4. 3. 6); 2) operativní vědomosti; 3) zkušenost (ibid.). Gillernová připisuje sociálním dovednostem učitele významné místo vedle dovedností oborových, didaktických a diagnostických a vymezuje je jako „učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interkace a komunikaci“ (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 32).

## 2.1 Pedagogická interakce a komunikace

Slovo komunikace je latinského původu (*communicare* - sdílet, radit se; od *communis* – společný). V humanitních vědách se pod pojmem komunikace rozumí zejména dorozumívání. V základním dělení se rozlišuje komunikace verbální (komunikace slovem a písmem), komunikace neverbální (dorozumívání bez slov, vyjádřené pohyby těla), komunikace vizuální (prostřednictvím vizuálních prostředků). Při výuce s využitím CLILu se uplatňuje komunikace interpersonální (komunikace mezi dvěma a více lidmi), skupinová komunikace (při skupinovém či kooperujícím vyučování) a částečně se může využít komunikace masová (jednosměrná komunikace k většímu počtu osob, v případě školy využití videonahrávek s daným učivem apod.) Pojem pedagogická komunikace vyjadřuje – jakožto zvláštní druh sociální komunikace - komunikaci mezi účastníky edukačních procesů. Nejintenzivnější pedagogická komunikace probíhá bezesporu v prostředí školní třídy, kde slouží k dosažení edukačních cílů. Pedagogická komunikace by měla odpovídat dané sociální situaci, tedy konkrétní pedagogické situaci. Z řečeného implikuje, že učitel CLILu se nemůže chovat za všech okolností stejným způsobem a ke všem žákům stejně; jeho komunikace by měla být ovlivněna jednak jazykovou vybaveností žáků, jednak určitým sociálním prostředím (viz kap. 4). Jak však upozorňuje Mešková, ne všechny informace v hodině navazují na výchovně-vzdělávací cíle a na obsah učiva (Mešková, 2012, s. 14). Příkladem může být komunikace o organizačních záležitostech nesouvisejících přímo s daným předmětem na začátku hodiny (zjišťování nepřítomných žáků apod.).

Výše jsme vymezili pedagogickou komunikaci jako specifickou komunikaci probíhající v konkrétním pedagogickém prostředí. Kolář s Vališovou mezi hlavní faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci řadí: a) prostorové omezení pedagogické komunikace (probíhá v určených místnostech - učebna, dílna, laboratoř, tělocvična, školní knihovna); b) časovou limitovanost (čas vymezen rozvrhem, délkou vyučovací jednotky, absence komunikace učitele při domácí přípravě); c) vymezení obsahu a programu komunikace (volnost učitele ovlivňována vzdělávacím programem, tématem hodiny); d) vymezení pedagogické komunikace pravidly chování (limitováno sociální rolí učitele a žáka, školním řádem, společně zpracovanými pravidly) (Kolář, Vališová, 2012, s. 193).

V rámci pedagogické komunikace jsou informace předávány prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků (viz tab. 1). Zvolený způsob komunikace ovlivňuje mimo jiné i vytváření a další rozvoj vztahů mezi učitelem a žákem.

*Verbální komunikace* v sobě zahrnuje zvukovou a písemnou formu řeči. Pro učitele CLILu je – jak vyplývá ze základního záměru tohoto přístupu – důležitější forma řečového projevu. V pedagogickém procesu se tato forma komunikace vyznačuje třemi základními fázemi: 1) záměr učitele něco žákovi sdělit; 2) vlastní sdělení, které je adresováno žákovi nebo skupině žáků; 3) žák se snaží o dekodování sdělení, tj. o pochopení významu (Sklenářová, 2013, s. 40). Průcha si ve vztahu k verbální pedagogické komunikaci všimá několika zásadních věcí. První nápadný rys spatřuje v *nesouměrnosti komunikačních partnerů* (viz 2.3, komplementární komunikace); na straně jedné stojí učitel, na druhé straně 20 až 30 žáků, čímž učitelova komunikace nabývá částečně charakteru masové komunikace, při níž učitel je učitel relativně trvale v roli komunikátora a žáci v roli příjemce; učitel je dominujícím komunikátorem, který zpravidla produkuje mnohem více komunikátů než žáci (Průcha, 1997, s. 320), Učitel musí tedy převážně komunikovat se skupinou jako celkem, což obzvláště v CLILu při využívání dvou jazyků je velmi náročné; i to je důvodem, proč by učitele CLILu měl vyvíjet snahu o neustálé zapojení žáků do komunikace v cizím jazyce. Další zvláštností pedagogické komunikace (na 2. stupni ZŠ a na SŠ) je skutečnost, že učitelé vyučují během školního v *několika třídách* (ibid.) Pro učitele CLILu to znamená nutnost připravovat se do výuky v několika stupních obtížnosti; jazyková úroveň žáků primy se bude lišit od žáků kvarty, která opět bude odlišná od žáků oktávy připravujících se na maturitu.

Gavora uvádí výsledky dlouhodobého výzkumu N. Flenderse, zaměřeného na zjištění proporcionality využívání verbální a neverbální komunikace ve školním vyučování. Z výzkumu vyplývá, že dvě třetiny času vyučovací hodiny tvoří verbální projev a jednu třetinu času jiné činnosti (psaní, tiché čtení, kreslení). Z verbálních projevů dvě třetiny tvoří projev učitele a jednu třetinu projevy žáků (Gavora, 2003, s. 63).

Tabulka 1 Přehled komunikačních prostředků podle Gavory

Komunikace	Komunikační prostředky	Základní charakteristika
Verbální	Lingvistické	Základní jednotka významu – slovo Řeč vnější (mluvená/psaná) a vnitřní
Neverbální	Extralingvistické mimojazykové, řeč těla	Mimika, oční kontakt, gestikulace, posturika, proxemika, haptika, též oblékání (image) vůně
	Paralingvistické mimojazykové	Síla, tón a zabarvení hlasu, intonace, délka a frekvence přestávek v řeči, mlčení Funkce: mohou měnit, modifikovat či doplnit význam slovní výpovědi

Zdroj: vlastní tabulka podle Meškové 2012, s. 15

K *neverbální komunikaci* se tradičně řadí (viz. tabulka 1) mimika a pohyby očí, proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími), haptika (doteky), posturologie (držení těla), kinezika (pohyb při komunikaci), gestika, paralingvistika (tón řeči, plynulost řeči, výška hlasu) a úprava zevnějšku. Jak výstižně uvádí Gillernová, „*verbální a neverbální komunikace má ve školním prostředí řadu projevů. Komunikace mezi žáky a učiteli se sice řídí určitými pravidly, která vyplývají ze sociálních rolí komunikujících (pozdrav, oslovení), ale zůstává rozsáhlé pole pro působení specifických verbálních i neverbálních stránek komunikace doplněné i o tzv. metakomunikační faktory. Tyto dotvářejí smysl informací, blíže popisují nebo vysvětlují. K nim patří výraz tváře, zabarvení hlasu, kontext dané situace (např. verbální sdělení s úšklebkem „Pořád ti to není jasné?“, které je míněné ironicky). Pro plynulou komunikaci ve škole je nesmírně důležité těmto aspektům rozumět a na straně učitele je umět zvládat v rámci profesních dovedností a s ohledem na temperamentové a jiné osobnostní charakteristiky“* (Gillernová, et al., 2012, s. 12). Ze všech projevů neverbální komunikace je v učitelském projevu podle našeho názoru nejdůležitější gestika. Gesta představují přirozený doprovod řeči, kdy pohyb stimuluje obrazotvornost. Přiměřené, kultivované a adekvátní používání gest učitelem se považuje za součást efektivní komunikace. Učitel tak vyjadřuje entuziasmus, který je stimulačním prvkem pro učební činnost žáka (srov. Sklenářová, 2013, s. 64) je obecně známým faktem, že gesta se od jiných sdělovacích pohybů liší vázaností na určitou kulturu; tohoto fenoménu může učitel CLILu využít a do své komunikace zařadit sadu gest odlišných pro oba vyučovací jazyky.

Pro učitele CLILu a pro učitele jazyků obecně jsou velmi důležité *paralingvistické* aspekty řečového projevu. Z pohledu učitele CLILu lze paralingvistické projevy rozdělit do dvou základních kategorií: vrozené, (které nemůže během své praxe výrazně změnit), a získané (lze je trénovat).

K vrozeným paralingvistickým aspektům řeči lze řadit výšku tónu řeči a barvu hlasu. Výška tónu řeči ukazuje, jak vysoko či nízko je položen učitelův hlas, jaká je intonace jeho řeči a jak se v průběhu sdělení mění. Co se týče barvy hlasu, plný jasný a živý hlas se velmi dobře poslouchá a připoutává pozornost žáků. Naopak ostrý, drsný, řezavý či zastřený hlas působí nepříjemně (srov. Nelešovská, 2005, s. 110-11).

Paralingvistickými aspekty řečového projevu, které podléhají vědomé kontrole a učitel s nimi může pracovat, jsou (srov. Sklenářová, 2013, s. 42-43):

- Intenzita hlasového projevu – označuje škálu hlasitosti projevu učitele; pro udržení pozornosti žáků je vhodné, aby učitel CLILu intenzitu hlasu střídal, čímž zamezí monotónnosti projevu a z ní vyplývající rychlejší únavy či nesoustředěnosti žáků.
- Délka projevu - v rámci pedagogické komunikace jde především o proporcii verbálního projevu učitele a žáka, jak dlouho hovoří jednotliví žáci a jak dlouho hovoří učitel; jinými slovy do jaké míry učitel podporuje aktivitu a samostatný projev žáků. Ve výuce CLILu by se do komunikace měli zapojit všichni žáci.
- Rychlost řeči – tempo, jakým učitel sděluje své myšlenky; pro učitele CLIL jeden z klíčových faktorů úspěchu výuky. Tempo řeči druhého jazyka je nutno přizpůsobit jazykovým schopnostem žáků tak, aby jeho projev byl pro ně srozumitelný.
- Plynulost řeči, pomlky, frázování – těchto aspektů může učitel CLILu využít k odlišení řečového projevu ve vyučovaných jazycích.
- Přesnost řeči – v kontextu CLILu se jedná o gramatickou správnost, viz podkapitola 2.2.1.
- Kvalita řeči – jedná se o věcnou správnost a obsahovou srozumitelnost sdělení; i zde platí, že učitel CLILu musí např. míru abstrakce ve vyučované látce cizím jazykem přizpůsobit úrovni žáků.

Z výše uvedeného je patrné, že nonverbální a paralingvistický projev učitele ve vyučování je velmi důležitý; žáci z těchto aspektů učitelovy řeči mohou rychle, spontánně a intuitivně rozpoznat jeho pocity včetně např. vnitřního zaujetí pro výuku. Moderní zobrazovací metody, které umožnily zachytit činnost mozku při prožívání mezilidských vztahů, odhalily v lidském mozku systém tzv. *mirror neurons* (zrcadlící neurony, objevené na počátku 90. let italským

neurovědcem Giacomo Rizzolati), které umožňují porozumět mezilidskému chování na neurobiologické úrovni. Mirror neurony reprezentují (zprostředkovávají) vnitřní vědomí o významu pozorovaného jednání, tzn., že udílí pozorovanému chování význam. Toto vnitřní vědomí je intuitivní, uskutečňuje se „automaticky“, nemusíme tedy nic vědomě provádět, abychom systém aktivovali (Bauer, 2008, s. 36 – 38).<sup>39</sup> Systém mirror neuronů tedy zprostředkovává intuitivní sociální interakci a komunikaci. Mirror neuron jsou také neurobiologickým podkladem tzv. exemplifikace (učení podle modelu učitele), neboť ovlivňují mozkové struktury zodpovědné za porozumění a jednání; systém mirror neuron zprostředkovává žákovi intuitivní pochopení situace, ve které pozoruje učitelovo chování během výuky. Důležitým aspektem je osobní zainteresovanost učitele při výuce; učivo musí být pedagogem zprostředkováno s určitou mírou osobního nasazení, doprovázené vhodně zvolenými projevy neverbální komunikace, tak aby jej žák mohl bezprostředně vnímat a „zažít.“ Při výuce CLILu může učitel využít modifikovanou mimiku či jiné nonverbální projevy k odlišení jazyků. Bauer uvádí výsledky studií, které prokázaly „deaktivaci“ systému mirror neuron v případě, kdy proband namísto konání člověka pozoroval práci robota nebo jiného neživého aparátu (ibid.) Z toho vyplývá, že využívání nonverbální komunikace při výuce a osobní zainteresovanost učitele je důležitou komponentou pedagogické práce.

Důležitým rysem pedagogické komunikace, úzce souvisejícím s výše uvedeným, je využívání synergického efektu komunikace, tj. vhodné „synchronicity“ verbální a neverbální komunikace. *Synergickým efektem* komunikačních prostředků se označuje neverbální doprovod edukace (srov. Mešková, 2012, s. 23). Určitou kontroverzi vyvolala „synergická komunikace“ ve výuce dějepisu v trutnovské ZŠ, kde učitelka seznamovala žáky s islámem. Do výuky přišla oblečená v tradičním muslimském ženském oděvu (nikábu). Školákům následně předvedla i další pokrývky hlavy, jež nosí muslimské ženy a žáci si mohli jednotlivé oděvy vyzkoušet. Hodinu věnovanou islámu následně zakončili arabskou modlitbou, včetně nonverbálního doprovodu modlitby.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Pokud sledujeme počátek nějakého jednání, můžeme vytušit, co bude v příštím okamžiku následovat. Oblast motorické kůry zodpovědná za kódování plánu určitého jednání kóduje celou jeho sekvenci; pokud dojde k aktivaci motorických mirror neuronů při pozorování určitého jednání, poté systém – pokud je počátek akce na základě dřívější zkušenosti označen jako „dostatečně podezřelý“ (což je v podstatě v mozku uložený plán pro celý průběh pozorovaného jednání) - vyhodnotí, k čemu pozorovaná akce směřuje (Bauer, 2008, s. 38).

<sup>40</sup> V Trutnově se děti modlily k Alláhu. Vyhodte učitelku, volají antislamisté. (2015) [online] Echo24 [cit 2016-01-04]. Dostupné z WWW: <http://echo24.cz/a/iA7pt/v-trutnove-se-deti-modlily-k-allahovi-vyhodte-ucitelku-volaji-antislamiste>

Jak vyplývá z členění uvedeného v úvodu kapitoly, s pojmem pedagogická komunikace úzce souvisí pojem *pedagogická interakce*. Pedagogickou interakce lze definovat jako vzájemné působení mezi aktéry výukového procesu ve škole (Hořáková, 2015, s. 196; Vališová, Kasíková, 2007, s. 221). Gillernová upozorňuje, že interpersonální sociální vztahy mezi aktéry ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné, tudíž neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí. Na straně jedné stojí učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy, na straně druhé pak žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel, z nichž každý má své specifické charakteristiky. Nedílnou součástí pedagogické interakce je konkrétní situace a dané specifické prostředí s řadou situačních proměnných (Gillernová et al., 2012, s. 14). Do této interakce vstupuje řada proměnných, které ovlivňují působení učitelů na žáky, ale i působení rodičů na děti a děti navzájem. Vzájemné pedagogické interakce se promítají do průběhu vyučování, a stejně tak i do výstupů celého pedagogického procesu. Podle Koláře s Vališovou pedagogické interakce „*tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky rozvíjejí*“ (Kolář, Vališová, 2012, s. 191).

Sklenářová se ve svém rozsáhlém výzkumném šetření zaměřila na zjištění, zda genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce a komunikace, a to prostřednictvím hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Soubory tvořili učitelé (N=50; 25 mužů a 25 žen) a žáci druhého stupně základních škol (N=1066). Z analýzy hodnocení žáků mj. vyplynulo, že ženy jsou ve výuce lepšími organizátory než muži; muži častěji napomáhají ve výuce žákům než ženy; ženy jsou ve výuce častěji chápající ke svým žákům než muži; muži v rámci výuky vedou žáky častěji k zodpovědnosti než ženy; muži jsou ve výuce častěji nejistí než ženy; muži ve výuce žáky častěji kárají a jsou přísnější než ženy (Sklenářová, 2013, s. 93).

#### ▪ **Specifika komunikace se žáky v období adolescence**

Tato práce se v praktické části zaměřuje na učitele vyučujícího CLIL na střední škole. Žáci středních škol procházejí nelehkým vývojovým obdobím adolescence, učitelé jsou pak často „*hromosvodem*“ dysforických nálad adolescentů. Souhrnně lze adolescenci popsat jako období lidského života, v němž dochází k nejvýraznějším psychosociálním změnám. Kognitivní vývoj se dostává do stadia formálních operací (schopnost logického i abstraktního myšlení) a má vliv i na morální usuzování. Mění se vztahy k rodičům a dospělým (separace, uvolnění z primární rodiny, „*opoziční chování*“), k vrstevníkům (vztah k jedincům opačného



pohlaví, emocionální „rozkolísanost“) i k sobě samému. Dochází k rozvoji sociálních kompetencí (např. výběr přiměřeného studijního oboru, schopnost komunikace v úředním styku) (Hort et al., 2000, s. 38). Z poznatků vývojové psychologie i každodenní pedagogické praxe je dále známo, že období adolescence je charakterizováno nerovnoměrným psychickým a tělesným vývojem, hledáním vlastní identity a objevováním druhého pohlaví (Macek, 1999, s. 11-12); všechny tyto faktory přinášejí adolescentům určitou míru zátěže, kterou mnohdy nejsou schopni či ochotni „odložit“ ve školní šatně a přinášejí ji s sebou do vyučování. Učitelův způsob komunikace a přístup k žákům pak může působit buď jako buffer (nárazník), neutralizátor či facilitátor projevů adolescentního chování ve třídě, což potvrzují i některé výzkumy. A. A. Bodalev ve svých výzkumech dospěl k závěru, že učitel často nepozoruje, že on sám svým jednáním, způsobem vyjadřování podněcuje k činnostem, které se mu nelíbí. Umíněnost dítěte, drzost žáka atd. pak často nebývají typickým projevem vlastností jeho osobnosti, ale spíše odezvou na učitelův styl chování a jednání (podle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 143). Podle Řičana mohou dokonce učitelé přispívat svým chováním k šikaně ve třídě: *„Učitelé nejednou sdílejí averzi a despekt dětského kolektivu k obětem a nedokážou tento postoj korigovat. Tím nepřímou vyjadřují souhlas s agresí a podporují ji. Učitel může dát dokonce sám podnět k šikaně, pokud nesprávně použije ironie nebo dokonce dítě přímo před třídou zesměšňuje“* (in Průcha 1997, s. 342).

Lašek ve svém výzkumném šetření zkoumal pomocí Dotazníku o komunikačním klimatu (Communication Climate Questionnaire) komunikační klima v souboru 924 žáků středních škol. Vyházel přitom z práce amerických odborníků (J. Gibb, L. B Rosenfeld aj.) a rozlišil dva základní typy komunikačního klimatu: komunikační klima supportivní (vstřícné, podpůrné, charakterizované vzájemným respektem a otevřenou komunikací všech účastníků edukačního procesu) a komunikační klima defenzivní (obránné, charakterizované soupeřením, neposloucháním se, skrýváním pocitů, názorů apod.). Studenti hodnotili 90 učitelů, které klima vytvářejí. Z výsledku výzkumu vyplynulo, že v daném vzorku 90 učitelů bylo podle hodnocení žáků méně učitelů supportivních (37) a více učitelů defenzivních (Lašek, 1994, s. 155 – 162).

Zátěžové situace u adolescentů a jejich percepce učitelů zkoumal Řehulka s Řehulkovou (2001, s. 120-128). Autoři vycházeli z hypotézy, že vzhledem k profesionálním znalostem psychologie učitelů nebudou příliš velké rozdíly mezi manifestovanými stresey adolescentů a

jejich chápání učiteli. Výsledek se potvrdil s tím, že učitelé nedoceňují u středoškoláků stresy z partnerských vztahů a konflikty s učiteli, a přeceňují stresy ze studijní činnosti.

## **2.2 Aktéři pedagogické komunikace**

K aktérům pedagogické komunikace patří z merita věci zejména učitel a žáci. Mešková uvádí, že komunikace ve vyučování tvoří základ interakce zúčastněných subjektů, tj. učitele a žáka (Mešková, 2012, s. 12).

Pedagogická komunikace se však může odehrávat nejen ve škole, ale i v jiných prostředích jako je například rodina, sportovní klub či zájmový kroužek (srov. Horáčková, 2015, s. 196). V této práci se zaměřujeme na komunikaci v prostředí školní třídy, z tohoto důvodu se věnujeme toliko žákům a učitelům jakožto aktérům pedagogické komunikace.

### **2.2.1 Žák**

Komunikační dovednosti v cizím jazyce patří k základním kompetencím žáků. Kolář s Vališovou v této souvislosti upozorňují, že ve vztahu ke kompetencím žáků a absolventů lze v literatuře najít řadu systémů kompetencí. Jsou však v podstatě jen poněkud jinak formulovány, ale podstata zůstává stejná (Kolář, Vališová, 2009, s. 33). Např. v Kompetencích pro Evropu v oblasti komunikace žáků mj. zařazeny kompetence: rozumět a hovořit více jazyky; být schopen číst a psát ve více jazycích; být schopen mluvit na veřejnosti; obhajovat a argumentovat vlastní názory; poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí.

Mezi nesporné výhody CLILu patří přirozené prostředí pro komunikaci v cizím jazyce; žáci jsou lépe motivováni a jsou zároveň účastni bezprostředního použití jazyka. Pozitivní přínos pro cizojazyčné kompetence žáků lze považovat patrně za největší výhodu CLILu. Používání cizího jazyka při výuce odborného předmětu je podle Hanušové s Vojtkovou často mnohem smysluplnější než při klasické výuce cizího jazyka, při níž je někdy nutno uměle navozovat potřebu komunikace vytvářením imaginárních, neautentických situací. (Hanušová, Vojtková, 2011, s. 14). O pozitivním vlivu CLILu na cizojazyčné kompetence žáků svědčí i několik studií prezentovaných odborníky z Národního ústavu vzdělávání.

Pufferová (2006) zjistila lepší komunikativní dovednosti žáků vyučovaných v CLILu ve srovnání s výukou cizího jazyka standardními postupy.<sup>41</sup> Coyle (2006)<sup>42</sup> vedle intenzivní práce s cizím jazykem vyzdvihuje především přirozený kontext komunikace v cizím jazyce v rámci CLILu; cizí jazyk není vnímán jako cíl výuky, ale jako prostředek k osvojení nových znalostí, což navozuje přirozené osvojování si jazyka. Novou slovní zásobu si žáci osvojují v kontextu vyučovaného odborného předmětu, nikoli tedy „do zásoby“ jako je tomu při „klasické“ lekci cizího jazyka. Výzkum Schindeleggerové (2009) se zaměřil na komunikaci a interakci ve třídě. Z jejího pozorování vyplynulo, že v běžných hodinách zpravidla učitel položí otázku, žák na ni zareaguje a učitel komunikaci ukončí zpětnou vazbou. Ve výuce s využitím CLILu je tomu jinak; autorka pozorovala vyšší procento interakcí, které byly iniciovány žákem. Dále z pozorování vyplynulo, že zpětná vazba učitele často vyústí v další vstup žáka. Žáci se tak zapojují do komunikace v jiných rolích než obvykle a rozvíjejí i komunikační strategie, které v běžné hodině tak často nevyužívají.<sup>43</sup>

Komunikace v rámci CLILu však přináší žákům (i učitelům) jeden zásadní problém. Jak naložit s gramatikou? V intencích toho, jak je CLIL konstruován, je bezesporu důležitější hovořit plynule jazykem L2, je totiž než se vyjadřovat mluvnicky dokonale. Mluvnice má - přinejmenším na počátku CLILu - jen služebnou funkci. Jakmile se žák cizojazyčně „rozmluví“, rozvíjejí se všechny nejčastěji uváděné složky v komunikovaném cizím jazyce, tj. plynulost, výslovnost, situačnost, slovní zásoba a mluvnice (srov. Vašíček, 2008, s. 9). Z uvedeného vyplývá, že pro CLIL bude nejdůležitější slovní zásoba. Na druhou stranu gramatiku nelze podcenit. Výmluvný příklad uvádí učebnice Němčiny pro pokročilé samouky. V úvodní konverzaci se dvě dívky baví o jazykovém kurzu. Klára sděluje, že ji baví lekce zaměřené na konverzaci, nikoli dření gramatiky. Marianne odpovídá, že gramatika je velmi důležitá, neboť bez ní hrozí „babylonské zmatení jazyků“ (*eine babylonische Sprachverwirrung entstehen*). Klára kontruje, že kamarádka je zbytečně přechytralá (Sei doch

---

<sup>41</sup> PUFFER, CH.,D. (2006). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. [online] University of Vienna [cit 2015-10-18]. Dostupné z WWW: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>

<sup>42</sup> COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. [online] University Nottingham. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_motivating\\_learners\\_and\\_teachers.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf)

<sup>43</sup> SCHINDELEGGGER, V. (2009). *The IRF sequence in CLIL and EFL classrooms*. [online] MA Thesis, University of Vienna. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_fdz\\_englisch/Projects\\_and\\_Research/Theses/schindelegger\\_v\\_eronika.pdf](https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_englisch/Projects_and_Research/Theses/schindelegger_v_eronika.pdf)

bitte wieder nicht so altklug!); vždyť již dvakrát navštívila Anglii a tam ji docela dobře rozuměli. Podle Kláry je důležité mít bohatou slovní zásobu a trochu fantazie (*Hauptsache, man hat eine reichen Wortschatz und ein bißchen Phantasie*). Podle kamarádky to však nestačí. Pomůže si příkladem, který lze jen stěží do češtiny přeložit, něco ve smyslu: „ty pomůžeš mi na překladu“ („*Helfst du mich mit die Übersetzung*“, správně má být „*Hilf mir bei der Übersetzung*“ – jedna krátká věta se čtyřmi chybami). Klára nerozumí a požaduje větu zopakovat. Podle Marianne takto hovoří ti, kteří sice mají bohatou slovní zásobu a možná i trochu fantazie, avšak chybí jim jakékoli ponětí o gramatice (*..aber keine Ahnung von Grammatik*) (Bendová et al., 1993, s. 15-16). Podceňování gramatiky by podle našeho názoru nemělo být do výuky v CLILu implicitně zakomponováno.

Níže prezentujeme vybrané teoretické přístupy, na nichž lze demonstrovat výhody, které žákům komunikace v cizím jazyce v odborných předmětech přináší.

#### ▪ **Situované učení**

Ve vztahu k teorii učení CLILu extenduje poznatky o teoriích situovaného učení a smysluplného učení. *Situované učení* vychází z axiomu, že podstata lidského myšlení je sociální a učení se vždy odehrává v určitém sociálním kontextu. S jazykem a kulturou, která žáky obklopuje, přijímají kulturní dědictví, způsoby uvažování a i způsoby jednání jiných lidí. CLIL žákům zprostředkovává tyto fenomény ve vazbě na cizí (odlišné) kultury, na jiný sociální kontext. Platí to zejména pro výuku předmětů, jako jsou dějepis či zeměpis. Podstata CLILu rovněž konvenuje s teorií smysluplného učení (*meaningful learning*). V psychologii tento směr podpořili mj. gestaltisté, o kterých jsme krátce pojednali ve vztahu k holistickým aspektům CLIL. Termín smysluplné učení poprvé zavedl americký psycholog D. P. Ausubel, který jim chtěl v šedesátých letech minulého století naznačit, že se jedná o učení, které se neopírá převážně o memorování (v německy hovořících zemích označované krásným termínem *pauken* – šprtat; pozn. autora). Současný konstrukt smysluplného učení je vymezován několika základními charakteristikami; jedná se o učení aktivní, konstruující, kumulativní, autoregulované, zacílené, situované a individuálně odlišné (podle Mareš, 2013, s. 79) Jak je v této práci opakovaně uvedeno, metoda CLIL těchto přístupů ve výuce využívá (nebo by měla využívat) v hojné míře.

#### ▪ **Pedagogický konstruktivismus**

Často se ve vztahu k CLIL hovoří o *pedagogickém konstruktivismu*. „Neurodidaktik“ G. Roth se ve své práci snaží vysvětlit konstruktivismus v opozici k dřívějším představám o mechanismu učení. Fundament modelu zpracování informací si můžeme představit

následovně: Učitel žákovi ústně sdělí nějaký údaj, který následně „vniká“ do systému zpracování informací v mozku žáka. Zde dochází k „rozklíčkování“ (udělení významu) slyšené informace, její asociaci s dříve získanými znalostmi, zpracování určitou myšlenkovou operací a uložení v dlouhodobé paměti jakožto vědomosti, kterou lze vyvolat např. během zkoušení. Učení je v tomto případě pojímáno jako zpracování a uložení předložené vědomosti v paměti na základě učitelovi instrukce a je úspěšné pouze v případě, pokud jsou mechanismy na něm podílející optimalizovány. Autor v protikladu k uvedenému modelu předkládá dvě tvrzení, verifikovaná výzkumem neurověd a kognitivní vědy: 1) Vědomosti nemohou být přenášeny – v mozku učících se vždy nově vytváří; 2) Osvojení vědomostí záleží na podmínkách prostředí a je řízeno faktory probíhajícími na úrovni nevědomí a proto jen stěží ovlivnitelnými. Autor pak uvádí několik příkladů, zmíníme jediný: *„V každodenní komunikaci prožíváme občas neodbytný pocit, že význam řečeného lze vzájemně zaměnit. Příslušník cizí skupiny vytváří zvuky a našinec nemá tušení o jejich významu. Neví, zda se vůbec jedná o slova, nebo spíše o vyjádření afektu. Vysvětlení: aby slyšené mohlo být rozpoznáno jako smysluplný symbol řeči, musí mozek příjemce disponovat příslušnými kontextuálními „vědomostmi,“ tzn., že musí znát význam souvislostí, které „propůjčují“ jednotlivým symbolům smysl. Pro proces učení z toho implikuje: význam skrytý v učební látce nemůže být jednoduše učitelem přenesen v „čisté,“ původní podobě, nýbrž musí být v mozku žáka „rekonstruován.“ Je nutné vzít v potaz, že většina konstrukcí významu probíhá v našem mozku nevědomě. A i když jsou prožívány vědomě, nepodléhají zpravidla zcela naší vůli“* (Roth, 2006, s. 55-56). Uvedené poznatky konvenují s výše popsaným přístupem k didaktice jazyků s uplatněním metod k rozvoji podvědomého učení (*subconscious processes of learning*; viz 1. 3).

Jednou z důležitých charakteristik konstruktivismu je vztah k chybám žáka; konstruktivismus nepovažuje chybu za selhání, ale za příležitost k učení, za výzvu. Pozornost je věnovaná nejen samotnému rozvoji kognitivních dovedností, ale také metakognici, tedy schopnosti se učit. Žáci získané vědomosti zobecňují a začleňují do vlastních kognitivních struktur, což se následně projevuje v komunikačních dovednostech. Konstruktivismus po žácích vyžaduje nikoli formální znalosti, ale znalost souvislostí a schopnost integrovat poznatky do větších celků a struktur, popř. poznatek prakticky aplikovat. Šmídová se spolupracovníky ve vztahu konstruktivistického pojetí k CLILu upozorňují na jeden důležitý aspekt; ve výuce s využitím CLILu je konstruktivistický přístup důležitý u těch žáků, kteří dosud nemají dostatečné jazykové vybavení, aby dokázali přijmout komplexní poznatek. Postupné začleňování do

systemu je základem pro to, aby si žák skutečně osvojil koncepty a neučil se pouze bezmyšlenkovité napodobování v cizím jazyce. „*Konstruktivistický přístup zároveň díky důrazu na komunikaci mezi žáky nabízí přirozený kontext pro rozvoj jazykových dovedností, což je základem CLIL*“ (Šmídová et al., 2012, s. 23).

#### ▪ **Lexikální přístup**

V úvodu jsme ve vztahu k neurolingvistickým aspektům jazyka uvedli informaci, že výzkumy dokazují největší působení CLILu na rozvoj odborné slovní zásoby a odborné terminologie, tedy rozvíjení lexikální složky jazyka. Na základě těchto poznatků byl vytvořen tzv. Lexikální přístup. Jedná se o určitou alternativu vůči CLILu, která s ním však má některé shodné rysy. Lexikální přístup vychází z předpokladu, že žákům je vhodné výuku cizího jazyka exponovat především v intencích důrazu na slovní zásobu. Lexikální přístup se řadí k metodám orientovaným na proces učení, kam by bylo možno zařadit i CLIL. Jak CLIL tak i Lexikální přístup kladou důraz na rozvoj autonomie žáka (viz níže) a jeho učebních strategií. Učební strategie je činnost, kterou žák vyvíjí při výběru učiva, zapamatování, uchovávání v paměti a vybavení (srov. Mareš, 2013, s. 339). Autor Lexikálního přístupu M. Lewis přirovnává roli žáka ve vztahu k učebním strategiím *k roli analytika dat a objevitele, který má být veden k maximální samostatnosti v práci s cizojazyčnými tištěnými texty, poslechovými texty, elektronickými korpusy a konkordancemi a má se učit sám vyhodnocovat získaná data*“ (in Hanušová, 2012, s. 9). Zde však spatřujeme patrný rozdíl oproti přístupu CLIL, který je zaměřen primárně na běžnou i odbornou komunikaci v cizím jazyce. Oproti tomu Lexikální přístup připomíná z hlediska teorie učení řešení problému; řešení problému se považuje za jeden z druhů učení z toho důvodu, že úspěšný pokus řešit problém vede ke změně, k modifikaci chování učícího se žáka (srov. Ďurič, 1979, s. 158). Deklarovaný důraz na samostatnost žáka v práci s cizím jazykem vede k nutnosti řešit obtíže v jazykové oblasti a korigovat je žádoucím směrem.

#### **2.2.1.1 Výhody komunikace v cizím jazyce v CLILových předmětech**

Vedle samotného přínosu pro jazykové kompetence žáků přináší CLIL i další výhody. Podle Daleové a Tannerové je hlavním pozitivem CLILu fakt, že žáci jsou motivovaní (in Vraštilová, Pištora, 2014, s. 21). Co si lze pod motivací žáka ve výuce CLIL představit? V obecné psychologii se termínem motivace rozumí označení pro motiv a jejich působení (Říčan, 2010, s. 96). Existují různé významy pojmu motiv. V širším smyslu vyjadřuje motiv

cíle chování vůbec, tj. i nevědomé chování – a jak jsme výše uvedli, nevědomé (implicitní) procesy hrají při učení cizímu jazyku důležitou roli; smysluplnost motivace však spočívá v dosažení nějakého cíle, který vyjadřuje určitou vnitřní potřebu člověka (Nakonečný, 1995, s. 455). Z hlediska pedagogické psychologie platí, že pokud má žák dosáhnout ve výuce dobrých výsledků, musí vynaložit takovou energii (úsilí) k učení, která mu umožní vytrvat v činnosti, dokud nejsou úkoly zvládnuty. Motivů, proč se žák chce nebo nechce učit, je mnoho. V zásadě se dělí na vnější (incentivy), jako jsou hodnocení, postoje rodičů, vliv vrstevníků, odměny, vyhnutí se nepříjemnostem apod., nebo vnitřní, kam se řadí zájem o dané téma či vyučovací předmět, potřeba být v něčem kompetentní, potřeba vyniknout, vnitřní pocit uspokojení ad (Mareš, 2013, s. 73). – souhrnně se vnitřní motivy označují jako intrinsická motivace. Motivace je - vedle stupně intelektuálního vývoje, rozvoje schopností, úrovně dosavadního poznání, charakterově volních vlastností či vztahu k obsahu učení - jedním z činitelů, který ovlivňuje průběh a výsledky učení (Grecmanová et al., 1998, s. 71). Motivace do značné míry ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony i rozvoj žákovy osobnosti (Pavelková, 2002, s. 7); není-li u žáka přítomna dostatečná míra motivace, učení ve škole zpravidla uspokojivě neproběhne (Fontana, 2003, s. 153).

Výše uvedené prezentuje motivaci jako důležitý obecný faktor ovlivňující kvalitu výuky i její výsledný efekt. Jakou roli hraje v motivaci samotný přístup CLIL? Vraštilová s Pištorou uvádějí, že výuka předmětu prostřednictvím jiného jazyka nabízí motivaci k předmětu – „*předmět vyučovaný jiným jazykem se může líbit žákům více, protože cítí, že spolu s předmětem si rozvíjejí i jazykové dovednosti. Žáci se rozvíjejí a učí se současně předmět i jazyk. Nezanedbatelnou skutečností je i fakt, že žáci si rozvíjejí silný smysl pro úspěch tím, že pozorují rychlý rozvoj svého vlastního jazyka*“ (Vraštilová, Pištora, 2014, s. 22). Herasová a Lasagabaster zkoumali efektivitu CLILu na emoční faktory (motivace a sebeúcta) a současně testovali účinek CLILu na genderové rozdíly v učení se cizímu jazyku. Výsledky ukázaly, že CLIL může pomoci snížit genderové rozdíly v motivaci. Podobně, testy slovní zásoby prokázaly, že výuka CLIL má pozitivní vliv na učení žáků obojího pohlaví při učení slovní zásoby technického zaměření.<sup>44</sup> I další studie zaměřená na vztah motivace žáků a CLIL pochází ze Španělska, tedy ze země, ve které se během posledních 10 let CLIL (převážně v angličtině) stal klíčovou oblastí kurikulární inovace. Autoři studie uvádějí, že jedním z

---

<sup>44</sup> HERAS, A., LASAGABASTER, D. (2014). *The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning* [online]. Language Teaching Research, 2015; Vol. 19 (1) pp. 70-88 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://ltr.sagepub.com/content/19/1/70.abstract>

hlavních důvodů prezentovaných zastánci tohoto přístupu je, že studenti jsou ke studiu cizích jazyků více motivováni v důsledku účasti v programech CLIL; neboť motivace je jednou z nejvýznamnějších individuálních proměnných při učení L2, předpokládají se výhody přístupu CLIL. Dosud však neexistuje dostatečný počet studií, které by empiricky potvrdily rozdíly v motivaci při porovnávání tradiční výuky angličtiny jako cizího jazyk (EFL) a CLIL. Tato studie provedená v Baskicku zkoumala motivaci žáků na vzorku 393 žáků sekundární školy (ve věku 12-13 a 14-15). Údaje byly shromážděny pomocí na pilotní studii ověřeného kvantitativního dotazníku. Vyhodnocení statistické analýzy ukázalo, že studenti CLILu byli ve srovnání se skupinou žáků s tradiční výukou jazyka více motivováni; tyto výsledky by však měly být analyzovány s opatrností, s přihlédnutím k sérii individuálních (věk a pohlaví) a kontextuálních (socio-kulturních) proměnných, které mohou výsledky ovlivnit. Účinek těchto proměnných, které mají jen málo společného se samotným přístupem CLIL, se podle autorů ne vždy dostatečně zohledňuje při vysvětlování pozitivních výsledků CLIL.<sup>45</sup>

Jedním z důležitých aspektů komunikace v cizím jazyce v rámci odborného předmětu je důraz na tvořivost; v CLILu je tvořivý přístup v podstatě inherentně zakomponován. Výuka odborného předmětu v jiném jazyce vyžaduje zapojení divergentního myšlení, které je podstatou tvořivého myšlení. Divergentní myšlení se uplatňuje u náročnějších úloh, kde při tvořivém zpracování daného zadání je možno postupovat několika různými cestami k několika odlišným řešením (Čáp, Mareš, 2001, s. 156), což v případě CLILu bezesporu platí, zejména v jeho aplikaci v humanitních předmětech. Při zapojení divergentního „modu“ myšlení je mozková činnost aktivnější; převedeno na CLIL, mozek žáka musí pracovat více, když se učí komunikovat v odborném předmětu v cizím jazyce. Je tedy pravděpodobné, že si žáci tímto přístupem lépe zapamatují, co se naučili, což platí jak pro jazyk, tak i pro obsah odborného předmětu.

Coyle na základě výsledků výzkumů prezentuje sadu tvrzení o výhodách, jež CLIL přináší žákům: Všimněme si, že komunikace zde hraje klíčovou roli.

- CLIL žákům umožňuje používat jazyk v řadě různých způsobů;
- CLIL umožňuje žákům používat jazyk složitějším způsobem;

---

<sup>45</sup> DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. *Development of EFL Writing over Three Years in Secondary Education: CLIL and Non-CLIL Settings*. [online]. Language Learning Journal, 2014; Vol 42 (2) pp 209-224 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&id=EJ1075068>



- CLIL žáci mívají výrazně vyšší úroveň dovedností porozumění než studenti s pouze klasickou výukou jazyka;
- CLIL žáci jsou schopni řešit komplexní informace v jazyce L2;
- Strategické znalosti cizích jazyků CLIL žáků jsou lépe vyvinuté, neboť se zabývají s větším množstvím informací, a mají tendenci se méně zaměřovat na „doslovné“ překlady v jazyce L2;
- CLIL žáci mají tendenci k lepšímu rozvoji mluveného projevu než žáci vyučovaní pouze tradiční cizojazyčnou výukou.<sup>46</sup>

Tejkalová uvádí výsledky výzkumů dokládající výhody CLILu pro žáky. Výzkumy potvrzují pozitivní vliv CLILu na rozvoj kognitivní a zlepšení motivační složky ve struktuře osobnosti žáků. Na kognitivní aspekty při výuce CLIL se zaměřili Blakemore s Frithem (2005) či Novotná s Hofmannovou (2003), Výsledky jejich výzkumných šetření prokázaly odlišnosti v kognitivních procesech žáků při výuce CLIL a mateřského jazyka. V průběhu výuky s využitím CLIL dochází k odlišnému způsobu manipulace se symboly, resp. k manipulaci s jiným typem symbolů, což v konečném důsledku vede k rozvoji kognitivních a metakognitivních strategií žáků (in Tejkalová, 2011, s. 12 – 14).

Motivaci ve vztahu ke CLILu zkoumal Vollmer se spolupracovníky. Z výzkumu vyplynulo, že žáci podstupující výuku CLIL jsou při plnění školních úloh vytrvalejší a vykazují vyšší práh frustrační tolerance při počátečním neúspěchu. Co stojí v pozadí takového jednání? Jedním z možných vysvětlení, založeném na bázi konstruktivistického přístupu, je skutečnost, že žák, který udělá jazykovou chybu při výuce odborného předmětu, vnímá svoji chybu jako výzvu ke zvolení jiného vyjádření, např., prostřednictvím širšího opisu výrazu, který nezná, nebo na který si nemůže vzpomenout. Žák se tak nepřímou učí, že pokud nezná přesnou odpověď, má možnost se k ní alespoň přiblížit prostřednictvím volnější definice. Výhodou CLILu v tomto kontextu je skutečnost, že žáci nemohou jednoduše mechanicky aplikovat známý postup; ačkoli se např. zadání úlohy nezmění, nutnost přemýšlet a vyjadřovat se v jazyce L2 nutí žáka „být neustále ve střehu“ (Vollmer et al., 2006). Zde dochází k uplatnění výše popsané divergentní složky myšlení.

---

<sup>46</sup> COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. [online] University Nottingham. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_motivating\\_learners\\_and\\_teachers.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf)

Na afektivní složku osobnosti žáků se zaměřil Stohlerová s Kissesem. Ve své studii s žáky ve věku adolescence došli; k závěru, že probandi absolvující výuku CLIL ve srovnání s vrstevníky častěji udávají pozitivní přístup k učení, vyšší sebehodnocení a otevřenost k cizím kulturám (Stohler, Kiss, 2009, s. 59 – 75).

Velmi podstatným indikátorem přínosu CLIL pro žáky je vliv metody na výsledky ve vyučovaném odborném předmětu. Zde nepanuje mezi odborníky jednotný názor. Vybrané studie jsou prezentovány odborníky NUV. Ve výzkumných šetřeních zaměřených na tuto oblast dominuje cizí jazyk, ve kterém probíhá zjišťování dosažených výsledků a který je důležitým parametrem při hodnocení žáků v neязыkovém předmětu. Nesprávná nebo neúplná odpověď v cizím jazyce totiž může indikovat nedostatečnou jazykovou vybavenost pro formulaci řešení, neznamená tedy a priori nepochopení úlohy nebo dokonce neschopnost žáka úlohu vyřešit. Podle Hajera nejsou horší výsledky v odborném předmětu v rámci CLILu důsledkem způsobu testování, nýbrž důsledkem buď nedokonalého pochopení výkladu učitele, nebo faktu, že učitel toto nepochopení předchází a látku předem zjednodušuje. Jiné studie prokázaly protektivní nebo neutrální vliv CLILu na výsledky v odborném předmětu (Hajer, 2000). Výzkum Van de Craena se spolupracovníky (2007) prokázal, že žáci s výukou odborného předmětu v cizím jazyce dosahují v odborných předmětech lepších výsledků než jejich vrstevníci, pokud testování probíhá v mateřském jazyce.<sup>47</sup> Výzkum Stohlerové s Kissesem přinesl zjištění, že CLIL nemá na výkon žáků v odborných předmětech negativní vliv, pokud je žákům při testování povoleno používat mateřský jazyk (zadání bylo v cizím jazyce, při odpovídání směli využít i mateřský jazyk). Když byli žáci testováni pouze v cizím jazyce (zadání i jejich odpovědi musely být v cizím jazyce), jejich výsledky mírně zaostávaly za žáky běžných tříd (Stohler, Kiss, 2009, s. 59 – 75). Zajímavé výsledky přinesla německá, čtyři roky trvající studie DEZIBEL.<sup>48</sup> Němečtí výzkumníci využili pro vyhodnocování výsledků německých žáků studujících některé předměty v anglickém jazyce (testovací skupina) jednak standardizované testy z angličtiny a dále testy z odborného předmětu (zeměpisu, dějepisu a biologie) v angličtině. Výzkum byl zaměřen na komparaci výsledků dvou skupin žáků; srovnávací skupinu tvořili žáci studující všechny předměty v němčině, s

---

<sup>47</sup> VAN de CRAEN, P., MONDT, K. et al. (2007) *Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory*. [online] Multilingual Research Unit Institut [cit 2016-01-09]. Dostupné z WWW: <http://www.multilingualresearchunit.be/wp-content/uploads/2013/06/Viewz2007.pdf>

<sup>48</sup> ZYDATIß, W. DEZIBEL - *Deutsch-Englische Züge in Berlin - eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien; Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. [online] Peter Lang [cit 2016-01-09]. Dostupné z WWW: [http://www.peterlang.com/download/datasheet/40313/datasheet\\_56426.pdf](http://www.peterlang.com/download/datasheet/40313/datasheet_56426.pdf)

výukou angličtiny jako cizího jazyka ve standardní časové dotaci. Žáci obou skupin skládali identický test z angličtiny; test z odborného předmětu se stejným zadáním vypracovávali žáci testovací skupiny v angličtině, žáci srovnávací skupiny v mateřském jazyce. Součástí jazykového testu bylo čtení s porozuměním, interpretace grafů a obrazového materiálu, porozumění a využití odborné slovní zásoby. Výsledky přinesly dvojí zjištění: kromě významně vyšší úrovně angličtiny u testovací skupiny výsledky potvrdily, že žáci vzdělávaní v cizím jazyce dosáhli v odborných předmětech stejných výsledků jako srovnávací skupina.<sup>49</sup>

Coyle (2006) na základě analýzy studií shrnuje, že *CLIL „rozvíjí sebedůvěru žáka spolu s komunikačními dovednostmi, rozvíjí kompetence k řešení problémů, zvyšuje dovednosti učení se. Je schopen motivovat a posilovat nezávislost žáků, rozvíjí schopnost soustředění a buduje pozitivní postoje a vnitřní motivaci k učení.“*<sup>50</sup> Hanušová řadí mezi výhody CLILu pro žáka přípravu pro internacionalizaci a pro další studium, rozvoj jazykových kompetencí, osvojování jazyka v rámci reálné komunikační situace, zvýšení motivace, širší kulturní rozhled a rozvoj multilingvních zájmů a postojů.<sup>51</sup>

Benešová se ve svém výzkumném projektu zaměřila na zjišťování postojů žáků 6. ročníku (výchova k občanství), 7. ročníku (dějepis) a 8. ročníku (volba k povolání) ZŠ k výuce prostřednictvím CLIL (AJ). Do projektu bylo zapojeno 236 žáků. Její zjištění lze shrnout následovně:

- Spokojenost žáků s výukou CLIL úzce souvisí se způsobem implementace; pokud se jedná o izolovaná odborná slovíčka v cizím jazyce, nevnímají to žáci jako pozitivum, ale spíše jako zbytečnou zátěž. Pokud jsou však odborná anglická slovíčka podávána v kontextu zajímavého článku, aktivity, písničky nebo videa, přijde to žákům přirozené a často taková zpestření výuky uvítají.
- Žáci, kteří již mají zkušenosti s CLILEm, snadněji zvládnou více cizojazyčných odborných pojmů a celkově se ani nepozastavují nad tím, když je hodina vedena převážně v cizím jazyce než žáci, kteří se s metodou setkávají poprvé.

---

<sup>49</sup> Výzkumy zaměřené na přínos CLILu pro nejazykový předmět. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2016-01-09]. Dostupné z WWW: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/2-vyzkumy-o-prinosu-clil/2-4-vyzkumy-zamerene-na-prinos-clilu-pro-nejazykovy-predmet.html#fnref-168-2>.

<sup>50</sup> Výzkumy CLIL zaměřené na kognitivní rozvoj a motivaci. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/2-vyzkumy-o-prinosu-clil/2-2-vyzkumy-zamerene-na-kognitivni-rozvoj-a-motivaci.html>

<sup>51</sup> HANUŠOVÁ, S. (2012). *CLIL v ČR a zahraničí*. [online] Vysočina Edukation. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id\\_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat](http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat)

- Naproti zmíněnému požadavku ze strany žáků na adekvátní přísun cizojazyčných odborných slov žáci uvádí, že obecného cizího jazyka může být v hodinách odborných předmětů více -toto se týká jazyka instrukcí, vysvětlování a hodnocení.
- Žákům více vyhovuje, když je celý článek v angličtině, než když je například článek v češtině a jen klíčová slova jsou anglicky.
- Žákům angličtina v rámci odborného předmětu pomáhá do hodin anglického jazyka jako takového. Méně žáků pak vnímá i opačný vliv.
- Na otázku, zda je celkově oblíbenější CLILová hodina nebo hodina anglického jazyka, většina žáků odpověděla, že za zábavnější považuje hodiny CLILu. Jako důvod uvádějí pestrost, větší množství vizuálních pomůcek, interaktivní přístup a častější opakování.
- Důvodem proč CLILové hodiny žáky baví, je většinou správná volba aktivit umožňujících vzájemnou komunikaci; CLILoví učitelé jsou zvýhodněni tím, že mohou v jedné hodině aplikovat didaktické postupy obou předmětů (odborného předmětu i cizího jazyka) a vnést tak do třídy větší míru variability.
- Při dotazu, zda by žáci uvítali anglický jazyk i v jiných předmětech, se odpovědi značně lišily. Pozitivní je zjištění, že asi dvě třetiny dotázaných by určitě uvítalo angličtinu v dalších předmětech. Nejčastěji jmenovanými předměty byly hudební výchova, matematika a přírodopis.

Autorka shrnuje, že CLIL je všeobecně vnímán pozitivně. Samozřejmě není a priori zaručeno, že CLIL bude fungovat ve všech skupinách žáků na jakémkoliv učivo, ale při uvážlivém zavedení této metody můžeme počítat s úspěchem. Přínos CLILu tedy uvádí nejen většina odborné literatury, ale hlavně si jej uvědomují sami žáci. Dobře promyšlená a realizovaná CLILová výuka jim přináší radost a motivaci k učení, což dává nám učitelům smysl naší práci (Benešová, 2012, 43-45).

Pokrivčáková se spolupracovníky uvádí následující sumarizaci didaktických pozitiv CLILu na jazykové kompetence žáků: a) žáci jsou zapojeni do kontextu úkolů; b) žáci využívají jazyk ve smysluplné a přirozené komunikaci, nikoli v „umělé“ vytvořených situačních kontextech; c) hlavní pozornost žáků je zaměřena na obsah komunikace, nikoli na gramatiku cizího jazyka, což výrazně snižuje strach z chyb; d) žáci využívají znalostí i z jiných předmětů, čili důraz na integraci a mezioborovost; e) rozvíjejí se i jiné, zejména interkulturní kompetence (srov. Pokrivčáková et al., 2010, s. 7-8).

### 2.2.2 Učitel

Komunikační dovednosti učitele CLILu jsou jedním z jeho nejdůležitějších „pracovních nástrojů“. Svatoš v této souvislosti cituje výrok Křivohlavého: „*Komunikační dovednosti patří k podstatným rysům pedagogických dovedností, jež jsou známkou pedagogické kompetence učitele, charakterizující jeho mistrovství*“ (in Svatoš, 2009, s. 77).

Učitel jako komunikátor by měl obsah svého sdělení vyjádřit řečí formulačně adekvátně řečovým schopnostem žáka (srov. Neleševská, 2005, s. 80), v případě CLILu se jedná zejména o vyjádření jazyce L2. Ačkoli neaprobovaný pro výuku cizího jazyka, měl by mít učitel na paměti, že je pro žáka „řečovým vzorem“, a má tedy vliv na vyjadřovací schopnosti žáků. Velmi důležitá je *srozumitelnost obsahu*. Ve výuce všeobecně, ve výuce CLILu pak zvláště platí, že učitel se nestaví odmítavě k nepřesnému sdělení žáků, naopak je podněcuje k přesnějším formulacím. Učitel CLILu formuje vyjádření myšlenky, a tím i myšlení žáků v cizím jazyce.

Jak bylo a bude v této práci opakovaně uvedeno, CLIL je v České republice, ale i na Slovensku vyučován převážně učiteli, kteří nemají aprobaci pro výuku cizího jazyka. Kvalitní výuka CLILu, založená převážně na bázi komunikace, vyžaduje kvalitní výslovnost; v angličtině a francouzštině je výslovnost patrně největším úskalím skutečného ovládnutí jazyka. Platí to samozřejmě i pro němčinu, v níž je však podle zkušeností „největším oříškem“ pro žáky gramatika. Dodržování *výslovnostního standardu* je pro učitele CLILu jedním z podstatných úkolů, a to jak ve vztahu k L2 tak i češtině. Výslovnostní zásady jsou totiž podstatnou součástí spisovného standardu mluvené formy jazyka. Málková uvádí, že jejich spontánní osvojení v rodinném prostředí je v našich jazykových podmínkách většinou nereálné, dochází k němu (pokud vůbec) s relativní úspěšností až cíleně, a to zpravidla institucionální cestou (Málková, 2013, s. 61). Škola by měla hrát v rozvíjení výslovnostních pravidel nezastupitelnou roli.

Vedle verbální a neverbální komunikace učitel často ve styku s žáky využívá *komunikaci činem*, to znamená, že způsobem zjevného chování v určitých pedagogických situacích učitel posiluje vztahy s dětmi nebo je naopak znehodnocuje (srov. Musilová, 2002, s. 10- 12). K evalvačním způsobům komunikace patří např. uznání a chválení žáků, prokazování

pozornosti, povzbuzování, ale i odpouštění menších prohřešků. K devalvačním projevům pedagogické komunikace lze řadit urážení žáků, ironii, vysmívání se, podceňování, přehlížení, zlehčování žakových obtíží ad. S komunikací činem úzce souvisí interakční dovednosti učitele, které jsou součástí pedagogických dovedností učitele. Jejich podstatou jsou flexibilní sociální činnosti, projevující se v zaměřeném jednání s žáky (srov. Svatoš, 2009, s. 78).

Komunikační dovednosti by měly být rozvíjeny již v rámci přípravy na výuku obecně, na výuku s využitím CLIL obzvláště. Pedagogická komunikace se studuje jako teoretický problém v některých pedagogicko-psychologických disciplínách, zároveň jsou studenti učitelství připravováni na účinnou komunikaci se žáky v dovednostně - komunikační přípravě (srov. Svatoš, 2009, s. 77). Hořáková ve své práci představuje organizaci výuky komunikačních dovedností v předmětu Pedagogická komunikace u studentů učitelství na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. V rámci výuky zde využívají videonahrávek jako podpůrné metody pro rozvíjení komunikačních dovedností. Velká část výuky je zaměřena na získání konkrétních praktických dovedností, nacvičovaných v seminářích. Nacvik praktické komunikace začíná přípravou jednoduché prezentace s cílem zaujmout žáky; následuje trénink argumentace na obhajobu svých názorů, poté zadávání úkolů žákům s následným ověřením prostřednictvím zpětné vazby, zda žáci porozuměli zadání. Další úkol je zaměřen na přípravu aktivit pro žáky, které mají stanoven zcela explicitní výukový cíl. Závěrečný úkol je zaměřen na procvičení dovedností, které učitel musí ovládat, pokud chce diskusi na dané téma, následně ji udržet a dovést žáky k vyvození vlastních názorů. Na závěr semináře probíhá rozbor jednotlivých situací; studenti jsou vedeni k sebereflexi i objektivnímu hodnocení vystoupení ostatních v roli učitele. Ve společné diskusi jsou pak analyzovány a rozebrány jak verbální, tak i neverbální projevy komunikace, jako jsou např. oční kontakt s jednotlivými žáky, gesta, mimika, výška hlasu nebo pohyb po třídě. Ke zdokonalení komunikačních dovedností zavedly na zmiňovaném institutu metodu video-tréninku (Hořáková, 2015, s. 197 – 199).

Využívání videa je velmi vhodným komunikačním nástrojem při výuce s využitím CLIL. Využití videonahrávek má totiž pro žáky výrazný motivační potenciál. Didaktický potenciál je přítomen v samotné videonahrávce, neboť užití cizího jazyka je prostředkem k osvojení obsahu, nikoli cílem v procesu učení. Před samotným využitím videa ve výuce CLILu by měl

učitel v plánování hodiny pečlivě posoudit, co může žákům využití videa přinést, zda nahrávka odpovídá jazykové úrovni žáků a zda je dostatečně tematicky propojena s probíraným učivem. Tůmová na základě zkušenosti s využitím videa ve výuce CLIL popisuje pozitiva a současně upozorňuje i na možná rizika. Mezi pozitiva řadí a) využití cizího jazyka v reálu – výhodou je, že žáci text současně vidí a slyší, přičemž sledují, jak se intonace odráží ve vyjadřování a vidí jazyk v reálných situacích; b) mezikulturní vztahy – sledování videonahrávky umožňuje žákům ocitnout se mimo třídu a vidět komunikační situace v reálných situacích; c) motivace – žáky zpravidla zaujme, pokud sledují spojení jazyka a situací, konkretizace situace zvyšuje jejich zájem. K určitým rizikům při sledování videa ve výuce CLIL patří podle autorky a) přerušené sledování – mnohé žáky ruší, když učitel dává video po malých sekvencích, b) nevhodné podmínky sledování – zde musí učitel zajistit, aby všichni žáci dobře viděli a slyšeli, c) jazyková úroveň nahrávky přesahující znalosti žáků; d) technické dovednosti učitele – učitel by si měl vyzkoušet, ve kterých místech bude nahrávku přerušovat, aby se výuka nevěkla, což bývá pro žáky demotivující; f) kvalita nahrávky – špatná kvalita nahrávky rozptyluje žáky od sledování obsahu.<sup>52</sup>

Učitel CLIL by měl být pro žáky komunikačním vzorem, a to nejen po stránce obsahu komunikace, ale rovněž po formální, *spisovné stránce jazyka*, resp. obou používaných jazyků. Podle Nelešovské je spisovná výslovnost jedním ze základních požadavků kladených na učitele (Nelešovská, 2005, s. 110). Vyjadřování učitele samozřejmě musí obsahovat částečně i rysy profesní mluvy s dílčími odchylkami od spisovné normy, avšak z hlediska působení na žáka ve smyslu kultivování jeho projevu je důležitá přiměřenost míry využití ne plně spisovných jazykových prostředků. Málková na základě provedených výzkumných šetření uvádí, že nedostatky v mluveném projevu středoškolských i vysokoškolských studentů hovoří mimo jiné o potřebě konzistentního a dlouhodobého vlivu žádoucích řečových modelů ve školním prostředí, jež by odpovídaly nárokům na kultivovanou oficiální a polooficiální mluvenou komunikaci (Málková, 2013, s. 58). Ke znakům kvality učitelovy řeči se řadí:

- a) volba adekvátní slovní zásoby - u učitele CLIL v obou jazycích;
- b) spisovná mluva - viz výše, dodržování vhodného poměru mezi spisovnou a nespisovnou mluvou, důraz na správnou morfológickú a syntaktickú hlediska, zvýraznění akcentů, rytmů a frázování;

---

<sup>52</sup> TŮMOVÁ, J. *VideoCLIL metodika*. [online] Projekt Ianua Linguarum Reserata (Janička) [cit 2016-01-04]. Dostupné z WWW: <https://janicka.scio.cz/>

- c) zřetelná a jasná výslovnost - jedná o uplatnění ortoepického hlediska, špatná výslovnost unavuje vnímání žáků, odvádí pozornost k jiným činnostem, v případě L2 dochází k tomu, že žáci špatně rozumí výkladu učitele; učitel by neměl huhňat, polykat koncovky, nedokonale otevírat ústa apod., zde je důležitá spolupráce s učiteli cizích jazyků;
- d) výraznost a emocionalita – uplatnění emfatičnosti, výuka CLIL je efektivnější, jestliže učitel působí i na emoční složku osobnosti žáka, ovšem je nutno vyvarovat se projevů přehnané afektivity;
- e) tempo, rytmus a dynamika řeči – uplatnění agogie, příliš monotónní mluva způsobuje únavu žáků, učitelova řeč by měla korespondovat s vyjadřovanými myšlenkami, změnami tempa zvýrazní učitel jednu část výkladu od jiné části, výklad v jednotlivých jazycích může odlišit i změnami rytmu (srov. Svatoš, 2009, s. 79-80).

### 2.3 Sociální aspekty komunikace

Jak jsme nastínili výše, sociální komunikace je nadřazeným pojmem pedagogické komunikace. Teorie sociální komunikace zkoumá komunikační proces z hlediska lidského faktoru; objektem zájmu je především kvalitativní stránka komunikace, nikoli kvantitativní. Nezdůrazňuje množství, směr a frekvenci informace, nýbrž svou pozornost směřuje k tomu, jaký vliv má obsah komunikačního dění na člověka, ne jeho vědomosti, názory, postoje, hodnoty, potřeby, očekávání ad. (Sklenářová, 2013, s. 77).

Sociální komunikace se jinými slovy vymezuje jako výměna významů mezi lidmi, která se uskutečňuje především prostřednictvím jazyka. Pedagogická komunikace, o níž jsme se zmínili již v předchozí kapitole, je zvláštním případem sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů. Menšíková upozorňuje, že cíle vzdělávání nejsou totožné s komunikačním záměrem pedagoga; učitel edukačním cílům totiž podřízen a komunikace má spíše operativní charakter (Mešková, 2012, s. 14). V případě tématu naší práce názor Meškové nelze zcela přijmout; ve výuce CLIL hraje komunikace jednu z nejdůležitějších rolí a může být sama o sobě jedním z dílčích cílů výuky.

Ve vztahu k CLILu hrají velmi podstatnou roli kontext komunikace, který v této metodě hraje zásadní didaktickou roli. Gillernová upozorňuje, že kontext komunikace ve škole do značné míry určuje význam všech verbálních či neverbálních sdělení; „*v souvislosti se zkušeností mluvčích i posluchačů dává situační i sociální kontext komunikovanému sdělení individuální*



význam. Tytéž komunikační projevy mohou mít úplně odlišné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech nebo ve vztahu k jiným posluchačům“ (Gillernová et al., 2012, s. 12). Dodejme, že u CLILu mohou určité posuny významu přinášet i přechody mezi dvěma používanými jazyky.

Sociální rovina komunikace může nabývat různých forem. Psychologové ze známé školy v Palo Alto (např. Paul Watzlawik) vymezili komunikaci jako přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby k druhé a popsali tři druhy vztahů v lidské komunikaci, které jsou přítomny i v pedagogické komunikaci: vztah symetrický, komplementární a metakomplementární. Na základě těchto tří vztahů rozlišili tři druhy sociální komunikace: 1) *Suplementární (symetrická) komunikace* je komunikace dvou rovnocenných partnerů, charakterizovaná vzájemným vyrovnáváním informační, emocionální a prožitkové úrovně vyměňovaných sdělení. Obě komunikující osoby mohou komunikaci začít, mohou radit, kritizovat. Tento typ komunikace uplatní učitel při rozhovorech s rodiči. 2) *Komplementární komunikace* je založena na asymetrickém vztahu komunikujících; jedna osoba je v dominantním postavení vůči druhé, přičemž dominantní osoba přikazuje, radí, kritizuje, druhá osoba spíše přijímá, poslouchá. Je nabíledni, že tento typ komunikace převažuje v realitě výuky českých základních i středních škol (srov. viz podkapitola 2.1, nesouměrnost komunikačních partnerů); 3) *Metakomplementární komunikace* znamená, že osoba, která je v dominantním postavení tuto možnost úmyslně přenechává druhé osobě. Projevuje se zde umění naslouchat druhému, lépe vniknout do problému a společně pak nalézt řešení (srov. Kratochvíl, 1997, s. 80-82). Jedná se do jisté míry o manipulativní komunikaci, kterou může učitel citlivě využít při komunikaci např. s problémovými žáky.

Ve vyučování však nejde pouze o předávání informací, ale rovněž i o interpretaci přijatých informací. Učitel by se měl v sociální komunikaci se žáky vyvarovat komunikačních chyb, na které upozorňují teoretici rozvíjející teorii asertivní komunikace. Úlohou učitele je rovněž vést žáky k tomu, aby se vystříhali komunikačním zlovykům. Komunikační chyby lze v základním dělení členit na zlovyky při poslouchání myšlenek a při sdělování myšlenek.

Mezi komunikační zlovyky při poslouchání (pasivní komunikace) zařazuje asertivita:

- čtení myšlenek -vkládání vlastní intepretace do sdělení žáka;
- přerušování a skákání do řeči - netrpělivost na straně učitele nebo žáka;
- nereagování na sdělení – chybění zpětné vazby, ignorace žáka;

- neverbální odmítání - „oči v sloup“, posměšné grimasování, otáčení se bokem či zády k žákům apod.

Ke komunikačním zlovykům při sdělování patří:

- nepřímé vyjadřování pocitů oklikou - učitel neříká přímo to, co si myslí, což může žáky mást;
- neupřímnost - často motivovaná snahou neublížit žákovi, avšak žáci ve třídě neupřímnost komunikace intuitivně poznají;
- nejasnost a nekonkrétní sdělení - může vést k nepochopení zadání úlohy a v konečném důsledku k nekvalitní edukační činnosti;
- značkování a nadměrné zobecňování - jedná se o „labeling“ žáka, generalizace jeho neúspěchu, patří k zásadním chybám pedagogické komunikace vedoucím ke snížení sebevědomí žáka; v této souvislosti lze hovořit o analogii s iatrogenním poškozením pacienta lékařem;
- překrucování skutečnosti – tato komunikační chyba se vyskytuje zpravidla na straně žáků
- nesoulad slovního a neverbálního projevu - v obsahu sděleného se objevuje jiná informace, než je vidět v mimoslovním projevu (mimika, gesta, postoje), což vede ke snížení důvěryhodnosti osobnosti učitele;
- únik od tématu - tendence přecházet během komunikace stále na jiná témata, vede k nekonzistentnosti výuky;
- přehnané emoční reakce - neúměrné emoční vzplanutí po neadekvátním podnětu; profesionální učitel by se měl zesíleným emočním reakcím vyvarovat (srov. Praško, Prašková, 1996).

### **2.3.1 Sociální status žáků**

Status vyjadřuje hodnotu postavení v určité skupině, např. dospělý muž má ve své rodině status partnera a otce, ve své původní rodině status nejmladšího dítěte, v povolání pak status vedoucího pracovníka. Sociální status pak označuje sociální postavení člověka ve společnosti reprezentující jeho pozici v sociální struktuře (srov. Lašek, 2003, s. 32 – 33). Aniž bychom se zaobírali složitým vymezováním sociálního statutu a sociální role ve společnosti ze sociologického hlediska, rozumíme sociálním statutem v makroprostředí (rozdílně od mikroprostředí, viz závěr podkapitoly) příslušnost ke společenské třídě vymezené druhem a typem dosaženého vzdělání, zaměstnáním, a celkovou životní úrovní. Např. stratifikace sociálních tříd v USA je založena na ovládnutí zdrojů a směny (elitní postavení), od vlastnictví

a řízení rozsáhlých průmyslových podniků (americká vyšší třída). Murphy v této souvislosti upozorňuje, že v USA existuje třídní mobilita, ale nikoli příliš velká. Převážná většina lidí zůstane celý život ve stejné sociální třídě (Murphy, 2004, s. 160). Vlivný německý (nedávno) zesnulý sociolog U. Beck ve své zásadní práci upozorňuje na problematičnost vymezení sociálních tříd do určité klasifikace a stratifikace. Se stratifikací sociálních tříd je spojeno nesčetné množství dat, které se musí zpracovat, aby bylo jedince možno zařadit do „nižší střední třídy“ nebo „vyšší střední třídy.“ Na druhou stranu však autor přiznává, že ačkoli z vědeckého hlediska je obtížnější klasifikovat velké skupiny tříd, sociální nerovnost se v moderním kapitalistickém světě zvyšuje: *„Při veškeré rozmanitosti zvolených hledisek se u příjmů zřetelně projevuje dvojitý pohyb: všeobecné zvyšování rozdílu mezi podnikateli a samostatně pracujícími osobami na straně jedné a všemi námezdnými pracovníky na straně druhé“* (Beck, 2004, s. 135).

Na vztah sociálního statusu a úrovně vzdělání ve velké Británii upozorňuje Darlymple. Podle autora existuje obrovská nevzdělanost mezi anglickou mládeží z nižších sociálních vrstev, která např. i ve vyšším věku neumí násobit či neznají žádného anglického spisovatele. Za jednu z hlavních příčin považuje Darlymple oficiální vzdělávací doktrínu. Učitelé na základních školách dostávají instrukce v tom smyslu, že by dětem neměli vštěpovat tradiční disciplíny jako pravopis a gramatiku, neboť malicherné bazírování na detailech větné skladby a pravopisu prý tlumí dětskou kreativitu a schopnosti sebevyjadřování. Autor své vývody zasazuje do širších společenských souvislostí vzdělávání, které lze podle našeho názoru pozorovat i v současné české společnosti. Má na mysli relativismus, který v Británii ovládá akademickou půdu a začal ovládat i ducha populace; *„britská střední vrstva přijala za své ony multikulturalistické fráze, že v kultuře existují pouze rozdíly a nikoli lepší či horší. V praxi to znamená, že si nelze vybrat mezi dobrým a zlým chováním, kultivovaností a obhroublostí, bystrostí a tupostí, důvtipem a sprostotou, šarmem a křupanstvím. Nemočit na vchod u domu tudíž například není o nic lepší než na něj močit, je to jen jiné - již neexistuje ani žádné stanovisko, z jehož pozice by se vulgarity dala kritizovat“* (Darlymple, 2005, s. 16-20). Relativismus, který nižší vrstvy lidí oloupil o pocit kulturní hierarchie a o morální imperativ přizpůsobovat své jednání nějakému standardu, vedl nakonec k tomu, že děti z těchto vrstev vzděláním naprosto pohrdají; ti z nich, kteří ve vzdělání chtějí něco dokázat, jsou svými vrstevníky ze stejných společenských vrstev vysmíváni a zostouzeni.

Průcha ve své zásadní práci uvádí několik příkladů teorií a výzkumů zaměřených na hledání vztahu mezi sociálním prostředím a výsledky školního vzdělávání. Např. Coleman se spolupracovníky (1966) vyhodnotil data týkající se 600 000 žáků ze 4 000 škol. Hlavní závěr tzv. Colemanovy zprávy konstatoval, že prospěch žáků je odlišný podle etnické příslušnosti. Děti mexických Američanů, Indiánů a černých Američanů měli mnohem horší prospěch než děti bělošských a asijských Američanů. Coleman se spolupracovníky v následné analýze zjistili, že nejvýznamnějším faktorem daných diferencí je sociální a vzdělanostní prostředí žáků. Druhým nejvýznamnějším faktorem je sociální struktura žáků určité školy. Z toho logicky vyplynulo, že pomoc žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí může přinášet vzdělávání pouze tehdy, budou-li integrovány, tj. pokud třídy budou složeny ze žáků z různých prostředí, což předpokládalo např. integraci černošských dětí z nižších sociálních vrstev do tříd bělošských dětí ze střední sociální vrstvy (podle Průcha, 1997, s. 114).

Výzkumy provedené v 60. letech v USA jsou ve světle aktuálních změn v inkluzivním vzdělávání aktuální i pro naši práci. V současné době se odehrává diskuse o novele školského zákona (č.82/2015 Sb.) i novele vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 103/2014 Sb.). Novela školského zákona upravuje zejména pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami; podle § 16 je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí dítě, které ke vzdělávání potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, jimiž se rozumí *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* Ve vztahu k sociálnímu statusu, který je zde reprezentován pojmem sociální znevýhodnění, odkazuje zákon na vyhlášku č. 73/2005 ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb.; za žáka se sociálním znevýhodněním se podle § 1 odst. 6 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, žák žijící v sociálně vyloučené lokalitě a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (z důvodu nepodnětného sociálního prostředí, etnicity, děti migrantů apod.) Odborníci se shodují na tom, že škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi pestrá a přesahuje definice uvedené legislativou; je však nesporné, že příčiny lze hledat často v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se socio-ekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost ad.). Ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se na základě § 1 odst. 2

uplatňují vyrovnávací opatření, kterými se rozumí *využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.*“

Nejen z důvodu návaznosti na změny legislativy připravili odborníci z pedagogické fakulty UP Olomouc „Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním.“<sup>53</sup> V úvodní části se Katalog zaměřuje na metody učitelské diagnostiky sociálního znevýhodnění (pozorování, rozhovor, analýza produktů, dynamická diagnostika). Jádrou částí Katalogu jsou *Podpůrná patření – karty podpůrných opatření*. Úvodní opatření jsou víceméně obecného charakteru, jako jsou např. časová a místní úprava režimu výuky, vytvoření dalšího pracovního místa ve třídě i mimo pro daného žáka, jiné prostorové uspořádání výuky, úprava zasedacího pořádku či mimoškolní pobyty a výcviky Další opatření jsou vázána na finanční limity školy, jako např. snížení počtu žáků ve třídě. Podpůrná opatření zaměřená specifickěji na žáky, kteří nedisponují dostatečnými znalostmi českého jazyka, přináší katalog v oblasti modifikace vyučovacích metod a forem. K těmto opatřením, jejichž cílem je zlepšit znalosti češtiny, řadí autoři katalogu skupinovou výuku, vizualizaci obsahu a procesu vzdělávání, podporu jazykových kompetencí ve všech předmětech či individuální práci s žákem.

Pro učitele CLILu bude přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním s nedostatečnou znalostí českého jazyka obzvláště velkou pedagogickou výzvou. Problémy na straně žáka mohou vyplývat jednak z důvodu např. kulturního šoku – hrozí zde riziko, že žák nerozumí mnoha situacím, pocituje stres a může projevovat nedůvěru. Učitelé by měli zjistit, zda žák neprožil trauma v zemi původu; u těchto dětí je důležitá observace projevů chování, zda se v něm nevyskytuje zvýšená iritabilita, dysfunkční vzorce chování, dysforie. Největší potíže však lze očekávat v jazykové oblasti. Pokud žák nezvládá ani český jazyk, ani cizí jazyk, v němž je výuka CLIL prováděna, je podle našeho názoru výuka CLIL kontraproduktivní; takový žák bude vystaven velkému zatížení. Pokud však žák (např. dítě migrantů) zvládá např. angličtinu, v níž je prováděna i výuka CLIL, může naopak CLIL přispět k rozvoji znalostí češtiny.

---

<sup>53</sup> FELCMANOVÁ, M., HABROVÁ M. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Dílčí část: žáci se sociálním znevýhodněním* [online] UP Olomouc [cit. 2016-01-03]. Dostupné z WWW: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>

Gillernová se spolupracovníky popisují sociální status žáka ve vztahu k mikroprostředí školní třídy. Sociální status žáka je dán mírou autority, prestiže a uznání vzhledem k ostatním členům skupiny. Ve školní třídě se již během prvních okamžiků začne vytvářet sociální struktura a jednotliví žáci získávají určitý status (připsaný, askriptivní status); ukazuje se, kdo bude patřit k sociálně zdatným žákům, a kdo bude stát spíše v pozadí. Autoři uvádějí, že nízký sociální status se žáka se jen obtížně mění napříč různými situacemi. „*Avšak platí, že během různých aktivit, kdy školní třída má příležitost fungovat jinak než v rámci běžného školního dne - především při kurzech zaměřených na utužení vztahů ve třídě či v rámci tréninku sociálních dovedností -, se může podařit tyto jedince dostat do situací, které jim umožní ukázat své kvality a korigovat své postavení ve třídě*“ (Gillernová et al., s. 25). Zlepšování vztahů ve třídě je obecně jeden z principů prevence šikany (viz následující podkapitola), jejíž obětí bývají právě děti s nízkým sociálním statutem

### **2.3.2 Sociální atmosféra třídy a školy**

Průcha upozorňuje, že po dlouhá desetiletí panovala mezi teoretiky pedagogiky přesvědčení, že sociální klima či atmosféra v určitém edukačním prostředí se dá prociťit, avšak nikoli objektivně popsat a hodnotit. Avšak výzkumná šetření (např. H. J. Walberg a R. H. Moos v USA; B. J. Fraser v Austrálii) přispěla k tomu, že byla postupně vytvořena dosti přesná metodika pro měření kvality edukačního prostředí školních tříd (Průcha 1997, s. 63).

Podle Furmana se pojem klima (atmosféra) třídy či školy se používá na definování souhrnu charakteristik prostředí, které svoji povahou a přetrváváním ovlivňují procesy probíhající v určitém prostředí. Autor upozorňuje, že koncept klimatu třídy či školy nabývá jasnější význam ve „vztahu k něčemu“; vztažení k nějaké další, explicitně definované entitě (Furman, 1998). Tak např. můžeme měřit klima třídy vzhledem ke školnímu úspěchu, tvořivosti, subjektivní percepci vnímání kvality edukačního procesu ze strany žáků či pedagogů. Kalhous s Obstem uvádějí, že se sociální klima krystalizuje vždy jen v rámci mezilidské interakce, v našem případě v interakci učitel žáci (Kalhous, Obst, 2002). Učitelé svým komunikačním stylem, resp. svými komunikačními dovednostmi mohou do určité míry ovlivnit projevy chování žáků ve třídě. V nižších ročnících má osobnost učitele na vytváření sociální atmosféry dominantní vliv. Na středních školách, při práci s adolescenty, je to spíše vzájemný vztah mezi učitelem a žáky, který ovlivňuje sociální klima třídy. I pře výše uvedené mohou učitelovy psychické stavy (rozčilenost, únava) a psychické vlastnosti, které působí trvaleji

(rysy vyrovnanosti, neuroticizmu, sklon k hysterickým reakcím, schopnost reagovat humorně apod.) do značné ovlivnit atmosféru školního prostředí, ať již kladně či záporně.

V konstruktu sociálního klimatu edukačního prostředí se odlišují pojmy sociální klima a sociální atmosféra. Terminologické vymezení není v pedagogické teorii jednotné. Zatímco pod pojmem *sociální klima* je možno zahrnout podmínky, které mají dlouhodobější charakter, *sociální atmosféra* ve třídě či škole vymezuje méně stabilní faktory, které se mohou v průběhu jednotlivých vyučovacích hodin měnit; jedná se o proměnlivý, situačně podmíněný jev, který se mění se během dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny (srov. Kraus et al., 2001, s. 88- 89; Mareš, 2013, s. 590); např. napětí během zkoušení, nevhodné chování žáků, uvolnění napětí využitím humoru učitele apod. Podle Zormanové se jako *klima třídy* označuje celková atmosféra, tj. vztahy mezi členy třídy, mezi něž patří žáci celé třídy, skupinky žáků ve třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující ve třídě, a učitelé jako jednotlivci (Zormanová, 2014, s. 42). Čáp a Marešem hovoří o sociálním klimatu třídy, které je zprostředkovaně ovlivněno širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy či sociální klima učitelského sboru (Čáp, Mareš, 2007, s. 568). Rovněž Gillernová se spolupracovníky neuzívá termín „atmosféra.“ „*Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající. Je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy. Klima školní třídy se projevuje například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti*“ (Gillernová et al., 2012, s. 29).

Rozlišování mezi klimatem (atmosférou) třídy a klimatem školy však má své sociologické opodstatnění; sociální třída je na rozdíl od školy malou sociální skupinou, která se podstatnou měrou podílí na socializaci žáka. Malá sociální skupina je v sociologii vymezena jako takové sdružení osob, které se vzájemně znají a komunikují tváří v tvář; malé sociální skupiny představují to nejtěsnější, primární prostředí socializačního procesu (Lašek, 2003, s. 67-68). Školní třída středoškoláků jako sociální skupina je charakterizována následujícími rysy: 1) skupina adolescentů; 2) přítomnost učitele; 3) pravidelný kontakt; 4) povinnost být součástí třídy; 4) společný cíl vzdělávat se (srov. Augerová, Boucharlatová, 2005, s. 29). Gillernová se spolupracovníky uvádí, že školní třída je takovou malou sociální skupinou, kterou určitý

počet žáků společně vykonávajících činnosti vedoucí ke společným cílům. Žáci jsou v dlouhodobé interakci způsobem face to face a uvědomují si vzájemnou pospolitost (Gillernová, 2012, s. 25). Je tedy zřejmé, že atmosféra třídy má na žáka větší socializační vliv než více anonymní sociální klima školy.

V evaluaci klimatu třídy se uplatňuje široká paleta nástrojů. Sociometrický přístup (např. SORAD nebo Kollaríkova škála sociální atmosféry ve třídě) si všímá sociálních vztahů, pozic a rolí a jejich vlivu na rozvoj dispozic žáka. Oproti tomu pedagogicko- psychologický přístup měření klimatu třídy (např. Classroom Life Instrument) se zaměřuje se na spolupráci ve třídě, na kooperativní učení v malých skupinkách. Výzkumník se soustředí na vztahy mezi vzájemnou sociální závislostí žáků, sociální podporou žáků, jejich sebepojetím. V přístupu školní etnografie se obráží snaha o postihnutí celého přirozeného života školy a třídy. Metodami výzkumu jsou pak např. zúčastněné pozorování (výzkumník se stává „domorodcem“), etnografický rozhovor (nestrukturovaný, nedirektivní) či studium oficiálních i neoficiálních dokumentů (Mareš, Krivohlavý, 1990, s. 145 – 147).

Existuje více determinant podílejících se utváření sociální atmosféry ve třídě, mezi něž patří kupř. typ školy a vzdělávacích předmětů, související poměrem genderového zastoupení, osobnostní charakteristiky žáků (srov. Gillernová et al., 2012 s. 29-30). Jedním z důležitých činitelů, který ovlivňuje sociální atmosféru třídy, je bezesporu učitel. Pozitivní atmosféra třídy vede ke sbližování postojů učitelů a žáků a k vytvoření podmínek pro dobrou spolupráci, zatímco negativní atmosféra může vést ke ztrátě motivace, špatným učebním výsledkům či zdravotním obtížím žákům. Ve vyučování na střední škole může vyvolávat napjaté situace např. testování nového učitele studenty, bojkot vyučování, hledání viníka (vypátrání toho, kdo něco poškodil) či rozdílně vnímané situace (žáci a učitel vnímají situaci odlišně) (Čáp, Mareš, 2001, s. 542). V souvislosti s klimatem edukačního prostředí se hovoří o *komunikačním klimatu*. To je vytvářeno učitelem v průběhu výuky způsobem jeho komunikace s žáky, např. jak učitel mluví v hodině (frekvence, délka, jasnost, srozumitelnost a obsah projevu, nonverbální projev, vztah projevu k jednotlivým žákům apod.) a jak tento projev vytváří specifické klima třídy. Učitel může vytvářet motivační klima plné pohody, chuti do práce, ale také napětí strachu či naopak naprosté lhostejnosti. Dokonce to může být klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti, nepřátelství až nenávisti vůči některým jednotlivcům či celé třídě



(tamtéž s. 566). Níže prezentujeme dva důležité faktory, jejichž výskyt ovlivňuje sociální atmosféru školní třídy.

#### ▪ **Konfliktní situace**

Sociální atmosféra třídy je determinována průběhem a způsobem řešení konfliktních situací. Konfliktní pedagogická situace může být vymezena jako výchovný nebo vzdělávací moment, kdy vzniká velký a nečekaný rozpor mezi aktuální žakovou úrovní v chování či znalostech a učitelovými požadavky. Gillernová se spolupracovníky uvádějí, že v konfliktní situaci je důležité odlišit emocionální (prožitkovou) stránku konfliktu od stránky věcné, stejně jako je nutné oddělit podstatu problému od jeho nositele. „*Ve škole se často stává, že učitel neřeší fakt, že žák opisuje, ale zabývá se tím, kdo opisuje, jaké jsou jeho vlastnosti a dovednosti*“ (Gillernová et al., 2012, s. 29).

Mešková rozeznává dva typy konfliktních pedagogických situací, vzdělávací a výchovnou (Mešková, 2012, s. 69). *Vzdělávací* konfliktní situace je spojena s dosahováním vzdělávacích cílů. Žák by se měl naučit v rámci výuky v dějepisu s využitím CLILu pohovořit o Magně chartě v angličtině; učitel to od něj očekává, žák se však doma nepřípravil. Vzniklý konflikt lze řešit suplementárně (domluvou o dalším termínu zkoušení) či komplementárně (udělením špatné známky). Výchovná konfliktní situace je navázána na chování žáka ve třídě a může nabývat nejrůznějších podob od vyrušování, přes opisování a podvádění až po ignoraci učitele. Zde velmi záleží na schopnosti učitele zjednat si autoritu. Učitel reaguje zpravidla třemi způsoby: a) asertivně, tj. respektuje osobnost žáka a hledá cestu, jak negativní jev odstranit; b) pasivně, tj. snaží se chování žáka ignorovat s očekáváním, že konflikt „vyšumí“ či že při ne-reakci přestane žáka negativní chování bavit; c) agresivně, tj. učitel na žáka zakřičí, urazí ho, nebo využije ironie (srov. Mešková, 2012, s. 70-71). V kritických situacích hrozí neadekvátní reakce učitele. Mediálně známý je případ z nedávné doby, kdy se ředitel jedné pražské základní školy neovládl, a vlepil žákovi sedmé třídy facku, který na jeho adresu pronesl nevhodnou poznámku. Na incident si dopisem zřizovateli stěžovala žákova matka. V této souvislosti je zajímavý postoj ministryně školství, která se ředitele zastala: „*Na kantory se dnes nakládá spousta úkolů. Neznám sice detaily případu, ale je pro mě impulzem k zamyšlení, zda učitelé mají při své psychicky náročné práci dostatečnou podporu. A mohu slíbit, že na to téma povedeme vážnou debatu.*“<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Učitelé jsou přetížení, zastala se Valachová ředitele, který dal facku. (6. 10. 2015).[online] iDnes.cz [cit 2016-01-01]. Dostupné z WWW: [http://zpravy.idnes.cz/valachova-se-zastala-reditele-ktery-dal-facku-fac-/domaci.aspx?c=A151006\\_085951\\_domaci\\_jj](http://zpravy.idnes.cz/valachova-se-zastala-reditele-ktery-dal-facku-fac-/domaci.aspx?c=A151006_085951_domaci_jj)

Je zřejmé, že způsob reakce učitele i problémových žáků do značné míry ovlivní klima třídy. Z hlediska školní atmosféry ve třídě by měl učitel počítat se známým faktem, že v případě konfliktu s více žáky se zvyšuje koheze třídy ve smyslu označení učitele jako společného protivníka (srov. Gillernová et al., s. 29)

Ve vztahu k tématu naší práce je důležitou determinantou ovlivňující atmosféru třídy vzdělávací konfliktní situace. V případě, že učitel nadhodnotí schopnosti většiny žáků dané třídy zvládat odborný předmět v cizím jazyce, může docházet takřka k permanentním konfliktům, které poznamenají sociální atmosféru ve třídě.; na straně žáků se objeví frustrace, sníží se vnitřní motivace k výuce, v extrémním případě si žáci vypěstují odpor k cizímu jazyku. Přiměřenost a náročnost CLILu je dle našeho soudu *conditio sine qua non* jeho úspěšné aplikace. Výše jsme nastínili možný přístup učitele ke konfliktní vzdělávací situaci; podle Meškové se aktivní a adekvátní reakce učitele projevují jeho snahou učivo znovu vysvětlit (v případě CLIL např. zvolit jednodušší vyjadřovací prostředky jazyka L2), přistupovat k žákům individuálně, hledat cesty, jak žáka posunout (Mešková, 2012, s. 75). Zde může učitel využít Vygotského známou teorii zóny nejbližšího vývoje. Na základě pedagogické diagnostiky stanoví učitel zónu aktuálního vývoje, zejména tedy ve vztahu k jazykovým kompetencím. V průběhu školního roku za spolupráce s vyučujícím cizího jazyka mohou oba stanovit zónu potencionálního vývoje a výuku se snažit individuálně zacílit tak, aby směřovala k jazykové zóně nejbližšího vývoje daného žáka (srov. Vygotskij, 1976, s. 310 – 315).

#### ▪ Šikana a kyberšikana

Sociální atmosféra třídy je značně negativně ovlivněna při výskytu závažnější šikany. S rozvojem moderních komunikačních technologií se mění i formy šikany; čím dál častěji se v odborné literatuře setkáváme s deskripcí problematiky kyberšikany. Tento fenomén je vymezován jako *„kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškozování uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje i kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem a obětí.“* (Černá et al., 2013, s. 20). Kyberšikana zahrnuje různé formy sociálně-patologického chování, např. 1) *happy slapping* (tzv. šťastné fackování, v němž jde o propojení tradiční šikany s kyberšikanou; jedna osoba šikanuje druhou osobu a třetí osoba vše natáčí a posléze šíří kanály sociální komunikace), 2) *kybergrooming* (že žák či skupina žáků prostřednictvím sociálních médií dlouhodobě manipuluje s obětí tak důsledně,

až ji donutí se s ní setkat; na schůzce může dojít k napadení, vydírání apod.), 3) sexting (útočník rozesílá pomocí informačně-komunikačních technologií fotku oběti bez jejího souhlasu) (srov. Šmahaj, 2014).

Učitel hraje bezesporu důležitou roli ve vytváření a aplikaci programů primární i sekundární prevence proti šikanování, stejně jako v řešení případů šikany. Pro školu je výhodou, pokud má vypracovaný program proti šikanování. Zastavme se však i u opačného problému, kdy pedagog svým jednáním může, byť nevědomky, k šikanování zavadat příčinu nebo ho tiše tolerovat, čímž poškodí nejen daného žáka, ale přispívá i k vytváření negativní sociální atmosféry ve třídě. V podkapitole 2. 1 jsme v souvislosti s pedagogickou komunikací uvedli výsledky výzkumů, které naznačují, že učitelé svým jednáním mohou vyvolávat či podněcovat nevhodné chování žáků. V extrémních případech může vést toto nevhodné učitelovo chování nebo nedostatky v jeho osobnosti - od morální nezralosti přes absenci nadání pro pedagogickou práci až po nedostatky v oblasti motivace a mravnosti, (Kolář, 1997), k následkům, které mohou být zhoubné vzhledem k šikanování. Říčan s Janošovou se ptají, zda může být učitel spoluúčastníkem šikany a zda na ni může na ní nést vinu nejen tím, že jí dostatečně nepředchází vytvářením pozitivní atmosféry ve třídě? Autoři si odpověděli kladně; učitel totiž nejednou usnadní nastartování a přispěje k prohlubování šikany tím, že kritizuje (třeba i zcela oprávněně) ostrakizovaného žáka. Spouštěcím momentem šikany se může stát i neodborně provedené sociometrické vyšetření, např. použití otázky: „Kdyby sis mohl vybrat, vedle koho bys určitě nechtěl sedět?“ I když se výsledek nezveřejní, žáci si o přestávce přirozeně „spočítají“, koho na tuto otázku udávali nejčastěji (Říčan, Janošová, 2010, s. 68). Pozice dotyčného žáka ve třídě tím může být silně ovlivněna.

#### ▪ **Sociální atmosféra třídy a CLIL**

Průcha ve své analýze, v níž se opíral o svá vlastní i cizí výzkumná šetření dospěl k názoru, že klima třídy v českých základních školách je žáky pravděpodobně vnímáno jako vcelku vyhovující (Průcha, 1997, s. 338 – 340). Co si lze pod hodnocením vyhovující představit vzhledem k úspěšnému uplatňování CLIL ve výuce? Podle našeho názoru bude kvalitní výuku CLIL více facilitovat tzv. podpůrná (suportivní) sociální atmosféra třídy, charakterizovaná vzájemným respektem učitele a žáků, s důrazem na otevřenou komunikaci v obou používaných jazycích. Naopak, CLIL se nebude pravděpodobně ubírat žádoucím směrem ve vyučovacích hodinách, v nichž převládá nezdravé soupeření, nerespektování se, neposlouchání se navzájem, skrýváním názorů apod. Sociální atmosféru ve výuce CLIL může

negativně ovlivnit i velmi rigidní postoj učitele k správnému používání gramatiky, ironický přístup k žákům s nižšími komunikačními dovednostmi a schopnostmi vyjadřování v obou jazycích ad.

Podpůrné sociální klima či sociální atmosféra je charakterizováno následujícími požadavky, které by měl učitel CLILu ve svých hodinách uplatňovat: a) vytváření prostoru pro rozvoj myšlenek a řešení problémů; b) podporování schopnosti a ochotě k diskusím; c) umění přijímat názory žáků a současně zřetelně prezentovat vlastní myšlenky v obou jazycích; d) zajistí dobrý pocit z práce, e) zařadit do vyučování CLIL svobodu, spontánnost a hravost (srov. Maňák, 1998, s. 107).

### 3 Vybrané aspekty CLILu

Ve třetí kapitole představíme vybrané aspekty přístupu CLIL. Základní charakteristiky jsme uvedli v úvodní kapitole, v následujícím textu některé okruhy spojené s CLILem a jeho výukou představíme detailněji.

#### 3.1 Terminologické vymezení pojmu CLIL v kontextu jazykového vzdělávání

V 70. letech dvacátého století se postupně začaly vyvíjet metody, jejichž cílem bylo zapojení jazyka L2 do výuky nejazykových předmětů. S rozvojem výuky předmětů v cizích jazycích se postupně objevilo mnoho termínů, které označovaly velmi podobný způsob výuky:

- LAC – Language Across Curriculum;
- TBLL – Task-based Language Learning;
- CBI – Content-based Instructions;
- CBT – Content-based Teaching.<sup>55</sup>

Ve vztahu k výuce nejazykového předmětu v cizím jazyce se dále využíval zastřešující termín *BISC* (Basic Interpersonal Communication Skills). Jedná se o použití jazyka L2 autenticky a v přirozeném kontextu, jinými slovy jazyk užívaný pro běžnou komunikaci. Učitel se nesnaží jazyk modelovat a vyučovat, nýbrž jej využívá ke komunikaci. V odborné literatuře se pro

---

<sup>55</sup> KLUFA, J. (2012). CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou-komunikaci.html/>

tento model, v němž nedochází k plnohodnotnému využití cizího jazyka ve výuce, označuje souhrnně termínem „jazykové sprchy“ (srov. Vojtková, Hanušová, 2011, s. 14 – 18; viz níže). Od BISC se odlišuje CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), což je jazyk akademický, v CLILu tedy jazyk, jež zprostředkovává obsah nejazykového předmětu (srov. Hanušová, 2012, s. 8).

K jednotlivým písmenům akronymu CLIL existují následující rozšiřující vysvětlení:

- C (Content) – pojem zastřešující odborný obsah výuky v cizím jazyce, tzn. např. výuku matematiky, zeměpisu, biologie či dějepisu v jazyce L2. Didaktika CLILu v jazykové dimenzi se v jednotlivých předmětech odlišuje, což značí, že jednotlivé postupy mohou, nemusí být přenositelné mezi různými předměty.
- L (Language) - naplňuje jazykovou složku CLILu jakožto základní fundament daného přístupu. V intencích ideálu plurilingvní Evropy je nástrojem k jejímu dosažení angličtina; je však dobré si uvědomit, že CLIL není primárně přístupem ke zlepšení anglického jazyka žáků, ale metodou univerzální, kterou je možné využít pro rozvoj jakéhokoli L2.
- I (Integrated) – pojem zvýrazňuje mezipředmětovou složku přístupu, která je důležitá pro získání širšího okruhu znalostí v odborném předmětu, zlepšení jazykových kompetencí a v neposlední řadě k rozvoji divergentního myšlení jako báze pro rozvoj tvořivosti.
- L (Learning) – ukazuje na proces učení, tj. na všechny aspekty edukačního procesu v podobě expozice učiva jedním subjektem subjektu druhému. Jedná se o plánování, diagnostiku, organizování a hodnocení výuky, zvolení výukových metod, stanovení cílů výuky, proces přípravy učitelů, přípravy didaktických materiálů, sociálních determinantů učení a – last but not least – samotných mechanismů učení na straně žáků (motivační složka, autoregulace učení, styly učení (srov. Tejkalová, 2011, s. 12- 13).

V evropském kontextu se v současné době CLIL vyučuje ve dvou hlavních formách, hard CLIL a soft CLIL (srov. Šmídová, 2012, s. 8). V případě tzv. *hard CLILu* se jedná o výuku, v níž část osnov nebo celý předmět jsou vyučovány v jiném než mateřském jazyce, např. matematika na gymnáziu je vyučována v angličtině. Výuka je v tomto případě realizována aprobovaným učitelem matematiky, obsahový cíl výuky odpovídá školskému vzdělávacímu programu. Tato forma je tedy primárně realizována učiteli nejazykových předmětů. Vice versa je tomu u tzv. *soft CLILu*, v němž se na výuce podílejí aprobovaní učitelé cizích jazyků, a to tím, že začleňují tematický obsah daného nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu je podřízen výuce cizího jazyka. Příkladem může být výuka tematicky zaměřená na literární dílo H. Balzaca v hodině francouzštiny.

Vojtková s Hanušovou uvádějí souhrnně některé důležité charakteristiky přístupu CLILu v kontextu jazykového vyučování:

- Přístup CLIL je sice jedním z typů bilingvního vzdělávání (viz níže), jeho podstatou však není vyloučení mateřského jazyka z vyučování; naopak je žádoucí, aby žáci, kteří projdou výukou vedenou podle principů CLILu, zvládli terminologii učiva v odborném předmětu i ve svém mateřském jazyce.
- Z výše uvedeného implikuje, že část výuky v CLILu je vždy vedena v mateřštině a část v cizím jazyce; přesný poměr ale stanoven není (výzkumy podle autorek uvádějí, že pokud má CLIL prokazatelně ovlivnit výuku předmětu a jazyka, měl by se cizí jazyk využívat alespoň ve 25 % celkového objemu výuky).
- Výuka metodou CLIL by neměla nahrazovat hodiny cizího jazyka. Typicky je výuka odborného předmětu vedena učitelem tohoto předmětu a ten by neměl suplovat roli jazykáře. Znamená to, že například v rámci CLILu většinou není hodina zaměřena na zvládnutí gramatických jevů (gramatika by však neměla být podceňována, viz kapitola 2 – pozn. autora).
- Probírání části látky z odborného předmětu ve výuce cizího jazyka není nejvhodnějším přístupem v CLILu (srov. Vojtková, Hanušová, 2011, s. 9-10).

Vraštilová s Pištorou v kontextu poslední věty uvádějí, že CLIL je založen výhradně na předmětu. Odborný předmět směřuje vyučujícího, jakým způsobem cizí jazyk využije. Jazyk je pouze jednou, v tomto kontextu spíše sekundární částí procesu. Autoři uvádějí základní rozdíly ve výuce cizího jazyka a přístupu CLIL. V *jazykových hodinách* je důraz kladen na řečové dovednosti, tedy na poslech, mluvení, čtení, psaní, jako na součást i cíl výuky. V *předmětových hodinách* jsou tyto čtyři řečové dovednosti prostředkem k získávání nových informací a k demonstraci porozumění předmětu; cizí jazyk je zde zprostředkovatelem obsahu odborného předmětu (srov. Vraštilová, Pištora, 2014, s. 6).

Pokud se pokusíme o předběžné, schematické nastínění výuky CLIL v České republice, můžeme společně s Čaňkovou konstatovat, že na 1. stupni se se zpočátku uplatňují tzv. language showers (jazykové sprchy - viz níže), později dojde na integrované předměty (celé hodiny vyučované CLILEm). Volba vhodného obsahu vychází z vlastností vzdělávacího oboru, zvláště v oblasti názornosti a konkrétnosti obsahu. *Hard CLIL* by měl být vyučován učiteli s aprobačí v jazykovém či neязыkovém předmětu, ideální je spojení obou oborů. U výuky *soft CLILu* se jako pozitivní ukazuje, že jazykové učebnice v poslední době na CLIL

reagují a zahrnují do svého obsahu stránky věnované mezipředmětovým přesahům, např. série Read and Discover z Oxford University Press (srov. Čaňková, 2011, s. 5-6).

Výše jsme nastínili, že před samotným uplatněním CLILu se používají tzv. *language showers*, kdy se v průběhu hodiny vkládají kratší úseky vyučované jazykem L2. Jazykové sprchy mohou sestávat ze zadávání pokynů a organizace práce v cizím jazyce (otevřete si sešity; rozdělte se do skupin; opište zadání z tabule apod.), několikaminutových cizojazyčných vstupů v nejazykových předmětech (např. hry se slovy, slovní zásoba, písnička, křížovka), hraní rolí a dramatizace či pohybových aktivit. Pomocí jazykových sprch učitel může uvádět nové téma, opakovat probrané učivo, či shrnovat poznatky; nemusí se tedy vždy jednat o činnosti obsahující odbornou terminologii (srov. Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 8).

Určitou modifikací je *classroom language*, tj. pokyny a instrukce v cizím jazyce potřebné pro vedení hodiny v tomto jazyce (srov. Vraštilová, Pištora, 2014, s. 7). Tento přístup se v současné době využívá zejména na 1. stupni základní školy. Jedná se o jakousi „soft variantu“ soft CLILu; občasné vstupy cizího jazyka do odborného předmětu, popřípadě instrukce v cizím jazyce.

Jako příklad můžeme uvést ZŠ Plamínkova v Praze, kde se zaměřují na rozvíjení funkčního bilingvismu již na prvním stupni výše uvedeným přístupem. Učitelé prvního stupně k tomuto účelu využívají učebnice New Discovery Island, obsahující pasáže zaměřené na CLIL. Cílem je připravit žáky k tomu, aby v 5. třídě byli schopni absolvovat výuku předmětu pracovní činnosti v anglickém jazyce.<sup>56</sup> Didaktické materiály vycházejí z učebnice Our Discovery Island, k jejímž charakteristickým prvkům patří podle vydavatelů ucelená výuka (dobrodružství na tematických ostrovech rozvíjející kognitivní, emocionální a sociální dovednosti), autentičnost, opakování (písničky, říkanky a hry podporující základní slovní zásobu a gramatické procvičování) a motivace (příběhy, postavy a aktivity, které děti zaujmou).<sup>57</sup> Tomanová na základě vlastní pedagogické zkušenosti popisuje rozdíl mezi používáním CLILu a *language showers*; při aplikaci CLILu u autorky oproti využívání „pouze“ „*language showers*“ (jazyková sprcha) jako by nastalo „immersing“ - jakési ponoření do jazyka. Podle autorky je CLIL jedna z cest, která může vyučující i žáky časem vyvést z „české“ angličtiny blíže k originálu (srov. Tomanová, 2012, s. 76 – 77).

---

<sup>56</sup> CLIL ve výuce 1. a 2. stupně. [online] ZŠ Plamínkova. [cit 2015-11-11]. Dostupné z WWW: <http://www.plaminkova.cz/studium/clil-ve-vyuce-1-a-2-stupne>

<sup>57</sup> Our Discovery Island. [online] ucebnice.com [cit 2015-11-11]. Dostupné z WWW: <http://www.ucebnice.com/skoly-a-skolky/ucebnice-pro-ms-zs-ss/zakladni-skoly/cizi-jazyky/anglictina/our-discovery-island/>

## 3.2 Bilingvismus versus CLIL

Pro český vzdělávací kontext je dobré CLIL odlišit od bilingvního vzdělávání, které označuje výuku nejazykového předmětu v cizím jazyce. Hlavní odlišnost spočívá ve skutečnosti, že v případě bilingvního vzdělávání se předpokládá taková úroveň jazykové kompetence studentů a učitelů, která výuku v cizím jazyce na požadované úrovni umožní. Studenti jsou většinou cíleně jazykově připravováni a v mnoha případech i vybírání pomocí přijímacích procedur do škol, které nabízejí bilingvní programy.<sup>58</sup> V České republice tyto programy nabízejí především bilingvní gymnázia. Některé školy mají výuku jednotlivých předmětů v cizím jazyce; v tomto případě školy musí splnit požadavky vyplývající z Pokynu ministra MŠMT k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce čj. 527/2008-23 (který se však na vyučování s využitím CLILu nevztahuje).

Náš vzdělávací systém vymezuje bilingvismus prostřednictvím kompetencí, tj. mírou zvládnutí jazyka L2 (úplné zvládnutí obou jazyků, úroveň rodilého mluvčího, schopnost produkovat smysluplné výpovědi v jazyce L2 ad.). Jak však upozorňuje Sepéšiová, problematika bilingvismu a multilingvismu jako cílové politiky EU v návaznosti na jednotlivé národní politiky v oblasti cizojazyčného vzdělávání prochází neustálými redefinicemi; kritéria rozhodování by měly vycházet ze situací, co je pro dítě výhodné z psychologických, jazykových, pedagogických a sociologických důvodů (srov. Sepéšiová, 2012, s. 21-22). Morgensternová se spolupracovníky uvádějí dělení bilingvismu podle úrovně ovládnutí jazyka na receptivní bilingvismus a produktivní bilingvismus (viz tabulka 1).

Tabulka 2 Členění bilingvismu

	<b>Mluvené</b>	<b>Psané</b>
<b>Receptivní dovednosti</b>	Porozumění	Čtení
<b>Produktivní dovednosti</b>	Mluva	Psaní

Zdroj: Morgensternová et al., 2011, s. 29

Receptivní bilingvní dovednosti v podstatě označují pasivní znalosti, či lépe řečeno pasivní ovládnutí jazyka; jedinec tedy jazyku rozumí, ale sám jím aktivně nemluví. Produktivní dovednosti značí aktivní zvládnutí L2. Autoři upozorňují, že ačkoli by se dalo předpokládat, že aktivní znalosti L2 implicitně zahrnují i receptivní znalosti, nemusí to platit vždy.

<sup>58</sup> VOJTKOVÁ, N. *Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu (CLIL) na českých školách*. [online] Pedagogická fakulta MU [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mPebJjgYzkYJ:educoland.muni.cz/download/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>



„Například pokud si dítě, které již aktivně mluví, osvojuje jazyk pouze od jedné osoby a nemá žádný kontakt s tímto jazykem ani prostřednictvím médií, může se stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou mluvit s trochu jinou výslovností, jiným dialektem“ (Morgensternová et al., 2011, s. 30). V této souvislosti uvádíme studii Rejličové se spolupracovníky, zaměřenou na meta-analýzu výzkumů bilingvních programů na podporu akademické úspěšnosti zvládnutí jazyka dětí z menšinových skupin v evropském kontextu. Bilingvní výuka zahrnuje mateřský jazyk žáka a jazyk dané evropské země. Důkladná rešerše odhalila 101 evropských studií, přičemž pouze 7 splnilo kritéria pro zařazení. Dvě studie byly z dalších analýz vyloučeny. Výsledky pěti zbývajících studií ukazují malý pozitivní vliv ( $g = 0,23$ ; 95% interval spolehlivosti  $[0,10, 0,36]$ ) pro dvojjazyčné programy na čtení jazyka dětí z menšinových skupin. Výsledky meta-analýzy podporují význam bilingvního vzdělání žáků dětí z jazykových menšin. Generalizace výsledků je však omezena nízkým počtem studií zkoumající toto téma.<sup>59</sup>

Jako konkrétní příklad systému bilingvního vzdělávání uvádíme Slovensko. Pokrivčáková ve své práci publikovala data o dvoujazyčném vyučování na Slovensku. Bilingvní vyučování má dvě základní roviny: 1) vyučování v jazyku národnostní menšiny na základě příslušné legislativy; 2) bilingvní vyučování v jazycích, které připouští slovenská školská legislativa (angličtina, němčina, ruština, francouzština a italština). Co se týče výuky národnostních menšin, ve školním roce 2012/2013 se vyučovalo současně ve slovenštině a maďarštině v celkem 65 školách (27 ZŠ, 7 střední škola s maturitou a 31 střední škola s výučním listem). Bilingvní vyučování ve druhé verzi je zprostředkováno na 56 slovenských školách, přičemž ve 27 těchto škol se vyučuje kombinace mateřský jazyk + angličtina, šest škol organizuje bilingvní vzdělávání ve španělštině, 4 školy ve francouzštině a 4 zbylé v němčině (Pokrivčáková, 2013, s. 14- 16).

V souvislosti s bilingvní výukou používá pojem imerze („vnoření se“, „ponoření se“), který označuje podíl učiva odborných předmětů, které jsou vyučovány v jazyce L2 na jednotlivých stupních škol. V závislosti na množství takto vyučovaných předmětů se rozlišuje: a) *totální imerze*, kdy je v cizím jazyce exponován kompletní vyučovací obsah v průběhu všech stupňů vzdělávání (čistě bilingvní výuka); b) *částečná imerze* – při tomto postupu je v jazyce L2

---

<sup>59</sup> RELJIČ, G., FERRING, D., ROMAIN, M. RELJIČ, G. et al. *Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe*. [online]. Review of Education Research, 2014; Vol. 85 (1), pp 92-128 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://rer.sagepub.com/content/early/2014/09/05/0034654314548514.abstract>

prezentována pouze část výuky. Z časového hlediska se v odborné literatuře hovoří o *rané (časné) imerzi* označující výuku neязыkových předmětů v jazyce L2 a imerzi pozdní, kdy se tento přístup využívá od 2. stupně ZŠ (srov. Šmídová et al., 2012, s. 9-10).

Ačkoli mezi imerzním vzděláváním a CLILEm existují rozdíly, Lasagabaster se Sierrou (2010) se pokusili vyznačit společné charakteristiky obou přístupů. Následujících pět zásad zahrnuje psycholingvistické a metodologické prvky nejen imerzních programů, ale rovněž jakýchkoli programů CLIL:

- 1) Finálním cílem imerzních programů i CLILu je to, že studenti získávají odborné znalosti v jazyce L1 i L2, a to bez jakékoliv újmy na kvalitě odborných znalostí.
- 2) Učivo, které se v odborných předmětech žáci učí, musí být pro ně nové; učení odborných znalostí se v L2 se podobá akvizičnímu procesu v L2.
- 3) Rodiče žáků vítají oba přístupy, protože věří, že jsou nejlepším prostředkem v učení a zejména zdokonalování znalostí L2
- 4) Pedagogičtí pracovníci musí být dvojjazyční, aby bylo možné implementovat program s na co nejlepší úrovni.
- 5) Komunikativní přístup je zásadní pro všechny programy. Cílem je rozvíjet efektivní komunikaci žáků. Důležité je vytvořit motivující vzdělávací prostředí.<sup>60</sup>

Převvedeno do České republiky - výzkumy zaměřené na názory rodičů jsme v literatuře nenalezli. Jak bude pojednáno níže, učitelé CLIL v ČR, ale i např. na Slovensku, nejsou „typicky“ bilingvní. Body 1; 3 a 5 bezesbytku platí i v České republice.

### 3.3 CLIL ve vztahu k teorii osvojování jazyka

Pojednání o vztahu mezi CLILEm a teorií osvojování jazyka jsme do disertační práce zakomponovali z důvodu vazby na výzkumný cíl. Cílem výzkumného projektu je totiž popsat a prozkoumat, do jaké míry a jakým způsobem vstupuje CLIL do gymnaziálního vzdělávání, zhodnotit jeho potenciál a praktické využití. I když jsou dílčí cíle výzkumu směřovány k učiteli a jeho dovednostem, považujeme za nutné zamyslet se nad tím, v jakých teoriích osvojování cizího jazyka se CLIL reflektuje. Na margo uvádíme, že osvojovací procesy se v případě CLILu týkají nejen žáků; i učitelé si totiž v rámci CLILu své jazykové dovednosti

---

<sup>60</sup> LASAGABASTER, D., SIERRA, M., D. *Immersion and CLIL in English: more differences than similarities.* [online] ELT Journal Volume 64/4 October 2010. [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/367.abstract>

neustále zlepšují. K teoretickému zakotvení přistoupíme propedeuticky<sup>61</sup>, kdy odraz CLILu v jednotlivých teoriích osvojování vidíme jako základ pro etablování CLILu jako specifické metody, která má jasně daná východiska (propedeutický charakter metody je kromě pedagogického, psychologického a didaktického paradigmatu definován rovněž v rovině teorie osvojování). V užším slova smyslu lze propedeutiku CLILu vnímat a priori pozitivně, neboť obecně jazyková propedeutika označuje jakýkoli učební nebo osvojovací proces za předpokladu, že má učení se určitého jazyka příznivý vliv na rozvoj předpokladů pro následné učení dalších jazyků, či obecně na rozvoj dalších intelektových schopností.

### 3.3.1 Vývoj řeči v jednotlivých obdobích

Osvojování jazyka je dlouhodobý proces, při němž jedinec získává schopnost používat řeč za účelem dorozumění a komunikace. Tato schopnost zahrnuje nabývání rozličných dílčích schopností včetně syntaxe, fonetiky a rozsáhlé slovní zásoby. Jednat se může jak o jazyk mluvený, tak o jazyk znakový, přičemž v této práci se zabýváme výhradně jazykem mluveným.

V tabulce uvádíme základní, schematicky rozčleněné etapy vývoje osvojování si jazyka

Tabulka 3 Etapy vývoje osvojování si jazyka

Přibližný věk	Charakteristika věku ve vztahu k vývoji řeči	Interakce s procesy zpracování informací
<b>6 až 12 měsíců</b>	- žvatlání obsahující pouze vymezené fonémy charakterizuje mateřský jazyk batolete - první slova	- zvuky pro batolata nabývají postupně na smyslu - jejich zvuková percepce se stává selektivnější - roste schopnost zapamatovat si zvuky
<b>1 až 3 roky</b>	- první pojmenování - tvorba dvojslovních spojení - telegrafická řeč	- roste plynulost a míra pochopení -současně vzrůstá schopnost mentálně manipulovat lingvistickými symboly a vývoj chápání pojmů
<b>3 až 4 roky</b>	- jednoduché věty reflektují ohromné rozšiřování slovní zásoby - pozoruhodné pochopení gramatiky bez ohledu na omyly plynoucí z nadměrného používání gramatických pravidel	- slovník i počet pojmů se rozšiřuje ve smyslu chápání i plynulosti - omyly plynoucí z nadměrného používání gramatických pravidel pomáhají pochopit otázku, jak dítě vytváří pravidla jazykových struktur
<b>Přibližně 4 roky</b>	- vybudovává se základní struktura vět dospělého člověka - určitý růst složitosti vět pokračuje až o dospělého věku - růst slovní zásoby, v porovnání s předchozím obdobím však růst	- uspořádání dětského jazyka a strategie osvojování jazyka se zkoumají podobným způsobem - metakognitivní strategie a získávání slovní zásoby se však v průběhu dětství neustále rozvíjejí

<sup>61</sup> Propedeutika jako úvod, nutné penzum znalostí, k jakékoli problematice, v našem případě ke CLILu. Nutné odlišit od pojmu jazyková propedeutika, který se používá při budování povědomí, proč se cizím jazykům učit (MŠ).

	zpomaluje	
<b>4 až 5 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slovní zásoba se neustále rozrůstá</li> <li>- v průměru obsahuje od 1 500 do 2000 slov</li> <li>- v pěti letech již chápe a tvoří složitější větné konstrukce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slovní zásoba je obohacena o mnoho výrazů vyjadřující časové vztahy</li> <li>- chápe význam „před“, „za“, „blízko“, „dole“, „nahore“, „nejvíce“, „méně“</li> <li>- v řeči dokáže používat správně přítomný, minulý i budoucí čas</li> </ul>
<b>5 až 6 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slovní zásoba asi 2000 slov</li> <li>- téměř gramaticky správné vyjadřování</li> <li>- pozná některé písmena a jednoduchá napsaná slova</li> <li>- vývoj řeči spojený s vývinem rozumových schopností</li> <li>- plné rozvinutí způsobilosti</li> <li>- k mentálním reprezentacím umožňuje prudký rozmach řečových aktivit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schopnost zhodnotit situaci pomocí slov jako „lehké“, „těžké“, „nevím“, „zapomněl jsem“</li> <li>- rozsáhlá symbolizace vnějších objektů pomocí slov umožňuje dítěti již do značné míry přemýšlet o předmětech, rozumět příběhům, což znamená velké rozšíření poznávacího horizontu</li> <li>- dochází k rozvoji sémiotické funkce jazyka, kdy dítě označuje něco prostřednictvím něčeho jiného, např. gestem, znakem</li> <li>- postupně dochází k interiorizaci sémiotické funkce se symbolizací vnitřního jazyka</li> </ul>

Zdroj: vlastní tabulka; upraveno podle Tóthová, 2010

Vývoj osvojování jazyka je spojen s maturací mozku. Ve věku 1 roku, kdy dítě tvoří první slova, se váha mozku pohybuje okolo 925 gramů, zatímco o rok později, kdy dítě již dokáže vytvořit dvojslovná spojení, vzroste váha mozku na přibližně 1064 gramů (srov. Tóthová, 2010, s. 88).

### 3.3.2 Vybrané teorie osvojování jazyka

K pochopení teorie osvojování jazyka je tedy nejprve nezbytné nastínit neurobiologické a neurofyziologické, tj. neurolingvistické aspekty vývoje řeči. Např. jedna z nosných teorií, generativismus, vypracovaná N. Chomskym vychází z předpokladu, že osvojování jazyka a syntaxe se podobá výběru z menu: lidský mozek má k dispozici limitovanou sérii možností a dítě si vybírá správné možnosti s využitím mluvy rodičů v kombinaci s kontextem. Chomsky došel k závěru, že existuje jakási univerzální gramatika, která je vrozená a nikoli naučená během života – člověk se rodí se základní gramatickou šablonou, do které snadno zapadne jakýkoli světový jazyk (srov. Chomsky, 1966). V tomto kontextu se jeví CLIL s jeho důrazem na osvojování jazyka L2 ve smysluplném kontextu jako velmi přirozený způsob osvojování cizí řeči. Moderní neurověda však tyto Chomského explikace z hlediska fungování lidského mozku popírá. Příkladem může být tzv. FLS-Functional Language System P. Libermana, který vychází především z poznatků neurovědy. Tvrdí, že neexistuje žádná část mozku, která by kódovala univerzální gramatiku, jak ji popsal Chomský. Jako hlavní argumenty uvádí

příklady výrazných poškození mozku, kde je deficit jeho funkce, související s řečovou produkcí, kompenzován jeho jinou částí. Řeč je dle tohoto autora vysoce složitý, komplexní a distribuovaný systém, který není nikde v mozku pevně lokalizován. Se složitostí úkolu jsou zapojovány stále nové a propojenější zdroje (srov. Morgensternová et al, 2011, s. 22; viz níže, neuroanatomie řeči).

Neurolingvistika se zaměřuje na zkoumání řeči na základě neuroanatomických struktur a neurofyzilogických procesů. Tento obor se odlišuje od psycholingvistiky, jejímž předmětem je zkoumání řečového chování a způsoby zpracování informací (Lojová, 2008, s. 200). Spitzer uvádí, že v neuronálním substrátu, který reprezentuje učení se jazyku, dochází při odpovídající stimulaci a tréninku k zesílení synapsí a startují se mechanismy synaptické plasticity (Spitzer, 2009, s. 70-73). Neuroplasticita je celoživotní potenciál mozku přizpůsobit se v rámci genetických dispozic novým podnětům, tzn. reorganizovat a vytvářet nová neuronová spojení pod vlivem nových a opakovaných zkušeností; nervové buňky se prodlužují a košatí své výběžky (axony, dendrity), spojují se v nových synapsích a včleňují se do dalších neuronálních okruhů nebo stávající neuronální okruhy mění svůj tvar a funkčnost. (Preiss, Benešová, 2010, s. 122-123). S těmito poznatky ve vztahu k učení se cizímu jazyku (L2) souvisí *hypotéza tzv. kritického období (CPH)*, vycházející z axiomu „čím dříve, tím lépe.“ Přívrženci tohoto přístupu jsou přesvědčeni o existenci „kritického období“ (nazývaného též „senzitivní období“), které je možné definovat jako dobu, v níž se dítě učí cizímu jazyku rychle a snadno, bez záměrného učení (srov. Závodyová, 2010, s. 108-109). Klasické práce dokazují, že v řečovém projevu dítěte se od druhého roku objevují věty o dvou slovech, později krátké úplné věty bez časování a skloňování, a poté si děti osvojují gramatické struktury (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 80-81). Podle hypotézy CPH mají malé děti zvláštní instinktivní schopnosti mj. i v oblasti řeči a morfologicko-syntaktického vývoje. Neuroplasticita předcházející lateralizaci pak v intencích teorie CPH umožňuje získat rané znalosti cizího jazyka podobně, jako se dítě učí jazyku mateřskému (L1)<sup>62</sup> – tyto explikace konvenují s teorií Chomského. Z uvedené hypotézy rezultuje tvrzení o nutnosti začít výuku jazyka L2 co nejdříve. Hunt se spolupracovníky však upozorňují, že vzhledem ke konfliktnosti důkazů a kontrastnosti názorů by rodiče, vzdělávací instituce i ministerstva školství měli být v nekritickém přijímání teorie CPH opatrní i přes nespornou skutečnost, že

---

<sup>62</sup> HUNT, M., BARNES, A. POWELL, B. et al. (2005). *Primary Modern Foreign Languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice*. [online] University of Warwick [cit 2015-11-05]. Dostupné z WWW: [http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP\\_hunt\\_9670967-ie-280709-primary\\_mfl\\_an\\_overview\\_of\\_recent\\_research.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP_hunt_9670967-ie-280709-primary_mfl_an_overview_of_recent_research.pdf)

věk je důležitým atributem determinujícím výuku cizího jazyka.<sup>63</sup> Existují totiž i opačné teorie vycházející z axiomu „čím později, tím lépe“. Odborníci zastávající tento názor popírají existenci „kritického období“ pro učení cizím jazykům, bojují proti přetěžování dětí v raném věku, kladou důraz na hru a varují před přeceňováním kognitivního vývoje dítěte na úkor dalších aspektů zejména, sociálních a emočních dimenzí osobnosti. V návaznosti na uvedené názory tvrdí, že děti se mohou učit cizímu jazyku efektivněji a rychleji v pozdějším věku, kdy už mají více rozvinuté mechanismy učení (srov. Závodyová, 2010, s. 112 – 117). S tímto přístupem konvenují názory, že jazyk je chápáný a používán na takové úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů dítěte. Aby se totiž mohla řeč kvalitně vyvíjet, potřebuje nejen odpovídající smyslové schopnosti, ale rovněž kvalitní přísun informací; informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovávány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení dítěte (srov. Tóthová, 2010, s. 86). Lightbownová se Spadovou v této souvislosti upozorňují, že učení se druhému jazyku v raném věku probíhá bez adekvátní maturace mozku a bez vyvinutých metajazykových schopností (Lightbownová, Spadová, 2013, s. 30). Z tohoto pohledu se jeví příhodné začínat s CLILEm v období, kdy má dítě adekvátně rozvinuté kognitivní schopnosti na takové úrovni, které mu umožní chápat alespoň základní pokyny či instrukce ve dvou jazycích. Závodyová na základě provedených výzkumů uvádí jako ideální věk pro začátek cizojazyčného vzdělávání čtvrtý rok dítěte, tedy v období, kdy při normálním vývinu je dítě schopno komunikovat prostřednictvím jednoduchých vět a souvětí (srov. tab. 2) a je tedy zralé vytvářet si systém cizího jazyka (srov. Závodyová, 2010, s. 114). V opačném případě může docházet k míšení obou jazyků, k určitému chaosu, který se následně může negativně projevit v řečovém a kognitivním vývinu a později i v poruchách učení. Z tohoto důvodu je žádoucí respektovat individuální přirozené tempo vývoje a uměle ho neurychlovat. Převáděno do školní praxe CLIL, žáci, kteří nejsou dostatečně kognitivně a jazykově zralí, nebudou schopni adekvátně řešit problémy a diskutovat v cizím jazyce (srov. Lightbownová, Spadová, 2013, s. 31).

Nekritického přijímání obou výše uvedených přístupů je nutné se vyvarovat v důsledku poznání o jazyku jakožto výsledku velmi složité a komplikované neuronální činnosti. Bazální neuronální koreláty reprezentující činnost mozku při učení se cizím jazykům odpovídají zejména zpracování fonologické a *lexikálně sémantické* informace. Informaci *fonologickou*

---

<sup>63</sup> HUNT, M., BARNES, A. POWELL, B. et al. (2005). *Primary Modern Foreign Languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice*. [online] University of Warwick [cit 2015-11-05]. Dostupné z WWW: [http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP\\_hunt\\_9670967-ie-280709-primary\\_mfl\\_an\\_overview\\_of\\_recent\\_research.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP_hunt_9670967-ie-280709-primary_mfl_an_overview_of_recent_research.pdf)

(hlásky) a *lexikální* (slova v daném jazyce) zpracovává systém, jehož korová část je na hranicích levého temenního a spánkového laloku (Höschl 2002, s. 63). *Syntaktická reprezentace* (správné uspořádání slov do vět) aktivuje kůru kolem Sylviovy rýhy; z experimentů prováděných moderními zobrazovacími metody (funkční magnetická rezonance nebo pozitronová emisní tomografie) vyplynulo, že rostoucí složitost větné syntaxe vede u zdravých lidí k růstu objemu aktivované kůry v okolí Sylviovy rýhy, včetně oblastí Brocova a Wernickova centra oboustranně, z čehož plyne, že syntax reprezentuje neuronální systém v okolí Sylviovy rýhy na obou stranách mozku (Koukolík, 2000, s. 150-153). Neurovědecké zkoumání se dále zaměřuje na jednotlivé složky jazyka. *Prozódie*, vyjadřující afektivní stránku jazyka, je funkcí řečových korových systémů a jejich spojů v obou hemisférách, přičemž dominantní je pravá hemisféra. *Rozlišování metafor* aktivuje řečový systém levé hemisféry. *Rozlišování písmen* aktivuje kůru gyrus fusiformis (spodní oblast přechodu temporální a okcipitální oblasti). Rozsáhlá neuronální síť je zapojena do činnosti při *rozlišování psaných slov*, kde se zapojuje kůra gyrus fusiformis (přední i zadní části, oboustranně), rozsáhlé oblasti lobus temproalis a lobus frontalis (na zevní i vnitřní straně), bazální ganglia, některé oblasti thalamu a hemisféry cerebella. Aktivace jednotlivých uvedených oblastí patrně odpovídá „složkám“ čtení: zrakové, fonologické, sémantické, motorické a orientované pozornosti (Höschl, 2002, s. 63 – 65). Ve vztahu k výše uvedenému a přístupu CLIL platí, že – jak vyplývá z výzkumných projektů - nejvyšší míra ovlivnění úrovně ovládnutí cizího jazyka výukou metodou CLIL byla jednoznačně prokázána u slovní zásoby, konkrétně u akademické slovní zásoby a odborné terminologie. CLIL tedy rozvíjí *lexikální* složku jazyka (srov. Hanušová, 2012, s. 14-16).

Podle neurovědeckého písemnictví za předpokladu standardní dominance hemisfér (při praváctví jsou řečové funkce vázány na levou hemisféru) je jazyk reprezentován činností neuronálního systému obou hemisfér. Zúženými profily jsou a) Brocova oblast (Brodmanova area, dále BA 44, 45 vlevo), b) přiléhající části prefrontální kůry vlevo, c) suplementární motorická oblast vlevo (BA 6 na vnitřní ploše hemisféry), d) Wernickova oblast a přilehlá parietemporální kůra. Dále do zúžených profilů jazyka řadí neurovědci korové oblasti, které jsou vůči vyjmenovaným „zrcadlově“ v pravé hemisféře a vzájemné intrahemisferální spoje (Höschl, 2002, s. 63). BA 44 je společně s BA 45 a BA 46 dominantní při produkci řeči, tvorbě hlasu (fonace), tvorbě hlásek i tvorbě slov. BA 45 se zvýšeně aktivuje při produkování slov, sémantických úlohách, mluvení ve větách a vyjadřování myšlenek (Faber, 2010, s. 176).

Hemisferální asymetrie hraje ve zkoumání jazyka důležitou roli. Ještě v nedávné době za obecně přijímané platily předpoklady, že mateřský a cizí jazyk jsou v mozku organizovány odlišným způsobem. Hypotézy hovořily o větším významu levé hemisféry pro jazyk mateřský a naopak o specifičtější dominanci pravé hemisféry pro jazyk cizí. Lojová uvádí tvrzení Oblera s Hangianem (1996), že u bilingvistů a polyglotů se pravá hemisféra podílí na fungování řeči v mnohem vyšší míře než u monolingvinních lidí a že u monolingvistů je jiná organizace řeči v levé hemisféře. V současné době tento názor nepřevažuje; analýza výsledků experimentů ukazuje, že levá hemisféra výrazně dominuje při zpracování jazyka jak u monolingvistů, tak i u bilingvistů, a že rozdíly mezi nimi jsou spíše výjimkou než pravidlem. Neexistují důkazy pro odlišnou lateralizaci jazykových systémů (Lojová, 2008, s. 204 – 205).

V osvojování si jazyka hraje bezesporu velmi důležitou roli paměť, jež byla ještě v poměrně nedávné době považována za jednotný systém studovaný psychologickými metodami. Moderní neurovědecký výzkum společně s klinickými zkušenostmi (zejména u pacientů stížených amnézií) doložily, že paměť je modulárním, nikoli jednotným systémem. Rozlišují se následující moduly: 1) pracovní paměť; 2) explicitní (deklarativní) paměť, která se dále dělí na 2a) paměť pro fakta /sémantická paměť/ a 2b) paměť pro události /epizodická paměť/; 3) priming označuje nevědomou, do značné míry automatickou paměť, která vyladuje percepční a pojmové reprezentace); 4) paměť implicitní/procedurální, reprezentující učení se novým úkonům a dovednostem) (Koukolík, 2000).

Ve vztahu paměti a učení se cizím jazykům Králová upozorňuje, že deklarativní (explicitní) poznatky při učení se cizímu jazyku mají svůj význam zejména ve školských podmínkách, a to zejména v případě, kdy žák cizím jazykem komunikuje pouze ve škole (Králová, 2009, s. 185 – 186). Předpokladem pro efektivní explicitní vyučování musí být žáci dostatečně „zralí“, tj. musí mít rozvinuté kognitivní funkce. Znalost explicitních poznatků učení výrazně urychluje. Ve stádiu proceduralizace v procesu získávání vědomostí se explicitní poznatky mění na nevědomované (implicitní).

Explicitní vyučování je tedy potřebné, nikoli však dostačující ke skutečnému ovládnutí cizího jazyka. Ve školní praxi se však lze nadále setkávat s přeceňováním kognitivních aspektů, neefektivního memorování slovní zásoby či frází; takové vyučování vede k jednostranné aktivizaci struktur levé hemisféry. Školní výuka cizího jazyka by však měla směřovat i k využití ostatních součástí psychického potenciálu žáku, s větším zapojením aktivace pravé



hemisféry, a k dostatečné proceduralizaci prostřednictvím kontextového procvičování cizího jazyka – k tomuto účelu se jako vhodný prostředek nabízí CLIL.

K dalším vybraným přístupům k teorii osvojování jazyka ve vazbě na CLIL bezpochyby náleží:

### **1) Behaviorismus**

Behavioristé prezentovali osvojování cizího jazyka jako budování návyků s tím, že jazyková interference bude o to pravděpodobnější, pokud se jedná o nepřibuzné jazyky. Kontrastivní analýza, kterou protěžoval strukturalista Lado (1964), je kupodivu uplatnitelná v případě takové CLIL výuky<sup>64</sup>, která se podobně jako strukturalismus, ve smyslu uspořádání a vzájemných vazeb dílčích poznatků (vědění), opírá o jasně definované penzum informací (termíny, definice). V tomto duchu považujeme za systémový všeobecně vzdělávací předmět např. biologii a chemii – tyto exaktní předměty mají jasně dané strukturované vědění, míru interpretace, možnost diskuse nad těmito poznatky na rozdíl od předmětů narativní povahy (např. dějepis, základy společenských věd) je minimální. Jazykové struktury, které jsou shodné v mateřském a cizím jazyce, si žák právě lépe osvojuje ve výuce exaktních předmětů<sup>65</sup>, zatímco v případě odlišné jazykové struktury se dají předpokládat potíže, nicméně jsou snáze odstranitelné než v případě narativních předmětů.

Kontrastivní analýza samozřejmě nedokáže vysvětlit podstatu všech chyb, ne vše tedy v jazyce probíhá pouze na základě transferu, ať už je pozitivní nebo negativní. Je zajímavé, že učitelé exaktních předmětů, aniž by byli znalí jakýchkoli teorií osvojování (ve většině případů jsou to učitelé s aprobačí pro exaktní předmět nikoli pro jazyk), mají mnohem větší tendenci předcházet interferencím tak, že původní anglické odborné texty adaptují do přijatelné jazykové úrovně s přihlédnutím k mateřskému jazyku. V těchto případech dochází téměř vždy k zachování gramatické správnosti (např. při adaptaci učebního textu pro CLIL jsou některé trpné rody v rámci AJ zachovány, jiné jsou převedeny do aktivní podoby, čímž dochází ke

---

<sup>64</sup> Domníváme se, že hypotéza kontrastivní analýzy je pro CLIL využitelná v rovině přímé aplikace (příprava učitele na výuku).

<sup>65</sup> Uspořádání informací v exaktních předmětech do značné míry odpovídají i jazykové struktury, které jsou nositeli oněch informací. Formálně jsou věty kratší, obsah je velmi kondenzován, čímž se naopak zvyšuje přehlednost a funkčnost. Temporální systém si v případě textu (výukové materiály) vystačí s prostými časy, pro rématizaci se využívá zejména pasivum. Narativní předměty (dějepis, filozofie) vyžadují minimálně od žáka pasivní znalost celého temporálního systému – již adaptované výukové materiály obsahují např. prostředky designující předčasnost (předminulý čas, participium), hyperbolizaci (fronting, cleft a pseudocleft constructions atd.).

zdánlivému přiblížení obou jazyků (možnost výskytu interference klesá), neboť čeština jako syntetický jazyk trpný rod tolik neakcentuje)<sup>66</sup>. Tento jev, při kterém dochází k redukci „kontrastů“ kontrastivní analýzy je kromě adaptace textů mnohem lépe pozorovatelný, pokud žák pracuje s překladem adaptovaného textu, ve kterém se výše uvedený postup reflektuje. Je zcela běžné, že se adaptované texty skládají z celé řady definic exaktních termínů – tyto se žák v CLILu učí nazpaměť v rámci drilových cvičení.

Behaviorismus v rovině praktické aplikace uplatňuje audiolingvální metodu. Nedomníváme se však, že CLIL z audiolingvální metody příliš čerpá. Sdílený je pohled na dominantní roli mluveného jazyka, adaptaci jazykového materiálu (ať už mluveného nebo psaného), nízkou míru interpretace (žák sice reaguje, funguje princip zpětné vazby, ale pouze v intencích nazpaměť naučených celků – platí pouze pro exaktní předměty v CLILu). Filozofie práce s chybou má rovněž shodné kořeny – behaviorismus podobně jako CLIL vnímá chybu jako výzvu. Chyba nesmí uzavírat dveře v procesu osvojování, žák si musí být jistý, že chyba je přirozený jev, který má veskrze psychologický původ (např. ostych, nízká motivace). Nejen v CLILu je zcela běžné, že žák dělá spoustu chyb, ale někteří žáci raději cizí jazyk vůbec nepoužívají, neboť se a priori bojí, že se chyby dopustí.

Podstatná je tedy pro CLIL funkčnost sdělení informace, nikoli formální správnost – v tomto dílčím aspektu, byť se v obecné rovině vztahuje k vnímání chyby, se CLIL s behaviorismem neshodne – ten trvá na formálně správném sdělení. Výslovnost vždy byla a je předmětem imitace, tento fakt CLIL ve shodě s behaviorismem podporuje.

Naopak zcela odlišný názor panuje na použití mateřského jazyka, se kterým audiolingvální metoda nepočítá, CLIL však na kontaktu s mateřským jazykem trvá, v tomto smyslu lze považovat práci s překladem v CLILu za zcela plnohodnotnou. CLILová výuka je zatížena velkým množstvím odborného lexika, kterému se žák musí naučit, pro pochopení odborných slov je jejich překlad zcela nepostradatelný; s tímto specifickým aspektem audiolingvální metoda nemohla samozřejmě u svého zrodu počítat. Behaviorismus, který se primárně opírá o imitaci, modelování a podmiňování, jen stěží obhájí jazykovou kreativitu žáků, na které staví CLIL v rámci konstruktivistického přístupu. Doposud se výzkumy v rámci tvorby učebních

---

<sup>66</sup> Kondenzátory (gerundia, participia) jsou rovněž často při adaptacích originálních textů do jednodušší podoby převáděny do vedlejších vět (pokud to gramatická norma dovolí), v případě českého překladu téměř vždy.

materiálů pro CLIL nezaměřují na mapování jazykových prostředků v závislosti na typu nejazykového předmětu.

## **2) Krashen versus CLIL**

Zásadní průlom v teorii osvojování představuje nativisticky orientovaný Monitorovací model Krashena (Krashen, 1981; Krashen, Terrell, 1983). Monitorovací model je dodnes nepřekonaný, sumarizuje de facto v obecné rovině názory, o kterých se v odborné veřejnosti vědělo, byly jaksi přirozenou součástí učení se, ale nebyly dostatečně dobře zformulovány. Krashen jasně definoval rozdíl mezi učením se cizího jazyka ve škole a osvojováním si mateřského jazyka. Píliřem Krashenovy filozofie je přenos osvojovacích procesů do školního prostředí, akcentuje efektivitu podvědomých procesů. Mezi nesporné výhody, které podvědomé procesy podporují, je přirozené prostředí pro CLIL výuku a rozvoj cizího jazyka na základě přitažlivého s realitou spjatého obsahu. Žáci jsou lépe motivováni a jsou zároveň účastni bezprostředního použití jazyka.

Na nedostatečné rozlišování mezi osvojováním a učením se upozorňuje například Lojová (2005, s. 25). Základní podmínkou pro osvojení cizího jazyka je dle Krashena adekvátní přísun srozumitelného jazykového podnětu (comprehensible input). Taxativně Krashen zmiňuje i faktory, které osvojovací procesy brzdí: jedná se zejména o důraz na formální stránku jazyka (přehnaný důraz na gramatiku), opravování chyb bez rozlišení závažnosti pro porozumění, špatné sociální klima ve třídě (stresující prostředí), nerespektování „tichého období“, kdy jasně dominuje žákova percepce nad produkcí spojená s nejistotou žáka jazyk aktivně používat. Je zcela na učiteli, aby garantoval srozumitelný jazykový podnět a zároveň navodil přirozené a klidné klima ve třídě (Krashen, 1981).

Nenalezneme ani jeden aspekt, který bychom museli zásadně rozporovat. Na připodobnění výuky cizích jazyků osvojování mateřského jazyka explicitně upozorňuje řada autorů (např. Mehisto, Marsh, Frigols, 2008; Coyle, Hood, Marsh, 2010). Byť CLIL počítá s použitím mateřského jazyka, používá jej zcela účelně (překlady odborné slovní zásoby, přepínání kódů v rámci scaffoldingu atd.), je celkově považován za proces nevědomý a přirozený, srozumitelný jazykový podnět se v CLILu reflektuje prostřednictvím přirozených kontextů a situací, které mohou být jazykově modifikované. Krashen věkově nelimituje osvojovací procesy, naopak tvrdí, že dospělí se cizímu jazyku nemusejí pouze učit, ale mohou si jej

osvojit. Tuto myšlenku CLIL přijímá, neboť se prosazuje napříč kurikuly různých stupňů škol.

Pro teoretické zakotvení CLILu považujeme z pěti Krashenových hypotéz za relevantní zejména *hypotézu monitorování*, která vysvětluje jiný vztah panující mezi osvojováním a učením. Krashen předpokládá, že klasická výuka má jen jedno poslání – kontroluje systém jazykového projevu. Monitor začíná fungovat v době, kdy je žák již schopen vlastní promluvy. V momentu promluvy vstupuje do popředí proces konfrontace, v němž žák porovnává vyřčené s naučenou normou – teoretickými gramatickými pravidly. Pokud se žák dopustí chyby, má tendenci provést opravu nesprávně použitého výrazu. Hypotéza monitorování je tedy založena na vědomém úsudku žáka a na správné aplikaci naučených pravidel. Tím, že monitor zdůrazňuje možnost promptní kontroly ihned po sdělení výrazu v cizím jazyce a jeho případném nahrazení korektním výrazem, podporuje hypotéza monitorování první z Krashenových hypotéz (hypotéza osvojování si cizího jazyka a učení se cizímu jazyku). Osvojené a naučené dovednosti jsou nepropojené složky oblasti mozku, vzájemně však spolupracují (Krashen, 1981).

Pro správné fungování monitoru mají být splněny tři podmínky. Žák má mít dostatek času, interakce je zaměřena více na formu než na obsah a předpokládá se znalost pravidel, které se k danému jazykovému projevu vztahují (Krashen, Terrell, 1983). Krashen (1981) upozorňuje na subjektivní rozdíly mezi žáky v otázce používání monitoru. Existují tři skupiny: naduživatelé monitoru (zapojují jej neustále), poduživatelé monitoru (nezapojují jej vůbec) a rozumní uživatelé monitoru (používají jej ve vhodných situacích). Pro CLIL má monitor zásadní význam zejména tehdy, předchází-li samotné výuce předmětu v cizím jazyce (např. dějepis v AJ) integrovaný vstup v běžných hodinách cizího jazyka, který se primárně zaměřuje na jazykovou stránku (např. aplikace odborné slovní zásoby na nový gramatický jev, jehož podstatu učitel dějepisu již vysvětlovat ve svých CLIL hodinách nebude). Využití monitoru může být v případě CLILu záměrné a zároveň účelné, nadužívání monitoru je ve výše uvedeném případě vnímáno pozitivně. Výzkum v oblasti CLILu si zaslouží precizovat vztah mezi monitorem a integrovaným vstupem – s cílem odpovědět na otázku, jakým způsobem ovlivňuje integrovaný vstup celkové výstupy CLIL výuky v rovině jazykové (funkční znalost gramatiky) a obsahové (funkční znalost odborného lexika). Neméně zajímavou otázkou je míra využití osvojené gramatiky: dokáže žák gramatiku funkčně použít i mimo CLIL nebo se aplikace správné gramatiky váže na specifický kontext?

Hypotéza přirozené posloupnosti (Krashen, Terrell, 1983), známá též pod názvem hypotéza přirozeného pořadí, předpokládá, že gramatické struktury cizího jazyka si žák osvojuje vždy v určitém pořadí. Objasnění této hypotézy je připisováno Rogeru Brownovi, který zkoumal posloupnost osvojování pěti gramatických jevů (Stranovská, 2012). Potvrzení této hypotézy v případě CLILu je inspirující, nicméně prakticky by bylo uskutečnitelné, pokud bychom dokázali skutečně separovat procesy učení se od procesů osvojovacích, což je ve školním prostředí nemožné. CLIL sice osvojování úspěšně simuluje, stále je však zatížen řízenými vstupy (cvičení, přepínání jazykových kódů), které plynou z didaktické analýzy učiva (organizovanost celého procesu) a mají bezpochyby více vědomý než nevědomý charakter.

Hypotéza podnětu (Krashen, 1981) vysvětluje podstatu nabývání jazyka. Osvojování probíhá tak, že rozumíme jazykovému podnětu, který obsahuje jazyk o „trochu vyšší /náročnější“ než naše současná úroveň. Žák, který je na úrovni „i“ musí dostávat srozumitelný jazykový podnět, který je na úrovni „i + 1.“<sup>67</sup> Dané struktury na úrovni „i + 1“ rozumíme díky kontextu a extra-lingvistické informaci. Tento popis je pro CLIL příznačný, neboť učitel vždy volí takové jazykové prostředky, které žáci znají, obohatí naopak slovní zásobu tak, aby se žáci soustředili vždy na jeden nový aspekt jazyka. Extra-lingvistické informace zprostředkovává zejména didaktické vybavení učebny (plakáty, interaktivní tabule atd.) – v tomto smyslu se CLIL opět přibližuje přirozenému prostředí osvojování, kde se dítě dobře učí o tom, co vidí. Sporným bodem této hypotézy ve vztahu ke CLILu zůstává dominantní závislost na podnětu a naprosté opomenutí produkce, kterou Krashen vnímá pouze jako potvrzení pozitivního vlivu percepce. Schopnost mluvit a psát se dostaví časem, tyto dvě dovednosti se neučí, vynoří se automaticky díky porozumění jazykovému vkladu. CLIL prezentuje sice poutavější obsah, který je ale na druhou stranu vysoce aplikovaný (odborně zaměřený), což může podporovat názory o prodloužení tzv. tichého období<sup>68</sup>, kdy žák převážně jazyk přijímá, ale sám minimálně produkuje.

### **3) Sociokulturní přístup versus CLIL**

Sociokulturní přístup není dle našeho názoru kritikou Krashena, spíše jej doplňuje o mnoho podmínek nutných pro efektivní osvojování cizího jazyka. Pokud by měl CLIL vycházet

---

<sup>67</sup> V našem pojetí tato hypotéza koreluje s hypotézou monitorování. Značnou nevýhodou je bezbřehá definice „i + 1.“ Jako nezbytné se její vybudovat vlastní stratifikaci jazykových úrovní (např. se zaměřením na gramatiku) tak, aby se výzkum mohl opírat o reálnou empirii. Reálné ověření Krashenových hypotéz absentuje!

<sup>68</sup> Myšleno kritické období ve srovnání CLIL a běžná výuka cizího jazyka

výlučně z Krashenových hypotéz, je pro budování jazykových dovedností podstatné to, co a jak řekli ostatní (učitel a jiní žáci) než to, co ostatním řekl žák sám. Sociokulturní přístup však oba zdroje spojuje a klade na rozdíl od Krashena velký důraz na output (mluvený výstup), učení jednoznačně probíhá skrze sociální interakci.

Sociokulturní teorie nevnímá studium jako individuální izolovaný proces, ale jako proces společenský, a dochází k němu při interakcích, které se odehrávají mezi jednotlivci. Vygotského dobře etablovaný pojem - zóna nejbližšího vývoje (*zone of proximal development*) (Vygotskij, 1976) - udává vzdálenost toho, co žák umí a toho, co je schopen se naučit za pomoci druhého člověka. Zmíněná zóna je pro každého žáka velmi důležitá, neboť je v ní silně ovlivněn svým učitelem, spolužáky a prostředím třídy, probíhá-li výuka v širším kontextu (pak celou edukační realitou). Každý žák se učí od druhých, napodobuje spolužáky, je stimulován svým prostředím, a proto je nutné tyto vlivy kontrolovat a zkoumat jejich interakce. Někteří autoři (např. Hořáková, 2012) potvrzují pozitivní vliv kooperativního učení v hodinách CLILu, které se soustřeďuje právě na procesy, k nimž dochází při spolupráci uvnitř žákovské skupiny.

### **3.4 CLIL a jeho vztah ke kurikulárním reformám**

CLIL představuje relativně nový, moderní pedagogický přístup v celém vzdělávacím systému. Kromě toho realizace CLILu přináší i nové postupy, které podněcují mnohem aktivnější úlohu žáka ve vzdělávacím procesu. Z hlediska praktického zavádění CLILu je důležité, že současná kurikula umožňují integraci vyučovacích předmětů a vzdělávacích oborů.

Hüttnerová se spolupracovníky uvádějí, že ačkoli je CLIL jedním z nejdynamičtějších pedagogických trendů ve výuce jazyků v Evropě, „dosažený úspěch“ CLILu není dosud zcela objasněn. Jejich studie se zaměřila na analýzu laických teorií učitelů a studentů, na nichž je založena víra v účinnost CLIL. Soubor tvořili učitelé a studenti rakouských středních škol technického zaměření. Údaje byly získány prostřednictvím 48 hloubkových rozhovorů a vyhodnoceny metodami diskurzivní a obsahové analýzy, které ukázaly zřetelné shluky přesvědčení, vztahujících se k výuce jazyků, dopadů a přínosů CLIL a myšlenkových konstrukcí o úspěchu CLIL. Zjištění ukázala, že síla víry (přesvědčení) a současně relativní absence řízení politiky v oblasti výuky cizích jazyků vyústí v představu o přístupu CLIL a

o jeho úspěchu, který je však částečně v rozporu s názory odborníků nebo tvůrců politiky. Avšak tato „laická“ víra (přesvědčení) je přímo spojena s lokálními praktikami CLIL.<sup>69</sup>

V současné době je jeho zavádění v České republice motivováno snahou obohatit jazykové vyučování. Je však nutné si uvědomit, že CLIL je formou výuky *sui generis* a tudíž nezavádí nový typ výuky jazyků či výuku cizích jazyků v jiné formě. Jedním z výchozích předpokladů pro uplatňování metody CLIL v kurikulu škol je bezesporu měnící se realita ve vzdělávání na všech stupních školské soustavy. Jednotlivé obory a disciplíny se vzájemně prolínají, propojují a obohacují. V tomto směru klasický typ vzdělávání, který preferuje výuku jednotlivých předmětů odděleně, již neodpovídá potřebám doby. Do hlavních cílů moderního kurikula proto patří rozvíjení klíčových kompetencí, podpora učebních strategií a mezipředmětových přesahů a vazeb. Školy by měly pružně reagovat na požadavky synergizace a dostupnosti jednotlivých oborů a dovedností jedince. Benešová s Hlaváčovou uvádějí následující důvody pro zavádění CLILu do kurikula základních a středních škol: a) zvyšuje jazykové kompetence žáků i učitelů; b) dává prostor k uplatňování různých učebních strategií – odklon od tradičního přístupu; c) reaguje na změny ve společnosti směrem k vyšším nárokům na jazykovou vybavenost; d) umožňuje praktické využití jazyka, neboť nabízí situace, kdy je hlavním cílem učení myslet v cizím jazyce; e) napomáhá mobilitě studentů i pracovních sil (Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 4).

Integrace vzdělávacích oborů může probíhat nejen prostřednictvím např. projektové metody, ale i právě v kombinaci s cizím jazykem. Šmídová se spolupracovnicemi v této souvislosti uvádějí, že pokud škola hodlá podpořit cizí jazyky, je pro ni nanejvýš vhodné zařadit integrovanou výuku cizího jazyka do svého školního vzdělávacího programu (Šmídová et al., 2012, s. 2). Ball uvádí řadu argumentů, které svědčí ve prospěch zavádění CLILu do českého školství. Z pragmatických důvodů lze CLIL využít k určitému „šetření“ v nabitém školním rozvrhu za předpokladu, že není snížena úroveň znalostí dosažených v odborných předmětech vyučovaných v L2. Podpora cizojazyčného vzdělávání se stává v Evropě normou; chtít nechtít, angličtina si vydobyla pozici *lingua franca* do té míry, že se stala v podstatě nezbytným dorozumívacím nástrojem. Další výhody spatřuje Ball v aspektech kognitivních

---

<sup>69</sup> HÜTTNER, J., DALTON-PUFFER, Ch. SMIT, U. *The Power of Beliefs: Lay Theories and Their Influence on the Implementation of CLIL Programmes*. [online]. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013; Vol 16 (3) pp 267-284 2013 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003317>

(viz výše) a vzdělávacích. „V nejzákladnějším smyslu se zdá, že pracují-li žáci v cizím jazyce, jsou nuceni více přemýšlet a analyzovat, třídít a analyzovat, neboť si nevystačí s pouhým memorováním“ (Ball, 2011, s. 7).

Jak jsme uvedli výše, o tom, zda škola využije přístup CLIL ve výuce, rozhoduje v České republice výhradně ředitel školy. Hlavním determinantem zavedení výuky odborných předmětů v jazyce L2 je kompetence učitelského sboru. Klufa uvádí, že škola by měla výuku s CLIL implementovat do školního vzdělávacího programu, a tu buď: a) samostatně jako integrovaný předmět, který se realizuje v cizojazyčné hodině (tzv. soft CLIL), nebo v hodině daného předmětu (tzv. hard CLIL).<sup>70</sup>

Hanušová uvádí následující podmínky zavedení CLILu na škole: zavedení CLILu do ŠVP (ředitel školy); naplnění očekávaných výstupů jak v cizím jazyce, tak v nejazykových předmětech; zachovat minimální časové dotace cizího jazyka a nejazykového předmětu podle RVP; nepřekročit týdenní maximální časové dotace vymezené v RVP pro jednotlivé ročníky; uznat kvalifikovanost učitelů (ředitel školy).<sup>71</sup> Benešová s Hlaváčkovou spatřují výhody zavedení CLILu do školního kurikula zejména na straně žáka, kterému CLIL podle autorek zprostředkuje výuku cizího jazyka s reálným obsahem, smysluplné využití cizího jazyka v přirozených situacích, větší motivace a aktivní zapojení (srov. 2.2.1), rozvoj znalostí v předmětu i v cizím jazyce, rozvíjení komunikativních dovedností a čtenářské gramotnosti, přirozený rozvoj jazykových dovedností, překonání obav z cizího jazyka či příležitost k lepší fixaci učiva. Učitelům zavedení CLIL umožní zvyšování profesní kvalifikace nebo možnost uplatnění různých výukových strategií (srov. Benešová, Hlaváčková, 2015, s. 4 -5).

Ředitel školy musí při zavádění CLILu zvážit nejen výhody, ale i rizika, či spíše možné obtíže, které mohou ve školní praxi nastat. Výhody i rizika jsou souhrnně uvedeny takto:

Tabulka 4 Výhody a možná rizika při zavádění CLIL

<b>Výhody CLIL</b>	<b>Možné obtíže</b>
Efektivní rozvíjení komunikativních dovedností L2	Nedostatek didaktických materiálů a pomůcek
Práce s odborným obsahem, který se	Nesystematické zavádění CLILu

<sup>70</sup> KLUFA, J. (2012). *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci*. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou-komunikaci.html/>

<sup>71</sup> HANUŠOVÁ, S. (2012). *CLIL v ČR a zahraničí*. [online] Vysočina Edukation. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id\\_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat](http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat)



zpravidla v jazykových učebnicích nevyskytuje	
Rozšiřování interkulturních znalostí žáka	Neochota učitelů k vzájemné podoře a spolupráci
Zvyšování profesní i jazykové kompetence učitele	Nedostatečná jazyková kompetence učitelů
Vyšší nároky na kognitivní procesy žáka	Časově náročná příprava na vyučování s CLIL
Zvýšení šance na budoucí uplatnění na zahraničním trhu práce	Nedostatečná kompetence žáků používat jazyk L2 v odborném předmětu

Zdroj: upraveno podle Šmídová et al., 2012, s. 10

Rizikem neuvedeným v tabulce 1 je snížení úrovně výuky v odborném předmětu. Meta-analýza 24 studií, jejímž cílem bylo zhodnotit účinnost metody EMI<sup>72</sup> u hong-kongských středoškoláků na straně jedné přinesla pozitivní zjištění, že žáci, kteří podstoupili výuku EMI jsou v porovnání s kontrolními skupinami mnohem více zbláhli v L2 a vykazují lepší hodnoty v afektivní doméně učení. Meta-analýza však na druhé straně zjistila, že při využívání EMI trpěla obsahová stránka výuky odborného předmětu.<sup>73</sup> Požadavek důrazu na obsahovou stránku odborného předmětu v rámci CLILu a nepodceňování mateřského jazyka přinášejí i výsledky švédské studie. Studie zkoumala schopnost švédských studentů střední školy produkovat písemných text, v němž museli prokázat znalosti historie (subjektivní diskurs, vysvětlení) v jazycích výuky CLIL, tj. mateřského jazyka švédštiny a L2 (angličtiny). Studie se zaměřila na oba jazyky v programu výuky CLIL, tedy švédštinu a angličtinu. Výzkumné otázky se koncentrovaly na volbu jazyka, oborově specifickou slovní zásobu a volbu žánru. Tyto proměnné byly spojeny s hodnocením učitele, aby se zjistilo případné spojení mezi volbou jazyka a mírou úspěšnosti žáků. Ačkoli množství výuky historie v angličtině v rámci CLILu bylo značné, většina studentů si předpokládaně zvolila za jazyk písemného testu švédštinu. Přípravované didaktické texty v předmětu historie obsahují zejména oborovou slovní zásobu. Předchozí zkušenosti ukázaly, že texty s prvky angličtiny mají tendenci být o něco méně úspěšné než texty v mateřštině. V této zkoušce byly celkové úspěchy poměrně nízké, a to i přes skutečnost, že většina studentů preferovala mateřštinu. Jen velmi nízký počet studentů disponuje adekvátní oborovou slovní zásobou potřebnou pro vytvoření relevantních

<sup>72</sup> Tato práce operovala s pojmem EMI (cizí jazyk je využíván k instrukcím ve výuce), což odpovídá jazykovým sprchám popsaným v teoretické části práce – pozn. autora

<sup>73</sup> YILO, Y. SIU CHUNG LO, E. *A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong*. [online]. Language Teaching Research, 2014; Vol. 84 (1), pp 47-73 [cit. 2015-12-19]. Dostupné z WWW: <http://rer.sagepub.com/content/84/1/47.abstract>

vysvětlení probírané látky historie.<sup>74</sup> Výsledky tedy potvrzují důležitost věnování pozornosti oběma jazykům v CLIL vzdělávání.

Podle Benešové s Hlaváčovou patří k největším rizikům při zavádění CLILu nedostatečné kompetence jazykové či oborové u vyučujících, malá či žádná podpora ze strany vedení školy, nesystematické zavádění CLILu, časová náročnost během přípravy i samotné výuky či neochota, obava učitelů pracovat v týmu (Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 5). Hanušová s Vojtkovou uvádějí jako klíčový faktor pro zavedení CLILu v dané škole právě poslední uvedený faktor, tedy spolupráci učitelů cizího jazyka a odborného předmětu. CLIL nemůže podle autorek fungovat jako iniciativa osamělých nadšenců. Není tím však míněno, že dva učitelé vyučují společně během jedné hodiny, což by na většině škol nebylo únosné ani finančně ani organizačně, když by to nepochybně bylo pro všechny zúčastněné velkým přínosem. Autorky v této souvislosti dále upozorňují, že ani přítomnost dvou učitelů nemusí být zárukou úspěchu. Upomíná na projekt realizovaný ve Valencii, kde ve výuce občanské výchovy byli ve třídě přítomni vždy dva učitelé. Učitel občanské výchovy přednášel látku ve španělštině a jeho kolega jazykář vše průběžně tlumočil do angličtiny. „*Projekt skončil naprostým fiaskem, což nás příliš nepřekvapí, uvědomíme-li si, že CLIL nemůže znamenat prostý překlad vyučovací látky z jednoho jazyka do druhého*“ (Hanušová, Vojtková, 2011, s. 10-11). Na určitou problematičnost ve spolupráci učitelů upozornil výzkum provedený v Hong-Kongu. Cílem výzkumu Yuena bylo posoudit spolupráci učitelů využívajících ve výuce CBI<sup>75</sup> s učiteli cizích jazyků; studie srovnávala názory a postoje jazykářů s postoji a názory učitelů využívajících CBI na jejich vzájemnou spolupráci. Výsledky ukázaly, že sledované dvě skupiny učitelů mají významně odlišné názory na výuky jazyků v CBI. I když obecně věří v účinnost spolupráce, vnímají některé potenciální problémy a nejsou ke vzájemné spolupráci plně odhodláni. Tato zjištění mají významný dopad na proveditelnost průřezové spolupráce jakožto jedné z determinant usnadňujících zavedení CBI do školní praxe.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> FALK, M., L. *English and Swedish in CLIL Student Texts*. [online]. Language Learning Journal, 2015; Vol 43 (3), pp 304-318 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&pg=4&id=EJ1075070>

<sup>75</sup> CBI je variantou CLILu kde je integrace jazyka L2 nižší než v soft či hard CLILu. V CBI jsou využívány v cizím jazyce pouze základní instrukce v odborném předmětu, případně je cizí jazyk využíván v obecné formě (pozdřavý, pokyny na úvod hodiny). CBI se kryje s pojmem jazykové sprchy, se kterým jsme operovali v teoretické části práce (pozn. autora).

<sup>76</sup> YUEN Y., L. *Collaboration Between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes* [online]. RELC Journal; 2014, Vol. 45 (2) pp 181-196 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://rel.sagepub.com/content/45/2/181.abstract>

Velmi důležitým aspektem zavádění CLILu do výuky je stanovení explicitních cílů. Základní charakteristikou metody vzhledem ke stanovení cílů výuky je dualita. Při plánování výuky musí učitel stanovit jednak cíle daného odborného předmětu, jednak cíle jazykové. V ideálním případě by měly být tyto cíle v rovnováze a měly by se vzájemně doplňovat, ovšem s tím, že L2 je zde pouhou součástí procesu vzdělávání spíše než jeho cílem (srov. Šmídová et al. 2012, s. 11). Při absenci předem jasně definovaných cílů ztrácí podle našeho názoru výuka s využitím CLILu smysl. A nejen to; takový postup může být pro žáky i učitele nebezpečný, neboť nelze dovodit, jaké následky může výuka CLIL přinést. V černém scénáři může dojít k rapidnímu poklesu kvality výuky v daném odborném předmětu. Z tohoto důvodu je zavádění CLIL pečlivě připravit. Jistě budou jiné předpoklady pro výuku CLIL ve Švýcarsku, kde na základě dlouholeté tradice zvládají tři jazyky na velmi dobré úrovni i neakademicky vzdělaní jedinci (viz. jazykové schopnosti sportovců, např. tenisty Federera nebo lyžaře Didiera Cucheho) a jiné v ČR. Ball uvádí příklad dvou odlišných výchozích předpokladů. Ve Španělsku potřebovali být žáci v delším kontaktu s angličtinou, po úspěšném zavedení CLILu se však dostavily výsledky; podařilo se zlepšit jazykové znalosti a současně vyučovat příslušné předměty stejně dobře nebo lépe než v mateřském jazyce. V Nizozemsku, kde je jazykový kontext zcela odlišný a kde anglicky mluví téměř každý, se liší i cíle zavádění metody CLIL. Může jít například o „dolad'ování“ odborného jazyka spojeného s obsahovými předměty (CALP) a jeho aktivního použití. (Ball, 2011, s. 6 – 9). Úspěch či neúspěch CLILu v národní školské soustavě by měl být vztažen právě k výchozímu kontextu a současně ke stanoveným cílům.

Španělská autorka Navésová dospěla na základě svých výzkumů CLILu ve Španělsku k závěru, že efektivní program výuky v CLILu by měl splňovat 10 podmínek. Patří mezi ně:

- *„respekt a podpora mateřského jazyka a kultury žáka;*
- *kompetentní bilingvní učitelé, tj. učitelé s výbornou znalostí vyučovacího jazyka a zároveň se znalostí mateřského jazyka žáků;*
- *všeobecně přístupné -nikoli výběrové volitelné předměty,*
- *dlouhodobě stabilní programy a učitelé;*
- *rodičovská podpora programů;*
- *spolupráce a vedení vzdělávacích institucí a školských úřadů, vedoucích pracovníků a učitelů;*
- *učitelé s dvojitou kvalifikací (tj. nejazykový předmět i jazyk);*
- *vysoká očekávání od výuky a vysoké standardy;*

- *dostupnost kvalitních učebních materiálů;*
- *správně uplatněná metoda CLILu.*" (Navés, 2002; in: Hanušová, Vojtková, 2011, s. 13).

Jako příklad postupného zavádění CLILu do výuky uvádíme zkušenost učitele zeměpisu v šesté a sedmé třídě ZŠ. Počátek zavádění byl relativně jednoduchý. V prvním kroku učitel s žáky pojmenoval pomocí lístečků veškeré potřeby pro výuku zeměpisu, např. nástěnnou mapu, glóbus, atlas světa počítač, projektor atd. Následně na starých nepoužívaných mapách stejným způsobem vyučující s žáky anglicky označili jednotlivé typy krajiny poušť, moře, lesy, nížiny, stejně jako další používané termíny – rovnoběžky, poledníky, póly atd. V dalším kroku došlo na používání jazykových sprch v podobě přiřazování českých výrazů k anglickým pomocí interaktivních testů apod. Postupem času však došlo k nežádoucímu jevu; výuka začala pozvolna více věnovat angličtině než odbornému předmětu, hlavně kvůli času potřebnému pro opakování. Pociťovaly to i žáci. Z tohoto důvodu učitel omezil jak počet opakovaných slovíček, tak počet nově probírané slovní zásoby. Učivo odborného předmětu je třeba přizpůsobit, ale v žádném případě ho neomezovat. Na uvedené škole dospěli zainteresovaní učitelé, kteří pilotně ověřovali zavádění CLILu ke zkušenosti, že žákům na ZŠ není vhodné předkládat stále novou a rozšiřující slovní zásobu. Žáci nová slovíčka vnímali velmi krátkodobě. Daleko lépe se osvědčily krátké pokyny, pozdravy a další slovíčka, která bylo možno používat ve více předmětech najednou (Miškar, 2012, s. 80-82).

Praktické zkušenosti s výukou CLIL z pohledu „inspekční činnosti“ popsala Zerzová. Podle jejich poznatků pracovali učitelé se slovní zásobou velmi kreativně. *„Vyučující přizpůsobovali slovní zásobu věku i pokročilosti žáků, zejména z hlediska počtu, náročnosti i metod osvojování. Využívanou slovní zásobu propojovali s obsahem hodin adekvátním způsobem. Reakce žáků byly různorodé, od pochybných otázek, co vlastně mají dělat, po přirozenou spolupráci při osvojování slovní zásoby. Co se týká rozsahu používání anglického jazyka ve výuce, spektrum jeho využití v těchto hodinách bylo široké. Od použití deseti výrazů formou překladu a přiřazování lístečků s výrazy v českém a anglickém jazyce (český jazyk) nebo uvedení anglických výrazů v textech na pracovních listech a jejich přiřazování/vepisování do schémat (fyzika), až po obsáhlejší pracovní listy přímo v anglickém jazyce, ve kterých bylo úkolem žáků přiřazovat slovesa a místa k názvům zvířat a ústně formulovat jednoduché věty o tom, kde zvířata žijí a co dělají (přírodopis) a hodinu, kdy žáci dostali zadání úkolu k řešení přímo v anglickém jazyce a v anglickém jazyce ho také ve*

*skupinkách řešili (matematika). I v těchto hodinách však tvořil český jazyk nedílnou součást zejména jazyka instrukcí, ve kterých čeština převažovala.“ (Zerzová, 2012, s. 38-39).*

### **3.4.1 CLIL jako eklektický přístup**

Mezi nesporné výhody CLILu patří přirozené prostředí pro výuku a rozvoj cizího jazyka. Žáci jsou lépe motivováni a jsou zároveň účastni bezprostředního použití jazyka. Na základě různých šetření je možné konstatovat, že výuka, v níž je zapojeno jak učivo odborného předmětu, tak i cizí jazyk, vede k velice dobrým znalostem studenta v předmětu a i v cizím jazyce (VUP, 2007).

Výuka CLIL vychází z několika zásadních premis. Z podstaty přístupu vyplývá důraz na mezipředmětové vyučování. Jest všeobecně přijímaný pedagogickým axiomem, že učení se izolovaným faktům a rozvíjení izolovaných dovedností trvá déle než učení se faktům a dovednostem, které jsou usouvztažněny. V CLILu je vztah probírané látky a reálných životních situací mnohem těsnější než v klasické výuce jazyka. V komunikaci při výuce s využitím CLILu je důležitější plynulost (fluency) než přesnost (accuracy), což by se mělo odrazit i v hodnocení (viz níže). Klíčový význam má čtení.<sup>77</sup> Psaná forma CLILu by však neměla být podceňována. Studie Gené-Gilové se spolupracovníky se zaměřila na hledání vztahu mezi výukou CLILu a písemným projevem žáků v L2. Tato tříletá longitudinální studie představuje poznatky o vývoji písemného projevu španělských středoškoláků v doménách složitosti, přesnosti a plynulosti písemného projevu (CAF)<sup>78</sup> mezi CLILovými a non-CLILovými žáky. CLILoví žáci (rodná řeč španělština) absolvovali výuku společenských věd v angličtině. Kontrolní skupinu tvořili non-CLIL žáci s běžnou školní výukou angličtiny. Z výsledků tříletého sledování v rámci skupiny CLILových studentů vyplynul signifikantní rozdíl ve skóre (zlepšení) ve většině parametrů CAF v průběhu sledovaného období. Non-CLILoví participanti vykázali v rámci své skupiny zlepšení pouze v doménách „lexikální složitost“ a „správnost.“ Srovnání mezi skupinami přineslo smíšené výsledky. Ačkoli non-CLILoví studenti vykazovali v průběhu sledovaného období větší zlepšení v lexikální složitosti ve srovnání s jejich CLIL vrstevníky, na konci testování

---

<sup>77</sup> HANUŠOVÁ, S. (2012). *CLIL v ČR a zahraničí*. [online] Vysočina Edukation. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id\\_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat](http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat)

<sup>78</sup> Nástroj CAF (written complexity, accuracy and fluency) slouží k hodnocení úrovně složitosti (komplexnosti), správnosti a plynulosti písemného projevu

dosahovali celkově lepších výsledků žáci s výukou CLILu. Autoři uzavírají, že výzkum přinesl důkazy o efektivitě přístupu CLIL v oblasti psaného projevu žáků v L2.<sup>79</sup>

Mezi jazykovým vyučováním a vyučováním odborných předmětů v cizím jazyce je zásadní metodologický rozdíl. Jazykové vyučování je v převážné míře zaměřeno na procvičování čtyř dovedností (čtení, poslech, mluvení a psaní). Jak jsme již naznačili, ve vyučování neязыkového předmětu slouží čtyři dovednosti k tomu, jak získat nové informace a jak je demonstrovat přímo ve výuce. Právě tato dovednost, kdy žák dokáže jednat v cizím jazyce v odlišných situacích, je bezpochyby považována za největší přínos CLILu především jako efektivní nástroj rozvoje kompetence k učení a řešení problémů, které u žáků akcentuje RVP. Výuka s CLILEm vychází z učiva jednotlivých předmětů, proto učitel nemusí vymýšlet konkrétní téma hodiny (VUP, 2007).

Jednou z nejdůležitějších fází úspěšné aplikace eklektického přístupu CLIL ve výuce je fáze plánování a přípravy. V odborné literatuře se lze setkat s tzv. rámcem 4C při plánování výuky, zahrnující oblasti: 1) obsahu (content), 2) komunikace (communication), 3) poznání (cognition) a 4) kultury (culture). Coyle uvádí následující principy zakotvené v rámci 4C, které by měl učitel vzít při plánování na vědomí:

- Obsah (content) učiva není jen o získávání znalostí a dovedností - žák si má vytvářet své vlastní znalosti a porozumění a rozvíjení dovedností (personalizované učení);
- Obsah se vztahuje k učení a myšlení - pokud chce učitel účinně zprostředkovat obsah učiva, musí analyzovat jazykové schopnosti i požadavky žáků.
- Efektivní učení se L2 vyžaduje smysluplný kontext; učení probíhá na základě rekonstrukce obsahu a příbuzných kognitivních procesů. Jazyková úroveň musí být pro žáky přístupná.
- Interakce v kontextu učení je pro učení zásadní; kontext učení funguje jako „médium“ při výuce cizího jazyka.
- Vztah mezi jazykem a kulturou je komplexní; interkulturní povědomí je pro CLIL zásadní.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> GENÉ-GIL, M., JUAN-GARAU, M., SALAZAR-NOGUERA, J. *Development of EFL Writing over Three Years in Secondary Education: CLIL and Non-CLIL Settings*. [online]. Language Learning Journal, 2014; Vol 42 (2) pp 209-224 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&id=EJ1075068>

<sup>80</sup> COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. [online] University Nottingham. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_motivating\\_learners\\_and\\_teachers.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf)

Jiné výchozí principy zavádění CLIL do výuky uvádějí Mehisto se spolupracovníky (2008; srov. in Šmídová et al., 2012, s. 16 – 17).

- Mezipředmětová integrace - cizí jazyk podporuje poznávání a učení se nejazykovému předmětu a současně obsah nejazykového předmětu zprostředkovaný v cizím jazyce umožňuje rozvoj daného cizího jazyka. K účinné integraci cizího jazyka a nejazykového předmětu je nezbytně nutné využívat moderní výukové přístupy typu projektového vyučování či výuky zaměřené na rozvoj divergentního myšlení.
- Supportivní sociální atmosféra třídy a kooperativní prostředí - učitel by měl svým přístupem vytvářet takové podmínky, které nastolí atmosféru spolupráce a kooperace mezi žáky, nikoli atmosféru nezdravé soutěživosti (srov. podkapitola 2.3.3)
- Smysluplné vyučování - probíraná témata by měla být smysluplná; autenticita používaného L2 by měla být zajištěna výběrem takového materiálu, která na straně jedné dosahuje požadovaných nároků příslušného odborného předmětu, na straně druhé odpovídá zájmům a orientaci mladé generace.

## 4 Profil CLILového učitele

Conditio sine qua non (nezbytnou podmínkou) úspěšného zavádění CLILu do výuky je tedy osobnost učitele. Jaké jsou obecné podmínky výkonu učitelského povolání v České republice? A jakými dovednostmi, znalostmi a kompetencemi mají disponovat učitelé vyučující v CLILu? Některé z nich jsme nastínili v úvodní kapitole (podkapitola 1. 3) V této části nejprve uvedeme některé obecné charakteristiky učitelského povolání a dále se již plně soustředíme na předpoklady a dovednosti vhodné pro výuku CLIL.

Profese učitelů je nejen v České republice spojena s úsilím o postupné dosažení plné profesionalizace. Juklová uvádí, že změny ve vzdělávání učitelů nastolené postupně od změny společenských poměrů na sklonku roku 1989 mění i úhel pohledu na učitele. *„Změny ve vzdělávacím kontextu u učitelů mají dopad zejména na nárůst profesní odpovědnosti, nutnost rozvíjení nového modelu profesního chování učitelů ve vztahu ke kolegům, žákům, jejich rodičům i širší veřejnosti, růst tvůrčího charakteru profese a změny ve znalostech učitelů“* (Juklová, 2013, s. 83). Mohou se však učitelé považovat za profesionály, resp. může být učitelství považováno za profesi v plném smyslu? Ornstein s Lewinem se na tuto otázku pokusili odpovědět pomocí charakteristik „úplné profese“, ke kterým mj. řadí: soubor

znalostí, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob; smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni; aplikaci teorie a výzkumu v praxi; dlouhou dobu speciálního výcviku; kontrolu nad licenčními standardy; existující soubor výkonových standardů; používání administrativy k usnadnění práce profesionálů; existence samostatných sdružení příslušné profese; profesní etický kodex; vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese a vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů (in Průcha, 1997, s. 169). Ve vztahu k ekonomickému statusu (chronicky finančně podhodnocených českých pedagogů – pozn. autora) Jedlička se spolupracovníky uvádějí, že legitimní součástí obhajoby zájmů profesionálů je požadavek stanovení systémů odměn za poskytované služby, které odvádí v rámci pracovní doby. Mzda je u profesionálů především symbolem statusu profesionálních pracovníků, nikoli cílem, jak o něj usilují například odborové organizace (srov. Jedlička, Klíma et al., 2004, s. 57). Průcha uvádí konstatování Ornsteina s Levinem, že učitelé nesplňují všechna kritéria profese, a proto nemohou být nazíráni jako profese, nýbrž jako semiprofese (in Průcha, 1997, s. 169).

Jak je tomu u učitele CLILu? Přesahují jeho znalosti a dovednosti nejen laické osoby, ale i kompetence jiných učitelů. Zdálo by se, že výuka odborného předmětu v cizím jazyce vyžaduje znalosti skutečného profesionála. Jak však např. uvádí Luprichová, na Slovensku se vyskytují názory, že není třeba mít široké znalosti např. v oblasti zeměpisu, historie, společenských věd, aby bylo možné zvládnout výuku těchto předmětů metodou CLIL. Názor autorky s takovým postupem nekonvenuje; odborné předměty by měly být vyučovány pedagogy s příslušnou aprobačí a znalostí cizích jazyků. Hlavním důvodem, proč jsou učitelé angličtiny na Slovensku "nuceni" k výuce všeobecně vzdělávací předměty s využitím metody CLIL je skutečnost, že je zde nedostatek obecných učitelů s dobrými jazykovými znalostmi (srov. Luprichová, 2010, s. 27-28). Tento problém je přítomen i v České republice; podle Vojtkové je největší překážkou při zavádění CLILu do výuky nedostatek dobře připravených učitelů, kteří zvládají obor a jazyk na patřičné úrovni a jsou obeznámeni s metodou CLIL (Vojtková, 2012, s. 14- 15).

Systematická příprava učitelů na výuku CLIL je tedy jednou z nejdůležitějších složek hojnějšího rozšíření CLILu. V Rakousku a Německu existuje speciální příprava učitelů na výuku předmětů prostřednictvím cizího jazyka. V rámci rakouského vzdělávání učitelů podstupují budoucí učitelé výuku v jazykové iniciativě pro 1. stupeň, kdy jsou všichni učitelé proškoleni pro výuku CLIL napříč předměty prvního ročníku. Na německých univerzitách v



Brémách, Oldenburgu, Wuppertalu, Saarbrückenu atd. je bohatá nabídka kurzů pro bilingvní výuku. Univerzita v britském Nottinghamu nabízí jediný vzdělávací kurz svého druhu pro studenty, jak vyučovat historii, zeměpis a přírodní vědy prostřednictvím cizích jazyků. V Bulharsku, České republice, Maďarsku a Slovinsku vedou bilingvní výuku buď rodilí mluvčí, nebo učitelé, kteří studovali cizí jazyk a další obor. Bilingvní vzdělávání učitelů v cizích jazycích pro 1. stupeň se nabízí v angličtině na Maltě a ve Finsku, v angličtině a ve francouzštině v Německu a dále v angličtině a dánštině na Islandu (VUP, 2007).

V Evropě existují i mezinárodní programy pro přípravu učitelů CLIL. Jedním z nich je španělsko-britský program „The International Teaching Praktikum“, probíhající na bázi spolupráce mezi univerzitami v Nottinghamu a Salamance. Dlouholetá spolupráce mezi oběma univerzitami vedla k dohodě na mezinárodní úrovni (od roku 2003) garantované španělským ministerstvem školství a Vzdělávací a rozvojovou agenturou pro školy při ministerstvu školství Spojeného království. Tato spolupráce vyústila v řadu společných vzdělávacích projektů ve vzdělávání učitelů v CLILu, zejména budoucích učitelů základních škol. Např. v rámci čtyř až šestitýdenního praktika se studenti učitelství z univerzity v Salamance trénují na britských základních školách ve výuce svého odborného předmětu v angličtině. A naopak, ve Španělsku probíhají intenzivní kurzy šité na míru pro učitele základních škol z Nottinghamu; kromě výuky ve španělských školách učitelé podstupují kurzy zaměřené na aspekty jazyka, kultury a vzdělávání.<sup>81</sup>

Jeden z dílčích programů je nazván „CLIL v anglické třídě“; projekt byl navržen pro studenty pedagogických škol v rámci Mención de lengua Inglesa v novém Grado de Maestro en Educación PRIMARIA, což je španělský ekvivalent kvalifikace pro učitelství ve Velké Británii. Z hlediska naší práce jsou zajímavé podmínky zařazení do programu. Vzhledem k tomu, že studenti, jejichž mateřským jazykem je španělština se podílejí v rámci programu na výuce vedené plně v angličtině, je požadovaná vstupní úroveň B1 s tím, že studenti by měli rozvíjet své jazykové znalosti takovým způsobem, aby dosáhli alespoň úrovně B2 společného jazykového rámce. Projekt je složen ze dvou hlavních částí, teoretické a praktické. Teoretická část zaměřená na výuku o CLILu - zakotvena na bázi mezinárodně uznávaných publikací o

---

<sup>81</sup> ALMAZARA, G. G., LIAVADOR, F. B. *CLIL in teacher training: A Nottingham Trent University and University of Salamanca experience*. [online] ERIC databáze [cit 2016-01-17]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?id=ED539730>

CLILu<sup>82</sup> - sestává ze 4 modulů: 1) Okno do CLILu (úvodní informace o přístupu CLIL a vymezení oproti jiným modelům); Znalosti a principy CLILu (komunikace, kognitivní dovednosti a učení ve všech vyučovacích předmětech, příprava didaktických materiálů; 3) Učovací hodina CLIL (plánování hodiny, jazykové nároky, výběr didaktických prostředků, úprava a výzdoba třídy, monitoring a vyhodnocování jednotlivých postupů, zvolených metod výuky a didaktických činností; 4) Hodnocení v CLILu (různé typy hodnocení, podpora strategií hodnocení ad.). V praktické části projekt probíhá tak, že španělští studenti učitelství plní v britské třídě roli spolu-učitelů; připravují a podílejí se na aktivitách předkládaných učitelem, dokončují s žáky úlohy, pracují samostatně v rámci mikro vyučovacích jednotek, produkují krátké ústní prezentace a podílejí se na didaktických činnostech učitele. Po dokončení tohoto kurzu by studenti měli být schopni zapojit se integrovaného programu v rámci španělského státního vzdělávacího systému, konkrétně pochopit přístup CLILu, vytvářet a rozvíjet CLILové učební materiály a pomůcky, používat strategie pro konkrétní obsah předmětu v angličtině a plánovat a posoudit osnovy založené na CLILu.

## 4.1 Typologie učitele ve vztahu ke CLILu

V České republice je CLIL zpravidla vyučován třídními učiteli na 1. stupni a na 2. stupni ZŠ a SŠ zpravidla oborovými učiteli, kteří ovládají jazyk ve větší či menší míře. Většina učitelů, kteří ve svých hodinách využívají strategie CLILu, není pro tento typ výuky zatím proškolená. Pro oborové učitele, kteří vyučují své předměty v cizím jazyce, je naprosto nutné se seznámit s jazykově podpůrnou metodologií (VUP, 2007).

Jak jsme uvedli v úvodní kapitole, vhodnými realizátory CLILu jsou učitelé s aprobační v daném oboru a v cizím jazyce. Rovněž Tůmová upozorňuje, že učitel CLILu by měl v první řadě ovládat cizí jazyk. Není nutné, aby ovládal jazyk dokonale, ale měl by se při jeho používání cítit „bezpečně“, umět reagovat flexibilně a pohotově. Rizikem se mohou stát žáci, kteří ovládají jazyk lépe než učitel, proto by měl volit aktivity, které dobře ovládá. Dále by měl být odborníkem na daný vyučovací předmět, znát potřeby žáků, umět nastavit efektivní strategie, upravit zvolené aktivity dle potřeb a jazykové úrovně žáků, volit vhodné způsoby hodnocení.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Např. *Using languages to learn and learning to use languages* (Marsh 2000) nebo „*CLIL: A new model for language teaching*“ (House 2007).

<sup>83</sup> TŮMOVÁ, J. *VideoCLIL metodika*. [online] Projekt Ianua Linguarum Reserata (Janička) [cit 2016-01-04]. Dostupné z WWW: <https://janicka.scio.cz/>

V pedagogické praxi se však při výuce metodou CLIL často uplatňují učitelé odborného předmětu (nejazykového) s velmi dobrou jazykovou znalostí, avšak bez jazykové aprobace. Další variantou je realizace CLILu vyučujícími cizího jazyka, kteří na vybraném obsahu vyučují cizí jazyk. Nevýhodou této varianty je, že učitelé jazyka kladou důraz spíše na jazykovou stránku než na samotný obsah výuky. Jedná se tedy spíše o realizaci mezipředmětových vztahů v rámci cizojazyčné výuky.

V případě varianty neaprobovaného učitele pro cizí jazyk je doporučována úzká spolupráce s učitelem daného cizího jazyka. V těchto intencích se na některých školách se využívá *týmové vyučování*, v němž jsou oba učitelé přítomni v hodině. Variantou je spolupráce probíhající v přípravné fázi, tj. při plánování hodin, kdy učitelé společně naplánují cíle a aktivity. Ve fázi výuky pak mohou probíhat části výuky nejazykového předmětu v hodině jazyka a rozvoj jazyka v hodinách nejazykového předmětu, např. procvičení jazykového vzorce v rámci diskuse. Hodnotící fáze hodiny může probíhat opět společně, učitel nejazykového předmětu hodnotí obsah a učitel jazyka jazyk (srov. výzkum Yuena, podkapitola 3. 4).

Níže prezentujeme názory odborníků vztahujících se k požadavkům na učitele CLIL. Benešová s Hlaváčovou uvádějí následující požadavky; učitel CLILu by měl:

- mít odbornou způsobilost ve vyučovacím předmětu;
- být kompetentní v cizím jazyce;
- umět uplatňovat aktivizační metody;
- umět vytvářet rozmanité učební situace;
- zohledňovat jazykové vybavení žáků;
- zohledňovat různé výukové styly;
- volit různé organizační formy práce;
- umět v případě potřeby spolupracovat s jiným vyučujícím – team teaching;
- být sám motivován a ztotožňovat se s principy CLILu;
- propojovat předchozí znalosti, zkušenosti žáků s novými poznatky;
- podporovat pozitivní atmosféru ve třídě;
- umět pracovat s chybou, chyba je vnímána jako přirozená součást procesu učení;
- umět střídat výukové strategie (Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 5).

Novotná uvádí osm základních oblastí, které odborná literatura považuje za důležité dovednosti učitelů CLILu:

- 1) Identifikace potřeb žáka – jedná se o diagnostiku stylu učení, motivačních faktorů, dosavadních jazykových schopností ad.; individuální predispozice a faktory žáka hrají klíčovou roli jak ve výuce odborného předmětu, tak v komunikaci v L2. Pedagog by měl individuální rozdíly analyzovat a zhodnotit a na základě jejich reflexe plánovat vyučovací hodiny CLIL.
- 2) Plánování – zahrnuje zejména přípravu didaktických materiálů, promýšlení možných variant výuky v závislosti na jazykových schopnostech žáků, volbu adekvátních metod výuky, konzultace s aprobovanými učiteli daného jazyka L2, plánování dílčích a celkových výukových cílů a způsobů hodnocení ad.
- 3) Multimodalita – týká se preference způsobů prezentace učiva ve smyslu modalit vizuální či auditivní, resp. verbální či nonverbální. Ve výuce formou CLIL, kde jedním z cílů je rozvíjet další jazyk žáků, mají všechny formy sdělování informace stejnou důležitost.
- 4) Interakce – značné zapojení interakce učitel se žáky je implicitně „zabudováno“ do samotné podstaty CLIL; učitel v rámci expozice odborného učiva v jazyce L2 by měl žáky do výuky aktivně zapojovat, poskytovat jim možnosti podílet se na interakcích různými způsoby, nikoli pouze odpověďmi na otázky učitelů.
- 5) Hodnocení – mělo by být primárně zaměřené na obsah odborného předmětu, sekundární pak na pokrok v jazykových dovednostech.
- 6) Předmětová gramotnost - pro učitele CLILu je důležité reflektovat odlišnosti v používání jazyka L2 v odborném předmětu, od jazyka používaného v běžné komunikaci. Odbornému předmětu by měl učitel věnovat podstatnou pozornost.
- 7) Spolupráce – zde je myšlena zejména intenzivní kooperace mezi učitelem CLILu a aprobovaným učitelem jazyka L2.
- 8) Kontext a kultura – větší důraz na kulturní kontext bude patrně klást učitel CLILu vyučující dějepis či zeměpis, než CLIL – pedagog matematiky či pracovní výchovy (srov. Novotná, 2011, s. 15 – 16).

## **4.2 Role učitele ve výuce s využitím CLILu**

Role učitele při výuce CLILu vychází z obecných požadavků na didaktické znalosti a sociální dovednosti. Učitel motivuje žáka prostřednictvím různých podnětů, zařazuje aktivizující metody výuky a různorodé formy práce. Ve výuce staví žáky do centra výuky. Důležitá je

pedagogická diagnostika, neboť učitel by měl vycházet z předchozích znalostí a zkušeností žáků (srov. Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 6).

Favilli se spolupracovníky uvádějí následující základní charakteristiky CLILové výuky:

- Učitel CLILu zajišťuje, aby dvojjazyčná výuka CLIL probíhala v sociálním a kulturním kontextu daných jazyků.
- CLILová výuka po učiteli vyžaduje více plánování, vytváření úloh a didaktických materiálů s různým množstvím a různou obtížností cizího jazyka ve vztahu k vyučovanému obsahu.
- Učitel CLILu musí mít neustále na paměti, že vyučuje „dva předměty“ ve stejnou dobu, tj. akademický obsah odborného předmětu a cizí jazyk – proto je důležité, věnovat souběžně pozornost potřebám žáků ve vzdělávání odborného obsahu a jazykové úrovni výuky.
- V CLILové výuce se vyskytují odborné výrazy a typické větné vzory cizího jazyka.
- CLILová výuka od učitelů vyžaduje, aby zprostředkovali jazyk i obsah pomocí mluveného slova a interakce s žáky – důležitý je typ kladení otázek, rozvíjení otázek, rozšiřování interakce od jednoho žáka k více žákům.
- CLILová výuka vyžaduje spolupráci učitele s kolegy jazykáři.
- CLILová výuka zahrnuje nejen jazyk, ale i jiné způsoby komunikace zprostředkovávající význam obsahu (obrázky, tabulky ad. viz níže, scaffolding).
- Hodnocení v CLILu vyvolá požadavky na velmi důkladné zvážení vztahu mezi znalostí předmětu a jazykovými dovednostmi.<sup>84</sup>

Specifická role učitele CLILu spočívá zejména ve využívání podpůrných prostředků (scaffoldingu) a schopnosti zvolit přiměřenou náročnost L2. Jinými slovy, vedle prezentace obsahu odborného předmětu usnadňuje učitel CLILu žákovi práci v cizím jazyce. Ve výuce střídá jazykové kódy cizího jazyka dle různých principů, zejména na základě zkušenosti žáků s cizím jazykem a náročnost probíraného tématu. Na základě diagnostiky jazykových schopností žáků volí vhodné učební strategie; aktuálně, dle průběhu hodiny, střídá procento užití mateřského jazyka a cizího jazyka, tj. přizpůsobuje úroveň cizího jazyka znalostem žáků. Benešová s Hlaváčovou uvádějí, že žák by měl vždy mít možnost volby, který jazyk použije (Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 7). Zásadním úkolem pedagoga využívajícího ve výuce CLIL je tedy nutnost uzpůsobit styl výuky i výběr učiva vhodného pro CLIL. Úkoly mají být

---

<sup>84</sup> FAVILLI, F., MAFFEI, L. PERONI, R. *Teaching and Learning Mathematics in a Non-native Language: Introduction of the CLIL Methodology in Italy* [online] US-China Education Review. 2013, Vol. 3, (6), pp 374-380 [cit 2016-01-21]. Dostupné z WWW: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543810.pdf>

zformulovány tak, aby dostály náročnosti tématu odborného předmětu a zároveň byly „language friendly“ i pro jazykově méně vybavené žáky. V CLILu se uplatní metody odlišné od klasické výuky, jak jsou například jazykové rámce v podobě modelových začátků vět, či ustálené struktury gramatického jevu, který žák obměňuje.

Jak jsme nastínili, velmi podstatnou dovedností učitele CLILu ve výuce je správné využití scaffoldingu. Pod pojmem scaffolding si lze představit prostředky k usnadnění učení, tj. různé verbální i neverbální formy reprezentace, jako jsou vizuální pomůcky, plakáty se slovíčky, grafické organizátory ad. (Chocholatá, 2012, s. 46). Tato metoda není nic nového, většinou je přirozenou součástí výuky. „Lešení“ žákovi pomáhá postupné učení, osvojování si znalostí a dovedností. Jako scaffolding lze označit všechno, co učitel CLILu ve výuce dělá, aby žákovi usnadnil učení, a to jak v rovině cizího jazyka, tak v rovině předmětové. Příkladem strategie ve scaffoldingu je např. brainstorming, vytváření myšlenkových map, práce s obrázky nebo tabulkami. Benešová s Hlaváčovou uvádějí následující podoby scaffoldingu: a) obrázky, plakáty, videa, písničky, reálné předměty; b) přeformulovaná zadání úloh tak, aby odpovídaly jazykové úrovni žáků; c) příklady slovíček a frází, modelových vět, nabídky řešení; grafické organizátory – myšlenkové mapy, schémata, grafy, tabulky; d) strukturování, schematizování textu; e) neverbální projev – mimika, gesta, pantomima (Benešová, Hlaváčová, 2014, s. 6).

Scaffolding by měl vycházet z toho, co žák umí. Schematicky lze výuku CLIL a využitím scaffoldingu členit následovně:

- 1) Předpovědi - učitel zahájí hodinu předpovědí, kdy žáci odhadují, co se bude dále probírat, žáci jsou tímto nuceni aktivovat dřívější poznatky o dané látce, včetně související slovní zásoby L2.
- 2) Otázky - vytváření otázek, rozvíjející žákovu schopnost vytvořit srozumitelnou otázku; žáci jsou rovněž motivováni snahou o potvrzení nebo vyvrácení úvodních svých vlastních domněnek.
- 3) Shrnutí – učitelův nástroj zaměřený na schopnost žáků vyhledávat klíčové informace a koncepty, které se naučili, a současně vytvořit ucelené shrnutí a tento „facit“ formulovat v češtině i L2.
- 4) Vyjasňování - žáci si v této fázi ujasňují, zda dané látce porozuměli v obou vyučovacích jazycích. Pro učitele slouží tato fáze jako zpětná vazba a současně i diagnostický nástroj; učitel si ověřuje, zda pro žáky představuje větší problém obsah nebo jazyk, a na základě

těchto zjištění může v následujících hodinách zvolit jiné strategie, případně v probíhající výuce přesunout dočasně těžiště výuky.<sup>85</sup>

Tejkalová uvádí následující zásady scaffoldingu.

- aktivace dřívějších znalostí žáků – využití brainstormingu, práce s klíčovými slovy, využití myšlenkových map;
- vytvoření motivujícího kontextu – svázání probírané látky s reálným světem, využití mezipředmětové přesahy, podpořit učení vizuálním vjemem, představit žákům autentické materiály, využití obrázků, reálných objektů, zjednodušených modelů, nahrávek, tak, aby žáci o předmětu nejen poslouchali, četli, mluvili a psali, ale aby měli možnost se na něj rovněž dívat, „osahat si ho“ ad.; nabízí se využití interaktivní tabule;
- rozložení komplexnější úlohy do jednodušších – využít techniky strukturace učiva (pojmové či myšlenkové mapy), přizpůsobit tempo (mastery leasing), vyřešení jen části úlohy v L2 ad., vytvářet nejprve lehčí otázky tak, aby žáci pouze dosazovali správné výrazy, přeformulovat sdělení, rozložit souvětí do jednotlivých vět, formulovat větu jinými způsoby, při opakování zredukovat větu jen na nejzákladnější informace (zejména pokud žáci mají problém porozumět jazyku) nebo naopak použít komplexnější výrazy a struktury (pokud žáci jazyku rozumí a snaží se lépe pochopit koncept), vést žáky k tomu, aby myšlenky přeformulovali sami, postupně přenechávat žákům více zodpovědnosti za výstup v L2;
- zpětná vazba- diagnostika v rámci hodiny, zjišťování názorů žáků, ověřování míry jejich pozornosti, testování odborné slovní zásoby;
- představení požadovaného výstupu – vytvoření modelových příkladů (adekvátního slovosledu odborné terminologie, správné větné struktury, ukázat, předvedení modelového referátu, eseje, vzorce ad.), nechat žáky pracovat se vzorovými modely;
- ilustrování myšlenkových postupů a strategií – při řešení úlohy přemýšlí učitele „nahlas“, demonstruje myšlenkové postupy v mateřském jazyce i L2, popisuje a komentuje proces řešení, vysvětluje nejasnosti, vrací se k problematickým či „uzlovým“ krokům;
- nabízení nápovědy nebo částečného řešení - důležité pro žáky, kteří jsou v L2 nejistí nebo mají tendenci náročnější úlohy vzdávat;
- využití memotechnických pomůcek – rýmované pomůcky v L2;

---

<sup>85</sup> srov. TEJKALOVÁ, L. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam.* [online] Metodický portál RVP [cit 2016-01-18]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/>

- využití nonverbální a paralingvistické komunikace - využívat gesta a pantomimu, změny intonace či tempa projevu zprostředkuje žákovi vizuální či auditivní zážitek, se kterým si budou moci daný výraz nebo myšlenku spojit (srov. kap. 2);
- využití médií, videa, internetu, sociálních sítí – motivační prvek, neboť se jedná o využití pro žáky běžně používaných komunikačních prostředků a kontextu jejich komunikace, práce s reálným, nejen simulovaným L2.
- práce s klíčovými pojmy - procvičení klíčových slova, napsat je na tabuli, společně se žáky vyslovit, přeložit, přiřadit k obrázkům, dát žákům k dispozici slovníček pojmů – žáci se mohou soustředit na obsah (kontext učiva) a nezápolí s jednotlivými slovy;
- využít techniky strukturace učiva - využívat grafy, diagramy, myšlenkové a pojmové mapy, vést žáky k tomu, aby uměli tyto metody kognitivně zpracovat a rovněž vytvářet (v obou jazycích), učit je zařazovat nové informace do již vytvořeného systému.<sup>86</sup>

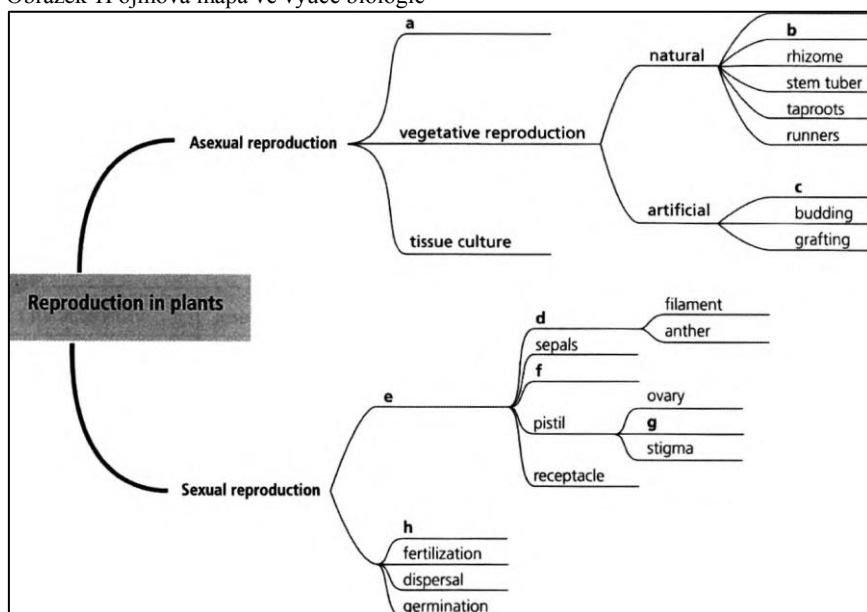
Posledně jmenované přístupy založené na bázi strukturace učiva lze v přístupu CLIL využít různým způsobem. Pojmové mapy lze využít k upřesňování pojmů a tvorbě nových myšlenek v obou jazycích, čímž se současně podpoří rozvoj kreativity žáků. Od pojmových map se odlišuje technika myšlenkových neboli mentálních (kognitivních) map, kombinující klíčová slova a hlavní myšlenky s obrázky, různými prostorovými schématy, barvami, velikostí nebo tvarem písma atd. (Buzan, Wood, 2014, s. 7). Učitel CLILu by měl s žáky vytvářet myšlenkové mapy takovým způsobem, aby pro žáky byly co nejvíce srozumitelné, aby jim umožnily co nejlepší pochopení a zapamatování; nabízí se zde využití paralelních pojmových map v češtině a L2. Prostřednictvím pojmových nebo kognitivních map lze zpřehlednit i slovní zásobu vzdělávacího obsahu celého ročníku. Plakát se slovní mapou je vhodné můžeme vystavit ve třídě a vést žáky k postupnému větvení. Na obrázku 1 je prezentován ilustrativní příklad vědomostní mapy ze Science, Macmillan vocabulary series, 2008, s. 17 (in: Šmídová et al. 2012, s 25).

---

<sup>86</sup> srov. TEJKALOVÁ, L. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam.* [online] Metodický portál RVP [cit 2016-01-18]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/>



Obrázek 1 Pojmová mapa ve výuce biologie



Zdroj: Šmídová et al., 2012

Šmídová se spolupracovníky uvádí příklady využití scaffoldingu v případech, když žák se nedokáže vyjádřit v cizím jazyce. Ke strategiím scaffoldingu v těchto případech autoři řadí: 1) umožnění částečné odpovědi v mateřském jazyce (přepínání jazykových kódů je součástí integrovaného přístupu CLIL); 2) učitel předvede (modeluje) požadovanou strukturu odpovědi, případně ji zaznamená na tabuli; 3) vytvoření a nabídnutí předpřipravených začátků nebo částí vět (jazykové rámce); připravení zadání tak, aby odpověď nebyla verbální (spoj, přiřaď, předved' ad.); 4) volba otázek, na něž lze odpovědět ano/ne s pozdějším rozšiřováním. (srov. Šmídová et al., 2012, s. 37).

Výše jsme uvedli, že existuje více stupňů integrace jazyka L2 do výuky odborného předmětu. Hanušová uvádí sedm přístupů, přičemž čtyři lze využít v každodenní výuce, zbylé tři lze pak označit jako „nepravidelné“ či „jednorázové“ CLIL: 1) jazykové „sprchy“ (language showers); 2) zařazení jednotlivých modulů v cizím jazyce do výuky vybraného předmětu; 3) zařazení obsahu odborného předmětu do jazykové výuky; 4) integrované předměty, tj. 1 až 2 vyučovací hodiny týdně vedené částečně v cizím jazyce, jazyk i předmět v téže vyučovací hodině; 5) projektové dny; 6) školy v přírodě; 7) mezinárodní projekty (např. E-Twinning).<sup>87</sup> Schematické znázornění přípravy učitele na vyučovací hodinu s využitím hard CLILU zobrazuje následující tabulka.

<sup>87</sup> HANUŠOVÁ, S. (2012). *CLIL v ČR a zahraničí*. [online] Vysočina Edukation. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id\\_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat](http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat)

Tabulka 5 Schematické znázornění přípravy učitele na výukovou jednotku hard CLILu

Etapy výuky	Činnosti učitele	Detailnější popis
Plánování	Stanovení cíle výuky	Opakování z předešlé vyučovací hodiny; vytváření návaznosti tématu na dosavadní znalosti žáků a jazykové schopnosti; Expozice nové učební látky. Aktivní zapojování žáků do komunikace v cizím jazyce. Stanovení náročnosti výuky v cizím jazyce.
	Zpracování obsahu učiva	Hledání cizojazyčných zdrojů (učebnice, internet, portály) Příprava CLIL didaktických materiálů včetně jazykové adaptace a verifikace. Zpracování obsahu ve vztahu k podpůrným metodám – scaffoldingu
	Volba organizační formy a metod výuky	Frontální výuka Příprava činností pro aktivizační výukové metody Příprava činností při skupinovou výuka a kooperativní vyučování
Realizace	Individuální přístup	Práce s chybou. Využití principu mastery learning. Jazykové rámce pro žáky s horším jazykovým projevem.
	<b>Realizace v jednotlivých fázích výuky</b>	
	Zahřívací a doplňkové aktivity	Jazyková rozvíčka Hádanky, kvízy etc. Využití repertoáru otázek (dovětky, rétorické, deklarativní otázky atd.)
	Expozice učiva	Základní princip - náročnost se v hodinách CLIL zvyšuje pouze v jedné oblasti a) nová odborná látka – volba úrovně L2, která je žákům dostupná b) známé učivo – zvyšování nároků na L2 Využití „konstruktivistického“ pojetí výuky, prvků situovaného učení a lexikálního přístupu Aplikace aktivizujících metod výuky
	Aplikace a fixace učiva	Otázky podle kognitivní náročnosti - otázky, které nutí žáka dávat do souvislosti různé informace z textu - otázky, které nutí žáka formulovat na základě textu vlastní názor a podepřít ho argumenty Výběr z možností, doplňování do vět, spojování částí vět. Vytváření či reprodukce myšlenkových map.
Hodnocení	<b>Druh hodnocení</b>	
	Formy hodnocení	Formální hodnocení - písemné práce, ústní zkoušení Neformální hodnocení – pozorování, monitorování Průběžné hodnocení – obsah předmětu i jazykové dovednosti
	Zpětná vazba	Poskytování zpětné vazby všem žákům v obou hlavních rovinách CLIL Zařazování činností spojených se vzájemným hodnocením žáků a sebehodnocením
	Pravidla hodnocení	Jazykový projev není povinnou součástí klasifikace předmětu Jazykové hodnocení využít pouze v případě, kdy nebude na žáka působit demotivačně

Zdroj: vlastní tabulka s využitím poznatků z: Šmídová et al., 2012; Benešová, Hlaváčová, 2015.

Jak jsme již opakovaně uvedli, CLIL klade vysoké nároky na přípravu učitele. Učitel musí zvládnout vlastní předmět, jeho jazykovou mutaci, a aby byla výuka pro žáky zajímavá, musí disponovat dovednostmi v oblasti využití aktivizujících metod výuky. Klečková s Hlaváčovou v této souvislosti upozorňují, že výuka s aktivizačními metodami v CLILu s sebou nese nejen více času stráveného nad přípravami, ale vyžaduje i více času během samotné hodiny.

Autorky uvádějí tři příklady z velkého množství aktivizačních metod, které lze ve výuce CLIL využít:

- Metoda 6-3-5 (brainwriting) - nejčastěji se používá metoda zvaná 6-3-5: šest účastníků napíše během 5 minut na svůj papír 3 nápady.
- Problémové vyučování - žáci např. doplňují neúplný text, uspořádají slova (věty) tak, aby z nich vytvořili celek, odpovídají na problémové otázky uvozené slovy Proč...? Srovnej..., Čím se liší..
- Domino - na jedné části může být popis události, na druhé části, kterou přiřazují, pojem.
- Rotující papír - po třídě jsou vyvěšeny flipy. Učitel žáky rozdělí do skupin, každá skupina začne u jednoho z flipů, na nichž jsou uvedena témata či otázky. Úkolem žáků žáci je ve stanoveném limitu dopsat své poznatky či odpovědi. Po uplynutí vymezeného času se přesouvají k dalšímu flipu. Na závěr stojí každá skupina u svého flipu a může vyhodnotit, co bylo ještě doplněno.<sup>88</sup>

V následující části se zastavíme u hodnocení v CLILu. Hodnocení má být zaměřeno na porozumění a znalost obsahu odborného předmětu, nikoli na hodnocení jazyka. Kritéria hodnocení porozumění výukovým materiálům a osvojení si příslušných znalostí mají být primárně založeny na dovednostech, tedy na procedurálním obsahu. Jazyk může být hodnocen v kontextu vyjadřování, neboť je v intencích výuky v CLILu přirozenou součástí projevu spojeného s konceptem obsahu (Ball, 2011). Rovněž Klufa doporučuje zaměřit se při hodnocení zejména na výkony v odborném předmětu. Podle autora je více důležitá přirozenost žákova projevu a srozumitelný projev než jazyková správnost. Žák by měl být podporován v tom, že žádoucí je i projev s chybami.<sup>89</sup>

Jako příklad můžeme uvést pravidla hodnocení v CLILu ve výukovém modulu „Matematika v angličtině pro 4. - 9. ročníky ZŠ“ na Základní škole v Českých Budějovicích (ZŠ Matice školské). Jedná se o předmět s převahou teoretického zaměření - převahu teoretického zaměření obsahuje anglický jazyk i matematika. Při hodnocení výsledků se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

---

<sup>88</sup> KLEČKOVÁ, H., HLAVÁČKOVÁ, M. *CLIL – Vhodné učební metody pro výuku CLIL vycházející z potřeb žáků*. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2016-01-21]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13095/CLIL---VHODNE-UCEBNI-METODY-PRO-VYUKU-CLIL-VYCHAZEJICI--Z-POTREB-ZAKU.html/>

<sup>89</sup> KLUFKA, J. (2012). *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci*. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou-komunikaci.html/>

- kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti;
- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů;
- kvalita myšlení, především jeho logika, samostatnost a tvořivost, aktivita v přístupu k činnostem, kvalita jejich výsledků, zájem o ně a vztah k nim;
- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu
- osvojení účinných metod samostatného studia.

V modulu Matematika v angličtině se na uvedené ZŠ České Budějovice kromě vlastního vzdělávacího obsahu realizují části vzdělávacích obsahů průřezových témat *Osobnostní a sociální výchovy* a *Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Hodnocení znalostí, vědomostí a schopností žáka vztahující se k problematice průřezového tématu je součástí hodnocení vyučovacího modulu. Záměrem tohoto způsobu hodnocení je, aby si žák vhodným propojením učiva rozšířil svůj obzor a navíc získal zkušenosti, které využije i mimo školu v běžném životě (Beritová et al., 2012, s 6- 9).

### **4.3 Dovednosti k výuce s využitím CLILu**

V úvodu této části jen stručně uvádíme základní pojmy spojené s výukou ve škole, které jsou v českém didaktickém písemnictví zpracovány v hojné míře, z tohoto důvodu se jimi nebudeme blíže zabývat.

Školní výuka může být vymezena jako záměrný, organizovaný a plánovitý proces, při kterém dochází k zprostředkování poznání, k rozvoji schopností a dovedností (Grecmanová, et al., 1998, s. 69). Obsahem školního vzdělávání je pak strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr učiva, který odpovídá cílům příslušného typu školy a v případě CLILu i typu vyučování (hard CLIL vs. soft CLIL; jazykové sprchy ad.) Jak uvádí Maňák, školní výuka musí respektovat prostředí, věk, předpoklady a zkušenosti žáků. Ke složkám vzdělání podle nestora české didaktiky patří a) poznatky - fakta, pojmy, vztahy; b) dovednosti - intelektuální, sensorické, motorické dovednosti; c) hodnoty - etické, rozumové, citové, náboženské; d) charakterové vlastnosti - citové, volní tělesné a rozumové (Maňák, 1991, s. 14).

Obecné kompetence učitele jsme nastínili v podkapitole 1.3. V českém pedagogickém písemnictví neexistuje jednotné vymezení učitelských kompetencí. Švec (1999) člení

učitelské kompetence do tří skupin: 1) kompetence k výchově a vyučování; 2) osobnostní kompetence; 3) kompetence rozvíjející osobnost učitele. Janík (2005) hovoří v souvislosti s profesními kompetencemi o kompetencích preskriptivních (soubor kompetencí reprezentující deklarovaný profesní profil učitele) a kompetencích deskriptivních (zahrnuje kompetence dobrého učitele, které byly zjištěny z výzkumných šetření, což by mělo více odpovídat skutečnosti. Spilková vymezuje obecné kompetence učitele jako „*požadavky, dovednosti a předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelského povolání. Jedná se o celý soubor kompetencí, který obsahuje nejen oborově-předmětové, psychodidaktické, organizační a řídicí kompetence, ale i kompetence poradenské, konzultativní, nebo diagnostické a intervenční*“ (Spilková, 1996, in Hořáková, 2015, s. 195).

K důležitým pedagogickým dovednostem učitel patří pedagogický postřeh a pedagogická exprese. Pedagogický postřeh je dovednost učitel vnímat důležité signály ve vyučování (změna chování žáků, sociální atmosféra ve třídě, náhlý zhoršený prospěch žáka ad.) a vnímat reakce žáků na výuku. Pedagogickou expresí se rozumí schopnost učitele vyjádřit žákům vlastní myšlenky (Havlík, 1995, s. 38), v případě CLILu schopnost adekvátně vyjádřit myšlenky v obou jazycích. Chování učitel ve třídě (exprese) by mělo být upravováno zhodnocením situace ve třídě a vést k následným reakcím na informace, která mu žáci svým chováním signalizují.

Ve třídě, kde se vykazuje zřetelný rozdíl mezi jazykovými schopnostmi žáků, hrozí riziko neúspěchu CLILu; pro učitele je složité „balancovat“ mezi jednotlivými úrovněmi. Jednou možných strategií výuky slabších žáků je přizpůsobit tempo učení odborného předmětu jejich jazykovým schopnostem, přičemž žáci jazykově zdatnější budou ve větší míře plnit samostatné úkoly (např. diskuse o odborném tématu v rámci malé skupiny apod.) Ve vztahu k přizpůsobení tempa výuky žákům může učitel využít prvky pocházející z teorie „učení se k úplnému zvládnutí“ (Mastery learning). Psychodidaktická teorie Mastery learning vychází z předpokladu, že ovládnutí nějaké vědomosti ve škole je teoreticky možné u všech žáků, mají – li k tomu příhodné podmínky, tj. způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a množství času, které subjekt k učení potřebuje (Průcha, 1997). Pro učitele, který hodlá využít teorie „mastery learning“, jsou podstatné následující tři kroky: 1) vědět přesně, co má žák zvládnout (úroveň výkonu) a připravit si pro to hodnotící nástroj (závěrečný test); 2) rozdělit výuku předmětu na menší tematické jednotky (např. elektrické napětí) a připravit si hodnotící

nástroje pro diagnostiku, zda žáci dané téma zvládli v podobě testu. 3) pro každou jednotku mít tři výukové plány: a) pro celou třídu; b) pro ty, kteří ve formativním testu látku nezvládli; c) pro ty, kteří ji zvládli (tamtéž).

Danielová s Janderkovou upozorňují, že na učitele středních škol jsou v současné době kladeny nové požadavky. Tyto změny, které se různou mírou podílejí na proměně učitelské profese, jsou závislé mj. na změně společenských požadavků na učitele, ve zvýšených nárocích ze strany MŠMT, v obecných problémech učitelské profese či v proměně žáků středních škol, zejména ve zvýšeném počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (srov. Danielová, Janderková, 2015, s. 220 – 221). V souvislosti s posledně jmenovaným aspektem uvádíme výzkum Roihové (2014), provedený ve Finsku. Studie řeší otázku, jak podpořit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce s využitím CLILu. Výzkum se zaměřil na zjišťování: 1) vnímání diferenciací žáků učiteli základních škol; 2) rozdílných přístupů ve využívání CLILu ve vzdělávání; 3) identifikaci prvků rozdílného přístupu. Kvalitativní fáze byla provedena ve škole, která nabízí CLIL vzdělávání s využitím principů inkluzivního vzdělávání. Výsledky ukázaly, že učitelé CLILu přistupují k výuce v rámci inkluzivního vzdělávání s využitím rozličných přístupů a metod, přičemž hlavní odlišnosti ve srovnání s výukou zdravých žáků se ukázaly v odlišném přístupu jazykové části vzdělávání CLIL. Vnímání diferenciací výuky pozitivně korelovalo s využíváním odlišných metod. Jako největší výzvy pro uplatnění CLILu v inkluzivním vzdělávání označili učitelé množství času, didaktické materiály a fyzické prostředí třídy. Výsledky studie ukazují, že učitelé by měli být více vědomi povahy diferenciací, aby výuka mohla být účelnější a systematická. Školy by měly kriticky přezkoumat organizaci společné výuky, snížit počty žáků ve třídě velikosti nebo více využívat prvků speciálně pedagogického přístupu tak, aby výuka CLIL v inkluzivním vzdělávání byla efektivnější.<sup>90</sup>

Na Slovensku pilotně ověřovali profesní standardy učitelů v kariérním systému. Na základě komparace, syntézy a kritické analýzy některých existujících modelů profesních kompetencí dospěli autoři slovenského modelu ke kompetenčnímu profilu, který vychází z interakčního modelu edukace s třemi zásadními dimenzemi, kterými jsou: 1) žák (kompetence zaměřené na poznání žáka vstupujícího do edukačního procesu); 2) učitel/dimenze profesní rozvoj

---

<sup>90</sup> ROIHA, A., S. *Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges*. [online]. Language and Education, 2014; Vol 28 (1), pp. 1-18. [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44640>

(kompetence související s rolí učitele, jeho sebezdokonalováním a působením ve škole) a 3) mezi nimi probíhající proces/dimenze edukační proces (kompetence zaměřené na procesy směřující k rozvoji žáka).

Tabulka 6 Model profesních kompetencí učitele

DIMENZE	Dovednosti a kompetence
<b>1) Dimenze žák/ Kompetence orientované na rozvoj žáka</b>	identifikovat individuální charakteristiky žáka
	identifikovat psychologické a sociální faktory žákova učení; identifikovat jeho individuální učební styly
	identifikovat sociokulturní kontext žáka (rodinné prostředí, komunikaci v rodině, sociální status ad.)
<b>2) Dimenze edukační proces/Kompetence orientované na edukační proces</b>	<b>a) Mediace obsahu učiva vyžaduje kompetence</b>
	ovládat obsah aprobovaného oboru
	plánovat a projektovat výuku – dovednost tvořit střednědobé a krátkodobé edukační plány, projekty
	stanovit cíle vyučování orientované na žáka
	psycho-didaktická analýza učiva – dovednost vybrat základní a rozvíjející učivo v souladu s edukačními cíli
	výběr a realizace výukových metod- znát a efektivně využívat metody a formy podporující aktivní učení
	hodnotit průběh a výsledky vyučování a učení se žáka – znát způsoby hodnocení, dovednost stanovit kritéria a hodnotit žáky vzhledem k jejich individuálním odlišnostem
	<b>b) Vytváření podmínek edukace vyžaduje kompetence</b>
	vytvářet pozitivní sociální klima třídy – dovednost efektivní komunikace se žákem, dovednost vytvářet prostředí podněcující rozvoj žáka (disciplína, řešení konfliktů, facilitující vztah, autorita)
	vytvářet a využívat materiální a technologické zázemí vyučování – dovednost vytvářet a požívat didaktické materiály a pomůcky, dovednost adekvátně využívat ICT v edukačním procesu
	<b>c) Ovlivňování osobnostního rozvoje žáka vyžaduje kompetence</b>
	ovlivňování personálního rozvoje žáka – dovednost poznat a aplikovat strategie personálního rozvoje (sebepojetí, sebedůvěra, seberugance), dovednost oceňovat personální způsobnosti žáka
rozdílení sociálních dovedností žáka dovednost aplikovat strategie sociálního rozvoje žáka (empatie, prosociální chování),	
prevence a náprava sociálně-patologických jevů – dovednost diagnostiky a schopnost spolupráce s příslušnými odborníky	
<b>3) Dimenze profesní rozvoj/kompetence orientované na rozvoj</b>	profesní růst – dovednost reflektovat, diagnostikovat a hodnotit vlastní pedagogickou činnost, dovednost plánovat profesní rozvoj a sebezodělavání, všeobecný kulturní a občanský rozhled, znalost metodologií pedagogického

<b>osobnosti učitele</b>	<b>výzkumu</b>
	identifikování se s profesní rolí a školou – dovednost ztotožnit se s rolí učitele, poznat cíle rozvoje školy, vystupovat jako reprezentant profese, efektivně komunikovat se sociálními partnery

Zdroj: vlastní tabulka - upraveno podle Pavlov et al., 2015, s. 172

Moatová se ve svém výzkumném šetření prováděném pomocí hloubkových rozhovorů se šesti finskými učiteli zaměřila na hledání vztahu mezi výukou v CLILu a profesní integritou učitelů; cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé CLILu vnímají změny v jazykových kompetencích, s jakými novými požadavky na učitele CLILu se v průběhu kariéry setkávají a jakým způsobem se s těmito požadavky vypořádávají. Výsledky mj. ukázaly, že dovednosti v cizím jazyce zprostředkovávají učitelům pocit profesionální integrity (zdatnosti, důvěryhodnosti) a to jak v rovině osobní, tak i při samotné výuce CLIL.<sup>91</sup>

### 4.3.1 Oborové dovednosti

Profesní znalosti učitele jsou celkem sestávajícím z předmětových znalostí, znalosti sama sebe (sebepojetí, viz. výše) znalosti kurikula, znalosti procesů učení a vyučování, znalosti žáků apod. (Švec, Bradová, 2013, s. 11). Z výše uvedeného je patrné, že oborové kompetence jsou jen jednou ze složek profesních znalostí, nicméně bezesporu jednou z nejzásadnějších. Lze totiž předpokládat, že jádrem pedagogické činnosti učitele jsou jeho didaktické znalosti obsahu aprobovaného oboru, v nichž jsou integrovány výše uvedené dílčí znalosti. Všechny tyto znalosti mají svoji explicitní, implicitní i tacitní dimenzi.

Oborové kompetence jsou svázány s oborovou a speciální didaktikou. Oborové didaktiky aplikují obecné principy výuky do své vědní oblasti. Termín speciální didaktika vymezuje teorii vyučování, zkoumající zákonitosti vyučování konkrétního odborného předmětu daného oboru. Speciální didaktika se zabývá jednotlivými odbornými předměty, z nichž každý má svou specifickou, která spočívá v konkrétnosti jejich zaměření.<sup>92</sup> V případě učitelů CLILu je však nezbytné, aby učitel vedle své oborové a speciální didaktiky zvládl na určité úrovni i didaktiku výuky cizího jazyka. Doležalová v této souvislosti upozorňuje, že oborové a

<sup>91</sup> MOATE, J., M. *The impact of foreign language mediated teaching on teachers sense of professional integrity in the CLIL classroom.* [online] European Journal of Teacher Education, 2011; Vol. 34, (3), pp 333–346 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2011.585023>

<sup>92</sup>srov. ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. (2005). *Didaktika odborných předmětů.* [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno [cit. 2016-01-02]. Dostupné z WWW: <http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>



speciální didaktiky nejsou pouhými aplikacemi obecné didaktiky na příslušný obor, nýbrž interdisciplinárními vědami, které integrují vědy o vzdělání (didaktiku) a příslušné vědní obory. Oborové didaktiky „zkoumají procesy učení a vyučování určitého předmětu a procesy utváření poznatků příslušného oboru a jejich roli ve společenské praxi“ (Doležalová, 2004, s. 6). V CLILu jsou tyto procesy „zdvojnásobeny.“

S oborovou kompetencí úzce souvisí *operativní vědomosti* učitele. Jedná se o vědomosti, které souvisí jednak obsahem vyučování, tedy s důkladnou znalostí výuky aprobovaného předmětu a předmětů souvisejících, a současně jsou založeny na teoretických poznatcích z pedagogiky, psychologie i speciálních didaktik (srov. Havlík, 1995, s. 38). Jejich operativnost spočívá v tom, že je učitel umí použít ve správný okamžik; důkladná znalosti učiva, psychiky žáka a teoretických poznatků z řízení vyučovacího procesu umožňuje učiteli volbu rozmanitých a adekvátních reakcí při řešení pedagogických situací.

Moderní pedagogika klade na středoškolského učitele nároky, které přesahují zvládnutí vyučovaného předmětu (ů), v případě učitele CLILu zvládnutí odborného předmětu a cizího jazyka. Gillernová se spolupracovníky uvádí názor T. A. Angela, že zběhlost v dané disciplíně vyučovaného předmětu je nezbytná pro efektivní středoškolskou výuku, ale rozhodně není dostačující. Autoři dále poukazují na výzkumy zaměřené na efektivitu učitelů, které ukázaly, že lze vymezit několik skupin, v nichž je možné charakterizovat efektivní a naopak neefektivní učitele. Efektivní učitelé v popisech třiceti budoucích, třiceti začínajících a třiceti zkušených učitelů se vyznačovali následujícími charakteristikami v pěti důležitých oblastech: 1) afektivní oblast - vřelí, přátelští a starostliví; 2) oblast didaktických dovedností - organizovaní, připravení, jasně plánující; 3) oblast motivace — zájem o učení, entuziasmus;; 4) oblast žakovské participace - aktivizující žáky, interaktivně se dotazující, otevírající diskusi, otevírající množství vzájemných interakcí; 5) oblast pravidel - kladoucí nároky a požadavky, jasně předkládající a dodržující pravidla, vyžadující vysoké standardy řízení a vedení studijní práce, bez problémů v řízení třídy (podle Gillernová et al., 2012, s. 56).

V praktické části se zaměříme na zkoumání středoškolského učitele CLIL biologie a dějepisu. Z tohoto důvodu považujeme za vhodné zmínit zde výsledky projektu „Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií“, do kterého byli zapojeni mj. i učitelé biologie

a dějepisu.<sup>93</sup> Nešporová popisuje vlastní zkušenosti se zaváděním CLILu do výuky biologie v rámci uvedeného projektu. Sběr a ukládání výrazů do databáze ji nečinilo žádné větší potíže. Autorka považuje biologii velmi vhodný, ne-li ideální předmět pro uplatnění CLIL. Vyučuje se totiž v pojmech, které objektivně existují v mateřském i cizím jazyce. Navíc odborné výrazy často vycházejí z latiny, a to i v češtině i angličtině, takže si mohou být podobné. Tvorba plánů příprav na hodinu byla mnohem náročnější než první fáze. K většině plánů a didaktických materiálů doplnila přílohy v podobě křížovek, obrázků s anglickým popisem či tabulek. Praktické ověřování probíhalo ve třídě primánů a sekundánů. Z praktické výuky vyplynuly některé zásadní poznatky. Ve třídách byly velké rozdíly v jazykové úrovni jednotlivých žáků, ne všichni žáci se aktivně zapojovali do všech činností. Další zkušeností autorky bylo, že z první přípravy na hodinu byly nadhodnocené v časové dotaci. Zpočátku musí vyučující všechno říkat dvakrát – anglicky a pak také česky pro ty, kteří hned napoprvé neporozumí. I celkem jednoduché úkony tak zaváděním CLILu zaberou mnohem více času. Výuku ovlivňují i proměnné jako jsou únava, počet absentérů v předcházející hodině či nesplnění domácích úkolů. Za úspěch autorka považuje práci v sekundě, kde se jí podařila výuka tematického celku obratlovců. Studenti zvládli běžné pokyny v L2, organizaci hodiny i zápisu, většina žáků zvládla řadu odborných pojmů, tj. názvy a vlastnosti živočichů, popis prostředí ad. Vytvářeli nástěnku s probíranými pojmy a postery na různá témata. Primáni udělali rovněž velký pokrok, jejich ochota vyjadřovat se v biologii anglicky však byla mnohem menší než u sekundánů. Autorka metodu CLIL někdy úspěšně propojovala s myšlenkovými mapami. Při přípravě spolupracovala s angličtináři, jednak si ověřovala správnost používaných slovíček, jednak získávala průběžné informace o jazykové úrovni žáků.<sup>94</sup>

Zkušenosti s výukou CLIL v dějepise (v rámci výše uvedeného projektu) popisuje Zimčíková. Podobně jako učitelka biologie, i tato vyučující měla zpočátku velké obavy, zda její znalosti

---

<sup>93</sup> Projekt se skládal ze tří fází. V první etapě (2010) probíhal sběr vhodné slovní zásoby; vyučujícím byl doporučen následující postup: při přípravě následující běžné hodiny si rozmyslet a zapsat pár českých slov a spojení, která tvoří jádro vysvětlované látky a (nebo) je lze využít v rámci komunikace s žáky (jednoduché pokyny, obecné výrazy z prostředí třídy). Výsledné termíny učitelé ukládali do databáze v prostředí LMS Moodle na PdF Masarykovy univerzity v Brně. Sesbíraná slovní zásoba byla průběžně překládána do angličtiny, ozvučována a hodnocena rodilými mluvčími. Ve druhé fázi učitelé – sběrači vytvořili přípravu na své vyučovací hodiny, podle které byla výuka odučena. V tomto období probíhaly hospitační návštěvy pracovníků katedry anglického jazyka PdF MU v hodinách zaměřené na pomoc vyučujícím. Třetí fáze projektu byla věnována zpracování výstupů. VÁŇOVÁ, T. *Pár slov o projektu úvodem*. [online]. CLIL do škol [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/repo/1083115/bio\\_SS.pdf](http://is.muni.cz/repo/1083115/bio_SS.pdf)

<sup>94</sup> NEŠPOROVÁ, J. *Zkušenosti s metodou CLIL v biologii*. [online]. CLIL do škol [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/repo/1083115/bio\\_SS.pdf](http://is.muni.cz/repo/1083115/bio_SS.pdf)

angličtiny jsou na takové úrovni, aby výuku zvládla. Podle Zimčíkové je dějepis vhodným předmětem pro využití CLILu. Centrem výkladu by měl být člověk, každodenní život lidí různých dob a tento výklad lze spojit s vyprávěním příběhů. Výuka CLILu v dějepise probíhala tak, že osvojování nového učiva a formulování úkolů bylo prováděno v češtině. Tematicky vybraná „jádrová“ slovní zásoba, slovní spojení a krátké věty žákům sděloval anglicky. Podle autorky velmi záleží na vhodném rozvržení vyučovací hodiny; je třeba mít na paměti, že prvořadým cílem je dodržet dějepisné učivo, z tohoto důvod není příliš čas na různé experimenty a vymyšlení neobvyklých průběhů hodiny. Prezentace nové látky, zkoušení a používání angličtiny je dost náročné skloubit. Podle autorky je ve výuce klíčovým cílem splnit obsahový cíl, jazykový cíl je v jejich hodinách dějepisu cílem doplňkovým. Při uplatňování CLILu v hodinách nejčastěji zařazovala nácvik správné výslovnosti a pravopisu při prezentaci interaktivního testu Hot Potatoes, kdy žáci přiřazovali české pojmy k anglickým. Ve volbě učební strategie střídala frontální výuku (výklad, řízený rozhovor, poslech audio ukázek, fonetická nápodoba anglických výrazů a poté ústní opakování) a samostatné práce (výše zmíněné interaktivní testy). Jako didaktické materiály si mj. připravoval prezentace v Power Pointu k jednotlivým tematickým celkům. Z výuky autorka kladně hodnotí využití interaktivních testů, neboť jsou flexibilní, snadno se vytvářejí, jsou opakovaně využitelné a umožňují samostatnou práci žáků. Interaktivní testy zefektivňují práci učitele. Při výuce dějepisu s využitím CLILu nebyly vůbec používány papírové pracovní listy, podle autorky by to byla cesta zpět. Za největší problémy považuje vlastní nejistotu v angličtině, a velké časové nároky na přípravu a promýšlení, jak žáky motivovat. Motivaci žáků vidí autorka rovněž jako sporný bod CLIL; trvale nadchnout žáky k dalšímu studiu L2 v nejazykovém předmětu je náročná záležitost. Žáci se sice se slovní zásobou v L2 ochotně seznamují, pokud však nejsou za jazykové výkony známkování, nic je nenutí ke zlepšování jazykových dovedností v odborném předmětu.<sup>95</sup>

### 4.3.2 Jazykové dovednosti

Jak jsme uvedli v předcházející kapitole, „tvrdá“ forma CLILu (hard CLIL) by měla být vyučována CLILovými učiteli s aprobací v jazykovém či nejazykovém předmětu, ideální je spojení obou oborů. Benešová s Hlaváčovou uvádějí následující minimální požadavky na učitele CLIL: 1) učitel odborného předmětu, který ovládá cizí jazyk minimálně na úrovni B1

---

<sup>95</sup> ZIMČÍKOVÁ, M. *Zkušenosti s metodou CLIL v předmětu dějepis*. [online]. CLIL do škol [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <https://repozitar.cz/repo/16175/cs>

(není oficiálně stanoveno); 2) učitel jazyka (pouze u soft CLILu); 3) učitel jazyka ve spolupráci s učitelem odborného předmětu – team-teaching (Benešová, Hlaváčová, 2015, s. 5).

Jak jsme nastínili na příkladu učitelek biologie a dějepisu, pro učitele – nejazykáře není snadné začít s výukou svého předmětu v cizím jazyce. Tomanová, která začala s výukou hudební výchovy v angličtině, upozorňuje na dva extrémy, se kterými se setkala u svých kolegů a sebe samotné; strach z používání cizího jazyka a naopak počáteční přílišné nadšení: *„zpočátku se u některých objevovaly obavy ve smyslu „jak můžu učit ještě angličtinu, když mám tak málo času na samotnou chemii, biologii atd.. Druhý extrém, který se podařil mně, je naopak to s angličtinou přehnat. Snad to kromě mojí nezkušenosti způsobil fakt, že hudební výchova není co do obsahu učiva tak přeplněná (takže jsem mohla být v experimentování s angličtinou odvážnější). Moje přílišné nadšení, snaha použít všechny pomůcky, jejichž příprava mě bavila a s časovými ztrátami kvůli nekázní studentů v plném rozpuku puberty mohlo vést k tomu, že někteří z nich pak měli pocit, že samotná hudební výchova (což pro ně ovšem znamená zejména zpěv a poslech) jaksi zaniká.“* (Tomanová, 2012, s. 77).

Z odborných kompetencí učitel zajišťující výuku s využitím CLILu musí zvládnout nejen vlastní aprobovaný obor, ale na určité úrovni i jazyk, v němž se odborný předmět vyučuje. Vašíček trefně poukazuje na circulus vitiosus potřebných kompetencí učitele CLIL. Začarovaný kruh spočívá podle autora v následujícím: pokud učitel nemá možnost v cizím jazyce komunikovat, nemá možnost se komunikaci v cizím jazyce ani naučit, a protože se v cizím jazyce komunikaci nenaučil, neměl by se snad o ni raději ani pokoušet. *„Tento začarovaný kruh však dnes existuje už jen v hlavách neinformovaných lidí, nikoli ve společenské skutečnosti. Dnes se totiž ví, že požadavek „všechno nebo nic“ má pro CLIL (a pro cizojazyčné vzdělávání vůbec) důsledky jen záporné“* (Vašíček, 2008, s. 7)

Hanušová s Vojtkovou upozorňují, že ačkoli dokonalé ovládnutí cizího jazyka je v CLILu samozřejmě velkou výhodou, nelze v konkrétní situaci na školách v České republice čekat na dosažení dosáhneme kýženého ideálu. V CLILu je možné postupovat po malých krocích a začínat s aktivitami, jež zvládne i učitel, který si v cizím jazyce není zcela jistý; tyto aktivity mohou být například postaveny na práci s jednoduchým anglickým textem, o němž učitel v

hodině odborného předmětu hovoří s žáky česky. Podobně lze využívat i výukové filmy, které mohou navíc velmi obohatit výuku a jejichž překlad do češtiny není v dané chvíli ani možný. Podmínkou je ovšem spolupráce s učitelem cizího jazyka (Hanušová, Vojtková, 2011, s. 11-12).

Škola by měla učitele CLILu podporovat, a to zejména v rozvíjení jeho vlastních jazykových kompetencí. Využít k tomu může různé způsoby, např. školení, hospitace (kolegové jazykáři), umožnění návštěv jiných škol, nákup materiálu, tj. učebnic a výukových programů, poskytnutí prostoru pro společné plánování či podporu v náročné činnosti nad rámec běžného úvazku. Jedním z možných přístupů zaměřených na cizojazyčné kompetence učitelů odborných předmětů je způsob odborné jazykové přípravy, který se v anglosaské lingvo-didaktice ukrývá pod zkratkou ESP/LSP - English/Language for Specific Purposes, tedy angličtina pro specifické (odborné) účely. V češtině je vhodné tento přístup označovat např. termínem „odborně zaměřená jazyková příprava.“ ESP je určen pro jedince, kteří studují svoji odbornost částečně v angličtině potřebné pro zvládnutí akademických dovedností. Tento přístup se liší od obecné angličtiny nejen materiály, které jsou vytvořeny pro profesionální účely, ale také s kontextem, v němž se angličtina jako cizí jazyk využívá. ESP bývá definován jako přístup k učení cizímu jazyku, ve kterém všechna rozhodnutí s ohledem na obsah a metody jsou založené na potřebě studenta. Výchozím bodem ESP je jednoduchá otázka: „Proč se učící subjekt potřebuje učit cizí jazyk? ESP se – co se týká přístupu k učení – soustřeďuje na studenty (learning-centred approach), v centru pozornosti je učící se budoucí pedagog. ESP se nejprve soustředí na prostředí, v němž se jazyk používá, poté se přechází od specifického účelu k požadované angličtině (srov. Mišтина, Kozík, 2010, s. 42 – 46). Co se týče procesu výuky s využitím ESP, používají se hlavně scénáře, které vytváří studenti z pohledu reálných situací (pracovních pozic), facilitované emočním pozadím. Úkoly přímo souvisí s profesní oblastí studenta, a tím tedy spojují profesní oblast s jazykovými kompetencemi. Ve výsledku by být měl absolvent nejen schopen používat jazyk v určité situaci, ale rovněž by měl disponovat schopností aplikovat scénář, který může nastat v jeho budoucím povolání (srov. Kovačiková, 2010, s. 70-74). Metoda ESP se nám jeví jako jeden z vhodných nástrojů výuky budoucích pedagogů CLILu. Pro učitele technických oborů se nabízí varianta EST (English for Science and Technology) - angličtina pro vědu a techniku.

Jašková se ve svém výzkumném šetření zaměřila na proniknutí do procesů vytváření a rozvíjení didaktické znalosti obsahu u učitelů vyučujících odborný anglický jazyk – tedy tu

část L2, kterou by měly v závislosti na své aprobaci ovládnout do určité míry i středoškolští učitelé CLILu. Jašková k tomuto účelu využila model Grossmanové, kde je kategorie didaktické znalosti obsahu (DZO) obklopena dalšími třemi kategoriemi: 1) *znalosti kontextu* (knowledge of context) – znalosti dané společností, oblasti, školy i studentů umožňující učitelům přizpůsobit výuku jejich specifickým požadavkům; 2) *znalosti obsahu* (subject matter knowledge) – znalosti obsahu daného předmětu (fakta i pojmy a vztahy mezi nimi) a znalosti substantivních struktur (paradigmata) i syntaktických struktur (vědecké názory); 3) *znalosti obecné didaktiky* (*general pedagogical knowledge*) – obecné znalosti, názory a dovednosti vztahující se k výuce, např. znalosti týkající se principů vyučování a managementu třídy či studentů a jejich učení. Průzkum (předvýzkum) byl proveden prostřednictvím hloubkových rozhovorů se třemi respondentkami. Ve vztahu k tématu naší práce vybíráme jeden z mnoha výstupů, týkající se dvou složek DZO – kategorie znalosti kurikula a znalosti vyučovacích strategií. V kategorii *znalostí kurikula* se pro všechny respondentky staly zdrojem sylabů pro plánování výuky materiály určené k výuce odborného anglického jazyka. V kategorii znalostí vyučovaných strategií používaly všechny tři respondentky různé strategie při výuce odborné angličtiny a v průběhu prvních tří let jejich pedagogické praxe je neměnily. Zatímco dvě respondentky měly z výuky již od začátku dobré pocity, u jedné z respondentek původně negativní pocity přecházely v pozitivní. Postupné změny těchto pocitů mohly být způsobeny pozvolným rozvojem znalostí obsahu ovlivňujících utváření DZO (Jašková, 2013, s. 60 – 66).

Učitelé CLILu, kteří v odborném předmětu využívají angličtinu, mohou v přípravě na výuku i ve výuce samotné využívat databáze odborné anglické slovní zásoby, která je (vedle tematicky zaměřených plánů hodin) součástí výstupu projektu (dokončeného v roce 2012) na podporu zavádění anglického jazyka do výuky odborných předmětů na 2. stupni základních škol a nižším stupni gymnázií (viz Vogel, 2012, s. 30 – 35; viz také výše, pasáž o učitelích biologie a dějepisu). Od jazykového slovníku odlišují databázi obsahová a formální specifika i samotný účel, ačkoli základní funkci dvoujazyčného slovníku, tedy nalézt jinojazyčný ekvivalent výrazu známého v jednom jazyce, víceméně splňuje. Tato databáze tedy není slovníkem v pravém smyslu slova. Slovní zásoba je zde z hlediska formy dosti rozmanitá; zahrnuje výrazy od slov (např. i číslovek) po souvětí (např. definice, poučky a zákony), i funkce (od pojmenování předmětů, jevů nebo vlastností po instrukce, popisy, pravidla a zákony).

U učitelů CLILu se předpokládá ještě větší důraz na celoživotní vzdělávání než je tomu u jejich kolegů. Oblast vzdělávání učitelů by měla zahrnovat následující nosné dimenze: teorii vyučování; vyučovací dovednosti; komunikativní dovednosti a jazykovou způsobilost; znalost obsahu vyučování; pedagogické dovednosti a schopnost rozhodování; znalost kontextu (Doulík et al., 2013, s. 121). Jednou z možností v rámci dalšího vzdělávání je Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků (The European Portfolio for Student Teachers of Languages - EPOSTL). Vytváření portfolia je považováno za užitečný a efektivní proces nejen pro studenty, ale i pro zkušené pedagogy obecně, neboť může posílit jejich profesionální odbornost a podpořit reflektivní přístup k vyučování (ibid.) Rozmanité variety portfolií pro učitele CLIL mohou zahrnovat následující:

- 1) Vstupní portfolio (entrance portfolio) – poskytne informace o aktuálních jazykových dovednostech učitele.
- 2) Průběžné (nebo pracovní) portfolio (working or process portfolio) - dokumentuje růst profesní kompetence učitele odborného předmětu v L2; může být vytvářeno ve spolupráci s vedením školy.
- 3) Výstupní portfolio (exit portfolio) je souborem dokumentů dokládajících úroveň L2, např. po absolvování jazykových kurzů, seminářů zaměřených na didaktiku cizího jazyka apod.

Učitelé CLILu mohou jako nástroje pro hodnocení a sebehodnocení profesního růstu v L2 využít i Evropské portfolio jazyků (EJP – výše zmíněný EPOSTL je jednou z jeho součástí). Tento nástroj byl v roce 2001 zaveden Radou Evropy jako prostředek napomáhající sledovat průběh jazykové vzdělávání a stanovovat si cíle, monitorovat zlepšení, pravidelně hodnotit výsledky učení a zaznamenávat studijní úspěchy a zkušenost v používání cizích jazyků a setkávání s jinými kulturami. EJP má tři části: 1) jazykový pas, 2) jazykový životopis a 3) soubor dokumentů a prací. EJP stanovuje šest jazykových úrovní (v intencích Společného evropského referenčního rámce pro jazyky), nejnižší je úroveň A1, nejvyšší C2. Popisy těchto úrovní jsou rozpracovány pro všechny řečové dovednosti: a) poslech s porozuměním, b) čtení s porozuměním, c) ústní interakce, d) samostatný ústní projev a d) písemný projev.<sup>96</sup> Jak jsme uvedli výše, učitele CLILu by měl disponovat znalostmi a dovednostmi v L2 (ve všech uvedených oblastech) minimálně na úrovni B2. Citovaný projekt (viz poznámka pod čarou) realizovaný v letech 2009 až 2012 pod názvem Evropské portfolio v praxi (2009-2012)

---

<sup>96</sup> BRYCHOVÁ, A., JANÍKOVÁ, V., SLADKOVSKÁ, K. et al. (2012) *Evropské jazykové portfolio v praxi*. [online]. Národní ústav vzdělávání [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <http://elp.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en-GB>

přispěl k rozšíření používání EJP v České republice. V jeho rámci vytvořila Česká republika čtyři jednoduše použitelné on-line verze portfolia (EJP) dle věkových kategorií v šesti z jazykových mutacích. První verze EJP je určena pro žáky ve věku do 11 let, druhá je pro žáky 11 až 15 let, třetí pro žáky ve věku 15 až 19 let a poslední je určena dospělým uživatelům (19 a více let). Výstupem projektu je mj. sbírka příkladů dobré praxe a metodická příručka přibližující možnosti propojení EJP s běžnou výukou cizích jazyků a začlenění EJP do výuky cizích jazyků na jednotlivých vzdělávacích stupních. Metodická příručka pro učitele a příklady využívání aplikace ve výuce jsou k dispozici metodickém webu EJP <http://metodicky-web-ejp.rvp.cz>. Na základě vytvořené metodiky byly akreditovány programy dalšího vzdělávání pro učitele (DVPP) a vzdělávací programy pro lektory a konzultanty EJP.<sup>97</sup> Pro učitele CLILu se tak nabízí ideální příležitost pro zvyšování jazykových kompetencí.

### 4.3.3 Sociální dovednosti

Jak uvádějí Kalhous s Obstem, školy stále větší měrou začínají začleňovat do formálních osnov jistý nácvik sociálních dovedností, který může nabývat rozličných podob. Někdy se jedná o součást vzdělávání v praktických dovednostech, jindy jako součást hodin dramatické výchovy. Podle autorů bývá na českých školách výchova k sociálním dovednostem zanedbávána; mnozí učitelé neprošli v příslušných technikách žádným výcvikem, a je pro ně tedy obtížné tyto techniky vyučovat (Kalhous, Obst, 2002, s. 307).

Vališová s Kasíkovou upozorňují na nejednoznačnost pojmu sociální kompetence. V odborné pedagogické a psychologické literatuře se lze setkat s pojmy sociální kompetence, sociální způsobilost či sociální zdatnost. Podle autorek tyto pojmy reprezentují použití „motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností postojů i dovedností tak, aby bylo možno úspěšně se vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi (Vališová, Kasíková, 2007, s. 231).

Gillernová se spolupracovníky v souladu s výše uvedeným vymezením pojmů „kompetence“ a „dovednost“ hovoří o sociálních dovednostech učitele, které mají vztah k efektivitě výchovně-vzdělávací činnosti. Mezi sociální dovednosti zařazují autoři takové, které se

---

<sup>97</sup> Evropské jazykové portfolio v praxi jako nástroj pro rozvoj motivace žáka. [online]. Refernet.cz [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <http://www.refernet.cz/aktuality/ostatni/evropske-jazykove-portfolio-v-praxi-jako-nastroj-rozvoje-zaka>



vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k zvládnání konfliktů. K sociálním dovednostem patří dále vytváření příznivé sociální atmosféry ve třídě, poskytování podpory a pomoci žákům, či projevování tolerance. Podstatnou charakteristikou používání sociálních dovedností ze strany učitele je jejich individuální a situační podmíněnost. Autoři upozorňují, že někteří učitelé dovedou velmi citlivě vnímat změny emočního klimatu ve třídě (někdy jen té, kterou dobře znají) a jsou schopni se změnám přizpůsobit, umějí se vcítit do potřeb žáka nebo starostí rodičů, jsou schopni do své výchovně-vzdělávací praxe promítnout celkově pozitivní orientaci na dítě i žáka atd. „*Naopak jiní učitelé nedokážou být otevření, autentičtí ve svém jednání, neumějí pracovat s chybou v učení, nejsou schopni reflektovat své chování a jednání, podléhají působení haló-efektu atd.*“ (Gillernová et al., s. 54-55).

Sociální dovednosti učitele jsou do určité míry navázány na sociální roli učitele; ta je podle Krause se spolupracovníky tradičně spjata se skutečností, že učitelé podléhají služebnímu dohledu nadřízených a musí se řídit jejich nařízeními a příslušnou legislativou (Kraus et al., 2001, s. 89) Učitelova schopnost předávat žákům sociální dovednosti je tedy jistě i spjata s mírou autonomie, čili pedagogické svobody, kterou lze vymezit jako oblast kompetencí, o kterých může rozhodovat sám na vlastní zodpovědnost.

Sociálně kompetentní učitel vykazuje následující charakteristiky: je dobrým posluchačem, umí naslouchat; je přirozeně komunikativní; v jednání a řešení problémů je konstruktivní; dokáže svým jednáním žáky uklidnit a uvolnit; rád poznává prostřednictvím komunikace jiné lidi; má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý; má pozitivní vztah k žákům i k sobě samému; má schopnost rozvíjet pozitivní rysy žáků; je taktní, tolerantní, citlivý; dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat; je úspěšný v organizování a řízení žáků (srov. Vališová, Kasíková et al., 2007, s. 230 – 231). Fontana vyzdvihuje následující sociální dovednosti učitele: zaujmout třídu; vyvarovat se podivností; být spravedlivý; být zábavný; vyvarovat se zbytečného vyhrožování; být dochvilný; nepodléhat hněvu; vystříhat se přílišné důvěrnosti; poskytovat příležitost pro odpovědnost; usměrňovat pozornost; vystříhat se pokořování žáků; být pozorný; užívat pozitivních prvků komunikace; být si jistý, mít ve věcech pořádek; ukázat, že má žáky rád (Fontána, 1997).

Sociální dovednost v samotném procesu výuky uplatní učitel např. při práci s problémovými žáky; jako v každém jiném předmětu, i v CLILu dochází k problémům v komunikaci v

případě, že se ve třídě vyskytuje či vyskytnou problémový, nespolupracující žáci. Za problémové žáky označuje odborná literatura žáky, kteří vyrušují při hodině a žáky, kteří odmítají pracovat (srov. Augerová, Boucharlatová, 2005, s. 7). Zde hraje nezastupitelnou roli pedagogická diagnostika, neboť žákovo nespolupracující chování vyvěrá často z různých příčin, které zpravidla nelze určit a vymezit na první pohled. Musilová navrhuje následující postup či strategii učitele při práci s nespolupracujícím žákem: 1) prostřednictvím rodinné, osobní a školní anamnézy zjistit příčinu; 2) získat rodiče pro spolupráci; 3) vytvořit přesná pravidla práce s konkrétním žákem, dodržovat je a kontrolovat; 5) nalézt silné stránky žákových schopností a podporovat jeho dílčí úspěchy; 6) pozitivně hodnotit a posilovat jeho sebedůvěru; 7) spolupracovat s ostatními vyučujícími; 8) zabránit labelingu (Musilová, 2002, s. 22-23). Augerová s Boucharlatovou považují za úspěšné strategie učitele při práci s problémovými žáky: 1) přizpůsobení tempa výuky žákům, vycházet z jejich úrovně; 2) využívat individuálního přístupu k žákům; 3) používat různé metody výuky; 4) podporovat vzájemnou pomoc žáků; 5) přenechat žákům určitou odpovědnost; brát v úvahu potřeby žáků; 6) věnovat se něčemu, co považují žáci za užitečné; 7) zapojit do výuky všední věci mimo školu; 8) nabízet žákům osobní pomoc; 7) spolupracovat s dalšími učiteli, odborníky i rodiči (srov. Augerová, Boucharlatová, 2005, s. 56 - 59).

V každodenní práci se sociální dovednosti učitele projevují v jeho schopnost vést třídu žádoucím směrem jak po stránce samotné edukace, tak i po stránce dodržování kázně. Učitel musí dát žákům na srozuměnou, že jeho autorita je legitimní. Petty nabízí učitelům následující postup. Při nekázní žáka by měl sebejistě, ale beze spěchu přijít k žákovi, opřít se oběma rukama o jeho lavici a zblízka mu pohlédnout do očí. Po třech vteřinách se důrazně zeptat: “Proč nic neděláš?” Důležité je adekvátní využití neverbálních a paralingvistických prvků komunikace, jako jsou těsná blízkost, kontakt očima, intonace položení otázky. Petty radí učitelům reagovat slušně, ale tvrdě, dát najevo, že o konečných rozhodnutích se nediskutuje či použít asertivní techniku přeskakující gramofonové desky. V případě pokračující nekázně může postát pár vteřin v tiché rozhodnosti a poté odejít a při odchodu provinilce povolát do kabinetu nesmlouvavým tónem (srov. Petty, 1996, s. 76). Z prosociálních prvků chování, které jsou určitou prevencí či bufferem (nárazníkem) problémového žáka patří vytvoření dobrého vztahu mezi učitelem a žákem. K tomuto cíli povede projevení zájmu o žáky, stanovení jasných pravidel, oslovení žáků jménem, projevení běžné zdvořilosti, příjemný neverbální a paralingvistický doprovod výuky (usmívání se, neagresivní, ale současně výrazný tón hlasu), určitá neformálnost výukového

stylu či využívání adekvátního humoru ve výuce. Volba strategie při řešení problémové situace ve třídě je závislá i na dlouhodobějším sociálním klimatu školní třídy či aktuální sociální atmosféře (viz. kapitola 2). Dlouhodobější klima je tvořeno sociálními vztahy ve třídě, statusem jednotlivých žáků a celkovou mikro-kulturou třídy. Mešková rozlišuje dvě základní mikro-kultury třídy, které mají vliv na konfliktní chování žáků: 1) „tichá“ mikro-kultura třídy se vyznačuje převahou žáků s konformním jednáním, kteří se podřizují pravidlům a jsou víceméně disciplinovaní; 2) „živá“ mikro-kultura je charakterizována žáky s nekonformním chováním, kteří odmítají pravidla školy a vykazují agresivní chování. Podle autorky je optimální reakcí v obou typech tříd včasná reakce a asertivita. Trvání na požadavku není zaměřeno proti osobnosti žáka, ale proti jeho chování, čímž se stává postup učitele adekvátním. Takovým postupem si vytváří neformální autoritu. K neefektivním reakcím učitele patří oddalování problémů a pasivita, či naopak příliš emočně vypjatá reakce doprovázená agresivitou (srov. Mešková, 2012, s. 73-75).

K sociálním dovednostem učitele patří i tzv. měkké dovednosti (soft skills), kde se zařazují zvládání školního stresu, zvládání konfliktních a krizových situací ve škole, efektivní komunikace mezi pedagogem a žákem, asertivní jednání v pedagogické praxi, hodnocení žáka a práce s chybou, osobnostní a sociální rozvoj žáka či rozvoj tvořivosti. Kosíková s Holečkem provedli v období od března 1999 do prosince 2005 výzkumné šetření zaměřené na analýzu největších stresorů ve škole na vzorku 563 učitelů. Za největší stresor považovali respondenti pracovní přetížení (termínovaná práce, příliš mnoho úkolů, velká zodpovědnost, časová tíseň, nutnost osvojování nových dovedností, nadbytečná administrativa). Na druhém místě se objevilo vedení školy (příliš autoritativní, nedemokratické, necitlivé řízení, v některých případech až lobbing, při konfliktech se ředitelé často přiklánějí na stranu stěžovatelů), třetím největším stresorem jsou žáci (rostoucí počet žáků s problémovým chováním, s poruchami učení, velké množství nespolupracujících žáků s negativním postojem ke škole i práci). K dalším stresorům pro učitele ve škole se řadí neuspokojená potřeba seberealizace (frustrace), problémoví rodiče, nevyhovující pracovní prostředí školy či problémoví kolegové (Kosíková, Holeček, 2015, s. 188- 191). Gillernová se spolupracovníky rozlišují primární a sekundární zdroje zátěžových situací pro učitele. Sekundární zdroje zátěže vycházejí ze samotné podstaty sociální role učitele, tj. s řadou nejistot, které profesi učitele provázejí. Primární zdroje zátěže, působící na učitele v užším prostředí třídy a školy, člení autoři podle interakčních oblastí. Ze zkušeností učitelů CLILu prezentovaných v podkapitolách 4.3.1 a

4.3.2 vyplývá, že pro učitele CLILu se zpravidla vyskytují největší zdroje zátěže v oblasti interakce učitel a učivo (představuje náročnost učiva, nárůst poznatků a informací, didaktické potíže, které učitel řeší) a v oblasti interakce učitel a žáci (reprezentují např. problémy s motivací, pozorností a kázní žáků, odlišná úroveň jednotlivých žáků ve třídě, náročnost rozvíjení vztahů se žáky) (srov. Gillernová, 2012, s. 101-102).

Adekvátní zvládnání zátěžových a stresových situací, které se mohou ve výuce CLILu vyskytovat v hojnější míře než v běžné výuce – neboť nutnost hovořit v cizím jazyce může být sama o sobě zdrojem zátěže – je důležitou součástí duševní hygieny. Učitel by měl být alespoň zběžně seznámen se základními postupy, které lidé volí při setkání se zátěží a stresem. Výhoda těchto znalostí je jednak diagnostická (rozeznání maladaptivních vzorců chování při zátěži), jednak může pomoci při praktickém nácviu vhodných zvládacích strategií, který učitel CLILu zařadí např. na konec hodiny. Palíšek ve své práci uvádí příklady funkčního a dysfunkčního zvládnání zátěže a stresu. K tzv. pozitivním strategiím zvládnání zátěže se řadí mj. soustředění se na řešení problému; soustředění se na pozitivní věci; hledání sociální opory; hledání pomoci u profesionálů; kontrola situace; kontrola reakce či pozitivní sebe-instrukce. K tzv. negativním strategiím se počítají mj. úniková tendence (indikuje sklon k rezignaci a tendenci vyváznout ze zátěžové situace); perseverace (znamená neschopnost se myšlenkově odpoutat od prožívané zátěže), rezignace (značí reakci na zátěžovou situaci ve smyslu pocitu bezmocnosti a beznaděje zátěž zvládnout) či sebeobviňování (vyjadřuje vcelku sklon ke sklíčenosti a posuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží) (srov. Palíšek, 2007, s. 149-151).

Pro učitele CLILu je důležitá schopnost využívat jednu z výše uvedených pozitivních strategií, sociální oporu. Křivohlavý vyjmenovává následující moderátory, tj. jakési prostředníky (mediátory), zmírňující a tlumící negativní působení zátěže: sociální opora (social support), strategie zvládnání těžkostí (coping styles, viz výše) a nezdolnost (resiliency, jakožto osobnostní vlastnost) (Křivohlavý, 2001, s. 511). Sociální opora bývá definována jako „*uspokojování jedincových základních sociálních potřeb prostřednictvím interakce s jinými lidmi*“, tj. např. potřeba afiliace, potřeba být uznáván, někam patřit, mít u druhých úspěch, ocenění (Čáp, Mareš, 2001, s. 541). Kebza uvádí, že protektivní vliv sociální opory na psychickou pohodu a zdraví člověka konstatuje většina dosud publikovaných studií (Kebza, 2005, s. 151-152). Ve škole mohou poskytovat učitelům CLILu sociální oporu zejména jeho kolegové vyučující cizí jazyk. Poskytování sociální opory mohou však nabízet i jiní kolegové,

vedení školy, profesní skupiny či kolegové z jiných škol. Na této úrovni probíhá poskytování sociální opory mezi učiteli i v podobě neformálních setkání. Jako sociální oporu lze využít i supervizi případně skupinovou supervizi ve škole. Gillernová se spolupracovníky uvádí jako vhodný příklad skupinové supervize bálintovskou skupinu, která kombinuje klasickou supervizní práci zaměřenou na problém ve vztahu s klientem s víceúrovňovou možností sociální opory. Současnou podobu této formy „supervize“ je možné podle autorů volně vymezit jako burzu nápadů o vztahu mezi supervizorem (terapeutem, sociálním pracovníkem, pedagogem)) a klienty, v našem případě učiteli, která je vedena podle určitých pravidel. „*Tato forma práce nenabízí ideální řešení (někdy může být takové nové řešení vedlejším výstupem skupinového dění), především nabízí více úhlů pohledu na problém a tak uvolňuje ze zajetí zaběhaných výkladových schémat či předsudků. Poskytuje svým účastníkům také určitou míru porozumění a sociální opory*“ (srov. Gillernová, 2012, s. 110).

#### 4.3.4 Styl výuky

Vyučovací styly jsou postupy používané při výuce daným učitelem, které učitele preferuje a požívá při edukaci. Zvolené postupy jsou ovlivněny učitelovou osobností, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale zejména jeho pojetím výuky. Učitel tyto postupy využívá ve většině pedagogických situací (Mareš, 2013, s. 465).

Jak upozorňuje Mareš, v pozadí každého vyučovacího stylu by měla stát určitá „pedagogická filosofie.“ Mareš cituje jednoho z významných odborníků na vyučovací styly A. F. Grashe, podle něhož „bez explicitní pedagogické filosofie zůstávají vyučovací styly jen intelektuálním cvičením“ (in Mareš, 2013, s. 469). Podle Mareše stojí v pozadí pedagogické filosofie učitelovo pojetí výuky (ibid., viz níže + tab. 7)

V podkapitole 1. 3 jsme prezentovali typologii stylů výuky podle Witkina a podle Grashe. Mareš uvádí členění stylů výuky a učitelova pojetí výuky, které představil D. Pratta.

Tabulka 7 Typologie vyučovacích stylů dle Parreta (1998)

Vyučovací styl	Učitelovo pojetí výuky a jeho činnost
<b>Transmisivní styl</b>	Učitel se staví do role odborníka, definuje cíle výuky, využívá k výuce veškerý čas, žije svým předmětem; snaží se žáky nadchnout, ale ti často volí reprodukování učiva.
<b>Dílenský styl</b>	Snaží se žáky uvést do kultury, nacvičuje „řemeslné“ zvládnutí výuky,

	zadáva promyšlené úlohy, procvičuje dovednosti, aby se žák stal tím, kdo předávané „řemeslo“ v podobě obsahu vyučovaného předmětu sám později ovládl.
<b>Vývojový styl</b>	Učitelovo pojetí směřuje k tomu, že výuka musí vycházet ze žáka, z jeho pohledu na svět. Tento učitel zná žákovské prekoncepty pojmů i jejich typické chyby. Vede žáky k tomu, aby rozuměli učivu, zadává problémy, uvádí příklady ze života.
<b>Pečovatelský styl</b>	Učitel s pečovatelským stylem výuky se snaží, aby ve vyučování panovaly pozitivní emoce, aby se žáci předmětu nebáli, navozuje supportivní sociální klima třídy. Ve výuce radí, pomáhá, zajímá se o jednotlivce.
<b>Sociálně reformní styl</b> –	Učitel se domnívá, že prostřednictvím výuky lze dojít ke změně společnosti. Vede žáky ke kritickým postojům k hlášeným hodnotám, analyzuje s nimi ve výuce nekorektní praktiky ve společnosti.

Zdroj: Mareš, J. Vyučovací styly učitelů: teorie a diagnostika. [online] Univerzita Karlova [cit 2016-01-25]  
Dostupné z: <http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/FileDownload.aspx?FileID=221>.

Fenstermacher se Soltisem rozlišují tři základní vyučovací styly, v jejichž pozadí těchto stylů se skrývá příklon k obecnější psychologické nebo filosofické koncepci

- 1) Exekutivní styl výuky – v tomto pojetí zastává učitel roli jakéhosi manažera; řídí proces výuky a je odpovědný za to, že žáci budou dosahovat co nejlepších výsledků. K tomuto účelu využívá ověřené vyučovací metody, propracované učební materiály a nové technologie. Důraz je kladen na vytížení žáků, na kontrolu jejich činnosti a jejich odpovědnost za dosažené výsledky. Exekutivní styl čerpá z teorie řízení.
- 2) Facilitační styl výuky – styl výuky je zaměřen na podporu žáka. Učitel klade velký důraz na znalosti a zkušenosti, které si žák přináší do školy. Do výuky vnáší učitel prvky empatie, pomáhá žákům rozvíjet osobnost. Klade důraz na svobodu žáků, považuje se spíše za jakéhosi průvodce než nadřazenou autoritu. Facilitační styl čerpá zejména z humanistické (Rogersovy) psychologie a existenciální filosofie.
- 3) Liberální styl výuky – učitel vyznávající tento styl vyučování je brán jako osobnost, která žáky zasvěcuje do rozdílných způsobů poznávání světa a kritického myšlení. Do určité míry se tedy kryje se sociálně – reformním stylem dle Parreta (viz tabulka 7). Učitel žákům pomáhá k tomu, aby se stali erudovanými osobnostmi a morálně hodnotnými lidmi. Uvedený styl reprezentuje myšlenky liberální výchovy a emancipačního vyučování, které se zajímá o řešení kulturních, sociálních, ekonomických a politických problémů (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 23 – 71).

V podkapitole 3. 3. 1 jsme se zmínili o roli dominance hemisfér a hemisferální asymetrie na vývoj jazyka. Kouhoutek v souvislosti s mozkovou lateralizací uvádí, že cílem každého pedagoga by měl být vyvážený vyučovací styl aktivizující obě hemisféry žáků. Učitel by měl

využívat takový styl výuky, který aktivizuje obě hemisféry žáka, a to prostřednictvím kombinování různých metod výuky, aktivit a technik tak, aby si každý žák mohl i podvědomě vybírat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho mozkovému způsobu zpracování a hemisférové dominanci.<sup>98</sup>

Jak jsme výše nastínili, se stylem výuky úzce souvisí pojmy jako *učitelova individuální koncepce* nebo *učitelovo pojetí výuky*. Prvně uvedený pojem prezentuje Gavora, který uvádí, že explicitní činnosti učitele se uskutečňují na základě něčeho, co na první pohled není zřejmé. „Na základě individuální koncepce učitel interpretuje pro sebe předepsané výukové cíle, upravuje učivo, volí vyučovací metody a přistupuje k žákům“ (Gavora, 1990, s. 209). V případě učitele CLILu hraje individuální koncepce „krucialní roli“, neboť CLIL z povahy věci nemá „jednotné osnovy“ a kvalita výuky CLIL víceméně stojí a padá s osobností učitele – podle našeho soudu mnohem více, než je tomu v „běžných“ předmětech typu Matematika či Biologie.

Mareš pod pojmem učitelovo pojetí výuky rozumí „souhrn učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásobu argumentů, kterým je daný učitel zdůvodňuje. Podle autora patří k charakteristickým rysům učitelova pojetí výuky a) implicitnost – neboť nemá podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad; b) subjektivnost – neboť souvisí se zvláštnostmi osobnosti učitele a vede k individuálnímu vyučovacímu stylu (viz níže); c) spontánnost – neboť zpravidla vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností (Mareš, 2013, s. 66). V případě učitele CLILu je podle našeho názoru důležité se v co největší míře „vystříhat“ implicitnosti; výuka CLIL je velmi náročná, a i když je nutné dát prostor improvizování či tvořivosti, vyučovací hodina by měla být co možná nejdětalněji rozplánována, aby v ní bylo co nejméně „hluchých míst“; v případě nedostatečné přípravy hrozí riziko „zaseknutí se“ na výkladu obtížnější pasáže výuky, nekoncepční „přeskakování“ z L2 do češtiny (a vice versa) apod.

#### **4.3.5 Expertnost učitele**

Některé znaky expertnosti učitele jsme prezentovali v podkapitole 1. 3. Připomeňme, že v obecném vymezení může být expertnost učitele založena mj. na vysoce propracované

---

<sup>98</sup> KOHOUTEK, R. (2010). Vyučovací a učební styly i strategie. [online]. Blog Prof. R. Kohoutka [cit. 2016-01-26]. Dostupné z WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyuovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

znalostní bázi, soustavném monitorování, autoregulaci, vědomém zaměření, sebereflexi a autodiagnostice (srov. Píšová et al., 2013). Hrabal a Pavelková sebereflexí učitele rozumí řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě analýzy záznamů o vlastní vyučovací činnosti (audio či video nahrávky); cílem těchto postupů je zvýšení vlastní profesní kompetence (srov. Hrabal, Pavelková, 2010, s. 14; viz také následující podkapitola).

Jaké charakteristiky musí splňovat učitel, aby bylo možné je označit za experta? Gillernová se spolupracovníky uvádějí názor Stenberga s Williamsem (2002), pro něž je učitel skutečným expertem tehdy, „*když ovládá svůj předmět a příslušné souvislosti s jinými předměty i praxí, zná množství strategií a postupů vyučování, rozvíjí vztahy mezi žáky, dobře plánuje a organizuje svůj i žákův čas, ale zároveň prokazuje vysokou flexibilitu ve vztahu k rozličným školním situacím a individuálním diferencím. Učitel se takovým expertem může stávat postupně*“ (in Gillernová et al., 2012, s. 51-52). Z definice je patrné, že expertnost učitele je vymezována v mnoha různých aspektech a dimenzích, které jsme alespoň částečně představili v předcházejících kapitolách.

Moderní pedagogické přístupy považují za prominentní otázky individualizace a adaptability výuky. Minaříková v tomto kontextu upozorňuje na důležitost konceptu profesního vidění; mají-li učitelé dostát požadavkům, které jsou na ně kladeny, je nezbytné, aby uměli rozeznat relevantní aspekty výukových situací, přemýšlet o nich ve vztahu k danému kontextu (jednotlivý žáci, třída, škola ad.), vyhodnocovat je a případně navrhnout alternativní postupy. Autorka prezentuje pilotní studii, která byla zaměřena na zachycování změn v profesním vidění studentů anglického jazyka (specificky v jejich uvažování založeném na vědění) po jejich práci s videowebem – elektronickým učebním prostředím využívajícím videozáznamy z hodin anglického jazyka. Výsledky analýz naznačují, že u studentů v uvažování založeném na vědění nastaly po účasti na videowebu změny (Minaříková, 2013, s. 83 – 100).

Expertnost učitele CLILu se vyvíjí s postupným získáváním zkušeností, rozvojem jazykových dovedností a profesním sebevzděláváním. Učitelé-experti mají lépe propojena schémata mezi učivem, obsahem předmětu a jeho didaktickým zpracováním, efektivně plánují hodiny, jsou flexibilní a reflexivní v reakcích na potřeby a přání žáků, jsou zdatní ve facilitaci sociálního i kognitivního růstu jednotlivých žáků (srov. Gillernová et al., 2012, s. 56), což vyžaduje delší čas pro profesní rozvoj. Během první dekády 21. století se pojem profesní



rozvoj učitelů (Continuing Profesional Development) ustálil a další vzdělávání učitelů je chápáno jak jedna u jeho hlavních částí. Další vzdělávání učitelů se obecně rozděluje na kvalifikační, po jehož absolvování lze vykonávat učitelské povolání dle platné legislativy a průběžné, tj. takové, které podporuje profesní rozvoj učitelů. Další vzdělávání učitelů je zajišťováno pedagogickými fakultami, mj. i v institutech celoživotního vzdělávání. Ve vztahu k tématu disertační práce můžeme jako příklad uvést Centrum celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci, které v rámci programů k rozšíření odborné kvalifikace (absolvent získá způsobilosti vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu nebo na jiném stupni školy) nabízí programy anglický jazyk nebo německý jazyk – učitelství SŠ; ve studiu zaměřením na získání způsobilosti vyučovat další předměty pak nabízí anglický či německý jazyk, učitelství pro 2. Stupeň ZŠ.<sup>99</sup> Tyto obory mohou být vhodné pro vzdělávání učitelů CLILu.

Adamec provedl výzkumné šetření zaměřené na další vzdělávání učitelů. Výzkumný soubor tvořilo 224 učitelů středních škol v Jihomoravském kraji. Z výsledků vyplynulo, že ve školním roce 2012/2013 se účastnilo jakékoli akce související s dalším vzděláváním učitelů 55 % a v uplynulých třech letech 84 % respondentů. Z učitelů, kteří se v uplynulých třech letech účastnili kvalifikačního vzdělávání (30, 5 %) v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se téměř třetina (32, 2 %) účastnila studia v oblasti pedagogiky a pedagogických věd (čili k doplnění pedagogické kvalifikace), čtvrtina (25, 4 %) se účastnila studia k výkonu specializovaných činností, více než pětina (22 %) si rozšiřovala odbornou kvalifikaci (např. o další vyučovací předmět), necelá desetina (9, 3 %) respondentů studovala výchovné poradenství a stejně početná skupina se pak účastnila vzdělávání pro vedoucí pedagogické pracovníky. Z motivačních faktorů udávali respondenti nejčastěji „obecně možnost se něčemu novému naučit“ (relativní četnost 97, 3 %), „možnost realizovat získané poznatky ve výuce“ (r. č 96 %) či „možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky“ (r. č, 96, 9%). Variantu „možnost učit jiný předmět“ získala relativní četnost 92, 4 % (Adamec, 2015, s. 214 – 215).

Profesní rozvoj je jednou z důležitých determinant v dynamickém modelu rozvoje expertnosti. Píšová se spolupracovníky ve svém rozsáhlém výzkumu expertnosti učitelů využili konceptualizace dle Pařízka (1994), tj. rozdělení na subjektivní a objektivní

---

<sup>99</sup> Programy celoživotního vzdělávání. [online]. Centrum celoživotního vzdělávání UP v Olomouci [cit. 2015-12-26]. Dostupné z WWW: <http://new.ccv.upol.cz/cz/rubriky/programy-celozivotniho-vzdelavani/>

determinanty profesního rozvoje. Tyto faktory působí na utváření trajektorie učitelovy profesní dráhy včetně dosahování a udržování expertnosti. K *objektivním determinantům rozvoje* autoři řadí externí faktory přímo působící na učitele, jeho výkonnost postoj k profesi, jako jsou přípravné a další vzdělávání učitelů, kultura školy, vedení školy, autonomie učitele, kolegové, hodnocení učitele, uznání profesní komunitou, vzdělávací politika a ekonomické podmínky výkonu učitelské práce (Píšová et al., 2013, s. 55). Subjektivní determinanty rozvoje a udržování expertnosti jsou vymezovány jako soubor vzájemně se ovlivňujících faktorů, vztahujících se přímo k osobě učitele. Do této kategorie se řadí:

- sebepoznání – subjektivně percipované předpoklady pro profesi vyznačené dimenzemi jako jsou nadání pro práci učitele, vztah k žákům, vztah k oboru, zájem o cizí jazyky a kulturu, důslednost, vytrvalost sebehodnocení a sebereflexe
- intrinsická motivace – vymezena dimenzemi vnitřní motivace jak jsou zájem o profesi, vědomí příslušnosti k profesi, profesní hrdost
- hodnotový systém - dimenze vztah k profesi, hodnoty, etické aspekty profese, učitelství jako poslání
- pracovní spokojenost - vymezena dimenzemi radost z dobře odvedené práce, seberealizace,
- otevřenost ke změně - aktivní hledání cest k profesnímu rozvoji
- vnímaná náročnost profese učitele a strategie zvládnání stresu (ibid. s. 54 – 55).

#### **4.3.6 Osobnostní charakteristiky učitele**

Jaké osobnostní charakteristiky by měl vykazovat učitel CLILu? V rovině kognitivní a obecné inteligence vyžaduje edukační činnost ve dvou jazycích od učitele nadprůměrné intelektové schopnosti a kognitivní předpoklady, neboť si musí osvojit velký objem poznatků nejen v mateřském, ale i v cizím jazyce. Gillernová se spolupracovníky uvádějí výčet osobnostních předpokladů důležitých pro povolání učitele; povolání učitele předpokládá zvládnout množství profesních dovedností, které společně tvoří jeho profesní kompetenci. Vedle inteligenční složky a zvládnutí aprobovaného oboru by měl učitel vykazovat: a) širší spektrum zájmů oproti určité jednostrannosti úzce zaměřeného specialisty; b) rozvinutou sociální a emocionální inteligenci; c) pedagogický takt; d) diagnostické schopnosti – schopnost správně a včas rozeznat změny u jednotlivců i školní třídy; e) emocionální stabilitu; f) vysoký stupeň resilience (odolnosti); přiměřený stupeň flexibility a dominance; g) přiměřené sebepojetí a sebepoznání (srov. Gillernová et al., 2012, s. 51 – 23).

Podle Havlíka jsou v práci učitele významné vlastnosti osobnosti jako rychlost a adekvátnost reakcí a rozhodování, verbální pohotovost, pružnost v řízení pedagogických situací a odolnost osobnosti. Důležitý je i všestranný rozvoj zájmů a kultivace vlastní osobnosti. Pedagogická literatura často uvádí čtyři významné dimenze osobnostních vlastnosti učitele:

- 1) Vřelost – schopnost akceptovat žáka, důvěra v jeho schopnosti
- 2) Indirektiva – spočívá v podporování učení žáků objevováním
- 3) Entuziasmus – nadšení pro předmět
- 4) Kognitivní organizace – vede ke schopnosti pochopení struktury učiva s důrazem na jeho logické uspořádání (Havlík, 1995, s. 38-39).

Doulík se spolupracovníky se ve své práci zaměřili na sebereflexi jako důležitý aspekt osobnosti učitele a využití sebereflexe v přípravě budoucích učitelů cizího jazyka. Důvod využití sebereflexe spatřují v následujícím: *„Pokusy o reflexi nás nutí přijmout kritický postoj vůči sobě samým jakožto konkrétním učitelům cizího jazyka, a přehodnocovat naše osobní představy o procesu výuky. Schopnost sebereflexe získaná systematickým ověřováním účinnosti ve vlastní učitelské praxi nás rovněž vede k úvaze o vlivu, jakým v roli učitele, ať už přímo nebo nepřímo, působíme na formování společnosti jako celku. Osvojením si schopnosti reflektovat sám sebe se dostáváme vně hranice naší osobnosti, a získáváme podobně reflektivní náhled jako naši studenti“* (Doulík, Škoda, Orlová, 2013, s. 119). Se sebereflexí jako osobnostním rysem se v pedagogice pojí tzv. reflexivní vyučování (reflective teaching). Reflektivní přístup k vyučování, které by jako klíč k celoživotnímu profesnímu rozvoji mělo být podporováno již v rané fázi vzdělávání budoucích učitelů, předpokládá samostatnou analýzu vlastních vyučovacích metod a vede učitele k využití „informací získaných jako základ pro kritickou reflexi vyučování. Přístup reflexivního vyučování byl zpracován mj. i v Evropském profilu pro vzdělávání učitelů cizích jazyků (European Profile for Language Teacher Education), v němž je vzdělávání ohledně reflektivní praxe a sebehodnocení považováno za důležitý integrační prvek v počáteční i návazné fázi vzdělávání učitelů cizích jazyků jednadvacátého století (ibid., s 120 - 121).

Jedním z možných přístupů k hledání vhodného osobnostního profilu učitele nabízí Cloningerova teorie temperamentu a charakteru. Americký psychiatr C. R. Cloninger představil ve druhé polovině 80. let dnes již všeobecně přijímanou teorii osobnosti, v níž propojil poznatky o psychologie osobnosti a neurobiologie. Rozlišil 4 temperamentové a 3

charakterové dimenze, které dále rozpracovával do jednotlivých subdimenzí. K základním temperamentovým dimenzím patří „Vyhledávání nového“ (Nowelty seeking), „Vyhýbání se nebezpečí“ (Harm Avoidance), „Závislost na odměně“ (Reward dependence) a „Vytrvalost“ (Persistence). Vysoký skóre posledně jmenované dimenze je podle našeho názoru „protektivní“ ve vztahu k osobnosti učitele. Lidé s vysokým skóre „Vytrvalosti“ jsou pracovití, snaživí, ambiciózní, horliví, perfekcionističtí. K práci přistupují odpovědně a vykazují vysoký práh odolnosti a frustrační tolerance při neúspěchu. Jsou cílevědomí, dobře motivovaní, schopni ponaučit se ze svých chyb, vykazují důvěru ve své schopnosti (srov. Preiss, 2000). Z charakterových dimenzí rozlišil Cloninger „Sebe-přesah“ (Self-transcendence), „Sebeřízení“ (cílesměrnost; Self – directedness ) a „Spolupráci“ (Cooperativeness). Vysoký skóre dvou posledně uvedených dimenzí koreluje s požadavky na osobnost učitele. Lidé s vysokým skóre „Sebeřízení“ jsou schopní řídit sami sebe a své činy; jsou vnímáni jako vyzrálí, silní, soběstační, zodpovědní, spolehliví, cílevědomí, konstruktivní a celkově dobře integrovaní jedinci, když se mohou svobodně rozhodovat. Mají zdravé sebevědomí a působí sebejistě. Jejich charakteristickými rysy jsou vysoká efektivita a adaptace chování dle potřeb a vytyčených cílů. Pokud jsou dobře sebe-řízení lidé nuceni řídit se příkazy, mohou se jevit jako rebelující a vytvářející potíže, protože kriticky rozebírají cíle a hodnoty (Preiss, 2000, s. 44). Zde velmi záleží na komunikačních dovednostech a psychologických znalostech ředitele a vedení školy, aby k takovému učiteli dokázali nalézt vhodné strategie řízení, Direktivní či autoritativní styl je v tomto případě značně kontraproduktivní.

Jedinci s vysokým skóre „Spolupráce“, jsou charakterizováni jako empatičtí, tolerantní, soucitní, podporující, féroví a zásadoví. Rádi jsou ostatním ku prospěchu a snaží se s nimi spolupracovat, jak jen je to možné. Respektují a rozumí potřebám a preferencím ostatních stejně dobře jako svým. Tato schopnost je velice důležitá pro týmovou a společnou činnost a zaručuje rozvoj harmonických a vyvážených vztahů (Preiss, 2000, s. 45).

Pro každého učitele je důležitou dimenzí vlastní osobnosti sebepojetí; sebepojetí je jeho představou o sobě, zahrnující hodnotící soudy o vlastní osobě. Profesní sebepojetí podle Švece a Bradové vyjadřuje, jak jedinec vidí sám sebe jako (budoucího) učitele. Podle autorů je zřejmé, že do něj promítají znalosti sebe sama v různých učitelských rolích, např. učitel jako zprostředkovatel poznání, učitel jako partner kolegů i žáků, učitel jako inspirátor, učitel jako tvůrce ad. (Švec, Bradová, 2013, s. 11). Pravdová uvádí, že profesní sebepojetí učitele sytí dimenze, jako jsou: úspěšnost učitelovy osobní profesní kariéry, kvalita jeho práce, úroveň komunikace a vztahů (s rodiči, žáky, kolegy – což je pro učitele CLILu velmi

významné – pozn. autora). Autorka ve vztahu k důrazu na utváření pozitivního profesního sebepojetí uvádí názor Sidorenka upozorňujícího na skutečnost, že učitelé často nejsou schopni přijímat sebe ani ostatní. Chybí jim empatie, prožívají úzkost a nejistotu, neumějí adekvátně emočně reagovat na problémy ve složitých, nepředvídatelných situacích (Pravdová, 2013, s. 33-36).

Sebepojetí učitele je jednou z dílčích dimenzí subjektivní teorie učitele. Struktura uvedené teorie je tvořena dvěma „páteřními“ pojmy: a) názory a b) přesvědčením (srov. Marková, Horká, 2013, 16 - 17). Názory učitele CLILu ve vztahu k výuce směřují zejména k vyjádření k vyučovanému odbornému předmětu a způsobu výuky tohoto předmětu v jazyce L2. Přesvědčení, založené na vnitřních pohnutkách (motivaci), se v praktické rovině učitelova pozorovatelného chování (ve smyslu praxeologie Ludwiga von Misesa) projevuje zejména jeho ochotou vyučovat aprobovaný předmět v cizím jazyce. Vedle jazykových dovedností považujeme učitelovo přesvědčení o smysluplnosti CLILu za nejdůležitější předpoklad úspěšné výuky.

V následující kapitole jsou prezentovány výsledky empirického šetření, z nichž by mělo vyplynout, jakými dovednostmi jsou čeští učitelé CLILu charakterizováni a jak lze z těchto charakteristik vytvořit profesní profil učitele CLIL v rámci zakotvené teorie. V rámci diskuse provedeme kritické srovnání nově vzniklé teorie, která se induktivně zrodila z našeho výzkumu, s teoretickou částí naší disertace, tedy stávající platnou teorií.

## **5 Výzkumný projekt – profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu**

Výzkumný projekt zaměřený na dovednosti učitele pro CLIL byl realizován na Gymnáziu Jana Šabršuly se sídlem v Orlové-Porubě. Toto gymnázium získalo v roce 2009 na základě rozhodnutí MŠMT pro obor vzdělávání „79-41 K/41 Gymnázium“ povolení výuky těchto předmětů v anglickém jazyce:

- Dějepis – ve 3. ročníku 2 hodiny týdně, ve 4. ročníku 2 hodiny týdně.
- Základy společenských věd – ve 3. ročníku 2 hodiny týdně, ve 4. ročníku 2 hodiny týdně
- Biologie – ve 3. ročníku 2 hodiny týdně, ve 4. ročníku 2 hodiny týdně
- Fyzika ve 3. ročníku 1 hodina týdně (viz příloha 7 ).

Samotná volba předmětů, které chce daný student absolvovat v cizím jazyce, probíhá na konci druhého ročníků – je nutný explicitní souhlas zletilého žáka, případně zákonného zástupce žáka nezletilého. Byť je CLIL výuka pevnou součástí učebního plánu školy, představuje pouze možnost, nikoli povinnost cokoli absolvovat. Níže prezentovaný výzkumný projekt se zaměřuje na CLILovou výuku v předmětech Dějepis a Biologie. Z výše uvedeného rozhodnutí MŠMT vyplývá, že škola může prakticky vyučovat i jiné předměty (např. Fyzika v AJ) než ty, které fakticky realizuje. Tento stav se dá jednoznačně vysvětlit realizací pouze těch předmětů v angličtině, u kterých je ze strany žáků reálná poptávka.

CLIL byl ve sledované škole maximálně podpořen ze strany zřizovatele, který zpracoval a předložil projekt pod názvem CLIL DATABASE. Projekt probíhal od 1. června 2011 do 30. června 2012 – jeho hlavním výstupem byla tvorba pracovních listů pro CLIL v různých předmětech (BI, M, Fy, D, ZSV) i jazycích (ZSV ve španělštině, IVT ve francouzštině). Pracovní listy a videonahrávky hodin, se kterými ve výzkumu pracujeme, tak byly podpořeny z veřejných zdrojů. Tato skutečnost jen podtrhuje důležitost CLILu v rámci podporovaných aktivit EU. Výzkumník této práce byl manažerem projektu.

## **5.1 Základní východiska výzkumu**

Výchozím bodem empirické části je teoretická část, odrážející dosavadní úzus, který bude v empirické části zhodnocen a modifikován. Výše prezentovaná teoretická část sumarizuje dosavadní stav poznání.

Předmětem výzkumného šetření v empirické části jsou dovednosti učitele CLILu na gymnáziu. Hlavní výzkumný záměr je obohacen o pohled žáků. Záměrem je zjistit, zda a jak se liší faktory interakce učitel – žák ve výuce s CLILEm a bez CLILu v reflexi žáků.

### **5.1.1 Výchozí model výzkumu**

Na základě studia odborné literatury prezentované v teoretické části jsme vypracovali výchozí model pro zjišťování jednotlivých dovedností učitelů. Legitimitu tohoto postupu odvozujeme z našeho předpokladu, že vytváření teoretické části lze považovat za jistý způsob shromažďování dat. Tento model je prozatímní a bude v průběhu vyhodnocování získaných

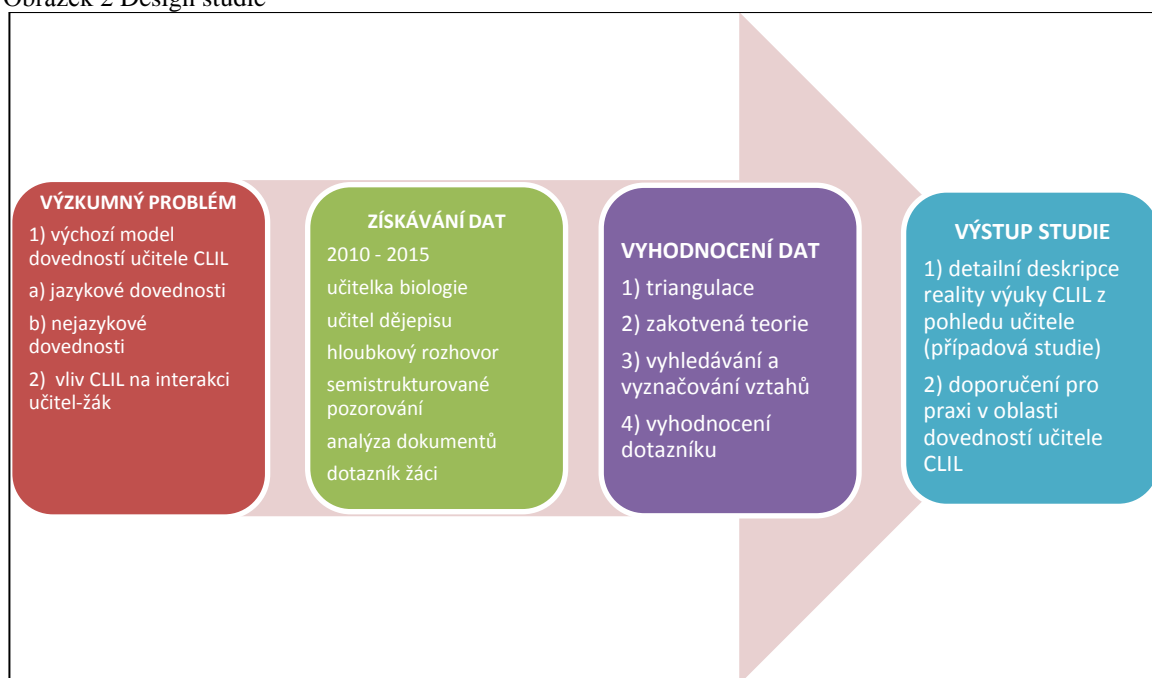
dat modifikován. Z toho pohledu budeme se zájmem sledovat, do jaké míry se bude shodovat (lišit) výsledná kategorizace s výchozím modelem.

Ze studia teorie a stanovených výzkumných otázek tedy implikuje prozatímní členění předmětu zkoumání do dvou základních kategorií:

- 1) jazykové dovednosti - jazyková vybavenost a schopnost tvorby učebního materiálu jako podmiňující faktor úspěchu implementace metody CLIL;
- 2) nejazykové dovednosti.

Obě výchozí kategorie jsou ve výchozím předběžném modelu členěny do tří dimenzí, z nichž dále implikuje pomocná (flexibilní) systematizace kompetencí do dvoj,- troj,- a čtyřciferných kódů (viz. tabulky 8 a 9 ). Kódy jsou v souladu s přístupem zakotvené teorie, kterou využijeme jako hlavní nástroj pro analýzu dat, otevřené a budou s velkou pravděpodobností modifikovány.

Obrázek 2 Design studie



Zdroj: autor

Tabulka 8 Kódy výchozího modelu - jazykové kompetence

		Doména první úrovně		Doména druhé úrovně
<b>1</b> <b>JAZYKOVÉ</b> <b>KOMPETENCE</b>	<b>11</b>	<b>Výchozí předpoklady k výuce CLIL</b>	111	Výchozí úroveň jazykových znalostí
			112	Vliv aprobovaného odborného předmětu na jazykovou úroveň
	<b>12</b>	<b>Současné jazykové kompetence učitele</b>	121	Výslovnost
			122	Gramatická správnost
			123	Plynulost
			124	Interakce
	<b>13</b>	<b>Samotný CLIL</b>	131	Míra využití cizího jazyka reprezentovaná procentním zastoupením využití cizího jazyka a češtiny v hodině CLIL
			132	Přiměřenost použití cizího jazyka vzhledem k obtížnosti učiva
			133	Individuální přístup k jazykovým schopnostem žáka
			134	Přiměřenost použití jazyka s ohledem na převládající úroveň třídy
			135	Schopnost volit optimální vyjadřování dle náročnosti úloh
			136	Schopnost jazykové improvizace
			137	Prostředky hodnocení jazykové stránky výuky
			138	Práce s jazykovou chybou žáků
			139	Vliv vyučované odbornosti na jazykovou úroveň učitele
			140	Práce s písemným projevem žáků v CLILu
	<b>14</b>	<b>Didaktické materiály</b>	141	Jazyková úroveň připravovaných didaktických materiálů
			142	Spolupráce s jazykáři na tvorbě didaktických materiálů

Zdroj: autor

Tabulka 9 Kódy výchozího modelu - nejazykové kompetence

		Doména první úrovně		Doména druhé úrovně		Doména třetí úrovně
	<b>21</b>	<b>Styl výuky</b>	211	Prvky analytického vyučovacího stylu		
			212	Prvky holistického vyučovacího stylu		
			213	Složky typologie učitele v návaznosti na vyučovací styl	2131	Expert
					2132	Formální autorita
					2133	Osobní vzor
					2134	Facilitátor
			2135	Delegující		



<b>2</b>  <b>NEJAZYKOVÉ KOMPETENCE</b>	<b>22</b>	<b>Proces výuky CLIL</b>	221	Preferované metody výuky	2211	kompetence na žáky Míra využívání aktivizačních metod		
					2212	Podpora tvořivosti ve výuce		
					2213	Aplikace divergentních úloh		
					2214	Preference reproduktivních vs. referenčních otázek		
			222	Explicitní vs. implicitní výuka	2231	Možnost volby využívat mateřský jazyk		
			223	Využívání scalfoldingu ve výuce				
			224	Využívání moderní počítačové techniky v širokém slova smyslu (tablet, smartphone aplikace, PC, internet ad)				
			225	Způsob celkového hodnocení				
			<b>23</b>	<b>Sociální kompetence</b>	231	Sociální klima třídy	2311	Vytváření supportivního klimatu třídy
					232	Aktivní zapojování žáků		
	233	Motivování žáků						
	234	Vztah k žákům						
	235	Udržení kázně						
	236	Monitorování učení a chování žáků						
	237	Přístup k žákům se znevýhodněním						
	238	Humor ve výuce						
	<b>24</b>	Ostatní	241	Ztotožnění s metodou CLIL				

Zdroj: autor

### 5.1.2 Cíl výzkumu

Studie směřuje k následujícím na sebe navazujícím výzkumným cílům:

- 1) Systematicky prozkoumat dovednosti učitele CLILu zakotvené v realitě běžné výuky.
- 2) Navrhnout model doporučujících dovedností učitele CLIL na gymnáziu.
- 3) Stanovit implementační kritéria pro zavedení CLILu na gymnáziu.
- 4) Zhodnotit rozdíly v oblasti interakce učitel – žák ve výuce CLIL a non CLIL výuce.

Výzkumný problém se soustředí do okruhu níže uvedených základních výzkumných otázek:

- 1) Jakými profesními dovednostmi má být CLILový učitel na gymnáziu vybaven?
- 2) Jaká jsou implementační kritéria pro zavedení CLILu na gymnáziu?
- 3) Jaká je minimální jazyková úroveň pro učitele CLILu na gymnáziu?
- 4) Jaké rozdíly se vykáží v interakci učitele a žáků mezi třídami s CLILEm a bez CLILu při zachování stejného předmětu a učitele?

## 5.2 Metodika

Zvolené základní cíle práce determinují výběr typu výzkumného šetření; v empirické části využíváme smíšeného výzkumu s převahou kvalitativního přístupu. Kvantitativní výzkum využijeme při sběru a vyhodnocení dat dotazníku žáků. Jaké jsou hlavní výhody kvalitativního přístupu? Podle Čermáka se výzkumník při kvalitativním přístupu v humanitních vědách vzdává jednoduchosti, hierarchičnosti, mechaničnosti, determinismu, a naopak získává komplexnost, heterarchii, indeterminismus, vzájemnou kauzalitu, perspektivu, sdílení a zejména důvěryhodnost zjištění, kdy klasické pojetí validity je nahrazeno širším pojmem důvěryhodnosti, jež v sobě obsahuje koherenci, smysluplnost, sdělnost, dialogičnost (Čermák, 2002, s. 12 – 14).

Celkový design kvalitativní části studie je zakotven v „hybridním“ spojení případové studie a zakotvené teorie. Co nás k této volbě vedlo? Design případové studie nám umožní získat detailní deskripci reality CLILové výuky. Pomocí zakotvené teorie se pokusíme induktivním způsobem vytvořit jakýsi katalog vhodných dovedností učitele, který s CLILEm aktivně pracuje. Krátké odůvodnění: případová studie je postup zacílený na sbírání velkého množství dat od několika málo jedinců, což je přesně cílem naší práce – na dvou případech demonstrovat problematiku dovedností učitele CLILu a to v dimenzi „intenzivní“, (co do hloubky) tak i v dimenzi „extenzivní“ (co do rozsahu). Hendl rozlišuje několik typů případových studií (Hendl, 2005, s. 104 – 105). V disertační práci se zaměříme na zkoumání v designu osobní případové studie, jejímž cílem je detailní explorační výzkum určitého aspektu u jedné osoby nebo malého počtu osob, v tomto případě analýza procesu dovedností učitele CLIL na střední škole. Zakotvená teorie se soustředí na jednání a interakci sledovaných jedinců v daném prostředí; vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie (Miovský, 2006). Jak jsme naznačili, výše uvedené je záměrem této práce – na

základě detailního zmapování CLILové výuky z hloubkových rozhovorů a semi-strukturovaného pozorování vytvořit charakteristický profil dovedností učitele CLILu na gymnáziu.

### 5.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří:

- 1) Dva učitelé gymnázia – 1) učitelka biologie je absolventkou Přírodovědné fakulty Ostravské univerzity (obor: biologie – chemie pro SŠ, absolvovala studium v roce 1999), na sledované škole začala vyučovat v roce 2006, 2) učitel dějepisu je absolventem Filozofické fakulty Palackého univerzity (obor: historie – filozofie, následně doplněno studiem pedagogiky pro získání kvalifikace, absolvoval studium v roce 1999), na sledované škole začal vyučovat v roce 2008, spolupráce však započala již v roce 2006.
- 2) Výzkumný soubor tvořilo 46 žáků 3. a 4. ročníku Gymnázia Jana Šabršuly v Orlové. V souladu se stanoveným dílčím cílem byl dotazník distribuován čtyřem skupinám respondentů:
  - a) 8 žákům (6 dívek a 2 chlapci), kteří mají biologii v AJ (CLIL učitel A);
  - b) 8 žákům (6 dívek a 2 chlapci), kteří mají dějepis v AJ (CLIL učitel B);
  - c) 15 žákům (10 dívek a 5 chlapců), kteří mají biologii v ČJ (CLIL učitel A);
  - d) 15 žákům (10 dívek a 5 chlapců) kteří mají dějepis v ČJ (CLIL učitel B).

Výzkumník byl na dané škole v době šetření ředitelem. Post ředitele zastával od roku 2006 do roku 2014, od března 2014 zastává pozici jednatele. Aktivně ve škole učí, oba CLILové učitele dobře zná.

### 5.2.2 Metody sběru dat

Podkladový materiál byl získán ve školních letech 2010/2011, 2011/2012 a 2012/2013.

I. Dovednosti středoškolského učitele CLILu byly zkoumány a hodnoceny na základě:

- 1) analýzy výsledků hloubkových semi-strukturovaných rozhovorů;
- 2) analýzy strukturované pozorování učební činnosti in situ;
- 3) analýzy učebních materiálů.

II. Hodnocení interakce učitel - žák bude provedeno prostřednictvím dotazníku. Obě verze dotazníku pro hodnocení učitelky biologie (s CLILEm/bez CLILu) tvoří přílohu 10 a 11. Verze pro hodnocení učitele dějepisu je obdobná. Dotazník byl zadán a výsledky zpracovány v lednu 2016.

### **1) Hlubkové semi-strukturované rozhovory s narativními prvky**

V průběhu každého pololetí byl proveden vždy jeden hlubkový rozhovor s učitelem daného předmětu v délce přibližně 45 minut; za jeden školní rok jsme zaznamenali 4 rozhovory, za tři školní roky bylo provedeno 12 rozhovorů, tj. 6 rozhovorů s učitelkou biologie a 6 rozhovorů s učitelem dějepisu. Položky rozhovoru, strukturované (clustrované) dle výše uvedených kódů, byly zaměřeny na zjištění subjektivní zhodnocení a sebereflexi jazykových a nejazykových dovedností při výuce s využitím CLILu. Hned první kódování odhalilo, že primární model kódů je nedostatečný a je nutné jej obohatit o kódy nové, problematika CLILu je mnohem hlubší, systém kódů se obohacoval vždy každé pololetí po provedených rozhovorech. Finální model se tak rozvinul do pěti dovednostních dimenzí – oborová, didaktická, jazyková, sociální a manažerská. Výsledky rozhovorů v podobě nové struktury kódů byly základem pro triangulaci dat v rámci pozorování. Práce s kódy je prezentována v přepisu části v rozhovoru s učitelkou biologie – příloha 4.

### **2) Strukturované pozorování in situ**

V průběhu každého pololetí jsme provedli ve sledovaných předmětech jedno pozorování, tj. 4 pozorování za školní rok, celkem tedy 12 pozorování činnosti učitele v daném předmětu za tři roky školní roky. V rámci strukturovaného pozorování došlo ke konfrontaci primární sestavy kódů s kódy novými, které vzešly z výsledků semi- strukturovaných rozhovorů.

Zaznamenaným výstupem pozorování jsou pasáže z pozorování označené při deskripci jednotlivých kódů obyčejným písmem. Příloha 1 je soubor krátkých záznamů z výuky, které byly pořízeny v červnu 2012. Materiál byl vyselektován tak, aby posloužil jako krátké videohospitace, ze kterých budou pozorovatelné jednotlivé fáze učitelovy práce v reálné výuce (zkoušení, vysvětlování, procvičování).

### **3) Analýza učebních materiálů**

Předmětem analýzy učebních materiálů je zejména jejich didaktická konstrukce a jazyková správnost. Zaměříme se na nejen na finální produkt využívaný ve výuce, ale i na „procesní“ stránku, např. na spolupráci sledovaného učitele s aprobovaným učitelem vyučovaného jazyka; zda učitelem využívaný materiál prošel jazykovou korekturou od aprobovaného učitele jazyka; zda aprobovaný učitel anglického jazyka analyzoval a opravil chyby, informoval učitele o povaze chyb, aby se předešlo jejich opětovnému výskytu.

Zaznamenaným výstupem analýzy učebních materiálů jsou sumarizační hodnotící protokoly ke každému předmětu (pracovnímu listu). Obsahují hodnocení jazykové správnosti vybraných učebních materiálů, které provedla aprobovaná učitelka anglického jazyka ve sledované škole (příloha 8 a 9). Analýza didaktické konstrukce pracovních listů je zahrnuta v relevantních didaktických kódech.

#### **4) Dotazník pro žáky**

Poslouží k vyhodnocení případných rozdílů v oblasti interakce mezi učitelem a žáky ve třídách, v nichž je biologie a dějepis vyučována s využitím CLILu a ve třídách, v nichž jsou uvedené předměty vyučovány čistě v mateřském jazyce.

Dotazník autork I. Gillernové a L. Krejčové je koncipován na základě tzv. dvojdimenzionálního modelu interakce dospělých a žáků s tím, že vyhodnocuje sdělení pouze jedné ze stran interakce - žáků. Dotazník zkoumá individuální posouzení žáků na to, jak na ně ten který učitel působí a jak žáci reflektují učitelovo edukační působení právě ve vztahu k sobě samému. Pojem interakce je v dotazníku chápán jako vzájemné působení učitele a žáka. Dotazník se snaží zachytit způsoby: a) jak učitel se svými žáky buduje vztah a b) jak žáky vede a řídí v průběhu edukačního procesu. Vzájemná interakce je pak zakotvena v tom, že žáci nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele určitým způsobem reagují a tak zpětnovazebně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání.

Dotazník pracuje se dvěma základními dimenzemi, které vyjadřují určitou intenzitu interakce učitele a žáka: 1) edukační vztah /EV/ a 2) edukační řízení /EŘ/. *Edukační vztah* je v dotazníku vyjádřen jedním skórem. Jedná se o výsledné číslo z vyhodnocení 15 položek, klasifikujících kladný vztah a z 15 položek klasifikujících záporný vztah. *Edukační řízení* je formulováno dvěma skóry, a) skórem edukačních požadavků a b) skórem edukační volnosti. *Edukační požadavky* jsou vyhodnoceny z 15 položek popisujících požadavky učitele, jako jsou způsob stanovování pravidel, kladení požadavků a míra jejich kontroly. *Edukační volnost* je vyhodnocena rovněž z 15 položek reprezentujících míru benevolence učitele (Gillernová, Krejčová, 2011).

Dotazník jsme mírně modifikovali pro účely zjišťování interakce učitele a žáků ve vztahu ke CLILu.

### 5.2.3 Postupy vyhodnocení dat

Jako metodologickou oporu pro vyhodnocení získaného substrátu dat ve výzkumu učitelů využijeme postupu jedné z metod kvalitativního výzkumu, konkrétně metody zakotvené teorie. Vyhodnocení dotazníku se provádí podle dosaženého skóre.

#### 1) Metoda zakotvené teorie

Jako „zastřešující“ nástroj pro vyhodnocení získaného materiálu v učitelské části výzkumu využijeme metodu zakotvené teorie. Vycházíme z předpokladu, že zakotvenou teorii lze užívat jak v rámci objektivistické, tak v rámci konstruktivistické perspektivy; v těchto intencích mohou být data nejen odrazem objektivní reality, ale i vyhodnocována jako konstruované vědění, které je vázáno na různé konkrétní nositele a jejich perspektivu<sup>100</sup>. V tomto pojetí pak na základě analýzy vzájemných vztahů mezi jazykovými a nejazykovými dovednostmi se pokusíme o vytvoření „nové teorie“ v podobě relevantní charakteristiky (katalogu dovedností) učitele CLIL na gymnáziu.

Schematicky lze postup zakotvené teorie rozčlenit na následující etapy: 1) sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů; 2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií a nadřazených dimenzí; 3) konstruování teorie jako sady tvrzení, které mají vždy oporu v získaných datech.

Zakotvená teorie využívá postupu indukce, což znamená, že je ve své finální verzi vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů. Fáze shromažďování údajů, jejich analýza a samotná teorie vzájemně doplňují. Na využití zakotvené teorie je kladeno několik základních požadavků:

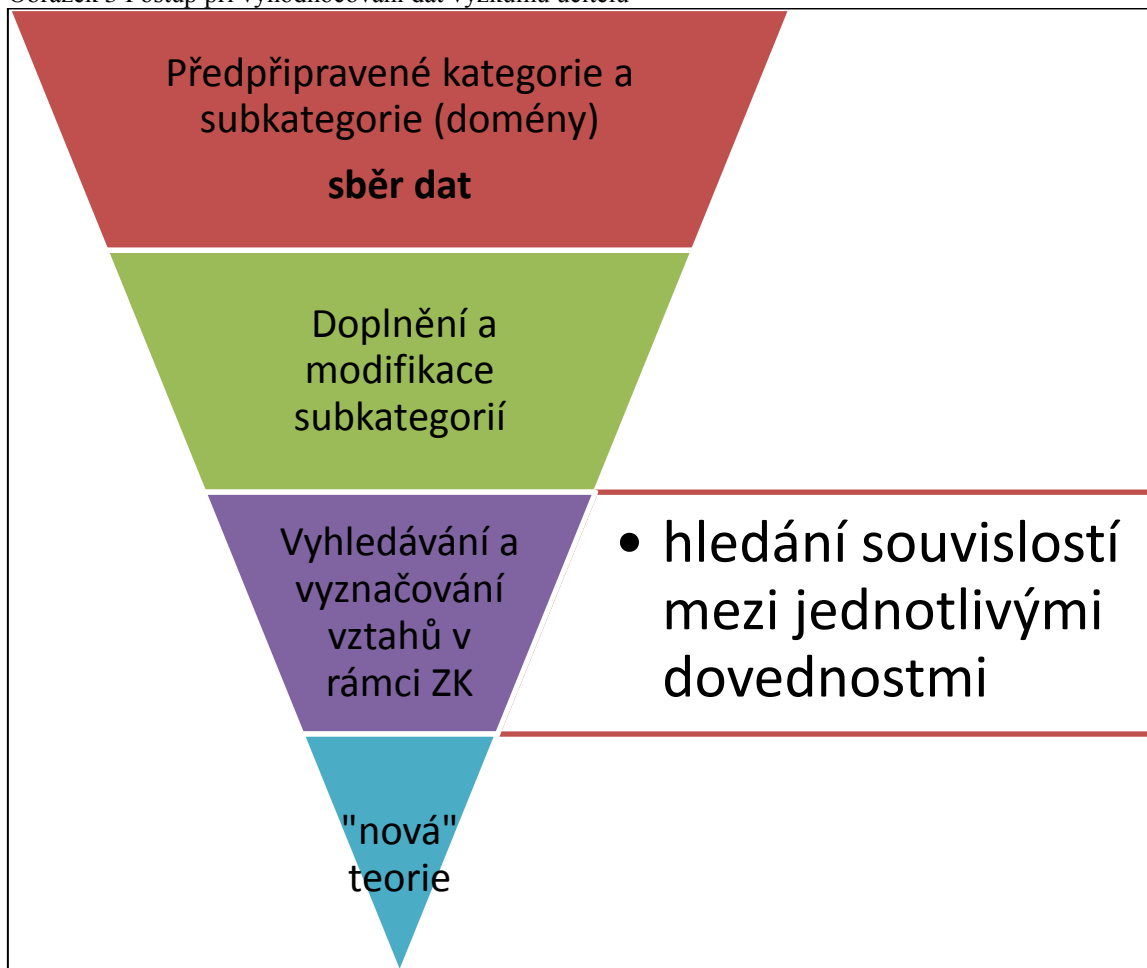
- Teoretická citlivost - schopnost dát údajům význam, oddělit související od nesouvisejícího, podstatné od nepodstatného a zařadit relevantní informace do kontextového a významového rámce.
- Udržování rovnováhy mezi originálním přínosem a dodržováním ověřených metodologických postupů (např. udržování skeptického postoje, odstupu). Zde je nutné explicitně podotknout, že primární sestava kódů (počítající s dvoudimenziálním modelem) nebyla pro výzkumníka zavazující v duchu zakotvené teorie, sloužila pouze jako inspirace.

---

<sup>100</sup> ŠEĎOVÁ, K. Designy kvalitativního výzkumu. [online] nakl. Portál [cit 2015-11-01]. Dostupné z WWW: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24161>

- Identifikace významových jednotek – jedná se o určitý vymežitelný úsek textu, např. při přepisu interview, který je nositelem nějaké významové jednotky.

Obrázek 3 Postup při vyhodnocování dat výzkumu učitelů



Zdroj: autor

- Konceptualizace údajů - interpretativní postup, v němž se přechází z deskriptivní roviny do roviny hledání a nacházení toho, co je skryto „za prostou deskripcí“ nějakého jevu; k popisovanému jevu se vytváří určitý základní výklad umožňující jeho kvalitnější, hlubší uchopení.
- Kódování - jedná se o ústřední proces zakotvené teorie; analyzovaný a konceptualizovaný výklad je syntetizován novými způsoby. Kódování je procesem analýzy údajů a jeho výsledkem jsou záznamy kódování. Kód je slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ. Odborná literatura rozlišuje více způsobů kódování, v této práci budou využity dva základní:

a) otevřené kódování – jedná se o první fázi procesu kódování, významové jednotky označující jednotlivé relevantní události jsou členěny do kategorií (vytvářeny z „překrývaných“ významových jednotek) a dimenzí (umístění kategorie na škále). Proces seskupování se označuje jako kategorizace, která je v této fázi provizorní.

b) axiální kódování – jedná se o soubor postupů, s jejichž pomocí jsou údaje po otevřeném kódování (s využitím postupů dedukce i indukce) znovu uspořádány prostřednictvím vytvářených vazeb mezi kategoriemi. Miovský upozorňuje, že *„objevování a specifikace rozdílů mezi kategoriemi a uvnitř kategorií jsou pro zakotvenou teorii kriticky důležité, stejně jako objevování a specifikace podobnosti“* (Miovský, 2006, s. 230).

- Uvádění kategorií do vztahů – jedná se o tvůrčím proces při vytváření zakotvené teorie (srov. Miovský 2006; Hendl, 2005; Švaříček, Šed'ová, 2007).

## 6 Výsledky výzkumu a jejich analýza

Výsledky projektu studie jsou prezentovány v následujících podkapitolách. Nejprve uvádíme zjištění z kvalitativní části studie zacílené na samotnou činnost učitelů CLILu. Následující podkapitola je věnována vyhodnocení a interpretaci výsledků dotazníkového šetření zaměřeného na interakci učitele a žáků.

Při provádění a hodnocení kvalitativního výzkumu jsme se přidržovali postupu prezentovaným v relevantní literatuře (Hendl 2005; Miovský, 2006; Škvaříček, Šed'ová, 2007). Vyhodnocení dotazníku je provedeno dle instrukcí autorek (Gillernová, Krejčová, 2011).

Ve studii bylo provedeno celkem 12 rozhovorů; 6 rozhovorů s učitelkou biologie a 6 rozhovorů s učitelem dějepisu. Položky semi-strukturovaného rozhovoru byly odvozeny ze struktury výchozího modelu kódů, nicméně obsahy jednotlivých odpovědí byly matricí pro nové nestrukturované otázky, jejichž odpovědi (nově vzniklé kódy) do původní struktury kódů nezapadaly, což vyvolalo revizi, vznik nových kódů a následně zcela nového dovednostního modelu. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Přepis jednoho rozhovoru s poznámkami výzkumníka uvádíme v příloze.



Jak jsme uvedli výše, celkem bylo v rámci studie provedeno 12 pozorování, na jednoho učitele tedy připadlo 6 pozorování; 12 vyučovacích hodin s využitím CLIL bylo zaznamenáno digitální kamerou. V průběhu výuky byla kamera instalována tak, aby nepůsobila rušivě a výuka nebyla „kontaminována“ vedlejšími faktory. Relevantní pasáže z pozorování byly přepsány, kódovány a v rámci deskripce jednotlivých kódů se reflektují jako objektivní konstatování nebo interpretace výzkumníka. V příloze dokladuje 2 videonahrávky z výuky biologie a 3 videonahrávky z výuky dějepisu, které byly pořízeny v červnu 2012 v rámci projektu ESF<sup>101</sup>. Pozorování dalších vyučovacích hodin je zachováno na DVD nosiči.

Nedílnou součástí studie je analýza učebních materiálů z pohledu jazykové správnosti, které tvoří přílohu 8 a 9. Vybraná data z učebních materiálů se prolínají s daty rozhovorů a pozorování.

K získání uceleného a plastického obratu o dovednostech učitelů CLIL jsme do studie zařadili dotazník interakce učitele a žáků.

V následujícím textu se budeme striktně držet pravidla pro rozlišování určitého typu písma ve vazbě na popisovanou událost. Tímto je zajištěna větší přehlednost vyhodnocení kvalitativních studií:

- **Obyčejné písmo** = označení pasáží z pozorování, analýzy didaktického materiálu nebo objektivní konstatování
- **Kurzíva** = označení výpovědi dotazovaných učitelů A – učitelka biologie, B – učitel dějepisu.
- **Tučné písmo** = označení pasáží, které jsme vyhodnotili jako velmi důležité.

Podobná rozlišení se ve vyhodnocování kvalitativních studií uvádějí nejen z důvodu lepší grafické přehlednosti, ale i z důvodu snahy o explicitní odlišení názorů, stanovisek a interpretací všech aktérů studie.

## 6.1 Profesionální dovednosti učitele CLILu na gymnáziu

---

<sup>101</sup> CLIL DATABASE - tvorba metodických a učebních materiálů pro zavádění výuky vybraných předmětů metodou CLIL. Projekt probíhal od 1. června 2011 do 30. června 2012.

Níže uvedený model v podobě tabulky představuje výsledek kódování rozhovorů a pozorování vyučovacích hodin. Původní dvě dimenze se jevily jako zcela nedostačující, výsledný model pracuje s profilem učitele CLILu, kterého determinuje pět dimenzí.

V průběhu výzkumu jsme se opětovně zamýšleli nad problémem, jak přesvědčivě prezentovat sílu pozice jednotlivých dimenzí ve výsledném modelu. Kvalitativně získaná data jsme se pokusili interpretovat kvantitativně takto:

U každého evidovaného kódu jsme nepozorovali pouze jeho okurenci a frekvenci, ale velký význam sehrálo období, případně kombinace období, kdy k výskytu kódu došlo. Níže uvedený model proto obsahuje v horizontální struktuře tyto číselné potenciality:

**1. Iniciační kód** – kód se objevil výlučně v prvním rozhovoru/pozorování. Každý dílčí výskyt tohoto kódu je hodnocen 2 body.

**2. Průběžný kód** – kód je objevil ve druhém až pátém rozhovoru/pozorování, každý dílčí výskyt tohoto kódu je hodnocen 2 body.

**3. Finální kód** - kód se objevil výlučně v posledním rozhovoru/pozorování. Každý dílčí výskyt tohoto kódu je hodnocen 2 body.

**4. Kombinační kód** – kód se objevil ve druhém až pátém rozhovoru/pozorování a to minimálně ve dvou obdobích v různých kombinacích (např. kód z druhého rozhovoru se objevil v rozhovoru třetím). Každý dílčí výskyt tohoto kódu je hodnocen 3 body.

**5. Distribuční kód** – kód se objevil ve všech rozhovorech/pozorováních. Každý dílčí výskyt tohoto kódu je hodnocen 4 body.

System kódování musel být po celou dobu otevřený a flexibilní, každý kód měl v průběhu výzkumu potenciál postoupit do vyšší úrovně bodování – každý **průběžný** kód se mohl posunout do roviny **kombinační**, případně **distribuční**. Nejvyšší výpovědní hodnotu tak představují distribuční kódy, jejichž obsah akcentovali oba sledovaní učitelé po celou dobu výzkumu. Každý kód má v modelu přesný počet výskytu (číslo před lomítkem) a celkové bodové hodnocení (např. kód č. 112 se v průběhu celého výzkumu objevil 14 krát a získal tak bodové hodnocení 56).

Tabulka 10 Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu

<b>Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu</b>							
<b>číslo</b>	<b>název</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>celkový počet</b>
<b>1</b>	<b>Jazykové dovednosti</b>	<b>35/70</b>	<b>4/8</b>	<b>-</b>	<b>20/60</b>	<b>108/432</b>	<b>570</b>
11	Jazykové předpoklady učitelů pro realizaci CLILu	25/50			11/33	24/96	139
111	Vstupní jazyková diagnostika učitelů	10/20					
112	Evropské jazykové portfolio					14/56	
113	Jazyková příprava: PRE - CLIL	9/18			6/18		
114	Vliv předmětu na jazykovou vybavenost	6/12			5/15		
12	Jazykové vzdělávání v průběhu realizace CLILu		4/8			53/212	220
121	Produktivní dovednosti					18/72	
122	Receptivní dovednosti		4/8				
123	Lingvistické dovednosti - remediální praktika					12/48	
124	Absence aplikovaných kurzů pro CLIL					23/92	
13	Role jazyka v CLILu	10/20			9/27	31/124	171
131	Obecný cizí jazyk	7/14			4/12		
132	Akademický cizí jazyk	3/6			5/15		
133	Odborná cizojazyčná slovní zásoba					31/124	
<b>2</b>	<b>Didaktické dovednosti</b>			<b>56/112</b>	<b>87/261</b>	<b>74/296</b>	<b>609</b>
21	CLIL a jeho specifické rysy			14/28	26/78	13/52	158
211	Konstruktivismus – stavební kámen CLILu				6/18		
212	Didaktická znalost obsahu a scaffolding					13/52	
213	Kognitivní náročnost a cizí jazyk				7/21		
214	Fakticky realizovatelné modely CLILu na gymnáziu			4/8	8/24		
215	CLIL versus bilingvální výuka (rozdíly didaktické)			10/20	5/15		
22	Plánování a struktura CLIL výuky			15/30	33/99		129
221	Pracovní list jako nástroj plánování a stanovení cílů			7/14	12/36		
222	Aktivace jazykových dovedností				6/18		
223	Monitoring výuky			8/16	10/30		
224	Reflexe výuky				5/15		

<b>Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu</b>							
<b>číslo</b>	<b>název</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>celkový počet</b>
23	Pracovní listy pro CLIL			12/24		46/184	208
231	Překlad versus adaptace					24/96	
232	Organizační zásady tvorby pracovního listu					22/88	
233	Didaktické zásady tvorby pracovního listu			12/24			
24	Hodnocení v CLILu			15/30	28/84		114
241	Obsah nebo jazyk?			7/14	16/48		
242	Skladba testu			8/16	12/36		
<b>3</b>	<b>Oborové dovednosti</b>					46/184	184
<b>4</b>	<b>Manažerské dovednosti</b>	111/222	6/12	37/74	31/93	5/20	421
41	Implementace CLILu ve škole	99/198		32/64	27/81		
411	Evropský a český výklad CLILu	16/32		7/14	4/12		
412	Subjektivní versus objektivní parametrizace CLILu	22/44		8/16	7/21		
413	Rizika subjektivní parametrizace CLILu	32/64		11/22	8/24		
414	CLIL jako součást ŠVP školy	29/58		6/12	8/24		
42	CLIL v životě školy	12/24	6/12	5/10	4/12	5/20	
421	Postavení CLILového učitele	12/24	6/12				
422	Postavení CLILového žáka			5/10	4/12		
423	Rodič CLILového žáka					5/20	
<b>5</b>	<b>Sociální dovednosti</b>			12/24	12/36	50/200	260
51	Budování sociální atmosféry třídy s CLILvou výukou			12/24	12/36	19/76	136
511	Vliv CLIL na vztah k žákům			10/20	8/24		
512	Sociální komunikace ve vztahu ke CLILu					12/48	
513	Využívání humoru v CLILové výuce			2/4	4/12		
514	Udržování kázně ve třídě s výukou CLIL					7/28	
52	Psychická zátěž a stres ve vztahu ke CLILu					31/124	124
521	Prožívání zátěže a stresu spojené s CLILou výukou					22/88	
552	Zvládání zátěže a stresu					9/36	

## 6.1.1 Dimenze 1 - Jazykové dovednosti

### Kategorie 11 Jazykové předpoklady učitelů pro realizaci CLILu

Tuto kategorii, na které participují 4 otevřené kódy, lze rovněž nazvat jako PRE-CLILovou fází z hlediska komplexní jazykové přípravy před samotnou realizací CLILu. Původní stratifikace počítala pouze s vlivem vstupní jazykové úrovně ve vazbě na vyučovaný předmět, komplexní pohled byl doplněn zejména o nové kódy popisující proces vedoucí k minimální jazykové vybavenosti.

### Kód 111 Vstupní jazyková diagnostika učitelů

Jazykovou diagnostiku škola realizovala již v říjnu 2006, kdy bylo přijato vedením školy rozhodnutí o implementaci CLILu s faktickou realizací od školního roku 2008/2009. V tomto směru postupovalo vedení školy velmi obezřetně, realizace neprobíhala ad hoc, zcela reálně se vycházelo z faktu, že žádný učitel nejazykového předmětu nedisponuje jazykovou zkouškou na úrovni od B2 a výše dle SERR. Diagnostiku pro školu kompletně zajišťoval její zřizovatel, který je oprávněn konat státní jazykové zkoušky (úroveň B2 až C2 dle SERR) a má s jazykovou diagnostikou bohaté zkušenosti. Základem úspěchu celého procesu vedoucího k implementaci CLILu byl princip dobrovolnosti absolvovat jazykovou diagnostiku, ztotožnění se s CLILEm a celkovou změnou, kterou CLIL do školy přinese (změna profilu školy, specifikace profilu absolventa, časová náročnost na přípravu CLIL výuky atd.). Diagnostice se tedy dobrovolně podrobili dva učitelé, kteří jsou objekty našeho zkoumání po celou dobu výzkumu. Diagnostický test vycházel z předpokladu, že oba učitelé pracují s jazykem sporadicky, aktivně nekomunikují a jejich silnou stránkou je pouze čtení. Tuto jedinou dovednost oba v rámci rozhovorů označili za aktivně udržovanou.

(A) *Bylo fajn absolvovat diagnostiku. Jediné, co jsem udržovala v kondici, bylo čtení. Tam jsem předpokládala nejlepší výsledek. V mém oboru je angličtina alfa omega pro nejrychlejší přístup k novinkám. S anglickými zdroji pracuji už od doby, kdy jsem shromažďovala zdroje pro diplomku.*

(B) *Diagnostika potvrdila to, co jsem si myslel od počátku. Nejsilnější jsem byl v dovednosti čtení, šlo tedy rozhodně o stanovení jazykové úrovně, nikoli o stanovení zvládnutí jednotlivých*

*dovedností – v tom má zřejmě každý člověk jasno – je to otázka ryze subjektivní a charakterová.*

Pro písemnou část diagnostiky byl využit jeden ze vzorových testů pro státní jazykovou zkoušku základní, který odpovídá úrovni B2 dle SERR. Ústní zkouška se zaměřila na schopnost improvizace v cizím jazyce – otázky z různých oblastí každodenního života (zájmy, povolání, rodina atd.), nejednalo se tedy o předem připravenou odpověď na vybrané téma. Protože výsledky diagnostiky byly srovnatelné u obou učitelů, lze je generalizovat následovně: **nejslabší dovedností u obou učitelů bylo mluvení** (oba dosáhli úrovně A2), následovala dovednost psaní (učitelka biologie – úroveň A2+, učitel dějepisu – úroveň B1), poslech (oba učitelé – úroveň B1), čtení (oba učitelé – úroveň B2). Diagnostika poukázala na slabé stránky obou učitelů a stanovila priority v jejich jazykové přípravě do zahájení faktické realizace CLILu. Oba učitelé byli s výsledky seznámeni, **neshodli se však v délce následné jazykové přípravy**, pouze na skutečnosti, že výuka musí být intenzivní.

*(A) To mluvení byla jasná věc, že dopadne nejhůř. Rozteč v dovednostech je fakt velká, nevím, jestli to všechno časově zvládnou, mám rodinu, své koníčky, je to jako mít další dítě. Vidím to tak na 4 roky dost intenzivního studia.*

*(B) Ten výsledek mě překvapil hodně pozitivně. Pokud bych začal jazyk studovat intenzivně hned, tak bych mohl vše zvládnout do 2 let. Těším se na to, je to velká výzva!*

### **Kód 112 Evropské jazykové portfolio**

Evropské jazykové portfolio se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky. Podporuje mapovat rozvoj jednotlivých dovedností v jednotlivých jazycích. Vede nás k tomu, abychom si **shromažďovali dokumenty** o své komunikativní kompetenci v různých jazycích, abychom se učili sami sebe hodnotit podle jednotných evropských měřítek vytvořených Radou Evropy ve Společném evropském referenčním rámci, abychom se nad svým učením hlouběji zamýšleli a vybírali si dílčí učební cíle.

Každé Evropské jazykové portfolio se skládá ze tří navzájem propojených částí: jazykového pasu, jazykového životopisu a osobní soubor dokumentů a prací. V případě námi zkoumaných učitelů jsme využili Evropské jazykové portfolio pro dospělé.

Tento kód vzešel z rozhovorů zcela nezávisle na položené otázce, která a priori nevybízela k odpovědi, ve které by EJP muselo být využito jako jediný možný zdroj odpovědi. Praktická využitelnost EJP má při využití CLILu mnohem širší dimenzi než pouze autoevaluační funkci jazykových dovedností učitele. Naši pozornost si zaslouží tyto aspekty:

Jazykový životopis mapuje nejen vývoj jazykových dovedností, ale umožňuje uživateli i popsat své **reálné zkušenosti s použitím jazyka**. Jazykové dovednosti jsou tak reflektovány v praxi, nástup CLILu je v EJP u obou učitelů zjevný již na počátku, oba si stanovili za cíl složit jazykovou zkoušku na úrovni C1 dle SERR. EJP tak plní funkci motivační a sebekontrolní. Zcela nově nabývá EJP i funkci integrační – původně se mělo zaměřovat pouze na jazykové dovednosti, rozšíření působnosti na integraci (jazyk jako nositel obsahu odborného předmětu) se původně neuvažovalo.

(A) *O EJP jsem předtím nic moc nevěděla, začala jsem ho využívat v elektronické podobě, to byla nesmírná výhoda. Podle těch deskriptorů jsem jednak věděla, kde aktuálně jsem a co mě ještě čeká.*

(B) *Portfolio mě vrací do role žáka, sám jsem z jazykového hlediska v podobné situaci jako žáci, jen je to v mém případě jediná oblast, kde jsme si nejbliže, v oblasti obsahu daného předmětu tohle nehrozí. Mě EJP hlavně hlídá, stanovuju si cíle – nejen jazykové, ale i ryze integrační (tedy CLILové) – např. kdy a jak se pokusím zadat první v test v angličtině žákům.*

### **Kód 113 Jazyková příprava: PRE – CLIL**

Tento kód zahrnuje jazykovou přípravu učitelů CLIL po provedené diagnostice do zahájení realizace CLILu. V kódu je dále zahrnut průběh zvyšování kompetencí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Součástí je rovněž dosažení stanovených cílů (výstupů dle SERR) a problémy spojené s jazykovým vzděláváním. Vedení školy rozhodlo, že každý učitel, který hodlá aplikovat CLIL ve svém předmětu, musí doložit jazykové znalosti z vybraného jazyka **min. na úrovni C1 dle SERR**. Toto rozhodnutí nebylo vnímáno jako **direktiva**, neboť bylo s učiteli prodiskutováno a reflektováno zejména jejich osobní postoje a návrhy.

(A) *Hlavně mi šlo o to, abych se jako učitelka cítila celkově v pohodě. Výrazný jazykový deficit, se kterým bych měla začít vyučovat CLIL hned, když by se vedení školy jednoduše*

*rozhodlo jej zavést, by mě úplně znemožnil. Rozhodně by mi vadilo, aby mě žáci opravovali, i když je jasné, že nějakou tu chybu udělám. Stanovení zkoušky na vysokém stupni dle SERR vidím jako prevenci jazykového selhání a zároveň posílení postavení učitele v rámci dané třídy.*

*(B) Snažil jsem se vžít do pohledu žáka, který nejvíce bude vnímat přechod, kdy jsem ho učil v češtině a kdy v angličtině a logicky bude obě období porovnávat. Nechci, aby nedostatečnou jazykovou úrovní trpěl předmět jako celek. CLIL prostě musí používat učitelé s výbornou znalostí cizího jazyka, i když začíná třeba jen s obecným jazykem a používá jej 30% z vyučovacího času. Už na začátku musí být připraven na konec- tedy že míra použití cizího jazyka bude maximální.*

Každý učitel absolvoval výuku **v rozsahu 240 hodin**, která byla rovnoměrně rozvržena do školního roku 2006/2007 a 2007/2008, přičemž se vycházelo z průměru všech dovedností, kdy každý učitel dosahoval celkové úrovně B1. **Posun z úrovně B1 na C1 je zvládnutelný ve výše uvedeném rozsahu.** Z organizačního hlediska se jednalo o kombinaci skupinové a soukromé výuky bez aplikovaného zaměření, jednalo se tedy o výuku všeobecného jazyka, každý vzdělávací modul měl akreditaci DVPP. Zcela zásadní pro průběh jazykové přípravy je skutečnost, že souběžně se studiem všeobecného cizího jazyka v rámci školou zajištěné výuky, museli oba učitelé zahájit neprodleně **samostudium aplikované slovní zásoby** tak, aby byli schopni vytvořit základní databanku pracovních listů pro výuku svého předmětu v anglickém jazyce. Databáze DVPP nedisponuje k 29. únoru 2016 žádným akreditovaným vzdělávacím modulem pro CLIL ve vybraném předmětu (např. CLIL ve výuce chemie), který by umožnil učitelům praktickou aplikaci odborné (aplikované) slovní zásoby v rámci všeobecných jazykových znalostí. Nabídka stávajících CLIL modulů se tak omezuje na všeobecné kurzy podporující CLIL jako aktivizující metodu, případně všeobecně zaměřené didaktické kurzy na tvorbu učebních materiálů **bez akcentu na specifika oborových didaktik.**

*(A) CLIL je na jednu stranu velmi podporován ze strany ústředních školských orgánů, ale absolutně chybí reálná možnost absolvovat jakýkoli odborně zaměřený CLIL kurz. Vše jsem musela zvládat samoučně, hlavně v oblasti mluvení to dělalo velké problémy.*



### **Kód 114 Vliv předmětu na jazykovou vybavenost**

Mezi oběma učiteli panuje obecná shoda, že exaktní předměty disponují ze své podstaty věcným a pragmatickým vyjadřováním, které odráží systematiku daného oboru jako takového. Učitelka biologie uvítala, že její jazykový cíl byl lépe dosažitelný než v případě jejího kolegy, který vyučuje narativně založenému předmětu. Aplikovatelnost úrovně C1 má v případě výuky biologie v angličtině skrytý potenciál, který jakýkoli učitel jednoduše nevyužije. Tento aspekt je pozorovatelný zejména v oblasti syntaxe (délka vět a souvětí, využití vedlejších vět), použití rozvíjejících větných členů (přívlastků) a nadvětne syntaxe (koheze, koherence). V případě narativních předmětů využívá učitel potenciál úrovně C1 v anglickém jazyce na 100%.

*(A) Myslím si, že penzum gramatiky, které znám, plně nevyužiju. V učebních textech z biologie jednoduše nenajdu dlouhá souvětí, maximálně jedna vedlejší věta a to už mluvím o textech z originálních zdrojů. Tohle se týká řady gramatických jevů – věta obvykle působí samostatně a kontextově nezávisle. Neřeším souslednost časů, vyjadřuji se v přítomnosti, někdy v minulosti, nevyužiju ani bohatý repertoár anglických časů, nepoužívám přívlastky, pokud nejsou odborné. Tento styl vyjadřování není na úkor pochopení obsahu, zcela koresponduje řeči biologa, ať už hovoří anglicky nebo jiným jazykem.*

*(B) Až nyní jsem pochopil, proč se CLILEm začíná v nejméně oblíbeném předmětu, jakým je matematika, neboť role jazyka je právě v tomto předmětu hodně obklesněna, více se přemýšlí, méně se mluví, můj předmět funguje opačným způsobem. Je založen na diskusi, interpretaci, analýze textu. Tyto aspekty, které jsou úzce spjaté s jazykem, řeší humanitně zaměřené předměty mnohem více. K podobnému závěru jsem došel s Petrou (učitelka biologie).*

V rámci pozorování jsme dospěli k závěru, že učitelka biologie opravdu využívá základní gramatiku, gramatická jednoduchost je však plně kompenzována lexikální náročností. Mluvený projev kopíruje gramatické struktury z pracovního listu: přítomný čas prostý, pasívum, existenciální vazba, minulý a budoucí prostý čas, imperativ. V běžné komunikaci pak vyučující využívala opět potenciál pracovních listů, do arsenálu gramatických prostředků přibyl přítomný čas průběhový, zdůrazňovací konstrukce typu (Do listen to me).

Povaha samotného předmětu (analytický – biologie, narativní – dějepis) designuje nejen repertoár gramatických a lexikálních prostředků, kterými učitel má disponovat, ale které musí rovněž neustále kultivovat a zdokonalovat.

## **Kategorie 12 Jazykové vzdělávání v průběhu realizace CLILu**

Tato kategorie sumarizuje informace o kontinuálním jazykovém vzdělávání obou učitelů v průběhu faktické realizace CLILu. Jednotlivé kódy reflektují potřeby obou učitelů dle souboru dovedností tak, jak je oba učitelé specifikovali.

### **Kód 121 Produktivní dovednosti**

Produktivní dovednosti (mluvení a psaní) považují oba učitelé za klíčové, proto využili možnosti absolvovat individuální **výuku s rodilým mluvčím**, která již byla aplikovaně zaměřena. Z rozhovorů vyplynulo, že v běžných hodinách má interakce mezi učitelem a žákem mnohem nižší intenzitu, význam je jasný oběma účastníkům komunikace, není tedy nutné o významu licitovat. Komunikační paradigma: žákova otázka a učitelova odpověď jako zpětná vazba v CLILové výuce neplatí, **míra interakcí je mnohem vyšší** (učitelova odpověď není pouze zpětnou vazbou, ale impulsem k další otázce žáka) z tohoto důvodu považují oba učitelé produktivní dovednosti za klíčové. V rámci výuky s rodilým mluvčím oba učitelé simulovali roli žáka, sami tedy reagovali na neznámé podněty, konstruovali jejich obsah, tuto formu výuky hodnotili velmi pozitivně, uvítali by souběh této výuky s obecně zaměřenou výukou angličtiny v PRE-CLILové fázi. I v případě psaní dochází k podobným licitacím o vyjasnění významu s jediným rozdílem, který tkví v regulovatelnosti interakcí – učitel jednoduše interakci v psaném projevu nepřipustí, vnímá ji např. jako samostatný úkol.

*(A) Hlavní časové zdržení pramení z toho, že se jednoduše zastavím nad termíny, u kterých žáci nemají český překlad a kde logicky začínají klást otázky, co daný termín znamená. V české výuce jednoduše odpovím a učím dál, tady to nejde. Mnohdy mám i 7 otázek k jednomu termínu. Celkově to ale vnímám pozitivně, jednak mě to utvrzuje o tom, že produktivní dovednosti jsou pro CLIL učitele dominantní (musí umět mluvit, reagovat rychle a věcně), pak se mi taky potvrzuje, že CLIL učitel musí být mnohem lepší manažer, výuku prostě nikdy nelze časově naplánovat a je to skvělý test na mou flexibilitu. Taky to určitě žáky zajímá, když se ptají.*

*(B) Moc rád diskutuji a mé předměty jsou o diskusi, podstata diskuse je zcela nezávislá na použitém jazyce. Produktivní dovednosti vnímám jako věčně otevřené – pořád je co se učit, hlavně v případě cizího jazyka je to celkem nedosažitelný cíl, nikdy prostě nebudu tak výřečný v angličtině jako v češtině, ale vím, že musím a chci, sami žáci jsou na tom dobře v mluvení, učitel však vždy musí v každém směru vést, role by se neměly obrátit.*

### **Kód 122 Receptivní dovednosti**

Receptivní dovednosti (poslech a čtení) nevnímají oba učitelé jako prioritu ve vztahu k použití v rámci vyučovacího procesu. Jsou to totiž zejména žáci, kteří tyto dovednosti dominantně využívají. Pro učitele jsou informace v rámci receptivních dovedností lépe zpracovatelné – konzumuje jazykovou úroveň žáka, která je na nižší úrovni dle SERR než jeho vlastní. **Navíc dovednost čtení i poslechu aplikuje učitel většinou v přípravné fázi na výuku**, nikoli ve výuce samotné (s žáky rozhodně neplní stejné úkoly, působí jako fasilitátor). Z výše uvedeného vyplývá, že receptivní dovednosti nebyly v rámci průběžného vzdělávání primární, jejich uplatnitelnost ve výuce ze strany učitelů je marginalizována.

*(B) Za předpokladu, že nepracuji s autentickými zdroji (třeba nějaké video z youtube), nepředpokládám, že by poslechové dovednosti měly pro mě představovat jakýkoli problém. Nikdy se mi nestalo, že bych nerozuměl tomu, na co se mě žák ptá, i když mají někteří žáci jazykové certifikáty, obvykle formulují své dotazy věcně a jednoduše. V případě čtení je situace ještě snazší, je to snad jediná dovednost, do které nezasahuje improvizace, je celkově předem naplánovaná – prostě vím, co budu dělat, něco jiného je samozřejmě interpretace, ta ale vychází z podstaty porozumění.*

### **Kód 123 Lingvistické dovednosti - remediální praktika**

Pro úspěšnou výuku CLIL je velmi důležité udržování a rozšiřování gramatických dovedností ve všech jazykových rovinách, tj. na úrovni fonetiky, morfolgie, syntaxe a hypersyntaxe. K tomuto účelu byla průběžná výuka s rodilým mluvčím doplněna o tzv. remediální praktika, v rámci kterých oba učitelé korigovali cizojazyčný vzdělávací obsah svých pracovních listů pro CLIL z pohledu gramatické správnosti. Výuku vedla kvalifikovaná učitelka anglického jazyka formou diskuse s oběma učiteli nad gramatickými chybami, které při předchozí analýze detekovala v jejich pracovních listech. K jednotlivým pracovním listům, případně k souboru pracovních listů vytvořila seznam gramatických chyb, které doplnila výkladem s jasným účelem – eliminovat gramatické nedostatky v následujících pracovních listech. Sumarizační protokol pro oba předměty uvádíme v příloze 8 a 9.

*(A) Konzultace ke gramatice byly pro mě velmi důležité. Pracovní listy musejí být po jazykové stránce bezchybné. Pochopila jsem a snad i částečně osvojila zejména tu gramatiku, která není v češtině (členy, pevný slovosled).*

*(B) Díky gramatickým rozborům pracovních listů jsem zjistil, že nemám vlastně žádný vážnější problém v této oblasti. Oceňuji precizní komentáře kolegyně angličtinářky.*

Z časového hlediska je nutné připomenout, že remediální praktika probíhala ve školním roce 2011/2012, tedy ve fázi, kdy již CLILová výuka v pozorované škole byla dávno realizována (poprvé ve školním roce 2008/2009). **Nutnost jazykové korekce** však oba učitelé zmiňovali od prvních rozhovorů a cyklicky se k ní vraceli.

### **Kód 124 Absence aplikovaných kurzů pro CLIL**

Oba učitelé se shodují, že v rámci DVPP neexistují aplikované vzdělávací moduly pro CLIL, specifické pro jednotlivé předměty – např. CLIL v biologii, dějepise apod. Vzdělávací nabídka se omezuje za základní informace o CLILU, maximálně na příklady dobré praxe v rámci více předmětů. Pro praktikujícího CLILového učitele je struktura nabídky DVPP naprosto nedostatečná. V rámci kódu 113 se oba učitelé vyjadřovali zejména k dovednosti mluvení, k praktické aplikaci odborné slovní zásoby v rámci interakce učitel – žák, s konstatováním, že již v době přípravy před zahájením výuky v CLILu v jejich škole, neměli možnost absolvovat žádný odborně zaměřený modul v rámci DVPP. Kód 124 názorově zastřešuje kód 113, neboť i v době realizace CLILu ve škole oba učitelé mají zájem absolvovat aplikovaný CLILový kurz se zaměřením na konkrétní předmět ve vazbě na všechny aktivity, které s CLILEm souvisejí. **Aplikovaná interakce (použití odborné slovní zásoby v reálné komunikaci)** již není jediným očekáváním, ale zmiňovány jsou otázky scaffoldingu, typologie cvičení v pracovních listech, hodnocení žáků, code switching a zejména výměna zkušeností spojená s parametrizací CLILu pro daný předmět. Jednotlivé CLILové předměty nemají svůj vlastní propedeutický základ pokrývající všechny dimenze, kterými CLILový učitel má disponovat: oborová, jazyková, didaktická, manažerská, sociální. CLILové kurzy DVPP již v této fázi nejsou pouze platformou pro vzdělávání ale rovněž pro diskusi a praktické aplikaci – to vše samozřejmě v cizím jazyce.

*(B) Tak trochu závidím, že v pregraduálu již existuje specifická CLIL příprava pro učitele matematiky na Pedagogické fakultě UK a dokonce mají moduly i pro praktikující učitele, jen to není v rámci DVPP. Pro ostatní předměty neexistuje nic, hlavně mi chybí interakce s ostatními kolegy, nevím, v jakém rozsahu používají cizí jazyk, jakou podobu mají jejich pracovní listy atd.*

### **Kategorie 13 Role jazyka v CLILu**

Je naprosto chybné, pokud je CLIL vnímán pouze jako implementace anglické odborné slovní zásoby v rámci nejazykového předmětu. CLIL nabízí trojí interpretaci jazyka, zvládnutí akademické role jazyka považují oba učitelé za klíčové. Podstatné je vnímat **odbornou (aplikovanou) slovní zásobu jako aktivní jazykový materiál**, který vstupuje do interakcí s běžnou slovní zásobou a gramatikou. Jestliže učitel provede didaktickou analýzu učiva, zjistí spektrum jazykových prostředků, které bude potřebovat žák, aby reálně dosáhnul na obsahové cíle. Výběr jazykových prostředků je ryze funkční, učitel používá jen to, co sám při výuce potřebuje.

### **Kód 131 Obecný cizí jazyk**

Jedná se o běžně používané fráze, elementární komunikaci, která udržuje sociální kontakt ve třídě – takto vnímaný obecný jazyk je z hlediska obsahu naprosto sdílený ve všech předmětech, ať už je CLIL aplikován nebo ne. Náleží zde např. úvodní pozdravy, žádosti žáka (Mohu jít na toaletu?), jednoduché imperativy (otevřete knihu, sedněte si) atd.

Z kognitivního hlediska převládá základní úroveň – zapamatování si. Reálné pozorování CLILové výuky však odhalilo, že učitelka biologie vede i tuto komunikaci částečně v českém jazyce, byť je jednoduchá, frekventovaná a rovnoměrně rozložená v průběhu celé vyučovací hodiny. Jedná se o relativně uzavřený komplex frází, vět a slovíček, který sdílí všichni učitelé CLILu. Odborná literatura označuje tento jazyk jako BISC. **Na roli obecného cizího jazyka se oba učitelé zcela neshodli.**

*(A) Jazykové cíle vycházejí z cílů obsahových, je mi jasné, že jazyk plní v CLILu dvojí funkci: je prostředkem a zároveň cílem výuky. Aby mohl cizí jazyk přenášet odborné poznatky, musíme začít od používání v běžných každodenních situacích. Někdy ale i ty běžné neodborné věty říkám česky, hlavně když potřebuji povzbudit.*

*(B) V dějepise je hranice mezi odbornou a obecnou slovní zásobou velmi vágní. Slovo „revoluce“ se může vztahovat k neukázněné třídě jako celku nebo uvádí skutečnou historickou událost. Vždy trvám na tom, aby žák využíval co nejvíc svůj cizojazyčný potenciál – o běžné věci musí požádat v angličtině, už si to zautomatizovali, je nutné, aby se s tím ztotožnil hlavně učitel.*

### **Kód 132 Akademický cizí jazyk<sup>102</sup>**

Akademický cizí jazyk představuje soubor prostředků, které žák musí zvládnout, aby ve výuce dokázal pracovat s odborným obsahem, zejména plnit úkoly vztahující se k učivu. Jazyk v této úrovni není vnímán atomicky, ale funguje synergicky s ostatními formami. Jde o delší struktury, které se vážou na účel komunikace: formulace předpokladu vyžaduje znalost podmínkových vět a modálních sloves, pro vyjádření subordinačních vztahů je nutné ovládat příslušné spojky, zápor vyžaduje znalost struktury slovesa v záporné formě v různých časech.

*(A) To, na co jsem se nemohla v jazykové přípravě zaměřit, je jazyk žáka a zohlednění jeho úrovně při komunikaci se mnou, s celou třídou, nebo v kontextu zadaného úkolu. Každý žák má jinou úroveň angličtiny. Čím lépe učitel cizí jazyk ovládá, tím hůř se dokáže adaptovat a vcítit se do potřeb žákovského jazyka. Adaptace na individuální jazykové potřeby a zároveň schopnosti v cizím jazyce trvala delší dobu, trochu jsem se opozdila s plánem, ale dohnali jsme to.*

*(B) Ze začátku se mi stávalo a bylo to i v případě žáků, kteří jsou běžně výřeční, že rozumějí, ale nemluví, neodpovídají na otázku, protože prostě nemají potřebné znalosti k tomu, aby odpověď zformulovali. Tady se už nejedná o pouhou reprodukci, žák musí například něco analyzovat, porovnávat, plní kognitivně náročnější úkoly.*

Akademický cizí jazyk není specifický pro vybraný předmět – v obou pozorovaných předmětech žák musí analyzovat, hodnotit a řešit různé problémy. Při úlohách, které jsou **kognitivně náročnější, se žák musí soustředit vždy na jednu náročnější složku, obvykle je to obsah nikoli jazyk.** I tak musí být učitel připraven na to, že žákovi poskytne pomoc v cizím jazyce, myšlenku přeformuluje (jazykově nikoli obsahově) zjednoduší a nabídne řešení, které v nejlepším případě může žák využít analogicky i v jiné situaci.

### **Kód 133 Odborná cizojazyčná slovní zásoba**

Odborná slova nemohou být často reformulována nebo nahrazena jednodušším výrazem. Efektivní a časově úsporné se tedy jeví vyhotovit slovníčky s českým překladem, ty mohou mít podobu seznamu, plakátů, polepů atd.. Velmi vhodné jsou ilustrace – prostorově však velmi náročné.

---

<sup>102</sup> Zahrnuje původní kódy: 132, 133, 134, 135, 136.

*(A) Vypracovala jsem si svůj vlastní minislovníček, který potřebuji do biologie. Časově to pokrývalo tak 2 roky přípravy, dělala jsem to souběžně s obecným kurzem.*

*(B) Dějepis je velmi vázaný geograficky, udělat dějepisný slovník v angličtině znamenalo pracovat s interferencemi, pořád je co zdokonalovat.*

Náročnější zpracování odborné cizojazyčné slovní zásoby pak představují **pracovní listy v anglickém jazyce, které jsou zrcadlově přeloženy do českého jazyka**. Tento způsob zpracování zvyšuje možnost správné aplikace vybraného slova v kontextu, žák má možnost pozorovat, jak slova ožívají a vstupují do různých kolokací.

## **6.1.2 Dimenze 2 - Didaktické dovednosti**

### **Kategorie 21 CLIL a jeho specifické rysy**

Specifika CLILu spatřují oba učitelé v jeho integračním charakteru: učitel **propojuje a aplikuje znalosti z didaktiky cizího jazyka a didaktiky neязыkového předmětu**. Tato kategorie se podobněji věnuje didaktické znalosti obsahu a scaffoldingu, tedy souboru strategií ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí žáků.

### **Kód 211 Konstruktivismus – stavební kámen CLILu**

Učitel, který rád řídí celý vyučovací proces a prezentuje hotová fakta, bude mít s CLILEm výrazný problém. CLILový učitel musí být flexibilní, musí být schopen transferovat svou hlavní roli na žáky. Reflexe učitele musí být hluboká před každou dílčí CLILovou hodinou, neboť každá může být obsahově odlišná a zároveň by měla žáky zaujmout a motivovat k učení. Oba učitelé zmiňují zejména **přizpůsobení jazykové náročnosti znalostem žáků ve vztahu k náročnosti obsahu**, volbu vhodných motivujících materiálů, které mají jasnou strukturu a odrážejí konstruktivistické pojetí výuky, kdy si **žák buduje své vlastní poznání na základě toho, co již zná a co je schopen poznat s pomocí učitele**. Velice podstatná je otevřená a přátelská atmosféra ve třídě.

*(A) V CLILu musím maximálně využít toho, co již žáci znají, formou diskuse vytvářet nové znalosti. Stane se, že o tématu znají žáci málo, vyžaduje se po nich diskuse a přitom jsou jejich jazykové znalosti nedostačující - i za této nepříznivé konstalace CLILová hodina běží, více však naslouchám, neopravuji jazykové chyby a vstupuji do diskuse jako moderátor.*

*(B) Dvou pohledový pracovní list, který prezentuje učivo v mateřském i cizím jazyce, se jeví jako ideální. Můžeme diskutovat o neznámém slovu v angličtině a kognitivně jej usadit tak hluboko, že na něj žák už nikdy nezapomene, ale bohužel na tohle prostě není čas, spíš tento scaffolding volím tehdy, pokud potřebuji zaujmout, mám dostatek času nebo jednoduše měním formu práce. V podobě přeloženého pracovního listu si žák domů odnáší trvalou oporu, učitel tak žákovi pomáhá, aniž by byl s ním.*

Konstruktivismus tedy a priori počítá s tím, že každý učitel má **předpřipravený systém podpůrných kroků**, které je schopen nabídnout. Opět se tak vracíme k pojmu scaffolding, jehož překlad do češtiny jako „lešení“ je výstižný – žáka jistí do té doby, kdy jej potřebuje, následně může být odstaveno.

### **Kód 212 Didaktická znalost obsahu a scaffolding**

CLIL výuka klade zvýšené nároky na schopnosti učitele didakticky ztvárnit ty obsahy, kterým se žáci mají naučit. Toto specifikum CLILu odráží vztah toho, co má učitel naučit (objektivně stanovené cíle (např. ŠVP) a subjektivně stanovené cíle (např. pro danou vyučovací hodinu) ve vztahu k jeho **schopnostem didakticky přetavit mnohdy náročný obsah do přijatelné a poutavé podoby pro žáky**. Výše uvedené předpokládá, že učitel své žáky a jejich specifika zná – tato podmínka je platná pro každou výuku, v CLILu navíc přibývá nutnost přizpůsobit didaktický obsah jazykové úrovni žáků.

I v běžné výuce učitelé poskytují žákům scaffolding, ale jedná se oporu výlučně se vztahující k odbornému předmětu. Naopak učitel CLILu musí **poskytnout dvojí oporu – oborově a jazykově zaměřenou**. Stavět pomyslné lešení však nelze v obou směrech současně, pokud učitel uvádí nové obsahově náročné učivo, je žádoucí, aby používal základní jazykové struktury, naopak ve fázi procvičování si již může dovolit akcentovat složku jazykovou (např. prezentace historické události již probíhá za širšího použití minulých časů).

Oba sledovaní učitelé mají vlastní dobře fungující penzum strategií, které žákům pomáhá ve výuce překonat obsahové a jazykové problémy a zároveň je motivuje. V průběhu rozhovorů/pozorování a analýzy výukových materiálů se nejčastěji objevovaly následující opory, které jsme konceptualizovali takto:



- **Bilingvní výukové materiály** – zásadní opora, která se reflektuje zejména v pracovním listu, který je koncipován jako dvoujazyčný (anglicko-český) a obsahuje řadu dílčích opor, které specifikujeme níže. V případě, že celý pracovní list není zrcadlově přeložen do českého jazyka, je nezbytné vypracovat slovníček odborných výrazů na konci pracovního listu. V případě obsahově těžších témat pak kombinace překladu i slovníčku.
- **Dekompozice** – rozložení komplexního úkolu do menších vzájemně navazujících částí (např. nejprve si vezmi mapu, najdi místo na mapě a následně si přečti text, který se k místu vztahuje atd.). Ideální je dekompozice již zahrnutá v pracovním listu, v opačném případě se doporučuje dílčí kroky napsat na tabuli.
- **Aktivace** – obvykle důležitá opora na začátku hodiny s cílem zjistit aktuální stav znalostí o tématu a zároveň sledovat jazykové ztvárnění těchto iniciačních znalostí. Aktivace může probíhat různou formou: myšlenkové mapy (kombinace verbálního a vizuálního ztvárnění) se osvědčily nejlépe, u jazykově vyspělejších žáků je možné využít brainstormingu.
- **Analogie** – jakékoli předvedení správného řešení (např. žáci mají popsat jednotlivé části srdce, učitel uvede jako první vzorovou větu). Kognitivně relativně snadný úkol může být značně komplikován jazykovými problémy. Žák mohl jednoduše na gramatický jev zapomenout, v lepším případě se jedná o míru nejistoty, obojí je schopen učitel bez problému zvládnout. Analogie je úzce spjata s tím, že učitel více myslí nahlas, verbalizuje prostě vše, co je možné (např. znovu se podívejte na tuto část srdce, jakou barvu má?, napište si, že anglické slovo „valve“ je ventil a chlopeň, tyto významy se vzájemně doplňují, že?)
- **Monitoring** – tato opora má silnou vazbu na sociální dovednosti učitele. Centrem pozornosti je vždy žák a učivo, předpokládá se, že se učitel v průběhu vyučovací hodiny žáků dotazuje, co nového se dozvěděli a co je zaujalo, případně co předpokládají, že se ještě nového dozví.
- **Hyperbolizace** – zdůraznění klíčových slov, kolokací, která jsou pro kognitivní zpracování obsahu nezbytná. Tato opora je jeví jako nepostradatelná zejména v případě, kdy žáci nemají k dispozici dvou pohledový pracovní list předem. Tato opora umožňuje žákům, aby se soustředili na obsah nejazykového předmětu a nebyli blokováni (např. dílčí neznalostí odborné slovní zásoby).
- **Jazyková adaptace** – opora akcentující schopnost reformulace, zjednodušení nebo zhutnění didaktického obsahu (např. při diskusi o textu učitel nepoužívá souvětí, ale

obsah sdělení rozloží do několika plnohodnotných jednoduchých vět, navíc může zjednodušení provést i na lexikální úrovni (např. místo angl. battlements – cimbuří použije kolokaci protective wall – ochranná zeď). V případě adaptace pracovního listu používáme náš pojem „**core content**“<sup>103</sup>.

- **Vizualizace** – učení je nutné podpořit vizuálně, vnímat celý vyučovací proces holisticky, aktivovat žáky s různými styly učení (auditivní, vizuální, taktický atd.). Dějepis nabízí možnost dramatizace, biologie naopak možnost využití experimentu, obojí je vhodné pro žáka se zážitkovým stylem učení. Do této kategorie řadíme i materiálně didaktické pomůcky (např. plakáty s cizojazyčnou terminologií).
- **Přirozenost** – bohužel i ty nejzdařilejší pracovní listy jsou vždy umělým produktem, byť do jejich tvorby učitelé věnují maximum možného. Autentičnost pracovního listu podpoří například vhodné video, které uvede didaktický obsah v reálném kontextu a reálném cizím jazyce. Učivo je třeba vnímat v pohybu – např. srdce nejen vyobrazené, ale i reálně bijící.
- **Přepínání kódů** – angl. code switching. Přechod z jednoho jazyka do druhého, který je obvykle motivován zachováním toku mluvy – mluvčí (ať již žák nebo učitel v dané chvíli nemá dostatečné jazykové prostředky, aby obsah sdělil, případně je přepínání záměrné a plánované např. v situaci, kdy se jedná o výklad náročného učiva nebo je žák zkoušen a dal přednost rodnému jazyku).

*(B) Dobře zpracovaný pracovní list představuje jistotu pro učitele i žáka. Moje výuka je jasně strukturovaná, rozložená do menších cílů, každý z nich navíc podpořený ověřenou strategií. Úloha pracovního listu v CLILové hodině je násobně vyšší, jazyk je explicitnější, přirozenější a vše co se v hodině řekne, vychází z pracovního listu.*

### **Kód 213 Kognitivní náročnost a cizí jazyk**

Již v rámci běžné výuky každý učitel pracuje s Bloomovou taxonomií, která řadí vzdělávací cíle dle jejich kognitivní náročnosti. Učitel CLILu však pracuje s duálním cílem, což představuje **zvládnutí vybrané jazykové oblasti ve vazbě na danou kategorii kognitivní**

---

<sup>103</sup> V překladu „klíčový obsah“ – minimální dále již neredukovatelný obsah pracovního listu, který vzniká při využití následujících nástrojů: např. lexikální prostředky generalizace, kompenzace jazykového významu opisem, dekompozice složitých souvětí (syntaktické zjednodušení) atd.

**náročnosti.** Samotné zvládnutí jazyka v sobě zahrnuje gramatickou a lexikální složku. Pro každou z šesti úrovní osvojení platí zvláštní sestava typických sloves k vymezení cílů. Z praxe vyplývá, že učitelé nepřipravují cvičení pro všechna slovesa dané úrovně, ale zohledňují zejména úroveň zvládnutí jednotlivých dovedností. V úrovni zapamatování mohou prakticky nastat tyto situace:

- Žák raději novou informaci napíše, než by ji měl definovat.
- Žák raději novou informaci definuje, než by ji měl napsat.
- Žák je schopen novou informaci rozpoznat, nedokáže ji však definovat ani napsat.

Z diskuse s učiteli vyplynulo, že v rámci každé dílčí úrovně taxonomie žák vždy začíná s využitím sloves dle jejich jazykové náročnosti a není přitom podstatné a pro CLIL výuku zásadní, aby se ztotožnil se všemi slovesy dané kategorie.

*(A) V prvních měsících jsem to byla hlavně já, kdo mluvil anglicky, ale vzájemná komunikace probíhala úspěšně. Žáci prostě zvládali, to co měli a jakou cestu si k tomu našli – to již byla jejich věc. Běžně se stávalo, že pokud žák neuměl vyjádřit, kde se co nachází, prostě se zvednul a přišel mi to ukázat na modelu, který byl na stole.*

Skutečnost, že **produktivní dovednosti (zejména mluvení) nastupují aktivně do hry až po receptivních** je dobře známa z bilingvních programů a je obecně typická pro procesy osvojování. Jedná se o přirozený jev, jehož vnitřní svébytnou hierarchii může učitel maximálně stimulovat nikoli však násilně měnit.

#### **Kód 214 Fakticky realizovatelné modely CLILu na gymnáziu**

Oba učitelé používají výlučně ty modely, které jsme v teoretické části disertace označili za **HARD CLILové**. Cizí jazyk nepoužívají pouze jako jazyk instrukcí, ale již od prvopočátku integrovali cizí jazyk do odborného obsahu – vyučují tedy celý předmět (případně jeho části) v cizím jazyce. Jako prakticky nerealizovatelná se jeví forma team teachingu, ve které by na výuce participovali vždy dva učitelé, ať už v rámci integrace s jiným předmětem (např. cizím jazykem), stálými konzultacemi nad jazykovou adaptací výukových materiálů nebo účastí v konkrétní výuce nejazykového předmětu. CLILový učitel musí být samostatný, **integrace jazyka a obsahu probíhá výlučně v nejazykovém předmětu**, v rámci jazykové výuky nejsou žáci na specifický obsah nikterak připravováni (gramaticky ani lexikálně), **podpora při adaptaci výukových materiálů je charakteristická pro PRE - CLILovou fázi**. V době faktické realizace CLILu oba učitelé spolupracují s učiteli cizího jazyka zejména s cílem

zjistit, zda jazyková úroveň jejich žáků je dostatečná ve vztahu ke stanoveným obsahovým cílům. Za velmi zajímavé považujeme zjištění, že pojem CLIL oba učitelé používají jen tehdy, dochází-li k integraci vzdělávacího obsahu a jazyka. **Za CLIL tedy nepovažují např. jazykové sprchy nebo obecný cizí jazyk** (viz kód 131).

*(A) Bylo by nereálné, pokud bych až v samotné hodině žáky seznamovala s odbornou slovní zásobou, na tohle prostě není čas, pokud nechci, abych degradovala obsah předmětu na minimum. CLIL bych nemohla vůbec dělat, pokud bych neměla své vlastní materiály – je v nich vše, co já i žáci potřebují – hodně spoří čas. Taký mi je jasné, že CLIL je mou zodpovědností, nemohu spoléhat na to, že kolega angličtinář bude žáky jakkoli připravovat (obsahově nebo gramaticky). Stav jazykové úrovně žáků si zjišťuji, když CLIL v dané třídě zahajují, následně je to již bezpředmětné, předpokládám totiž, že vždy budou lepší než horší.*

*(B) Asi by muselo dojít ke změně zkratky – CLIL přímo počítá s integrací obsahu a určitě je tím obsahem myšlen oborově zaměřený obsah. Běžná komunikace v angličtině, jako jsou doporučení (např. podívejte se do atlasu), příkazy (např. otevřete si sešity, uklidněte se...) je startem nikoli cílem CLILu, pokud bych dělal jen tohle, dubloval bych roli učitele cizího jazyka, což nejsem.*

### **Kód 215 CLIL versus bilingvální výuka (rozdíly didaktické)**

V situaci, kdy CLILová výuka může dospět do takového stadia, kdy se cizí jazyk využívá ve 100% vyučovacího času, je dobré si položit otázku, jak se liší od bilingvální výuky. Oba učitelé se shodují na následujících parametrech:

**1. Výukové materiály** – v případě CLILu se vždy jedná o adaptované materiály, které jsou vícezdrojové (kompilované pracovní listy). Bilingvální výuka využívá původní neadaptované učebnice.

**2. Hodnocení žáků** – CLILová výuka nelimituje použití mateřského jazyka v žádné fázi výukového procesu. Při zkoušení může žák odpovídat česky, byť je dotazován v angličtině. Bilingvální výuka použití mateřského jazyka zcela vylučuje.

**3. Scaffolding** – CLIL poskytuje žákovi řadu opor (vizuálních, jazykových), prostřednictvím kterých se zvyšuje míra porozumění a neznámé pojmy jsou vykládány inovativními způsoby

(diskuse, kompenzační strategie atd.). Takto získané vědomosti jsou kognitivně mnohem lépe fixované, žáci si jej dlouho pamatují. Bilingvální výuka probíhá zejména transmisivně.

**4. Využití mateřského jazyka v rámci výuky** – v CLILu se s využitím mateřského jazyka počítá, učitelé hovoří o gradacním využití cizího jazyka (20 – 100%), v bilingvní výuce je mateřský jazyk zcela vyloučen.

**5. Cizí nebo druhý jazyk** – v CLILu se vždy jedná o cizí jazyk, v případě bilingvní výuky se může jednat rovněž o cizí jazyk (bilingvní gymnázia) nebo o druhý jazyk – typickým příkladem jsou česko-polské příhraniční školy. Druhý cizí jazyk je pro region typický nebo se může jednat dokonce o jazyk úřední.

**6. Cíl** – v CLILu vždy dvojí: obsahový a jazykový. Bilingvní výuka má pouze cíl obsahový.

*(A) Mít ve výuce jeden cíl a nikoli dva je mnohem snazší. Učivo zprostředkovávám z různých úhlů pohledu, využívám hodně zdrojů, i když je obsahový cíl podřízen jazykovému, jsou pořád dva, tohle v bilingvní výuce není.*

*(B) V bilingvních programech je jazyk často součástí celé edukační reality. Pokud francouzský žák v Quebecu absolvuje bilingvní školu v angličtině, je jasné, že angličtinu používá a učí se ji i mimo školu, třeba v rámci zcela běžných situací v obchodě, kině atd.*

## **Kategorie 22 Plánování a struktura CLIL výuky**

V této kategorii blíže rozebereme obsahy kódů, které se vztahovaly ke struktuře vyučovací hodiny ve vazbě na vytvořené pracovní listy pro jednotlivé předměty. Naši pozornost si rovněž zaslouží práce s chybou a zpětná vazba.

### **Kód 221 Pracovní list jako nástroj plánování a stanovení cílů**

Oba učitelé se shodují, že je přínosné **CLIL implementovat do ŠVP**. Na dané škole došlo k jasnému vytýčení toho, která témata budou pod CLILovou výuku spadat. Rozhodující v dané věci byla složitost obsahu (např. biologie člověka je vyučuje bez výjimky v CLILu (III. ročník), oblast genetiky je ponechána v režimu běžné výuky v českém jazyce). V případě

dějepisů hrají dozajista **důležitou roli historické konotace** (např. české národní obrození je téma mimo jiné pojednávající o renesanci českého jazyka a bylo by naprosto nevhodné jej vyučovat v angličtině, němčina by v daném případě působila ještě více cizorodě a necitlivě). Plánování učební jednotky má tedy tři úrovně. První již popsána výše a nepředstavuje zásadní problém, zbývající dvě se vztahují opět cílům CLILu. Z obsahového hlediska si musí být učitel jistý, co může od žáků očekávat, na jaké znalosti je možné navázat. Obdobným způsobem přistupuje i k aktuální úrovni jazykových znalostí, které podmiňují náročnost obsahové stránky výuky. Druhá a třetí úroveň tedy funguje naprosto synergicky, jedna bez druhé se neobejde. Předpokládá se aktivní spolupráce s učiteli anglického jazyka (ti jediní jsou schopni relevantně stanovit, s jakými výstupy může CLILový učitel u svých žáků očekávat). Je naprosto nesmyslné zahajovat CLILovou výuku v úrovni, kdy je jazykově vybaven pouze učitel a nikoli žáci nebo naopak. Učitel dějepisu explicitně upozorňuje, že možnosti redukce a adaptace textů v pracovním listě nemohou jít na úkor obsahu, navíc v mnohých případech jsou kompenzační strategie velmi časově náročné, výuka by trpěla ve všech aspektech (nedosažení obsahových cílů, disharmonie ve třídě atd.). Z výše uvedeného vyplývá, že **výukové cíle pro jakýkoli CLILový předmět je nutné stanovit z pohledu nejazykového předmětu.**

Pilířem CLILové výuky je **pracovní list**, stanovuje nejen cíle výuky, ale funguje i jako **zhmotnělá opora pro oba aktéry** vyučovacího procesu, mapuje postup v obou dílčích cílech (jazykový a obsahový), **díky pracovnímu listu si žák odnáší kus CLILové výuky domů.** Všechny tematické okruhy, které byly vyučovány v anglickém jazyce, byly pokryty pracovním listem.

*(A) Měla jsem obavy, zda k naplnění obsahových cílů budu mít jazykové prostředky, postupem času tohle odeznívало, ale nastala opačná situace, kdy jsem měla obavy o to, zda ty prostředky mají žáci. Spolupráce s kolegyní, která vyučuje angličtině, byla nezbytná. Do CLILové výuky se poprvé přihlásili žáci s úrovní B1 dle SERR, což mě hodně uklidnilo. Bez pracovního listu bych neudělala vůbec nic!*

*(B) Adaptace textů je mnohdy problematická, dějepis je od podstaty prostě více založený na naraci, bez alespoň pasivní znalosti minulých časů se žák ve výuce neobejde, pasivně je vnímá tedy v textu, ale v dovednosti mluvení je ještě nepoužívá. Ideální je samozřejmě aktivní zvládnutí všech gramatických jevů, ale proč bychom pak dělali CLIL, že? Základním*

*prostředkem, kterým do výuky odborného předmětu přivedeme cizí jazyk, je nikoli mluvené slovo, ale text.*

Příloha 2 a 3 prezentuje 2 pracovní listy, jeden z biologie, druhý z dějepisu, jejich reálná aplikace je pozorovatelná v příloze 1 – videohospitace.

### **Kód 222 Aktivace jazykových dovedností**

V rámci pozorování různých předmětů, ve kterých není CLIL implementován, dojdeme ke zjištění, že každá výuka je jinak strukturovaná. Biologie je principiálně založena na taxonomickém předávání velkého kvanta dat, frontální transmisivní předávání učiva je běžné – student hodně poslouchá, ještě více píše. Naproti tomu výuka cizího jazyka se jeví jako mnohem strukturovanější, harmonicky se musejí rozvíjet všechny čtyři dovednosti (mluvení, čtení, psaní a poslech). Tento aspekt typický pro jazykovou výuku je nutné integrovat do každého CLILového předmětu. Filozofií CLILu je tedy kultivaci inputu (žák poslouchá a čte) i outputu (žák mluví a píše). Jako pátou dovednost lze označit překlad, který oba učitelé zařazují do své výuky. Jak bylo zmíněno výše, percepce předchází produkci, což však nikterak neznamena, že ta či ona dovednost má být protěžována.

*(B) Strukturovanost výuku je vidět v jasně daných dílčích cílech, jednak jednotlivé části pracovního listu jsou dílčí cíle, které různou formou zpracovávají daný obsah v daném čase, ale jedná se i o jazykovou úroveň – vždy zařazují cvičení na všechny jazykové dovednosti, nevyhýbám se ani překladu, který rozhodně nepovažuji za mrtvou metodu.*

### **Kód 223 Monitoring výuky**

Monitorování výuky má v CLILu mnohem větší platnost. Oba učitelé si neustále kladou otázku, zda žáci všemu rozumějí, jejich kontakt s žáky se násobí, motivují, ptají se, chodí po třídě a sledují všechny aktivity. Příprava na takovou hodinu obvykle zahrnuje i specifické úkoly pro nadanější žáky, vytvářejí se týmy, které různými cestami přicházejí ke stejnému cíli. Pokud CLILová výuka je charakterizovaná jako formativní z hlediska skladby jednotlivých úkolů pro žáky – žáci se sami nad sebou zamýšlejí, sledují svůj postup po malých krocích, mají pocit, že mohou své výsledky ovlivnit – pak i průběžné hodnocení musí být formativní – máme na mysli zejména poskytnutí zpětné vazby (postačí např. pochvala, malá korekce, výzva, aby žák postupoval dál). **Jinými slovy nelze aktivně a formativně učit a přitom staticky a sumativně hodnotit.**

(A) Ve výuce jsem neustále v pohybu, kontakt s žáky je nezbytný, sama cítím, že to vyžadují, jedná se jim o podporu, ale pokud si k nim přisednu, čekají, že budu jejich činnost nějak komentovat, že se o jejich výkony prostě zajímám.

(B) Dějepis v CLILu je prostě akční, průběžné sledování výkonů žáků mi umožňuje udělat si o žákovi dílčí originální představu, kterou pak přetavím do známky, která mapuje přístup ke studiu.

### **Kód 224 Reflexe výuky**

Reflexe je důležitá pro žáka i učitele. Oba sledovaní učitelé zařazují **reflexi do závěrečné části vyučovací hodiny**, logicky je zajímá, zda žáci učivu porozuměli a zda jsou schopni jej alespoň minimálně verbalizovat. Z odpovědí lze navíc často usuzovat, jaké postupy (typy cvičení) je k poznání vedly (např. jeden žák zná definici z textu – vidí ji v kontextu celistvě podaných informací, druhý žák zná definici z přiřazovacího úkolu – dílčí znalost má spíše atomický než kontextový charakter. Tak jak vnímají reflexi oba učitelé ji lze ve zkratce označit za opakovací závěrečnou fázi výuky, ve které se vracejí ke klíčovým slovům, fixním jazykovým strukturám, celé téma zhutní do koherentně krátké a výstižné formulace.

*(B) Potřebuji vědět vše o tom, jaký je reálný aktuální efekt výuky, abych případně mohl cokoli inovovat. Samozřejmě není vždy čas jít do hloubky – použil jsem i vlastní dotazník, který se týkal struktury pracovního listu – jaké úkoly považují žáci za nejvíce přínosné atd.*

### **Kategorie 23 Pracovní listy pro CLIL**

V rámci této kategorie se zabýváme tvorbou učebních materiálů, které oba učitelé považují za alfa omega úspěchu implementace CLILu.

### **Kód 231 Překlad versus adaptace**

Tento protipól byl pro oba učitele zásadní. Klíčová otázka zněla, zda nejprve připravit pracovní list v českém jazyce a následně jej přeložit nebo využít zahraniční učebnice, které se obvykle používají v rámci bilingvních programů, ve kterých učitel ani žák nesledují jazykový cíl. Tyto učebnice obsahují autentický jazykový materiál, který je nutné žákům zpřístupnit – adaptovat jej.



Učitelka biologie volila velmi často **cestu překladu**. Role překladatele se zhostila sama. Přeloženou verzi korigovala aprobovaná učitelka anglického jazyka. Byť jsou jazykové znalosti obou učitelů na stejné výstupní úrovni, je patrné, že překlad z českého do anglického jazyka představuje mnohem větší riziko výskytu chyb. **Chyby se vyskytovaly zejména u těch gramatických jevů, které v českém jazyce absentují:** kondenzátory (gerundia), kategorie determinace, odlišnosti v kategorii čísla a kategorii počítatelnosti, vzájemné postavení modifikátorů a determinantů atd. Chyby stejného druhu se cyklicky opakovaly – oprava přispěla nejen k samotné jazykové správnosti, ale byla také základním vodítkem, na které problémové gramatické jevy se má učitelka biologie soustředit v mluveném projevu. **Opět se zde akcentuje úloha pracovního listu nejen jako zdroje poznání pro žáka, ale i jako pracovního postupu pro učitele.**

Učitel dějepisu šel opačnou cestou, vycházel z autentických zdrojů, využil rovněž zahraniční učebnice, celkový proces tvorby měl kompilační charakter. Odlišná distribuce učiva v Anglii znamená nejen to, že je nutné vycházet z více učebnic najednou, ale podstatně se liší i vstupní práh znalostí o daných tématech (o Oliveru Cromwellovi budou jistě angličtí žáci mít bohatší vstupní informace než čeští žáci, některá témata budou logicky marginalizována – např. Rakousko – Uherská monarchie). Zahraniční učebnice tedy nejsou jediný dobře fungující zdroj – učitel dějepisu bohatě využíval internetové zdroje, informace v nich obsažené vždy pečlivě ověřoval, tak ostatně postupovala i učitelka biologie (zejména v pozdější fázi přípravy, kdy potřebovala ilustrace s anglickými popisy). Oba dodržovali striktně profesionální postup. Cesta adaptace cizího jazyka pro potřeby českých žáků se jednoznačně prokázala jako cesta redukující možnost výskytu jazykových chyb.

Sady pracovních listů, které by byly ihned použitelné ve výuce jednotlivých předmětů v anglickém jazyce, jednoduše neexistují. Tuto situaci hodnotí oba učitelé za jedno z největších rizik pro úspěšnou implementaci CLILu.

*(A) Ten proces tvorby pracovních listů už bych nechtěla zažít, bylo to neskutečně časově náročné. Navíc jsem neznala rozdíly mezi českou a anglickou gramatikou, když jsem začínala s prvním překlady, takže některé chyby se vyskytly zcela přirozeně.*

### **Kód 232 Organizační zásady tvorby pracovního listu<sup>104</sup>**

Základním předpokladem pro kvalitní pracovní list je princip dobrovolnosti při jeho tvorbě. Nepřímá pedagogická činnost rozhodně neposkytuje tolik prostoru, aby byla tvorba pracovních listů v cizím jazyce dostatečně časově pokryta. Jedná se jednoznačně o nadstandardní práci, ke které musí být učitel dostatečně finančně motivován. Výše uvedené potvrzuje i fakt, že žádný projekt, který se zabýval v CLILu tvorbou pracovních listů, ať již na regionální nebo národní úrovni, se neobešel bez finanční pomoci prostřednictvím ESF. I naši dva sledovaní učitelé vypracovali ucelené sady pracovních listů pro biologii a dějepis jen díky pomoci ESF. Práce na výukových materiálech předcházela projektu ESF, ale učitelům bylo dáno ujištění ze strany vedení školy, že projekt bude předložen a realizován, neboť CLIL byl stěžejním tématem všech výzev.

Časová náročnost tvorby byla potvrzena i rozhodnutím, že na vypracování jednoho pracovního listu **v rozsahu tří až devíti normostran měl každý učitel maximální rozsah 40 pracovních hodin**, čehož beze zbytku plně využil. Pro ilustraci uvádíme, jakými procesními fázemi z organizačního hlediska pracovní list prochází (počty hodin jsou orientační – oba učitelé se na nich shodli):

- Vyhledání zdrojů pro tvorbu výukových materiálů (6 hodin)
- Tvorba excerpt k vybranému tématu (6 hodin)
- Lexikální zpracování nového tématu – tvorba odborného slovníčku (6 hodin)
- Tvorba výkladového textu včetně případného překladu (10 hodin)
- Tvorba cvičení včetně případného překladu (10 hodin)
- Primární ověření funkčnosti pracovního listu ve výuce (2 hodiny)

Primárním ověřením funkčnosti pracovního listu ve výuce měli učitelé na mysli první reálné použití cizojazyčného výukového materiálu ve výuce včetně reflexe poznatků. Je nutné na tomto místě zdůraznit, že primární není zdaleka poslední. Učitelka biologie uvádí, že cesta od prvního použití pracovního listu k jeho finální podobě je cestou nekonečnou, pořád je celá řada věcí, které lze každoročně inovovat, nicméně z hlediska přijatelnosti výukového materiálu žáky uvádí **průměrně pět adaptací na jeden pracovní list**. Průběžné změny spočívají nejčastěji v těchto oblastech: redukce původně dlouhého výkladového textu, redukce výukového materiálu jako celku v důsledku časové náročnosti (pracovní list je příliš dlouhý), změna skladby cvičení. Ani v jednom případě nedošlo k situaci, že by prvotně vytvořený

---

<sup>104</sup> Synonymně používáme pojmy výukový materiál a pracovní list.

pracovní list byl nedostatečný z časového využití, převládala tedy tendence vkládat vždy více než mémě.

*(A) Škola by na to nikdy neměla finance, pokud by tvorbu pracovních listů měla zaplatit. Začala jsem tvořit daleko předtím, než projekt byl schválen, ale sama jsem se informovala, že CLIL bude nosné téma podpory pro období let 2008 – 2014. Nakonec škola získala projekty dva, všichni jsme byli moc rádi.*

*(B) Chci jasně říct, že rozhodnutí o začlenění CLILu do života školy nemůže být v rukou ředitele školy. Ředitel sice rozhodne, ale kdo to zaplatí? Zná ředitel specifika této výuky? Je to hodně nebezpečné.*

K nezbytným organizačním zásadám patří i **zpřístupnění pracovního listu před samotnou hodinou**. V zásadě oba učitelé považují za nemožné, aby se s odbornou cizojazyčnou slovní zásobou žáci seznamovali až v samotné hodině, zároveň zpochybňují nadšení takové integrované výuky, kdy by učitel anglického jazyka provedl seznámení s cizojazyčným odborným lexikem a žáci by tak byli na samotnou CLILovou hodinu předpřipraveni – tento stav považují oba učitelé za iluzorní.

### **Kód 233 Didaktické zásady tvorby pracovního listu**

Všechny níže uvedené body již byly zmíněny v předchozích kódech, uceleně je lze sumarizovat takto:

1. Jazyk musí být přiměřeně náročný – vždy se v daném výukovém materiálu musejí odrážet jazykové potřeby žáků. V případě BICS (jazyk běžné komunikace) je podstatné neměnit repertoár dobře fungujících obrátů a frází.
2. Obsah pracovního listu musí jednoznačně vést k cíli.
3. Scaffolding (viz kód 212) – komplex podpůrných prostředků jazykového a obsahového charakteru.
4. Respektování hlavních didaktických zásad: zásada přiměřenosti a odbornosti atd.

V otázce odborné cizojazyčné slovní zásoby žádný z učitelů nestanovuje limit, kolik slov je/není povoleno v rámci jednoho tématu, neboť při konstrukci výukových materiálů jsou to právě jazykové cíle, které se podřizují cílům obsahovým.

### **Kategorie 24 Hodnocení v CLILu**

Tato kategorie sytí dva kódy, které se vztahují k formám hodnocení, podstatě hodnocení (co vlastně v CLILu hodnotíme), obtížnosti testu, formování otázek atd.

### **Kód 241 Obsah nebo jazyk?**

Každý CLILový učitel se ptá: co mám vlastně u žáka hodnotit? Obsahovou nebo jazykovou stránku? Tuto otázku si několikrát položili i naši dva sledovaní učitelé s tím, že odpověď zní jednoznačně:

*(A) Pokud jsem učitelka biologie a obsahové cíle výuky jsou ty, kterými se řídím v celém výukovém procesu, pak se jimi musím řídit i v případě hodnocení.*

V CLILové výuce tedy primárně hodnotíme obsah (v našem případě učivo biologie a dějepisu), jazyková stránka je upozaděna, nicméně jsou žáci maximálně motivováni k tomu, aby cizí jazyk při hodnocení používali. Jazyk se nikdy nesmí dostat do negativní role, která brání žákovi v tom, aby bez problémů vyjádřil obsahovou stránku. Pokud by použití jazyka bylo striktně vyžadováno ve všech fázích výukového procesu, mělo by to pro samotný CLIL devastující dopad. Žáci by znali obsah, ale chyběl by jim prostředek k jejich sdělení (tedy jazyk). Vytratil by se smysl CLILu založený na pozitivní dobrovolné integraci, která má imitovat procesy osvojování nikoli učení se cizímu jazyku. Sledovaní učitelé proto dávají právo volby, které je jejím žákům známo od počátku, v případě nejistoty, dílčí neznalosti se doporučuje odpovídat v mateřském jazyce. Velmi často se tak stává, že učitel vede s žákem hodnocený rozhovor, při kterém na žáka hovoří v angličtině, ten však odpovídá v češtině. Toto výsadní právo nemůžeme žákovi nikdy upřít.

*(B) Podstata hodnocení byla jedna z prvních věcí, na kterou se žáci ptali, než se rozhodli absolvovat CLILovou výuku. Pokud by byl jazyk postaven do stejné role, jako je obsah, neměl bych koho učit.*

V principech hodnocení, které představují soubor požadavků pro hodnocení jednotlivých předmětů ve škole, hraje velmi důležitou roli tzv. známka za přístup ke studiu, kterou učitelé udělují na konci hodnotícího období. Právě tato dílčí známka dokáže ocenit žákovu ochotu komunikovat písemně nebo ústně v cizím jazyce. Oba učitelé se domnívají, že všichni žáci mají přirozenou motivaci naučit se cizí jazyk (studují přece na jazykovém gymnáziu), speciálně vytvořené hodnocení pro tento účel vnímají spíše sekundárně.

Z videohospitace (hodnocení v BI – příloha 1)<sup>105</sup> vyplývá zajímavá skutečnost: **učitelka biologie zkouší takovým způsobem, že žákyně ani neví, že je zkoušena.** Jednoznačně tím navozuje pocit důvěry, snižuje tenzi, která předchází před ústním zkoušením, pokud je oznámeno jako fáze výukového procesu. Pokud by videohospitace nebyla označena jako „hodnocení“, nepoznáme jednoznačně, o jakou fázi výuky se jedná, proces hodnocení naznačuje pouze fakt, že žákyně přistupuje k tabuli a odpovídá na řadu otázek. V případě neporozumění učitelka briskně přepíná do českého jazyka. Celý proces zkoušení působí přirozeným dojmem. Výsledky zkoušení sděluje učitelka na konci výuky s vysvětlením:

*(A) Pokud bych například špatnou známku sdělila hned, student mi přestane pracovat, z neúspěchu se vzpamatovává celou hodinu, někdy to trvá i déle, je to individuální. Raději hodnocení sděluji na konci hodiny.*

#### **Kód 242 Skladba testu**

Skladba testu zrcadlově kopíruje vertikální uspořádání pracovního listu od úloh nejjednodušších po nejsložitější. Test celkově odráží atmosféru celého průběhu výukového procesu, stejně jako učitel začíná na počátku výuky s jednoduchou motivační otázkou (Co víte o Marii Terezií?), tak test začne s úkolem např. na přiřazování faktů (patentů) k jednotlivým panovníkům. To je principiálně to nejsnazší, co můžeme v testu zkoumat. Rozhodně však naše aspirace nesmějí setrvat na konceptuálním obsahu, který je atomický a potřebuje nezbytně zasadit do procedurálního rámce. Zde již žák pouze nekonstatuje suchá fakta, ale na základě kognitivních dovedností je např. schopen analyzovat příčiny a důsledky toho, proč Marie Terezie vydala Všeobecný školní řád. Je zřejmé, že povaha společenských věd vyžaduje vysoké nároky na jazykovou vybavenost žáků, dostáváme se do úrovně nadvětné syntaxe, jejich odpovědi musejí být nejen kohezní ale i koherentní. Testové úkoly vyššího kognitivního řádu se budou jevit jako neúspěšné, pokud žák bude sice v angličtině odpovídat, ale věty bude za sebou jednoduše řetězit, aniž by naznačil vazby mezi jednotlivými větami např. pomocí spojek. V případě dějepisu se učiteli osvědčil krátký exkurs do problematiky textové koheze, ve kterém seznámil žáky s tím, jak pracovat se zájmeny (reference anaforická a kataforická), principem substituce (i slovnědruhové), opakování atd. **Nedostatky v jazyce musí učitel vnímat jednoznačně jako snahu žáka vůbec jazyk při testování použít.** Chyby

---

<sup>105</sup> Danou videohospitaci doplňujeme pracovním listem – příloha 2

se rozhodně nesmějí nikterak penalizovat, jsou dokladem přirozeného vývoje, se kterým se učitel musí srovnat a dále s touto skutečností pracovat.

*(A) Nemám ráda pouhou reprodukci dat, mezi vším panují souvztažnosti a velmi si cením toho, pokud se je žák alespoň snaží vyjádřit v cizím jazyce.*

*(B) Díky vlastnímu portfoliu vidím v testech velkou evoluci. Vše se pořád vyvíjí. Pokud umí žák v jazyce myslet a dokáže to přenést i do testu, jsem jako učitel maximálně spokojen.*

### 6.1.3 Dimenze 3 - Oborové dovednosti

Dimenze oborové dovednosti nesytí žádnou kategorii tudíž ani žádný kód. Oba učitelé v průběhu všech rozhovorů uváděli svůj názor na roli oborových dovedností a znalostí daného nejazykového předmětu ve vazbě na jazykové dovednosti. **Za primární považují oborové znalosti, od kterých se odvíjí celá podstata CLILu.** V zásadě se neztotožňují s bezbřehou definicí CLILu, která ve svých vybraných formách (např. SOFT CLIL) umožňuje, aby se integrace obsahu a jazyka uskutečnila právě v jazykové a nikoli odborné výuce, což představuje závažná rizika pro pochopení a zpracování odborného obsahu. V rámci sebereflexe oba učitelé připouštějí i opačný proces, kdy sami mohou negativně ovlivnit svou nedokonalou angličtinou slibně se vyvíjející jazykový potenciál svých žáků. Dodávají však velmi podstatnou věc, že na rozdíl od učitelů jazyka právě oni absolvovali více než dvouleté jazykové studium, nelehké samostudium odborné cizojazyčné slovní zásoby – to vše bylo završeno složením jazykové zkoušky na úrovni C1 dle SERR. Pokud má integrace probíhat dvoucestně, měli by i učitelé cizích jazyka absolvovat specializační studium odborného předmětu. V každém oboru existují hluboce uložené souvztažnosti, které učitel využívá při různých formách práce s žáky, nedá se tedy rozhodně říct, že učitel jazyka, byť důkladně obeznámen s obsahem odborného textu, je tyto souvztažnosti schopen aplikovat, protože jednoduše v textu explicitně nejsou, jsou součástí základních oborových dovedností a znalostí, které učitelé odborných předmětů získali v pregraduálním studiu a v průběhu vlastní praxe.

*(A) Každý učitel by měl mít zejména úctu a respekt ke svému kolegovi, k jeho oboru, pokud si dnes někteří experti myslí, že integrovat se dá vše se vším, popírají samu podstatu oborových didaktik a jejich specifik.*

*(B) Ideální by byla situace, kdy by CLIL realizovali výlučně ti učitelé, kteří vystudovali cizí jazyk i nejazykový předmět zároveň.*

V CLILu dochází velmi často k přeceňování jazykové složky nad složkou nejazykovou (odbornou), i samotní rodiče a žáci mají CLIL spojen s potencionálním úspěchem v jazyce, již méně však vidí CLIL jako inovativní přístup, který kultivuje i obsah. Výše uvedené má jednoznačně negativní dopad na představu o oborových dovednostech CLILového učitele. Ti, kteří CLIL konzumují primárně (žáci) a sekundárně (rodiče, škola – učitelé, vedení, školská rada) vidí oborové dovednosti často pouze v rovině jazyka. Umíš jazyk, znamená, můžeš učit v jazyce, což je zásadní omyl. Za oborové dovednosti učitele cizího jazyka považujeme zejména akademické znalosti o jazyce samotném v rámci jednotlivých jazykových rovin (fonetika a fonologie, morfologie, syntax, nadvětná syntax, lexikologie a pragmatika). Námi sledovaní učitelé považují za své oborové dovednosti penzum znalostí svého oboru (biologie, dějepis), jazyk pak vnímají jako neakademickou sféru svého profesního zájmu a vzdělávání v rovině praktického nástroje.

*(B) Potřebuji znát praktickou rovinu jazyka, možná by mě zajímaly hlubší souvislosti, ale není na to čas.*

**CLIL podporuje celoživotní učení v obou oblastech (jazykové i odborné),** oba učitelé se aktivně účastní různých vzdělávacích modulů v rámci své odbornosti, upozorňují však, že mají-li sami vyučovat moderním integrovaným způsobem, měl by být tento způsob dostupný v jednotlivých oborech již v rámci pregraduálního studia a následně rozvíjen v rámci DVPP. Ani jedna z těchto forem však účinně nefunguje, podpora CLILu na akademické půdě je otázkou několika mála nadšenců, kteří nemohou vychovat generaci CLILových učitelů. **Existuje tak značná disproporce mezi proklamativní podporou CLILu ze strany ústředních orgánů a faktickou realizací výchovy učitelů CLILu,** kterou by měly garantovat právě veřejnoprávní vysoké školy.

*(A) Na jedné straně všude slyším, že se má dělat CLIL, že je to moderní přístup, ale MŠMT tento problém neřeší jako celek – podporuje se metoda jako taková, ale učitelům, bez kterých to prostě nepůjde, se věnuje pozornost minimální. Navíc se vše bagatelizuje – nejvíce mě irituje to, že o zavedení CLILu ve škole rozhoduje ředitel školy. Uvažoval někdo z NÚV, že CLIL je z hlediska implementace dlouhodobý proces, který přinese pozitiva pouze za podmínky, pokud je dobře materiálně, personálně a finančně zajištěn?*

## 6.1.4 Dimenze 4 - Manažerské dovednosti

### Kategorie 41 Implementace CLILu ve škole

V rámci této kategorie rozebereme všechny dílčí kroky, které oba učitelé považují za důležité z hlediska zavedení CLILu do školy. Dimenze manažerských dovedností sytí celou řadu specifických kódů, což nasvědčuje o tom, že existuje nezpochybnitelná vazba mezi procesem rozhodovacím a procesem výukovým, jinými slovy učitelé vítají možnost otevřeného manažerského přístupu, kdy spolurozhodují o změnách, které mají fakticky ve výuce realizovat.

### Kód 411 Evropský a český výklad CLILu

Tento kód se objevil v dané dimenzi zcela neočekávaně, rozhodně se dal jeho výskyt spíše předpokládat v dimenzi didaktické, nicméně je zřejmé, že oba učitelé považují za nutné pojem terminologicky zakotvit z hlediska národní strategie vzdělávání, následně rozvinout jeho didaktickou hodnotu, kterou jsme ostatně již rozebrali v druhé dimenzi.

*(A) Po první poradě, na které byla o CLILu řeč, jsem začala sama vyhledávat informace o tom, co vlastně CLIL znamená z pohledu evropského i českého a nestačila jsem se divit. Ani mě nenapadlo, že CLIL je vnímám tak volně. Tím slovem volně mám na mysli naprosto bezbřehý didaktický záběr (je to vše od jazykových sprch, integrace obsahu v jazykové výuce (SOFT CLIL) až po integraci jazyka v nejazykovém předmětu (HARD CLIL)) a nejednotu prezentace české verze CLILu vně i navenek.*

*(B) Nenašel jsem ani jednu práci o CLILu, která by se nezabývala rozlišením mezi CLILEm a bilingvální výukou. Z manažerského pohledu učitele je tohle podstatné, musí vědět, co bude dělat, nazývat to správným jménem a pak teprve hledá cesty, jak to bude dělat, často v závislosti na místních podmínkách. O to více mě překvapuje, že v zásadním dokumentu EU z roku 2005 se pod pojmem CLIL míchá obé bez rozlišení, i když na rovině národní se markantně rozlišuje.*



Učitel dějepisu správně upozorňuje na fakt, že materiál Eurydice z roku 2005<sup>106</sup> zahrnuje pod pojmem CLIL: 1) bilingvální výuku realizovanou na vybraných gymnáziích, 2) výuku vybraných předmětů v cizím jazyce (ta se v současnosti realizuje na mnohých školách na základě povolení MŠMT dle specifického pokynu, který uvádíme v příloze 5), 3) obsahově zaměřenou výuku – tedy CLIL, kdy cílům obsahovým jsou podřízeny cíle jazykové. Pro manažerský pohled učitele je však podstatné, že pouze třetí možnost není vázána žádným právním předpisem, je tedy pouze na vedení školy, jakou parametrizaci pro CLIL zvolí.

### **Kód 412 Subjektivní versus objektivní parametrizace CLILu**

Subjektivní parametrizace CLILu podtrhuje autonomii školy, její originální a inovativní přístup k ztvárnění CLILu v praxi. Učitelé si však kladou otázku, zda je subjektivní parametrizace vhodná i v takových případech, které **jednoznačně zasahují do základních práv žáka, který má nezpochybnitelný nárok být vzděláván v českém jazyce.**

*(B) Různé zdroje uvádějí různé minimální hodnoty v procentech, kdy již můžeme o CLILu hovořit, obvykle CLIL nastupuje, pokud alespoň v 20% využíváme cizí jazyk v nejazykové výuce. Tím se CLIL zásadně liší od bilingvismu, který se na kultivaci jazyka již nezaměřuje vůbec a sleduje pouze jeden cíl – tím je obsah. Vše tedy probíhá 100% v cizím jazyce. Co ale otázka přirozené evoluce CLILu, sám některé hodiny již vedu 100% v angličtině, to již nedělám CLIL ale bilingvní výuku?*

Na žádost ČŠI se v září 2009 uskutečnila v Praze celodenní školící akce pro všechny inspektory ČŠI, kteří se zaměřují na hodnocení výuky cizích jazyků. Cílem bylo prakticky demonstrovat výuku v CLILu a zodpovědět na doprovodné ukázky. Školení bylo zahájeno teoretickou přednáškou, kterou vedl výzkumník této práce, následovala vyučovací hodina biologie.<sup>107</sup> Primárním podnětem k metodickému školení na ČŠI byla samotná výzva z řad inspektorů, kteří správně deklarovali, že **CLIL – nepodléhající žádné objektivní parametrizaci, nikterak nezakomponovaný do právních předpisů ani kurikulárních dokumentů – nemůže podléhat inspekční činnosti.** Zaměstnanci ČŠI tak chtěli alespoň získat představu, jak výuka v CLILu probíhá. Po zhlédnutí výuky však vykristalizoval další problém – učitelka biologie vedle **CLILovou hodinu v 100% vyučovacího času.** Rozdíl

<sup>106</sup> EURYDICE. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Vyd. 1. Brusel: Eurydice, 2005. 80 s. ISBN 92-79-00580-4.

<sup>107</sup> Téma hodiny: srdce. Učitelka biologie učila své čtyři žáky.

mezi bilingvální a CLILovou výukou byl setřen, respektive došlo k popření zásadního parametru, na kterém rozdíl mezi CLILem a bilingvální výukou stojí – parametr časového využití cizího jazyka. CLIL je v renomovaných zdrojích prezentován jako cesta k bilingvální výuce, snad nikdo si však neuvědomil skutečnost, že tohoto cíle bude dosaženo tak brzy, mateřský jazyk se využívat nebude (nebo jen omezeně – např. překladová cvičení) a bude nutné hledat jiné parametry, které oba pojmy vymezí. Tyto parametry jsme prezentovali v dimenzi didaktické (kód 215) a dle našeho názoru se mají stát **základem objektivní parametrizace CLILu, která má být sdílána školami, které s tímto typem výuky chtějí pracovat.**

Objektivní parametrizace má mít podobu právního předpisu, který zaručí **jednotnou interpretaci CLILu a jeho přenositelnost na území ČR.** Jednotná podoba je nutná pro všechny participující (učitele, žáky, rodiče atd.) Současný stav, který předpokládá vytvoření individuálního postulátu ze strany jednotlivých škol (jejich vedení), je zcela iluzorní, dvacet škol pracujících s CLILem stanoví dvacet různých podmínek toho, co je CLIL, jak je zajišťován materiálně, finančně i personálně. Subjektivní parametrizace navíc předpokládá znalost vedoucích zaměstnanců škol o problematice různých forem bilingválního vzdělávání a dle našeho názoru je objektivní parametrizace spíše pomocí nežli obstrukcí.

### **Kód 413 Rizika subjektivní parametrizace CLILu**

Oba učitelé se vyjadřují se značnými obavami k tomu, pokud by CLIL byl zaveden do školy pouze na základě rozhodnutí vedení školy.

*(A)Ředitel je pro mě hlavně manažer, zajišťuje fungování školy po stránce ekonomické, materiální, personální a samozřejmě také po stránce odborné. Nemůže však vždy rozumět všem aspektům výuky, musí v tak závažných otázkách jako je CLIL umět naslouchat.*

*(B)Rozhodnutí o zavedení CLILu je nadčasové a pro všechny zúčastněné učitele velmi zavazující. Ředitel tu dnes je, zítra již být nemusí, ale jeho rozhodnutí zde zůstávají a musí být za každé okolnosti použitelná.*

Další obavy spojují učitelé zejména s účelovým rozhodnutím ředitele – boj o každého žáka je dnes zjevný a CLIL dozajista funguje jako atraktant zejména pro rodiče. Neméně závažný problém souvisí s kontinuitou vzdělávacího procesu. Pokud se žák jednou začne v CLILu učit (např. matematice) a ředitel rozhodne, že tato výuka bude probíhat propedeuticky celý druhý

stupeň, je naprosto nežádoucí, aby se rozhodnutí posléze měnilo např. z toho důvodu, že odchází CLILový učitel a již ho nemá kdo nahradit, neboť jeho nástupce není dostatečně jazykově vybaven. Otázka substituce je velký a těžko překonatelný organizační problém, který však nesmí ohrozit žáka. Je to nejen učitel, který mění s příchodem CLILu své postupy výuky, ale je to i žák, který začíná s nástupem CLILu učivo jiným způsobem zpracovávat. CLIL je žádoucí zavádět tam, kde jsme přesvědčeni, že jej zajistíme jako kontinuální kvalitní výuku.

Integrace, v rámci které dochází k razantnímu nárůstu využití cizího jazyka jako komunikačního prostředku, musí být i pro žáka otázkou volby nikoli povinností. Opět zde oba učitelé připomínají právo žáka být vzděláván v českém jazyce. Porovnávat se samozřejmě nedá SOFT CLIL a HARD CLIL, námi sledovaní učitelé využívají cizí jazyk maximálně, učí navíc na gymnáziu, přesto je dle jejich názoru vždy zapotřebí počítat s maximem a otázku dobrovolného vstupu řešit již na počátku.

Ve vztahu k přípravě budoucího učitele CLILu vidí oba učitelé možná rizika v nerespektování časové náročnosti, jednak v oblasti jazykové přípravy, oba absolvovali cca 280 hodin výuky všeobecného jazyka (kombinace samostudia a kurzů), dále v oblasti přípravy výukových materiálů – i zde oba shodně poskytují shodný údaj – cca 40 hodin na jeden pracovní list.

#### **Kód 414 CLIL jako součást ŠVP školy**

Oba učitelé považují za nezbytné, aby se CLIL stal nedílnou součástí ŠVP v podobě přílohy, která bude komplexně popisovat zajištění CLILové výuky ve všech aspektech. V současné době, kdy je CLIL pojímám velice liberálně, je jeho implementace do ŠVP minimální zárukou plnění kvality a rovněž závazkem pro vedení školy. Dlužno podotknout, že v otázce doplnění ŠVP, které v případě CLILu představuje i změny v oblasti hodnocení, je ředitel školy povinován školské radě, která jakékoli změny tohoto druhu musí schválit.

Jako vysoce přínosné hodnotíme skutečnost, že oba učitelé měli přirozený pocit zodpovědnosti, když se rozhodli minimální seznam pravidel pro CLIL vyhotovit. V době rozhodnutí o zavedení CLILu v dané škole (počátek školního roku 2006) neexistovalo žádné ŠVP, první platná verze ŠVP dané školy vstoupila v platnost od 1. září 2008. V předstihu připravená práce tak našla své oficiální místo o dva roky později.

*(A) Všechny parametry, které ŠVP ve vztahu ke CLILu obsahuje, jsou výsledkem minimálně dvouměsíční debaty. Uzavřený seznam jsme vždy otevřeli a o něco nového doplnili.*

*(B) Na ŠVP jsem pracoval přes měsíc, důkladně jsem oddělil české dějiny od světových, v češtině jsem logicky ponechal v ŠVP ty pasáže, které se vyučují česky, vše ostatní je přeloženo do angličtiny.*

Oba učitelé dokládají své manažerské dovednosti a povědomí o tom, co znamená být dobrým manažerem už jen tím, že jsou koordinátoři pro oblast CLILu v rámci svých předmětů. Jasně definují požadavky na CLIL kladené takto:

**1. Závazek minimální časové a oborové udržitelnosti CLILu** – ti žáci, kteří zahájí CLILovou výuku, mají právo tento inovativní přístup využívat po celou dobu studia v takovém rozsahu a vybraném předmětu, v jakém je CLIL specifikován v učebním plánu.

**2. Definice CLILu ve škole** – v současné době, kdy je CLIL pojímán jako vše zastřešující pojem, je nezbytné jasně v ŠVP definovat, jakou formu CLILu bude škola zavádět. Všem, kteří s CLILEm budou z různých úhlů pohledu pracovat, musí být zřejmé, jak vysoké nároky se na ně kladou. Škola samozřejmě může aplikovat různé formy v rámci jednoho učebního plánu (např. výuka biologie v AJ se uskutečňuje pouze ve 3. a 4. ročníku čtyřletého gymnázia, dějepis se sice vyučuje v AJ, ale učivo týkající se českých dějin je zásadně vyučováno v českém jazyce).

**3. CLIL jako možnost nikoli povinnost** – jedna z nedotknutelných podmínek, která však často znemožňuje CLIL realizovat vůbec. Představa, že s výukou dějepisu v angličtině souhlasí pouze 5 žáků z 25, je pro školu nepřijatelná zejména z ekonomického hlediska. Není-li CLIL finančně podporován z externích zdrojů (zřizovatel, fondy, školné), je nereálné jej konat. Z výše uvedeného důvodu škola např. nikdy nerealizovala výuku fyziky nebo matematiky v angličtině, byť pro tyto předměty byly rovněž vytvořeny soubory pracovních listů.

**4. Časový harmonogram implementace** – zahrnující harmonogram jazykového vzdělávání učitelů, termín složení jazykové zkoušky u jednotlivých vyučujících, časový harmonogram tvorby pracovních listů a informativních schůzek s rodiči a žáky.

**5. Jazykový audit** – diagnostikující celkovou jazykovou úroveň žáků a učitelů, kteří budou s CLILEm pracovat. Výsledky diagnostiky jsou uvedeny dle úrovně podle SERR, kromě celkové úrovně (např. B1) se doporučuje stratifikovat výsledky všech dílčích dovedností (čtení, psaní, poslech a mluvení).

**6. Personální zabezpečení** – podmínkou úspěšné realizace je dobrovolnost. Učitel, který do CLILu vstupuje z vlastního přesvědčení, se následně podrobuje jazykovému auditu, na jehož výsledku mu je stanovena délka jazykové přípravy včetně harmonogramu tvorby pracovních listů a samostudia. Tento bod zahrnuje podle sledovaných učitelů i spolupráci s učiteli anglického jazyka zejména při kontrole jazykové správnosti výukových materiálů a informaci o jazykové úrovni žáků.

**7. Materiální zabezpečení** – akcentuje povinnost školy maximálně podporovat učitele CLILu ve vztahu k jeho požadavkům při tvorbě pracovních listů (nákup zdrojové literatury, IT vybavení) a realizaci výuky samotné (samostatná interaktivní učebna pro CLILovou výuku) včetně DVPP.

#### **Kategorie 42 CLIL v životě školy**

Mottem této kategorie jsou lidé, bez nich nefunguje sebelepší nápad. Nejsou-li vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči dobře utvářeny, nefunguje-li mezi všemi zpětná vazba, je CLIL pro školu více rizikem nežli přínosem.

#### **Kód 421 Postavení CLILového učitele**

V přípravné fázi, kdy neprobíhá CLILová výuka, **není ani práce CLILové učitele tolik vidět**, byť pracuje na velmi podstatných a pro CLIL nosných záležitostech: vytváří pracovní listy a principy hodnocení, organizuje setkání s učiteli cizích jazyků a propaguje CLIL mezi žáky a rodiči. Být učitelem CLILu neznamena jen učit. Rozhodnutí o zavedení CLILu musí být spojeno dle vyjádření obou učitelů s vyjasněním jejich náplně práce. Každý člen sboru musí být seznámen s tím, co vše se od CLILového učitele očekává, i když sám CLILovým učitelem nebude, ale povědomí tohoto druhu je nutné pro pochopení těch, kteří s CLILEm budou aktivně pracovat.

*(A) Přípravná fáze CLILu byla snad těžší než samotná realizace – nakupilo se mnoho věcí najednou: musela jsem se jazykově vzdělávat v kurzech, dále jsem sama pracovala na*

*odborné slovní zásobě a začala taky práci na výukových materiálech – k tomu všemu jsem měla plný úvazek a žádné úlevy!*

*(B) Když se školíte, studujete doma, pracujete na listech pro žáky, tak to není tak vidět, jako když vyzdobíte ve škole nástěnku, kterou hned každý kolega ocení. V CLILu jde o systémové záležitosti, které mají svůj vývoj a chtějí čas.*

V průběhu realizace CLILu byl oběma učitelům snížen úvazek, což nevyvolalo ve sboru žádné rozepře, neboť toto specifikum bylo zřetelně deklarováno již v době zavádění. CLILová výuka je jednoduše řečeno náročná, jak z hlediska přípravy, tak z hlediska vedení výuky a hodnocení, jedná se o nutnost úvazek snížit nikoli o výhodu.

Retrospektivní hodnocení přináší další zajímavá zjištění: a) CLIL není tak týmový úkol, jak se zprvu zdá a jak je mnohdy i prezentován – spolupráce probíhá výlučně s učiteli anglického jazyka a to ve dvou rovinách – první pokrývá jazykové korekce výukových materiálů, druhá se vztahuje k zjištění jazykové úrovně žáků, kteří zahajují výuku v CLILu, b) integrace obsahu do jazykové výuky se alespoň na gymnáziu jeví zcela nereálně vzhledem k obtížnosti témat.

#### **Kód 422 Postavení CLILového žáka**

Ve sledované škole je specifická situace, která maximálně usnadňuje realizaci CLILu v tom smyslu, že žáci školy jsou nadstandardně jazykově vybaveni. CLILová výuka je zařazena od 3. třetího ročníku, v 1. a 2. ročníku mají žáci v porovnání s ostatními školami stejného typu (gymnázia a lycea) až o 100% zvýšenou hodinovou dotaci pro anglický jazyk, což umožňuje, aby byl CLIL otevřený všem.

*(B) Vůbec se neřešila jazyková vybavenost našich žáků. Mnozí z nich již na konci druhého ročníku skládají jazykové zkoušky na úrovni B1 i B2.*

Zájemce o CLILovou výuku musí splnit následující podmínky: a) vyjádřit svůj souhlas se zařazením do CLILu s vědomím toho, že zpětný proces již není možný (pokud tedy žák začne ve 3. ročníku navštěvovat výuku dějepisu v CLILu, je povinen tuto výuku absolvovat do konce 4. ročníku) – souhlas se vyjadřuje na specifickém formuláři, b) souhlas se zařazením škola vyžaduje rovněž od rodičů, byť jsou někteří žáci v době souhlasu již zletilí.

Dobrovolnost účasti na CLILové výuce je zcela logická: ve 3. ročníku se již žák profiluje ve vztahu k svému vysokoškolskému studiu a je tedy pochopitelné, že žák, který bude chtít

studovat práva, nemá zájem o biologii. Všichni žáci jsou pouze potencialitou, nikoli jistými příjemci inovativního přístupu, který jednoduše není atraktivní a užitečný pro všechny. Plošné zavádění CLILu může být kontraproduktivní. Zcela lichý je také názor, že CLIL je určen pouze pro talentované.

*(A) Je velmi těžké určit, kdo je a není jazykově talentovaný. CLIL je jednoznačně o ochotě se v cizím jazyce učit, nikoli o tom být talentovaný. Připouštím požadavek minimální jazykové vybavenosti – úroveň B1 je žádoucí, ale opět to není podmínka.*

### **Kód 423 Rodič CLILového žáka**

Rodiče jsou obecně velmi konzervativní a novinkám spíše nedůvěřují. O to podstatnější je CLIL řádně vysvětlit, seznámit rodiče s výhodami CLILu, které tkví v rozvoji jazykových dovedností a kognitivního zpracování informací. Situace byla pro oba učitelé složitá, protože prezentovali CLIL v době, kdy sami neměli s tímto přístupem reálnou zkušenost. Nabídnout možnost navštívit CLILovou výuku bylo nemožné, jako účinné se ukázalo poukázat na zahraniční velmi pozitivní zkušenosti.

*(A) Chtěla jsem žáky i rodiče pouze objektivně informovat, přenést ve zkratce podstatné informace, které o CLILu mám. Rozhodně jsem nechtěla nikoho přesvědčovat. Neobchoduji s ničím, vzdělávám!*

## **6.1.5 Dimenze 5 - Sociální dovednosti**

Jak vyplynulo z teoretické části, sociální dovednosti zahrnují širokou oblast sycenou škálou postupů, které učitel ve výuce využívá v sociální interakci s žáky. Kódy opět vzešly z pozorování učebních aktivit a rozhovorů s učiteli.

### **Kategorie 51 Budování sociální atmosféry třídy s CLILovou výukou**

Kód 51 je zastřešující kategorií sociálních dovedností učitele. Analýza pozorování a rozhovorů zakotvila budování sociálního klimatu ve vztahu k CLIL do čtyř kódů: 1) vliv CLILu na vztah k žákům; 2) sociální komunikace ve vztahu ke CLILu; 3) využívání humoru ve CLILové výuce a 4) udržení kázně v CLILové výuce.

Souhrnně lze konstatovat, že z provedených pozorování vyplynulo, že v hodinách CLILu panuje pozitivní, supportivní sociální atmosféra. Oba učitelé jednotně sdělují, že v komparaci

s běžnou třídou je výraznou determinantou pozitivní atmosféry v CLILu **nízký počet** žáků a jejich **vnitřní motivovanost**; výuku odborného předmětu v angličtině si zvolili dobrovolně. Ve sledovaných hodinách nebyly pozorovány negativní vlivy CLILu související s demotivací žáků, se kterými se setkali někteří výzkumníci CLILu (srov. Hořáková, 2012).

### **Kód 511 Vliv CLILu na vztah k žákům**

Rozdílnost pohlaví ani předmětů výraznějším způsobem neovlivňuje přístup k žákům. V pozorovaných hodinách jsme u obou učitelů zaznamenali prvky chování, které lze označit jako protektivní pro budování pozitivní sociální atmosféry. Oba učitelé vykazují velkou míru snahy pomoci žákům v nesnázích, zejména co se týče obtíží s aktivním používáním a porozumění jazyku (srov. kód 1.3.2- Akademický cizí jazyk). Pro určitou míru selhávání mají pochopení; z výše uvedených informací vyplývá, že práce s chybou je součástí jejich didaktické strategie ve výuce CLIL. O žáky v hodinách projevovali zájem, zejména v úvodu vyučovací hodiny uplatňují **prvky neformální komunikace** se zaměřením na specifické zájmy či problémy jednotlivých žáků.

Ve sledovaných hodinách jsme nepostřehli preferenci určitých žáků, zvýhodňování či nadřezování. Oba učitelé využívají zdravé míry soutěžení; pokud byl zadán soutěžní úkol, důraz byl kladen na samotný proces řešení úlohy než „na vyhlašování výsledků.“ Ve skupině nebyl zaregistrován výskyt patologické rivality či nevraživosti mezi žáky, což nepřímo ukazuje na dobré řízení sociálního klimatu učitelem. Oba učitelé vykazovali relativně **vysokou míru tolerance** při neúspěšném plnění úkolů, na straně druhé však plnění úkolů důsledně vyžadují.

*(B) Ve srovnání s běžnou výukou v CLILu mnohem méně vychovávám a více vzdělávám. Žáci méně ruší, povídají, jednoduše se více soustředí na obsah hodiny, má i jejich práce je více strukturovanější.*

Otevřenou otázkou zůstává, nakolik se faktor pozorování promítl do skutečnosti, že během pozorovaných hodin se nevyskytla vyloženě konfliktní situace.



Ve třídách se nevyskytují žáci vyžadující podpůrná opatření (např. se sociálním znevýhodněním), z tohoto důvodu nebyly zaznamenány specifické sociální dovednosti, které vyžaduje inkluzivní vzdělávání.

Rozhovory s učiteli svědčí pro „dělnější“ atmosféru v hodinách CLIL ve srovnání s běžnou výukou. Oba učitelé se shodují, že v hodinách **CLIL panuje lepší atmosféra** navzdory tomu, že ve výuce je méně prostoru pro řízenou improvizaci. CLIL se snaží vést více direktivněji, aby se naplnil cíl hodiny. Jinými slovy: snaží naplnit všechny úkoly a stanovené cíle dané vyučovací jednotky, neboť učební plán je ve srovnání s běžnou výukou více napjatý. Učitelka biologie připisuje pozitivnější atmosféru skladbě žáků, ve třídě CLIL převažují „ti hodnější“. Oba učitelé uvádějí, že pedagogické intervence zaměřené na ovlivňování atmosféry musí mnohem více využívat v běžných hodinách, kde se častěji vyskytují i konfliktní situace. Trpělivé vyžadování splnění špatně provedeného úkolu v běžné třídě může vést k určité konfliktní situaci, kdežto žáci ve třídách s CLILEm se snaží nedostatky napravit – opětovně oba zdůrazňují vliv intrinsické motivace a nižšího počtu žáků. Roli hraje i samotný jazyk. Ve sledovaných třídách není žádný „premiant“ či skupina „vyvolených“, kteří by se z pozice lepší jazykové dovednosti nad ostatní vyvyšovali.

Oba učitelé uzavírají, že se snaží svým přístupem vytvářet dobré vztahy s žáky ve všech třídách, skladba žáků v CLILových třídách jim tuto snahu ulehčuje.

Pokud se zaměříme na nejnápadnější rozdíly v přístupu učitelů v této oblasti, lze konstatovat, že zatímco učitelka biologie vykazovala větší trpělivost i (nápaditost) při opakovaném vysvětlování učiva (větší míra prezentace konkrétních příkladů), učitel dějepisu častěji využíval zapojování žáků do diskuse.

### **Kód 512 Sociální komunikace ve vztahu ke CLILu**

Důležitou součástí budování sociálního klimatu třídy je podle obou učitelů styl komunikace. Z pozorování vyplynulo, že oba učitelé se snaží do výuky zakomponovat prvky suplementární komunikace, s cílem navodit v žácích dojem rovnocenných komunikačních partnerů. Oba učitelé prokazují dovednost žákům naslouchat, brát v potaz jejich názory a připomínky.

Oba se shodují, že angličtina je vhodný nástroj pro uplatnění symetrické formy komunikace zejména tím, že explicitně nerozlišuje tykání a vykání. Žáci snahu obou učitelů, považovat je za rovnocenné partnery v komunikaci, nezneužívají.

CLILová výuka je ve vztahu k symetrické komunikaci specifická v tom, že oba učitelé jazykovými dovednostmi žáky převyšují; podle názoru učitele dějepisu je důležité volit takové způsoby vyjadřování, které v žácích neevokují pocit jeho nadřazenosti.

*(B) Moje komunikace s žáky je přátelská, žáky vždy oslovuji jménem, nezapomenu vždy dodat obligátní „please“*

Oba učitelé se shodnou i na tom, že adolescenti jsou velmi citliví na jakékoli projevy vyvyšování nebo zesměšňování; v tomto bodě CLIL nehraje žádnou roli. V komunikaci musí být obezřetní, vyhnout se musíme citlivým tématům: např. dívky s nadváhou, které jsou citlivé na jakékoli narážky ohledně skladby stravy, diet, body image apod.

Na základě pozorovaných hodin můžeme konstatovat, že sledovaní učitelé využívají v CLILu efektivní neverbální doprovod. Učitelka biologie k tomu poznamenává, že zejména práce s horními končetinami je nezbytná; slouží jednak k symbolické nápovědě slovní zásoby, jednak ke zdůraznění některých slov při prezentaci učiva. Je si vědoma faktu, že neverbální projevy využívá ve větší míře než ve výuce biologie v češtině. Učitel dějepisu s nadsázkou poznamenává, že určité biologické entity se pomocí rukou znázorňují jednodušeji než historické události. I on však neverbálního doprovodu hojně využívá.

Učitel dějepisu považuje za největší rozdíl v komunikaci v CLILové třídě v porovnání s běžnou třídou určitou „simplicitu“ vyjadřování, tj. snahu o jednodušší formu vyjadřování nejen v rámci samotné výuky, ale i v rámci sociální komunikace. Faktor jednoduchosti však nemá vliv na kvalitu sociální atmosféry.

Učitelka biologie přichází se zajímavým postřehem, korelujícím s výsledky pozorování – CLILoví žáci si jen zřídka skáčou do řeči, málokdy se snaží být v angličtině ironičtí nebo neupřímní – na metakognitivní myšlení jejich angličtina nestačí.

### **Kód 513 Využívání humoru ve výuce CLIL**

Využívání humoru považují oba učitelé za důležitý prvek při budování dobré a podnětné sociální atmosféry třídy. Současně však uvádí, že v hodinách CLIL je záměrné navození humorné situace obtížnější než ve výuce češtiny. Jako důvod přiznávají nedostatečné dovednosti na své straně, ale zejména neschopnost žáků humor v cizím jazyce pochopit.

Z pozorování vyplynulo, že humor ve svých hodinách využíval ve větší míře učitel dějepisu, zejména ve snaze o přiblížení „typického anglického humoru.“

### **Kód 514 Udržování kázně ve třídě s výukou CLIL**

Pozorování přineslo zásadní poznatek ve vztahu k dovednosti udržet si v hodinách kázeň. Oba učitelé jsou žáky respektováni jako přirozené authority, které jednak velmi dobře ovládají aprobovaný předmět, jednak vykazují velmi dobré jazykové dovednosti. Jejich projev je autentický, bez „přehrávání“. Oba učitelé dokážou i přes obtížnost výuky v angličtině žáky zaujmout a motivovat. Velkou předností je bezperou i dochvilnost a plnění daného slova.

Tyto předpoklady pak facilitují další přístupy, které sledování učitelé ve výuce k udržení kázně uplatňují. Výuka je celkově velmi dobře řízena, lze ji označit za „cílesměrnou“ – žáci se nenudí.

Komunikační pravidla jsou explicitně nastavena - žáci mohou po přihlášení bez obav sdělit svůj názor, oba učitelé však dbají na dodržování pravidel; pokud není diskuse označena jako volná (např. brainstorming) žáci jsou naučeni se přihlásit.

Oba učitelé se shodují, že udržování kázně ve třídě s výukou CLIL je pro ně snadnější než v běžné výuce. Příčinu vedle již výše uvedené vnitřní motivace žáků a jejich nižšího počtu spatřují shodně v náročnosti výuky – záprah a nutnost soustředění se současně na obsah a jazyk je za 45 minut výuky natolik intenzivní, že žáci „nemají čas zlobit.“

### **Kategorie 52 Psychická zátěž a stres ve vztahu ke CLILu**

K sociálním dovednostem učitele patří i dovednost zvládat zátěž spojenou s výukou. Kód je sycen dvěma kategoriemi prožíváním zátěže v CLILové výuce a zvládáním zátěže.

### **Kód 521 Prožívání zátěže a stresu spojené s CLILovou**

Během pozorování jsme projevy nadměrné zátěže ani u jednoho z učitelů nepozorovali.

Avšak v rozhovorech oba učitelé shodně opakovaně udávají, že s CLILovou výukou je spojená mnohem vyšší míra psychického zatížení, než je tomu v běžné třídě. Nejen větší míra, ale i jiný typ zátěže. V běžné třídě se častěji objeví stresová situace navázaná na projevy žáků, což – jak vyplývá z výše uvedeného – ve třídě CLIL příliš nehrozí.

Zátěž ve vztahu ke CLILu prožívají v několika dimenzích: a) časové (na všechno je málo času – na přípravu, na splnění cíle výuky); b) vlastních schopností (pochyby o zvolení adekvátní formy a náročnosti výuky); c) procedurální, zejména s ohledem na cíle výuky (pocit odpovědnosti za připravenost žáků z hlediska jejich zvládnutí látky odborného předmětu je v CLILové přece jen vyšší než v běžné třídě).

Učitelka biologie prožívá (nepravidelně) zvýšenou psychickou zátěž i během výuky; někdy se objeví pochybnosti, zda připravené materiály jsou vhodné, zda žáci připravenému programu výuky porozumí apod. Učitel dějepisu prožívá zátěž spíše v procesu přípravy, zejména při selekci množství materiálů, které musí třídit. Zátěž je u něho nejvíce spojena s obavou, že v průběhu pololetí nestačí s žáky probrat.

### **Kód 522 Zvládnutí zátěže a stresu**

Oba učitelé se shodují, že nejlepším protektorem před kumulací zátěže a hrozbě syndromu vyhoření je schopnost „vypnout“ v kombinaci s aktivním trávením volného času. Učitelka biologie navíc zmiňuje sociální oporu, a tak jak uvnitř tak i vně školy. I v této oblasti se vyskytují specifika ve vztahu k CLIL – oba učitelé nezávisle uvedli, že i při relaxaci nebo sportování se snaží pasivně poslouchat anglické texty.

## **6.2 Interakce učitele a žáků – vyhodnocení dotazníku**

Dotazníkové šetření proběhlo v lednu 2016. Předmětem dotazníkového šetření byli výše uvedená učitelka „A“ (biologie) a učitel „B“ (dějepis). Oba uvedení pedagogové přirozeně vyučují aprobované obory v českém jazyce. V této části jsme tedy chtěli postihnout, zda CLILová výuka přináší u toho samého učitele jiné vnímání a hodnocení ze strany žáků ve vztahu ke CLILové výuce.

### **6.2.1 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvořilo 46 žáků 3. a 4. ročníku Gymnázia Jana Šabršuly v Orlové. V souladu se stanoveným dílčím cílem byl dotazník distribuován čtyřem skupinám respondentů:

- a) 8 žákům (6 dívek a 2 chlapci), kteří mají biologii v AJ (CLIL učitel A);
- b) 8 žákům (6 dívek a 2 chlapci), kteří mají dějepis v AJ (CLIL učitel B);
- c) 15 žákům (10 dívek a 5 chlapců), kteří mají biologii v ČJ (CLIL učitel A);

d) 15 žákům (10 dívek a 5 chlapců) kteří mají dějepis v ČJ (CLIL učitel B).

Asymetrie distribuovaných dotazníků je dána reálným počtem žáků školy, kdy zájem o CLIL je cca 50% všech žáků v daném ročníku. Vzhledem k nízkému počtu žáků ve 3. a 4. ročníku nastaly případy, kdy jeden žák vyplnil 2 dotazníky - první se týkal předmětu v AJ, druhý nikoli. Jak vyplývá z předchozí části výzkumného šetření, předmět Biologie s využitím CLILu vyučuje žena, Dějepis muž. Autorky originálního dotazníku nepovažují pohlaví za rozhodující faktor determinující profil učitele – tuto podmínku bez výhrad přijímáme.

### **6.2.2 Zadání dotazníků a úkolu**

Originální dotazník se skládá ze čtyř úkolů. Ve vztahu k validitě výsledků této práce jsme využili pouze prvního úkolu; jádrem dotazu je implementace dotazníku ŽÁK O UČITELI. Disertace se zaměřuje celkově na profil učitele CLILu, druhý, třetí a čtvrtý úkol dotazníku do koncepce práce nezapadá.

V originální verzi dotazníku jsme provedli dílčí formální úpravy: v záhlaví je doplněno konkrétní jméno školy a vyloučen údaj o tom, zda škola je soukromá/státní. V samotném dotazníku jsme na relevantní místa doplnili slovo CLIL. V příloze 10 a 11 uvádíme čistopis dotazníku pro biologii v CLILu a bez CLILu, naprosto identickým způsobem jsou zpracovány dvě verze dotazníku pro dějepis v CLILu.

Obecné úvodní zadání dotazníků pro soubor mělo následující podobu: *„Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času. Žáci si mohou ve škole osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti, mohou se zde cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, mohou se setkávat s učiteli spokojenými, spravedlivými, laskavými, ale i s těmi, kteří vidí spíše jejich nedostatky. Z běžné školní praxe je zřejmé, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní.“*

#### **Zadání úkolu**

Úkolem žáků bylo hodnotit učitele v 60 definovaných situacích. Zadání pro obě skupiny byla totožná s výjimkou uvedení termínu CLIL v souboru žáků hodnotících učitele ve výuce CLILu.

### 6.2.3 Výsledky a vyhodnocení

Před prezentací výsledků je nutno uvést důležitou informaci; žákům bylo sděleno, kterého učitele mají hodnotit – hodnocení tedy bylo „personifikované.“ Jinými slovy: pohled na oba učitele je výše skladbou souboru značně personifikovaný. Výsledky tedy mají zásadní výpovědní hodnotu k aplikaci CLILu - zda právě CLIL ovlivňuje edukační vztah a řízení v případě konkrétního učitele. Triangulace a zejména interpretace kvantitativních dat je zajištěna očima učitele prostřednictvím rozhovorů, které jsou členěny do výše uvedených kódů - většina otázek spadá pod sociální a didaktické dovednosti učitele. Recipročně se tedy potvrdí či vyvrátí prostřednictvím rozhovorů s učitelem to, co si o nich myslí samotní žáci.

Jsme si vědomi skutečnosti, že výstupy budou mít omezenou platnost vzhledem k nízkému počtu respondentů, ovšem v rámci případové studie považujeme velikost daného vzorku za dostatečný.

Vyhodnocení je nejprve vztaženo k normám uváděným autorkami dotazníku. V závěru se pak pokusíme postihnout případné rozdíly mezi hodnocením zkoumaného učitele žáky s výukou CLILu a žáky bez výuky CLILu.

V následující části předkládáme výsledky členěné podle čtyř kategoriálních proměnných edukačního vztahu a edukačního řízení. Jak jsme uvedli výše, v dotazníku je každá ze čtyř komponent sycena 15 položkami (z celkového počtu 60 položek). Jednotlivé položky dotazníku byly ohodnoceny následovně: rozhodně ano = 4 body, zčásti ano = 3 body, spíše ne = 2 body, jistě ne = 1 bod, přičemž:

- 1) u kladné komponenty edukačního vztahu platí, že čím více bodů, tím více převažují projevy kladného působení učitele v reflexi žáků,
- 2) u záporné komponenty edukačního vztahu platí, že čím více bodů, tím více převažují projevy záporného působení učitele v reflexi žáků,
- 3) u komponenty edukačního vedení platí, že čím více bodů, tím více žákem reflektovaných požadavků, které učitel klade,
- 4) u komponenty edukační volnosti platí, že čím více bodů, tím více žákem reflektované volnosti ve vyučování.

Autorky dotazníku rozdělily hodnoty hrubého skóre na základě jejich distribuce do tří pásem: vysoké, střední a nízké. Kombinace komponent v obou dimenzích jim slouží ke stanovení

kategorií edukačního vztahu (kladný, střední, rozporný a záporný edukační vztah) a edukačního řízení (silné, střední rozporné a slabé řízení). Referenční normy byly vytvořeny na základě celkového počtu 2 360 hodnocení.

Tabulka 11 Kombinační kategorie edukačního vztahu - tercilové třídění hrubých skóreů

<b>Komponenty vztahu (hrubé skóre)</b>	<b>záporná: vysoký (33 – 60)</b>	<b>záporná: střední (25 – 33)</b>	<b>záporná: nízký (15 – 24)</b>
<b>kladná: vysoký (52-60)</b>	rozporný vztah	kladný vztah	kladný vztah
<b>kladná:střední (45-51)</b>	záporný vztah	střední vztah	kladný vztah
<b>kladná: nízký (15-44)</b>	záporný vztah	záporný vztah	rozporný vztah

zdroj: Gillernová, Krejčová, 2011

Tabulka 12 Kombinační kategorie edukačního řízení - tercilové třídění hrubých skóreů

<b>Komponenty řízení (hrubé skóre)</b>	<b>volnosti: vysoký (33 – 60)</b>	<b>volnosti: střední (28– 32)</b>	<b>volnosti: nízký (15 – 27)</b>
<b>požadavků: vysoký (48-60)</b>	rozporné řízení	silné řízení	silné řízení
<b>požadavků:střední (41-47)</b>	slabé řízení	střední řízení	silné řízení
<b>požadavků: nízký (15-40)</b>	slabé řízení	slabé řízení	rozporné řízení

zdroj: Gillernová, Krejčová, 2011

V níže uvedených tabulkách jsou prezentovány výsledky násobené příslušným počtem bodů. Např. v položce 1 zvolilo 10 žáků odpověď „zčásti ano“, v tabulce je tedy uvedena hodnota 30.

## 1) učitel dějepisu – hodnocení žáků s běžnou výukou

### a) projevy kladné komponenty (K) a záporné komponenty (Z) edukačního vztahu

Učitel dějepisu získal od žáků třídy, kde svůj předmět vyučuje v českém jazyce, v kladné komponentě 806 bodů, což odpovídá průměrnému zisku 53, 7 bodu. V záporné komponentě činil součet bodů převedený na průměrnou hodnotu edukačního vztahu 20, 9 bodů. Zaokrouhlené hodnocení 54/21 odpovídá v intencích tercilového třídění hrubých skóreů kladnému vztahu.

Tabulka 13 Učitel dějepisu - projevy kladné a záporné komponenty edukačního vztahu (K)

N = 15		PROJEVY <u>KLADNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU (K)				PROJEVY <u>ZÁPORNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU (Z)			
Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne	Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1	0	30	8	1	6	0	0	6	12
2	0	30	10	0	7	0	0	10	10
3	52	8	0	0	8	0	9	22	1
4	36	18	0	0	9	0	0	10	10
5	36	18	0	0	10	0	0	6	12
21	40	6	6	0	26	0	0	6	13
22	56	3	0	0	27	0	0	24	3
23	48	9	0	0	28	0	0	20	5
24	40	15	0	0	29	0	0	20	5
25	44	12	0	0	30	0	0	8	11
41	44	12	0	0	46	0	0	4	13
42	52	6	0	0	47	0	0	12	9
43	44	12	0	0	48	0	0	10	10
44	40	15	0	0	49	0	0	8	13
45	40	15	0	0	50	0	0	10	10
<b>CELKEM</b>	<b>572</b>	<b>209</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>176</b>	<b>137</b>
<b>Průměrná hodnota kladné komponenty edukačního vztahu</b>	<b>806/15 = 53, 7</b>				<b>Průměrná hodnota záporné komponenty edukačního vztahu</b>	<b>313/15 = 20, 9</b>			

zdroj: autor

**b) projevy komponenty požadavků edukačního vedení (P) a volnosti edukačního vedení (V)**

Výsledný poměr edukačního vedení a edukační volnosti vyzněl u sledovaného učitele dějepisu jednoznačně ve prospěch edukačního vedení. Zaokrouhlený poměr 56/23 odpovídá v rámci kategorií stanovených tertiovým tříděním hrubých skóre silnému řízení.

Tabulka 14 Učitel dějepisu - projevy komponenty edukačního vedení (P) a edukační volnosti (V)

N = 15		PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VEDENÍ				PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍ VOLNOSTI			
Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne	Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
11	44	12	0	0	16	0	0	18	6
12	56	3	0	0	17	0	0	20	5
13	44	12	0	0	18	0	0	20	5
14	40	15	0	0	19	0	0	10	10
15	60	0	0	0	20	0	0	22	4
31	44	12	0	0	36	0	3	18	5
32	44	3	6	0	37	0	0	10	10
33	48	9	0	0	38	0	0	22	4



34	44	12	0	0	39	0	0	22	4
35	28	28	2	0	40	0	0	6	12
51	48	9	0	0	56	0	0	14	8
52	40	15	0	0	57	0	0	18	6
53	40	15	0	0	58	0	0	20	5
54	32	21	0	0	59	0	0	14	8
55	52	6	0	0	60	0	0	10	10
<b>CELKEM</b>	<b>664</b>	<b>172</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>244</b>	<b>102</b>
Průměrná hodnota komponenty edukačního řízení	844/15 = <b>56, 2</b>				Průměrná hodnota komponenty volnosti edukačního řízení	349/15 = <b>23, 2</b>			

zdroj: autor

## 2) učitel dějepisu CLIL - hodnocení žáků s výukou CLIL

### a) projevy kladné komponenty (K) a záporné komponenty (Z) edukačního vztahu

Učitel dějepisu byl podroben hodnocení od žáků tříd, v níž vyučuje dějepis v angličtině, tedy s využitím CLILu. V položkách zaměřených na kladné komponenty edukačního vedení dosáhl průměrné hodnoty 54,25, v položkách cílících na zjištění záporných komponent edukačního vztahu pak skóre 19, 6 bodu. Zaokrouhlený poměr 54/20 reprezentuje kladný edukační vztah.

Tabulka 15 Učitel dějepisu CLIL - projevy kladné a záporné komponenty edukačního vztahu (K)

N = 8	PROJEVY <u>KLADNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU				Položka dotazníku	PROJEVY <u>ZÁPORNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU			
	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne		rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1	4	18	2	0	6	0	0	2	7
2	0	21	2	0	7	0	0	2	7
3	28	3	0	0	8	0	3	12	1
4	24	6	0	0	9	0	0	6	5
5	20	9	0	0	10	0	0	6	5
21	8	15	2	0	26	0	0	4	6
22	20	9	0	0	27	0	0	10	3
23	24	8	0	0	28	0	0	6	5
24	28	3	0	0	29	0	0	6	5
25	32	0	0	0	30	0	0	4	6
41	24	6	0	0	46	0	0	2	7
42	20	9	0	0	47	0	0	4	6
43	24	6	0	0	48	0	0	6	5
44	24	6	0	0	49	0	0	2	7
45	20	9	0	0	50	0	0	4	6
<b>CELKEM</b>	<b>300</b>	<b>128</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>76</b>	<b>81</b>

Průměrná hodnota kladné komponenty edukačního vztahu	434/8 = <b>54, 25</b>	Průměrná hodnota záporné komponenty edukačního vztahu	157/8 = <b>19, 6</b>
--	-----------------------	---	----------------------

zdroj: autor

**b) projevy komponenty požadavků edukačního vedení (P) a volnosti edukačního vedení (V)**

Žáci, kteří absolvují výuku dějepisu v anglickém jazyce, zhodnotili poměr edukačního vedení a edukační volnosti - v číselném vyjádření převedeném na průměrnou hodnotu - zaokrouhlenou hodnotou 55/21, což odpovídá silnému řízení.

Tabulka 16 Učitel dějepisu CLIL - projevy komponenty edukačního vedení (P) a edukační volnosti (V)

N = 8	PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VEDENÍ				PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍ VOLNOSTI				
	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne	Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
11	24	6	0	0	16	0	0	6	5
12	28	3	0	0	17	0	0	8	4
13	16	12	0	0	18	0	0	10	3
14	24	6	0	0	19	0	0	12	2
15	32	0	0	0	20	0	0	10	3
31	16	12	0	0	36	0	0	4	6
32	20	6	2	0	37	0	0	8	4
33	24	6	0	0	38	0	0	8	4
34	20	9	0	0	39	0	0	12	2
35	12	12	2	0	40	0	0	2	7
51	28	3	0	0	56	0	0	2	7
52	24	6	0	0	57	0	0	4	6
53	20	9	0	0	58	0	0	4	6
54	20	9	0	0	59	0	0	2	7
55	16	12	0	0	60	0	0	6	5
<b>CELKEM</b>	<b>324</b>	<b>111</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>98</b>	<b>71</b>
Průměrná hodnota komponenty edukačního řízení	439/8 = <b>54, 9</b>				Průměrná hodnota komponenty volnosti edukačního řízení	169/8 = <b>21, 1</b>			

zdroj: autor

### 3) učitelka biologie - hodnocení žáků s běžnou výukou

#### a) projevy kladné komponenty (K) a záporné komponenty (Z) edukačního vztahu

Respondenti výzkumného šetření, kteří absolvují výuku biologie v českém jazyce, ohodnotili edukační vztah s učitelkou biologie výsledným poměrem převedeným na průměr za soubor zaokrouhleně 55/21, což odpovídá kladnému edukačnímu vztahu.

Tabulka 17 Učitelka biologie - projevy kladné a záporné komponenty edukačního vztahu (K)

N = 15	PROJEVY <u>KLADNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU				Položka dotazníku	PROJEVY <u>ZÁPORNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU			
	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne		rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1	0	36	6	0	6	0	0	8	11
2	0	30	10	0	7	0	0	8	11
3	48	9	0	0	8	0	6	22	2
4	40	15	0	0	9	0	0	8	11
5	44	12	0	0	10	0	0	12	12
21	48	6	2	0	26	0	0	6	12
22	56	3	0	0	27	0	0	22	4
23	52	6	0	0	28	0	0	20	5
24	44	12	0	0	29	0	0	12	9
25	48	9	0	0	30	0	0	10	10
41	44	12	0	0	46	0	0	8	11
42	48	9	0	0	47	0	0	10	10
43	48	9	0	0	48	0	0	8	11
44	48	9	0	0	49	0	0	4	13
45	52	6	0	0	50	0	0	8	11
<b>CELKEM</b>	<b>620</b>	<b>183</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>166</b>	<b>143</b>
Průměrná hodnota kladné komponenty edukačního vztahu	821/15 = <b>54,7</b>				Průměrná hodnota záporné komponenty edukačního vztahu	309/15 = <b>20,6</b>			

zdroj: autor

**b) projevy komponenty požadavků edukačního vedení (V) a volnosti edukačního vedení (P)**

V projevech komponent edukačního vedení a edukační volnosti dosáhla učitelka v reflexi žáků výsledného zaokrouhleného poměru 56/24, tedy hodnoty označující silné řízení.

Tabulka 18 Učitelka biologie - projevy komponenty edukačního vedení (P) a edukační volnosti (V)

N = 15		PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VEDENÍ				PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍ VOLNOSTI				
Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne	Položka dotazníku	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne	
11	44	12	0	0	16	0	0	20	5	
12	48	9	0	0	17	0	0	22	4	
13	52	6	0	0	18	0	0	24	3	
14	44	15	0	0	19	0	0	12	9	
15	60	0	0	0	20	0	0	24	3	
31	44	12	0	0	36	0	0	22	4	
32	40	12	2	0	37	0	0	20	5	
33	44	9	2	0	38	0	0	24	3	
34	40	15	0	0	39	0	0	22	4	
35	32	21	0	0	40	0	0	20	5	
51	44	12	0	0	56	0	0	10	10	
52	40	15	0	0	57	0	0	10	10	
53	44	12	0	0	58	0	0	16	7	
54	36	18	0	0	59	0	0	12	9	
55	52	6	0	0	60	0	0	6	12	
<b>CELKEM</b>	664	174	4	0	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>264</b>	<b>93</b>	
Průměrná hodnota komponenty edukačního řízení	842/15 = <b>56,1</b>				Průměrná hodnota komponenty volnosti edukačního řízení	357/15 = <b>23,8</b>				

zdroj: autor

**4) učitelka biologie CLIL - hodnocení žáků s výukou CLIL**

**a) projevy kladné komponenty (K) a záporné komponenty (Z) edukačního vztahu**

Následující tabulka prezentuje výsledky reflexe edukačního vztahu mezi učitelkou biologie a žáky, které vyučuje s využitím CLILu. Výsledný zaokrouhlený poměr skóre kladné a záporné komponenty přepočítaný na průměr za soubor (53/19) ukazuje na kladný edukační vztah .

Tabulka 19 Učitelka biologie CLIL - projevy kladné a záporné komponenty edukačního vztahu (K)

N = 8	PROJEVY <u>KLADNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU				Položka dotazníku	PROJEVY <u>ZÁPORNÉ</u> KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VZTAHU			
	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne		rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1	24	6	0	0	6	0	0	2	7
2	8	18	0	0	7	0	0	4	6
3	28	3	0	0	8	0	2	2	6
4	24	6	0	0	9	0	0	4	6
5	28	3	0	0	10	0	0	6	5
21	8	1	0	0	26	0	0	6	5
22	28	1	0	0	27	0	0	4	6
23	24	6	0	0	28	0	2	2	7
24	20	9	0	0	29	0	0	6	5
25	20	9	0	0	30	0	0	4	6
41	16	12	0	0	46	0	0	4	6
42	20	9	0	0	47	0	0	6	5
43	24	6	0	0	48	0	2	2	7
44	28	3	0	0	49	0	0	6	5
45	28	3	0	0	50	0	0	6	5
<b>CELKEM</b>	<b>328</b>	<b>95</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>64</b>	<b>87</b>
Průměrná hodnota kladné komponenty edukačního vztahu	423/8 = <b>52,9</b>				Průměrná hodnota záporné komponenty edukačního vztahu	151/8 = <b>18,9</b>			

zdroj: autor

**b) projevy komponenty požadavků edukačního vedení (V) a volnosti edukačního vedení (P)**

Výsledné poměr skóre edukačního vedení a volnosti (56/26) ukazuje, že učitelka biologie vykazuje ve výuce CLIL atributy silného řízení.

Tabulka 20 Učitelka biologie CLIL - projevy komponenty edukačního vedení (P) a edukační volnosti (V)

N = 8	PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍHO VEDENÍ				Položka dotazníku	PROJEVY KOMPONENTY EDUKAČNÍ VOLNOSTI			
	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne		rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
11	16	12	0	0	16	0	0	12	2
12	24	6	0	0	17	0	0	10	3
13	28	3	0	0	18	0	0	8	4
14	24	6	0	0	19	0	0	4	6
15	32	0	0	0	20	0	0	2	7
31	24	6	0	0	36	0	0	10	3
32	20	9	0	0	37	0	0	12	2
33	28	3	0	0	38	0	0	8	4
34	24	6	0	0	39	0	0	12	2

35	20	9	0	0	40	0	0	2	7
51	16	12	0	0	56	0	0	4	6
52	24	6	0	0	57	0	0	6	5
53	28	3	0	0	58	0	0	2	7
54	28	3	0	0	59	0	0	6	5
55	20	9	0	0	60	0	0	6	5
<b>CELKEM</b>	<b>356</b>	<b>93</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>CELKEM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>104</b>	<b>68</b>
<b>Průměrná hodnota komponenty edukačního řízení</b>	$449/8 = 56,1$				<b>Průměrná hodnota komponenty volnosti edukačního řízení</b>	$172/8 = 21,5$			

zdroj: autor

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že výuka sledovaných učitelů je respondenty vnímána pozitivně. Žáci reflektují vztah s učitelem v průběhu výuky kladně, z odpovědí vyplývá, že pojetí výuky obou učitelů vykazuje prvky silného řízení.

V intencích jednotlivých položek sytících kladnou komponentu edukačního vztahu lze výsledky interpretovat v tom smyslu, že oba učitelé jsou svými žáky vnímání převážně jako trpěliví, vyjadřující porozumění žákům. Dokážou pochopit vztahy mezi žáky. Vytváří pozitivní sociální klima třídy mj. tím, že v hodinách se objevuje humor. Ve výuce nechybí individuální přístup, berou vážně názory žáků a jsou schopni a ochotni jim naslouchat. Pokud žáci něčemu nerozumí, mohou se bez obav dotázat. Projevují o žáky zájem a věří v jejich zlepšení. Dovedou pomoci a opakovaně vysvětlit látku. Vedle samotné výuky si povídají s žáky o tématech, které se přímo netýkají vyučovaného předmětu.

Silné řízení ve smyslu dotazníku značí, že z pohledu žáků oba učitelé inovují výuku, v hodinách využívají zajímavé úkoly. Probíranou látku dovedou vysvětlit více způsoby tak, aby jí všichni nebo alespoň většina žáků porozuměla. Podle žáků rozumí svému předmětu. Žáci vnímají, že oba učitelé ve výuce podporují spolupráci žáků a snaží se navodit příjemné pracovní prostředí. Současně však mají u žáků respekt, výkony hodnotí přísně podle známých pravidel. Žáci vědí, že do vyučovacích hodin obou sledovaných učitelů se musí připravovat. Vyučovací hodiny mají jasnou strukturu.

## 6.2.4 Interpretace výsledků

Ve vztahu k cíli práce nás ve vztahu k výsledkům dotazníku zajímalo, zda a do jaké míry CLIL ovlivňuje edukační vztah a řízení v případě konkrétního učitele. Výše uvedené výsledky naznačují nízké rozdíly mezi percepcí výuky s využitím CLILu a běžné výuky ze strany žáků. V další části analýzy se na výsledky podíváme podrobněji. Přehlednou komparaci výše prezentovaných dat přináší následující tabulka.

Tabulka 28 Komparace výsledků CLIL a non CLIL žáků

	Kladná komponenta edukačního vztahu	Záporná komponenta edukačního vztahu	Komponenta požadavků edukačního vedení	Komponenta volnosti edukačního vedení
<b>Učitel dějepisu</b>	53, 7	20, 9	56, 2	23, 2
<b>Učitel dějepisu CLIL</b>	54, 25	19, 6	54, 9	21, 1
<b>Učitelka biologie</b>	54, 7	20, 6	56, 1	23, 8
<b>Učitelka biologie CLIL</b>	52, 9	18, 9	56, 1	21, 5

zdroj: autor

### Učitel dějepisu

Z výsledků vyplývá pozitivnější hodnocení učitele žáky s CLILovou výukou ve srovnání s žáky s běžnou výukou a to ve všech sledovaných kategoriích. Učitel dějepisu vykazuje podle uvedených výsledků kladnější edukační vztah s žáky s CLILovou výukou, v hodinách používá větší míru edukačního vedení a naopak menší míru edukační volnosti.

Detailnější komparace jednotlivých položek přináší ve vztahu ke CLILu některé zajímavé výsledky. Zatímco v souboru žáků odpovědělo „rozhodně ano“ 73 % žáků, že tomu, co po nich učitel chce, dobře rozumí, v souboru CLIL tuto variantu zvolilo 50 % dotázaných. Zde se přímo nabízí vztah ke CLILu. Pro žáky s výukou CLILu, navíc v předmětu s velkým podílem narativity, není pravděpodobné jednoduché instrukcím plně porozumět. V položce „Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování“ uvedlo možnost „rozhodně ano“ 87, 5 % (n = 7) žáků s výukou CLIL, zatímco v souboru s běžnou výukou tuto možnost označilo 67 % žáků, což může ukazovat na skutečnost, že žáci s CLILovou výukou potřebují více času a více učitelova nasazení. Výsledky dále implikují větší míru individuálního přístupu ve třídě s CLILEm; v položce „Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat“ zvolili odpověď „rozhodně ano“ všichni žáci (100 %) souboru CLIL oproti 73 % žáků s běžnou výukou.

Určitou slabinu sledovaného učitele dějepisu lze vysledovat z odpovědí žáků obou souborů na otázku, zda „dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli.“ V obou souborech se objevily i varianty „spíše ne“, odpověď „rozhodně ano“ 62, 5 % žáků s výukou v CLILu a 73 % žáků s běžnou výukou. Pro výuku v CLILu je schopnost zvolit více cest (výukových metod) podstatná.

V souboru žáků CLIL 87, 5 % (n = 7) zvolilo možnost „rozhodně ano“ v položce „Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme“; v souboru non CLIL tuto variantu označilo 80 % (n = 12) žáků. Zdá se, že ve třídě s CLILEm se učitel snaží častěji zapojit do výuky prostřednictvím diskuse. Rozdíl mezi sledovanými skupinami se vykázal v odpovědi „Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností“, kde možnost „rozhodně ano“ zvolilo 50 % (n = 4) žáků s výukou v CLILu ve srovnání 87 % (n = 12) žáků s běžnou výukou dějepisu. Žáci potvrzují obavy učitelů CLILu, že výuka odborného předmětu vyžaduje značnou přípravu a je časově náročná; každé odchýlení od stanovené struktury je na úkor stanoveného cíle výuky.

### **Učitelka biologie**

Z výsledků uvedených v tabulce vyplývá určitý rozdíl v hodnocení žáků obou skupin ve srovnání s učitelem dějepisu. Kladnější edukační vztah vykázala v souboru žáků s běžnou výukou. Edukační vedení je vnímáno oběma skupinami stejně, nižší míru volnosti udává skupina žáků s výukou v CLILu.

Podobně jako v případě učitele dějepisu se podíváme na některé položky dotazníku detailněji. Žáci obou skupin se 100% shodli, že sledovaná učitelka biologie „Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky.“ Podstatnější rozdíl mezi skupinami se vykázal v položce „Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.“ Variantu „rozhodně ano“ zvolilo 50 % (n = 4) žáků s výukou v CLILu ve srovnání s 73 % (n = 11) žáky s běžnou výukou biologie. Zde platí výše uvedené, výuka s CLILEm vyžaduje již ze své podstaty důslednější dodržování připraveného postupu vyučovací hodiny.

Odlišně hodnotili žáci obou skupin některé sociální dovednosti. V položce „Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat“ zvolilo v souboru žáků s běžnou výukou odpověď „rozhodně ano“ 80 % z nich (n=12), v CLILovém souboru tu samou variantu označilo 25 % dotázaných. Zdá se, že učitelka je při výuce CLIL natolik soustředěna, že humor využívá



méně než při běžné výuce. Humorné sdělení v cizím jazyce je navíc náročné, a to i ve vztahu k správné recepci žáků. Žáci s CLILEm hodnotí ve srovnání s žáky s běžnou výukou učitelku jako méně tolerantní. Variantu „rozhodně ano“ zvolilo 50 % (n = 4) žáků s CLILEm oproti 73 % (n = 11) žáků s běžnou výukou. Menší tolerance může souviset s větší náročností, která je kladena na učitelku i žáky CLIL.

Rozdíly se vykazaly i v hodnocení vedení výuky. Učitelka biologie vyvolává v hodinách CLIL ve srovnání s běžnou výukou podle hodnocení žáků v menší míře diskusi. Naopak žáci s výukou CLIL zvolili ve větší míře (87, 5 % ve srovnání s 73, 3 % žáků s běžnou výukou) odpověď „rozhodně ano“ v položce „Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.“ Stejný poměr odpovědí se vyskytl v položce „Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy.“ Jinak tomu bylo – vzhledem k dosavadním poznatkům můžeme říci, že očekávaně – v položce „Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností“ kde se odpovědi „rozhodně ano“ častěji vyskytly v souboru žáků s běžnou výukou (87 %) než v souboru s CLILEm (62, 5%).

Souhrnně lze na základě výše uvedených výsledků konstatovat, že výuka s CLIL je žáky vnímána jako více strukturovanější a zaměřená na dosažení stanoveného výukového cíle; jinými slovy sledování učitelé využívají v hodinách CLILu ve větší míře edukační řízení než tak činí ve výuce odborného předmětu vedeného v mateřském jazyce.

## 7. Diskuse

Definovat profesní dovednosti učitele CLILu na základě kvalitativního šetření je nesnadný úkol, neboť se potvrdilo, že CLIL je multidimenzionální inovativní přístup, který však co do jednotné interpretace obsahu, parametrizace a následné implementace do ŠVP není jasně popsán, jsou vágní hranice mezi CLILEm a bilingvní výukou ve vazbě na nutnost povolení ze strany MŠMT atd. Jinými slovy **není možné stanovit dovedností profil učitele CLILu, pokud nevyjasníme obsah samotného pojmu CLIL společně s distinktivními prvky**, které jej odlišují od jiných inovativních přístupů. To vše s vědomím platnosti pro tuto práci, která má povahu případové studie.

Pojem CLIL definujeme na základě vlastních výzkumných zjištění takto:

**CLIL (Content and Language Integrated Learning)** – koncept, který simultánně směřuje a sleduje dva cíle: učení se jazyku a obsahu všeobecně vzdělávacího předmětu. Jazyk se dostává do role prostředku, který vede k cíli (výklad předmětu je veden částečně nebo zcela v cizím jazyce), ale zároveň sám zůstává cílem výuky, neboť CLIL ve srovnání s bilingvní výukou, která se kultivací jazykových znalostí nezabývá, akcentuje rovnováhu dvou cílů (jazyková a obsahová kultivace).

Výše uvedená definice je živnou půdou pro celou řadu otázek, na které jsme v průběhu našeho výzkumu odpověděli. Z hlediska toho, co vše CLIL zastřešuje, jaké modifikace může mít (HARD CLIL versus SOFT CLIL včetně podtypů a dalších členění mnohdy pouze organizačního rázu – např. projektové dny atd.), bylo minimálně pro tuto práci nutné stanovit, jak se **CLIL vymezuje zejména vůči bilingvní výuce** – obě formy výuky se v České republice vyskytují. Z pohledu výzkumníka je dlužno podotknout, že kódy, které sytily odpovědi na rozdíly mezi CLILEm a bilingvní výukou se objevily zcela spontánně, což jen dokládá důležitost distinktivní rysy řádně stanovit. V rámci kódu 215 jsme došli k závěru, že oba učitelé se oprávněně zamýšleli nad otázkou, kdy CLIL již přestává být CLILEm a přechází do bilingvní formy výuky. Z teoretické části disertace i odpovědi sledovaných učitelů vyplývá, že je stanoven spodní limit použití cizího jazyka ve výuce všeobecně vzdělávacího předmětu (obvykle 20 až 25%), absentuje však limit mezní, z čehož lze jednoznačně dovodit, že **CLIL je cestou k bilingvistu**. Otázku mezní hranice použití cizího jazyka si učitelé logicky položili s rychlým nárůstem míry využití anglického jazyka v CLILové výuce, což lze připisovat gymnaziálnímu prostředí. V případě, kdy v rámci CLILu uplatňujeme cizí jazyk ve 100%, je nutné hledat další **distinktivní rysy**, které budou obě formy jasně odlišovat. Z pohledu výzkumníka považujeme za podstatné sdělit, že všechny distinktivní rysy s výjimkou **míry časové využitelnosti cizího jazyka** (20 – 100%), jsou velmi obtížně pozorovatelné z prostého video záznamu, nemusejí se vždy vyskytnout jako komplexní podmiňující faktor – rozdíly mezi CLILEm a bilingvní výukou vyplynou z důkladného pozorování v delším časovém horizontu, což našemu výzkumu konvenovalo. První zásadní rozdíl je ve **výukových materiálech**, které je nutné pro CLIL adaptovat, bilingvní výuka pracuje s autentickými učebnicemi. Druhý rozdíl má vazbu na **hodnocení žáka**, které probíhá dle jeho rozhodnutí v mateřském nebo cizím jazyce. Prakticky neprobíhá žádná licitace mezi učitelem a žákem o tom, v jakém jazyce bude odpovídat, vše přirozeně vyplývá ze situace (např. učitel klade otázky v angličtině, žák střídá odpovědi v češtině nebo angličtině). Třetí rozdíl představuje **systém opor** – scaffolding, který žákovi postuje učitel a

pomáhá mu tak v dosažení jazykového nebo obsahového cíle. Oba sledovaní učitelé používají v hojné míře kompenzační strategie (cizí termín zprostředkují pomocí opisu) samozřejmě v cizím jazyce – tento distinktivní rys se tak dostává částečně do jisté podmnožiny s rysem míry časové využitelnosti cizího jazyka, neboť je v cizím jazyce. Sledovat případně měřit míru časové využitelnosti cizího jazyka má tedy dle našeho názoru smysl pouze tehdy, zamyslíme-li se nad formou cizího jazyka a tento aspekt při pozorování zohledníme. Bilingvní učitel jistě scaffolding užívá k jinému účelu a v jiné míře. Čtvrtý rys je spjatý s lingvodidaktickou terminologií, s aplikací pojmů **druhý a cizí jazyk**. Dle našeho názoru v případě CLILu se jedná o cizí jazyk, výuka tedy probíhá v jazyce, který není pro žáky jazykem úředním nebo geograficky blízkým (ve sledované škole: výuka biologie a dějepisu v angličtině). V případě bilingvní výuky se může jednat o druhý jazyk (výuka v pohraničí: česko-polské školy, výuka v zemích s více úředními jazyky: Švýcarsko) nebo o jazyk cizí (případy bilingvních gymnázií v ČR).

Jako zcela nežádoucí se jeví považovat CLIL za zastřešující termín pro všechny formy výuky, které v jakékoli intenzitě a jakýmkoli způsobem integrují cizí jazyk a obsah. Intenzita a způsob integrace v tomto širokém pojetí není navíc jasně vymezena vůči cílům. Za CLIL se jednak označuje výuka vedena jazykovými cíli tzv. SOFT CLIL, který sám zahrnuje celou řadu dílčích možností: motivující prostředí třídy (vizuální pomůcky v cizím jazyce), využívání ustálených obrátů a frází, využívání pokynů, zařazování obsahových celků do výuky jazyka, dále pak výuka vedena obsahovými cíli tzv. HARD CLIL, kdy dochází k systematické výuce obsahu za pomoci cizího jazyka v jednom nebo více všeobecně vzdělávacích předmětech.

Z našeho výzkumu vyplývá, že oba učitelé silně vnímají dominantní pozici obsahových cílů, kterým se podřizují cíle jazykové. HARD CLIL tedy vnímají za skutečně vymezený pojem ve vztahu k SOFT CLILu (motivován primárně jazykově) i bilingvální výuce (motivován primárně obsahově s přihlédnutím k výše uvedeným distinktivním rysům).

Didaktické vymezení CLILu je základním předpokladem pro zakotvení tohoto pojmu jako právního termínu školské legislativy a definování dovednostního profilu CLILového učitele. Na obě sledované skutečnosti náš výzkum poskytl tato zjištění:

Z hlediska právní terminologie lze CLIL považovat za nezakotvený, neobjevuje se v žádném právním předpise, jeho povaha je ryze didaktická, byť se ve výzkumu prokázalo, že oba učitelé vidí jeho podstatu v mnohem širší dimenzi zasahující do roviny manažerské, oborově didaktické, sociální a jazykové. Výsledky kategorie 41 naznačují, že má-li být CLIL do školy implementován, jedná se zejména o rozhodnutí manažerské, nikoli však ve smyslu rozhodnutí ředitele školy (jak je prezentováno v teoretické části disertace), ale ve smyslu kolektivního rozhodnutí, které kromě samotných učitelů a ředitele schválí i školská rada a zřizovatel školy. V České republice nejsou stanovena žádná implementační kritéria pro CLIL, což oba učitelé považují za hrubou chybu. Nepopírají didaktický přínos CLILu, sami v něj věří a praxe jen ukázala, že CLIL je funkční a přínosný pro všechny. Zdůrazňují zejména **nutnost základních implementačních podmínek CLILu ve smyslu zajištění kvality vzdělávacího procesu, jeho udržitelnosti, přenositelnosti a respektování základních jistot žáků pramenících ze školského zákona**. Jednotlivé pojmy je nutné specifikovat takto:

**Kvalita vzdělávacího procesu** má být CLILEm intenzifikována, nikoli narušena např. tím, že rozhodnutí o zavedení CLILu ve škole bude učiněno direktivně ze strany vedení školy. Obsahové cíle výuky musejí být splněny bez ohledu na skutečnost, zda s CLILEm škola pracuje nebo nepracuje – práce s CLILEm, očekávání, hodnocení CLILu jako takového a hodnocení v CLILu (hodnocení žáků samotných) musejí být nedílnou součástí ŠVP. Rozporujeme tak platný stav, který pouze doporučuje CLIL do ŠVP implementovat. Jasně vymezení CLILu v ŠVP představuje minimální garanci v dodržování kvality vzdělávacího procesu.

**Udržitelnost** vnímají oba učitelé zejména ve vztahu k žákům. Pokud je jednou CLIL do školy zaveden, jeho rozsah je dán učebním plánem, všichni zúčastnění (žáci, rodiče, učitelé ale i zřizovatel) chápou tuto změnu jako pozitivní závazek, který má mít požadovanou kvalitu a rozsah. Pokud však škola udrží pouze kvalitu a nedodrží rozsah, je přínos CLILu zcela kontrakproduktivní (např. škola má v CLILu vést výuku zeměpisu ve všech ročnících na druhém stupni ZŠ, výuku však povede pouze jeden rok, následující roky již nejsou personálně zajištěny – učitel z jakýchkoli důvodů již ve škole nepracuje). V CLILu musí platit pravidlo 100% substituce, příprava učitelů je kontinuální a nikdy nekončící proces. Přerušení dobře nastavené CLILové výuky vyvolá v žácích změnu ve způsobu zpracování obsahu učiva, na strategie, které žák v CLILu používal se v klasické výuce nemůže spolehnout – tyto změny nejsou pro žáky žádoucí.

**Přenositelnost** podtrhuje opět nutnost mít alespoň minimální všeobecně sdílená kritéria pro výuku CLILu. V současné době můžeme se vši vážností konstatovat, že na 20 školách má CLIL 20 různých podob. Liberální přístup je v daném případě zcela nežádoucí. V době, kdy CLIL praktikuje stále více škol a vzrůstá rovněž mobilita žáků, je vhodné o jednotných kritériích vážně uvažovat. Subjektivní parametrizace CLILu jsou nejen rozdílné v různých aspektech, ale jsou zejména pro žáka a rodiče zcela nedostupné. Ostatně i naše zmínka o školení inspektorů na ústředí ČŠI dokládá, že stát sice deleguje rozhodnutí o implementaci CLILu na ředitele, informace o implementaci samotné však již zpětně nevyžaduje. Sekundárně z pozice výzkumníka musíme poznamenat, že díky výše popsané liberálnosti, která může představovat pro žáka i mnoho negativního, není-li fundovaně uchopena (ředitel neví o CLILu vše a zavede jej), je celkem nemožné provádět výzkumná šetření plošného charakteru, neboť jak bylo zmíněno výše, CLIL zahrnuje de facto jakýkoli přístup vedoucí k bilingvální výuce.

**Respektování základních jistot žáků** zahrnuje výše uvedené tři základní implementační podmínky. Ve vztahu k zákonem daným právům připomínáme zejména skutečnost, že výuka je na školách vedena v českém jazyce. Zůstane-li rozhodnutí o zavedení CLILu v gesci ředitele školy, nejen že CLIL bude nabývat různé kvality, jeho udržitelnost bude sporadická, přenositelnost již dnes objektivně neexistuje, ale zejména dojde do zásahu základních práv žáka být vzděláván v českém jazyce. V případě, kdy je celý předmět nebo jeho části vyučovány v cizím jazyce, je tento zásah zcela markantní a jakýkoli žákův neúspěch může být a zcela jistě bude interpretován jako selhání CLILu, přitom půjde o selhání pramenící z nepromyšlené implementace. Oba učitelé se přiklánějí k názoru, že ať již budou kritéria pro implementaci CLILu existovat, účast na CLILové výuce nesmí být nařizována. Dobrovolnost je základem úspěchu.

V roce 2008 se na MŠMT intenzivně připravoval návrh pokynu pro povolování výuky v cizích jazycích, který měl zakomponovat i implementační kritéria pro CLIL. Již v té době zaznívaly zcela oprávněné obavy, že rozhodnutí ředitele školy nemohou odporovat dikci zákona. Navíc bylo poukazováno na fakt, že tzv. HARD CLIL není nic jiného než výuka vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce, tedy to, co na jedné straně povolováno býti má na straně druhé nikoli, nazveme-li to jinak. Návrh pokynu přikládáme jako přílohu 6 s tím, že se jedná o veřejně nedostupný materiál, který má výzkumník k dispozici vzhledem k jeho působení v rámci poradních orgánů MŠMT, které nejen tento pokyn zpracovávaly.

Příloha 5 obsahuje platný pokyn MŠMT pro povolování výuky v cizích jazycích. Otázka CLILu nebyla ve finální verzi vůbec zohledněna. Důvod nebyl věcný, pouze formální, nepreferovalo se a nepreferuje se použití akronym v právních předpisech, sekundárně byl zmíněn fakt, který jsme již nastínili, že pojem CLIL je velmi vágní. S druhým argumentem plně souhlasíme, platnost pokynu v původní verzi by znamenala zcela přehnané nároky pro zavedení tzv. jazykových sprch. **Sdílená implementační kritéria tak musejí korelovat s vybraným přístupem – jiná budou pro jazykové sprchy, jiná pro SOFT CLIL, zcela odlišná pro HARD CLIL.**

Formování profesních dovedností učitele CLILu bylo velmi ovlivněno **faktorem času**. Oba učitelé byli pozorováni po dobu tří školních let. Původní představa výzkumu nepočítala s detailnějším popisem typologie kódů, ale tato cesta se ukázala jako jediná možná, neboť jsme nezpracovávali velké množství dat v relativně krátkém čase od více osob, ale naopak jsme zpracovávali menší objem dat v dlouhém časovém horizontu pouze od dvou sledovaných osob. Zajímala nás **evoluce**, kdy se jednotlivé dimenze objevují, jaké podsystémy v podobě kategorií a kódů je tvoří, zda mají všechny kódy stejnou životnost, či zda jsou platné pouze pro určité období. Proto jsme přistoupili k časové a frekvenční typologii kódů s tím, že kódy atomické (objevující se pouze jednou) mají pro nás sice výpovědní hodnotu, rozhodně však menší než kódy opakující se ve více obdobích (rozhovorech), případě ty kódy, které jsou distribuční (objevily se v každém rozhovoru). Kvantitativní podání kvalitativně získaných dat odhalilo 5 dovednostních dimenzí, z nichž ne všechny nastupují ve stejném čase.

Jako první se vynořila **dimenze manažerská**. První rozhovor s oběma učiteli reflektoval zejména jejich vztah ke CLILu jako k nástroji, který má zlepšit celkový profil školy. Byli rádi, že rozhodnutí o zavedení CLILu bylo přijato demokraticky, sami na rozhodnutí participovali, o to raději vše následné s CLILEm související vykonávali. Výskyt iniciačního kódu v počtu 111 byl opravdu překvapující. Manažerský aspekt se objevoval zhruba v třetinové síle až do čtvrtého/pátého rozhovoru. Ve finálním rozhovoru jsme tuto dimenzi již zaznamenali pouze u kódu Rodič CLILového žáka (distribuční kód), což si vysvětlujeme tím, že po manažerské stránce vše fungovalo a učitelé akcentovali jiné dimenze. Skutečnost, že dimenze manažerská se objevila jako první, však neodpovídá na otázku, zda je rovněž dimenzí nejdůležitější. V tomto ohledu neexistuje žádná korelace, neboť tato dimenze získala v přepočtu 421 bodů a obsadila 3. místo.

Jako druhá se vynořila **dimenze jazyková**. I když se objevila již v rámci prvního rozhovoru, řadíme ji časově na druhé místo, neboť výskyt iniciačních kódů dosáhnul počtu 35. Hranice mezi jednotlivými dimenzemi jsou velmi vágní, vždy záleželo na úhlu pohledu na zkoumaný problém. První kódy této dimenze se vztahovaly k jazykovému vzdělávání, otázkou bylo, zda je zařadit pod dimenzi manažerskou či jazykovou, po celkovém procesu kódování však bylo znát, že učitelé akcentují obsah vzdělávacího procesu nikoli schopnost/neschopnost vzdělávání zajistit. Tato dimenze ve finálním pohledu obsadila druhé místo s celkovým počtem 570 bodů. Distribuční kódy mající nejvyšší výpovědní hodnotu akcentovaly úlohu EJP (možno vyložit jako vysoce kladný kód), naopak druhý distribuční kód pokrýval negativní názory učitelů na zcela absentující systém vzdělávání CLILových učitelů, kterým se opět vracíme k problému, že nemůže fungovat nic, co není jasně definováno a parametrizováno. Oba učitelé se shodli na názoru, že vstupní jazykové znalosti pro CLILového učitele mají odpovídat stupni **C1 dle SERR**. Tato relativně vysoká úroveň má platnost zejména pro gymnázia.

**Dimenze oborová** se z časového hlediska objevila jako třetí a získala 184 bodů. Přísluší jí páté místo. Všechny kódy v rámci této dimenze však měly distribuční charakter. Nízký bodový zisk neznámá, že učitelé nepovažují oborové dovednosti za důležité, a proto o nich ani nehovořili. Z rozhovorů vyloučena jiná interpretace – nehovořili o oborových dovednostech, a když už ano, tak ve smyslu samozřejmého předpokladu pro aplikaci jakéhokoli inovativního přístupu. To, co je samozřejmé, není nutné explicitně vyzdvihnout. Za oborové dovednosti považují oba učitelé zejména znalosti svých oborových didaktik (znalosti o oboru samotném a schopnost transformace didaktického obsahu učiva).

**Didaktická dimenze** nastoupila z časového hlediska jako předposlední, z celkového pohledu je však pro učitele nejdůležitější, získala 609 bodů. Jako distribuční se objevily ty kódy, které oba učitelé jako odborníci ve svých oborech neznají ze svých oborových didaktik – otázky adaptace textů, použití překladu, struktury pracovního listu. Jejich oborové dovednosti tedy tvořili pomyslný základ odborného profilu CLILového učitele, bez znalostí lingvodidaktických aspektů se však neobejdou.

**Dimenze sociální** získala 260 bodů a obsadila čtvrtou pozici. Její nástup byl doložen již v prvním rozhovoru, razantně však gradoval od třetích rozhovorů, kdy se oba učitelé začali

relevantně sami vyjadřovat k tomu, jak se ve výuce cítí, co prožívají oni i samotní žáci. S hodnocením prý čekali, až se systém usadí, což zní rozumně. Za nejmarkantnější distribuční kód považujeme stres učitele související nejen se samotným průběhem výuky, ale který má vazbu i na hodnocení žáků a náročnou přípravu výukových materiálů. Obecně kód detekoval jako stresující vše, co představuje změnu oproti klasické výuce.

Popsat ideálního učitele CLILu, stanovit jeho optimální dovedností profil, je nepřekonatelná překážka a záměrem této disertace ani nebylo tu překážku zdolat. Dle našeho názoru ani ideální učitel CLILu neexistuje, neboť prostředí školy dnes zahrnuje tolik odlišných interakcí, které znemožňují sdílet cokoli optimálního.

Závěrem diskuse připomínáme, že si jsme plně vědomi značných limitů výzkumu, které jsme provedli v této disertační práci. Prostřednictvím zakotvené teorie jsme sice detailně popsali jednotlivé dimenze tvořící dovednostní profil učitele CLILu, nicméně opět připomínáme, že se jedná o případovou studii, která má platnost v dané škole a může být pouhou inspirací pro školy, které s CLILEm chtějí pracovat.

## **8. Aplikace výsledků pro pedagogickou praxi**

Vzhledem k převážně kvalitativní povaze výzkumu by bylo velmi odvážné cokoli doporučovat, naše výsledky vnímáme spíše jako vhodné podněty, které mohou stávající praxi obohatit o:

- a) precizaci pojmu CLIL s platnosti pro gymnázia,
- b) popis implementačního procesu CLILu,
- c) názory dvou zkušených vyučujících, kteří mají s CLILEm téměř desetiletou praxi,
- d) nuance residující v odlišnostech vyučovaných předmětů v CLILu (narativní dějepis versus taxonomická biologie),
- e) reálný časový odhad jazykové přípravy učitelů včetně tvorby výukových materiálů.

Inspirojící zjištění z našeho výzkumu pro pedagogickou praxi si dovolíme shrnout do následujících bodů, které považujeme za minimální implementační kritéria:



1. Škola definovala CLIL s platností pro své účely – vyučuje vybrané předměty v cizím jazyce, nepraktikuje tzv. SOFT CLIL. CLIL je jasně definován v ŠVP školy,
2. Rozhodnutí o zavedení CLILu přijímá školská rada a zřizovatel na základě návrhu ředitele školy, který má povinnost seznámit všechny učitele s pozitivy a negativy CLILu,
3. V případě HARD CLILu (výuka vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce) doporučujeme postupovat podle platného pokynu MŠMT (příloha 5),
4. Jazyková příprava CLILových učitelů je časově náročná. Průměrný dotace na posun o jeden referenční stupeň činí 140 vyučovacích hodin,
5. Příprava jednoho pracovního listu v rozsahu 3- 9 normostran bez ohledu na povahu předmětu představuje cca 40 hodin práce<sup>108</sup>,
6. CLIL musí být fakultativní, právo žáka na vzdělávání v mateřském jazyce nesmí být dotčeno,
7. CLIL musí být stabilní – realizace CLILu musí být personálně dobře zajištěna,
8. CLIL nepřináší změnu v obsahovém cíli, nabízí však mnoho alternativ, jak může žák cíle dosáhnout,
9. CLIL je vysoce formativní inovativní nástroj, výuce je vedena v duchu konstruktivismu, stejně formativní nikoli transmisivní musí být rovněž hodnocení,
10. CLIL garantuje právo žáka kdykoli přepnout z cizího jazyka do mateřského na naopak.

## 9. Závěr

Základním cílem disertační práce bylo systematicky prozkoumat dovednosti učitele CLILu zakotvené v realitě běžné výuky, navrhnout model doporučujících dovedností učitele CLILu na gymnáziu, stanovit implementační kritéria pro zavedení CLILu na gymnáziu a zhodnotit rozdíly v oblasti interakce učitel – žák ve výuce CLIL a non CLIL výuce.

Disertační práce je rozdělena dvou základních oddílů, teoretického a empirického. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje širším souvislostem studovaného tématu; čtenář je seznámen se základními výchozími předpoklady pro uplatnění CLIL v rovině filosofické, jazykové a pedagogické. Druhá kapitola přináší vhled do problematiky komunikace v cizím jazyce ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů. Text se zaměřuje na

---

<sup>108</sup> Přílohu 2 a 3 tvoří ukázky pracovních listů z biologie a dějepisu, které vhodně funkčně doplňují přílohu 1 – videohospitace, ve kterých se s vybranými výukovými listy reálně pracuje

pedagogickou komunikaci a interakci, specifika komunikace s žáky v období adolescence a zejména na hlavní aktéry pedagogické komunikace vztažené ke CLILu, tedy na žáka a učitele. Kapitola dále pojednává o sociálních aspektech komunikace včetně determinant, jako jsou atmosféra třídy či sociální status žáků. Vybrané aspekty přístupu CLILu představuje kapitola třetí. Její úvod se soustředí na terminologické vymezení jednotlivých přístupů integrované výuky jazyka a odborného předmětu a odlišení CLILu od pojetí bilingvismu. Následuje teoretické pojednání o vztahu vývoje jazyka a metody CLIL zahrnující jednak neurolingvistické aspekty, jednak teorie vývoje jazyka ve vztahu ke CLILu. Zbývající část třetí kapitoly charakterizuje uplatnění CLILu ve škole s akcentací výhod s nevýhody přístupu CLIL, vztahu metody ke kurikulárním reformám a vymezení CLILu jakožto eklektického přístupu. Tato pasáž rovněž představuje vybrané praktické zkušenosti se zaváděním CLILu do kurikula školního vzdělávacího programu. Kapitola čtvrtá cílí na teoretické vymezení profesního profilu učitele CLILu a sumarizuje teoretické poznatky o jeho profesních dovednostech v rovině oborové, jazykové a sociální.

Empirickou část tvoří tři kapitoly. Kapitola pátá charakterizuje základní parametry výzkumného projektu provedeného v designu kvalitativního přístupu, tj. východiska výzkumu a výchozí model dovedností učitele CLILu vypracovaný na základě poznatků z teoretické části a praxe. Šestá kapitola prezentuje výsledky studie rozdělené do dvou základních šetření. První šetření se zaměřilo na systematické prozkoumání dovednosti učitele CLILu, zakotvené v realitě běžné výuky. Výzkumný soubor sestával z učitelky biologie a učitele dějepisu. Výzkum se v této fázi orientoval na zodpovězení několika klíčových otázek, zejména jakými profesními dovednostmi má být CLIL učitel na gymnáziu vybaven a jaké jsou klíčové konstituenty profesních dovedností učitele CLIL na gymnáziu. Na základě analýzy hloubkových rozhovorů a strukturovaných pozorování vzešlo pomocí postupů zakotvené teorie pět dimenzí sycených jednotlivými kódy, které vytvářejí podklad pro konstrukci modifikovaného (ve vztahu k výchozímu modelu) modelu dovedností učitele CLILu. Druhá část šetření cílila na zjištění, nakolik CLIL ovlivňuje edukační vztah a řízení v případě konkrétního učitele; jinými slovy, jaké rozdíly se vykáží v interakci učitele a žáků mezi třídami vyučovanými přístupem CLIL a třídami vyučovanými výhradně v mateřštině. K tomuto účelu byl využit dotazník Interakce učitele a žáka (Gillernová, Krejčová, 2012). Zacílení této části studie směřovalo k zjištění, do jaké míry se liší reflexe jednoho a toho samého učitele ze strany žáků, které vyučuje s využitím CLILu od reflexe žáků s běžnou

výukou. Závěr disertační práce je vyhrazen diskusi a zhodnocení výsledků s akcentací na pedagogickou praxi.

## **10. Résumé**

The basic aim of the dissertation was to systematically examine the skills of CLIL teachers grounded in the reality of ordinary teaching, to propose a model of advisory skills of CLIL teachers in high school, establish implementation criteria for the introduction of CLIL at secondary school and to assess the differences in teacher - pupil in teaching CLIL and non CLIL teaching.

The dissertation is divided into two main parts, theoretical and empirical. The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter deals with the broader context of the studied subject; the reader is familiar with the basic underlying assumptions for the application of CLIL in the plane of philosophical, linguistic and pedagogical. The second chapter provides an insight into the problems of communication in a foreign language teaching of general subjects. The text focuses on teaching communication and interaction specifics of communication with students during adolescence and in particular the major actors of educational communication relative to CLIL, a pupil and a teacher. Chapter also discusses the social aspects of communication including determinants, such as the atmosphere of a class or social status of students. Selected CLIL aspects are specified in the third chapter. Its introduction will focus on defining the terminology of different approaches for integrated teaching of language and vocational subject and differentiate CLIL from the concept of bilingualism. Following a theoretical treatise on the relationship between language development and CLIL involving both neurolinguistic aspects and the theory of the evolution of language in relation to CLIL. The remaining part of the third chapter describes the application of CLIL at school with accentuation of the advantages with the disadvantages of the CLIL approach, the relation of the method to curricular reforms and the definition of CLIL as an eclectic approach. This part also presents many practical experience of implementing CLIL curriculum into the school curriculum. Chapter Four targets the theoretical definition of CLIL professional teacher profile and summarizes theoretical knowledge of the professional skills at the branch, linguistic and social level.

The empirical part consists of three chapters. The fifth chapter describes the basic parameters

of a research project carried out in the design of qualitative approach - of research and starting skill CLIL teacher grid drawn up on the basis of the theoretical part and practice. The sixth chapter presents the results of the study that are divided into two basic inquiries. The first survey focused on the systematic exploration of the CLIL teacher skills, grounded in the reality of ordinary teaching. The research group consisted of one biology teacher and one history teacher. The research in this phase focused on answering several key issues, especially such professional skills that a CLIL teacher at the grammar school should be equipped with and what the key constituents of CLIL teacher profile at a grammar school are. Based on the analysis of in-depth interviews and structured observations the new CLIL teacher skill grid of five dimensions was introduced thanks grounded theory procedures. The second part of the investigation targeted the findings, how CLIL affects educational and relationship management in the event of a particular teacher; in other words, what differences are recognized in the interaction between teachers and students in CLIL classes and classes taught exclusively in the mother tongue. For this purpose, a questionnaire was used - Interaction between teacher and pupil (Gillernová, Krejčova, 2012). Targeting this part of the study was designed to determine to what extent the reflections of one and the same teacher differ by the students that he teaches using CLIL from reflections of pupils with the regular curriculum. Conclusion of the dissertation is reserved for discussion and evaluation of results with emphasis on teaching practice.

## 11. Seznam literatury

ADAMEC, P. *Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky*. In: DANIELOVÁ, L et al. (eds). *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 212-218. ISBN 978-80-7509-256-4.

ALMAZARA, G. G., LIAVADOR, F. B. *CLIL in teacher training: A Nottingham Trent University and University of Salamanca experience*. [online] ERIC databáze [cit 2016-01-17]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?id=ED539730>

AUGERR, M.T., BOUCHARLAT, T. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 119 s. ISBN 80-7178-907-0.

BALL, P. *Jak se realizuje výuka metodou CLIL?* In: *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL*. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-85-4, s. 5-10.

BAUER, J. *Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen*. In: CASPARY, R (Hrsg.). *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Vyd. 4. Freiburg: Herder, 2008. 158 s. ISBN: 978-3-451-05763-2

BECK, U. *Riziková společnost. Na cestě k jiné modernitě*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 430 s. ISBN 80-86429-32-6.

BENDO VÁ, V., KETTNEROVÁ, D., TESAŘOVÁ, L. *Němčina pro pokročilé samouky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993. 419 s. ISBN 80-04-25283-4.

BENEŠOVÁ, B. *CLIL očima žáků*. In: *CLIL do škol*. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 43 – 45.

BENEŠOVÁ, B., HLAVÁČOVÁ, M. *Cizí jazyky pro život. Nebojte se CLIL*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015. 91 s. ISBN 978-80-86956-79-4.

BERITOVÁ, G, BITENROVÁ, H. DVOŘÁKOVÁ K., et al. *Propojení cizího jazyka a vyučovacího předmětu na základní škole*. Vyd. 1. České Budějovice: ZŠ Matice školské 3, ČB. 38 s. ISBN – neuvedeno.

BRADNOVÁ, H., et al. *Encyklopedický slovník*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8

BRYCHOVÁ, A., JANÍKOVÁ, V., SLADKOVSKÁ, K. et al. (2012) *Evropské jazykové portfolio v praxi*. [online]. Národní ústav vzdělávání [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <http://elp.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en>

BUZAN, T., WOOD, G. *Myšlenkové mapy pro děti. Efektivní učení*. Vyd. 1. Brno: BizBooks 2014. 125 s. ISBN 978-80-265-0263-0.

CASPARY, R (Hrsg.). *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Vyd. 4. Freiburg: Herder, 2008. 158 s. ISBN: 978-3-451-05763-2

CLIL ve výuce 1. a 2. stupně. [online] ZŠ Plamínková. [cit 2015-11-11]. Dostupné z WWW: <http://www.plaminkova.cz/studium/clil-ve-vyuce-1-a-2-stupne>

CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Vyd. 1. Brusel: Eurydice, 2005. 78 s. ISBN 92-79-00580-4.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-521-13021-9.

COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. [online] University Nottingham. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_motivating\\_learners\\_and\\_teachers.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf)

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. (2005). *Didaktika odborných předmětů*. [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno [cit. 2016-01-02]. Dostupné z WWW: <http://boss.ped.muni.cz/vyuca/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>

ČAŇKOVÁ, M. *CLIL – co to vlastně je?* In: Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-85-4, s. 5-10.

ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463- X

ČERMÁK, I. *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*. In: ČERMÁK, I., MIOVSKÝ, M. (eds). Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, 2002. S. 11-25.

ČERNÁ, A., DĚDKOVÁ, L., MACHÁČKOVÁ H., et al. *Kyberšikana, průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. 198 s. ISBN 978-80-247-4577-0

DANIELOVÁ, L., JANDERKOVÁ, D. *Přípravné vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně*. In: DANIELOVÁ, L et al. (eds). Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 212-218. ISBN 978-80-7509-256-4.

DALRYMPLE, Theodore. *Život na dně. Světový názor, který vytváří spodinu společnosti*. Praha: Academia, 2005. 264 s. ISBN 80-200-1337-7.

DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. *Development of EFL Writing over Three Years in Secondary Education: CLIL and Non-CLIL Settings*. [online]. Language Learning Journal,

2014; Vol 42 (2) pp 209-224 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&id=EJ1075068>

DOLEŽALOVÁ, J. *Vzdělávání – výuka – cíle – obsah vzdělávání. Interaktivní text z obecné didaktiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 71 s. ISBN 80-7041-030-2

DOULÍK, P., ŠKODA, J., ORLOVÁ, N. *Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 146 s. ISBN 978-80-7414-654-1.

ŘURÍČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha.: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

Evropské jazykové portfolio v praxi jako nástroj pro rozvoj motivace žáka. [online]. Refrenet.cz [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <http://www.refrenet.cz/aktuality/ostatni/evropske-jazykove-portfolio-v-praxi-jako-nastroj-rozvoje-zaka>

EURYDICE. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Vyd. 1. Brusel: Eurydice, 2006. 78 s. ISBN 92-79-00580-4.

FABER, J. *Malý EEG atlas*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Ioannes Marcus Marci, 2010. 226 s. ISBN neuvedeno.

FALK, M., L. *English and Swedish in CLIL Student Texts*. [online]. Language Learning Journal, 2015; Vol 43 (3), pp 304-318 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&pg=4&id=EJ1075070>

FAVILLI, F., MAFFEI, L. PERONI, R. *Teaching and Learning Mathematics in a Non-native Language: Introduction of the CLIL Methodology in Italy* [online] US-China Education Review. 2013, Vol. 3, (6), pp 374-380 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z WWW: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543810.pdf>

FELCMANOVÁ, M., HABROVÁ M. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Dílčí část: žáci se sociálním znevýhodněním* [online] UP Olomouc [cit. 2016-01-03]. Dostupné z WWW: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>

FENSTEMACHER, G. SOLTIS, J. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

FURMAN, A. *Klíma ve škole a školskej triede*. Školský psychológ 1998, roč. 8, č. 3 ISSN 1212-0529.

GAVORA, P. *Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania*. Pedagogická revue 42(3), 209-222.

GENÉ-GIL, M., JUAN-GARAU, M., SALAZAR-NOGUERA, J. *Development of EFL Writing over Three Years in Secondary Education: CLIL and Non-CLIL Settings*. [online]. Language Learning Journal, 2014; Vol 42 (2), pp 209-224 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&id=EJ1075068>

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 21 s. ISBN 978-80-87063-41-5.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, D. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

GONDOVÁ, D. *Aktivizácia žiakov na hodinách cudzieho jazyka*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 161 – 181 s. ISBN 978-80-210-4974-1.

GOŠOVÁ, V. *Kompetence učitele*. [online] Metodický portál RVP [cit 2015-10-28]. Dostupné z WWW: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kompetence\\_učitele](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_učitele)

HAJER, M. *Creating a language promoting classroom: content-area teachers at work*. In: HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 265–286.

HANUŠOVÁ, S. *Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáka v CLILu*. In: *CLIL do škol. Sborník konference*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2, s. 5-13.

HANUŠOVÁ, S. (2012). *CLIL v ČR a zahraničí*. [online] Vysočina Edukation. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id\\_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat](http://www.vys-edu.cz/vismo/fulltext.asp?hledani=1&id_org=600139&query=CLIL&submit=Hledat)

HANUŠOVÁ, S. VOJTKOVÁ, N. *CLIL v české školní praxi*. Vyd. 1. Brno: Studio Arx, s.r.o., 2011. 103 s. ISBN 978-80-86665-09-2.

HATTIE, J. A. C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* [online] Education Leaders. [cit 2015-10-28]. Dostupné z WWW: z [http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers\\_make\\_a\\_difference.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf)

HAVLÍK, P. *Příprava učitele na vybavení kompetencemi pro pluralitní školství*. In: *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence. Sborník*. České Budějovice. Jihočeská univerzita, 1995. s 33-42. ISBN 80-7040-134-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2



HERAS, A., LASAGABASTER, D. (2014). *The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning* [online]. Language Teaching Research, 2015; Vol. 19 (1), pp. 70-88 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://ltr.sagepub.com/content/19/1/70.abstract>

HOŘÁKOVÁ, P. *Integrovaní obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka*. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Lenočková, CSs.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký já jsem učitel?* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7376-755-8.

HRBKOVÁ, M. (22. 3. 2011). *Holismus – je třeba přijmout to, co chybí*. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-10-02]. Dostupné z WWW: <http://denikreferendum.cz/clanek/9664-holismus-je-treba-prijmout-to-co-chybi>

HORVÁTHOVÁ, B. *Aspekty metodiky CLIL vo vyučovaní cudzieho jazyka pomocou e-learningu spojené s rozvojom učebných stratégií študentov*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 107-141.

HORÁČKOVÁ, M. *Rozvíjení komunikačních dovedností budoucích učitelů prostřednictvím videonahrávek*. In: DANIELOVÁ, L et al. (eds). *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 195-200. ISBN 978-80-7509-256-4.

HORT, V., HRDLÍČKA, M., KOCOURKOVÁ, J. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 496. ISBN 80-7178-429-9.

HÖSCHL, C. *Jazyk a řeč*. In: HÖSCHL, C., LIBIGER, J., ŠVESTKA, J. (eds.) *Psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Tigris, 2002. 895 s. ISBN 80-900130-1-5.

HUNT, M., BARNES, A. POWELL, B. et al. (2005). *Primary Modern Foreign Languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice*. [online] University of Warwick [cit 2015-11-05]. Dostupné z WWW: [http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP\\_hunt\\_9670967-ie-280709-primary\\_mfl\\_an\\_overview\\_of\\_recent\\_research.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP_hunt_9670967-ie-280709-primary_mfl_an_overview_of_recent_research.pdf)

HÜTTNER, J., DALTON-PUFFER, Ch., SMIT, U. *The Power of Beliefs: Lay Theories and Their Influence on the Implementation of CLIL Programmes*. [online]. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013; Vol 16 (3) pp 267-284 2013 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003317>

CHOCHOLATÁ, J. *CLIL: Scaffolding*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 46 – 52.

CHOMSKY, N. *Syntaktické struktury: Logický základ teorie jazyka. O pojmu "gramatické pravidlo"*. Vyd 1. Praha: 1966.

JANÍKOVÁ, V. *Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu*. Cizí jazyky, roč. 52, 2008 - 2009, č. 3, s. 111. ISSN 1210-0811.

JAŠKOVÁ, J. *Pilotní průzkum didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů cizího jazyka*. In: ŠVEC, V., BRADOVÁ J., et al. *Učitel v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masyrykova univerzita, 2013, s 31-57. ISBN 978-80-210-6620-5.

JEDLIČKA, R., KLÍMA P. , KOŤA, J. et al.. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Vyd. 1. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.

KAMPITS, P. *Malé dějiny rakouské filosofie*. Vyd. 1. Praha: Concordia, 1995. 253 s. ISBN 80-901389-5-0.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253

Kariérní systém učitelů. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2015-10-20]. Dostupné z WWW: [http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha\\_c.\\_3\\_-\\_Letak\\_Karierni\\_system\\_ucitelu.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha_c._3_-_Letak_Karierni_system_ucitelu.pdf)

KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.

KLEČKOVÁ, G. *Kompetence učitele vedoucí k úspěšné realizaci metody CLIL*. In: KRÁLOVÁ, Z (ed). *CLIL – nová výzva*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. S. 37 – 53. ISBN 978-80-7414-507-0

KLEČKOVÁ, H., HLAVÁČKOVÁ, M. *CLIL – Vhodné učební metody pro výuku CLIL vycházející z potřeb žáků*. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2016-01-21]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13095/CLIL---VHODNE-UCEBNI-METODY-PRO-VYUKU-CLIL-VYCHAZEJICI-Z-POTREB-ZAKU.html/>

KLUFA, J. (2012). *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci*. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou-komunikaci.html/>

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5

KOLÁŘ, J. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KOHOUTEK, R. (2010). *Vyučovací a učební styly i strategie*. [online]. Blog Prof. R. Kohoutka [cit. 2016-01-26]. Dostupné z WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyučovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

KOSÍKOVÁ, V., HOLEČEK, V. *Vzdělávání učitelů v rozvoji tzv. měkkých dovedností*. In: DANIELOVÁ, L et al. (eds). *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 188-194. ISBN 978-80-7509-256-4.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 359 s. ISBN 80-7178-379-X.

KOVÁČIKOVÁ, E. *Project Based Education in English for Specific Purposes in Slovak Higher Education*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 69-86.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 392 s. ISBN 80-7178-179-7.

KRÁLOVÁ, Z. *Vyučovanie cudzojazyčnej výslovnosti*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 182-197.

KRASHEN, S.D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. ISBN: 0-08-025338-5.

KRASHEN, S. D. ; TERRELL, D. T. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press ; San Francisco : Alemany Press, 1983. ISBN 0-08-028651-8.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 280 s. ISBN 80-7178-551

LADO, R. *Language Teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1964.

LAŠEK, J. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudaeamus, 2003. 115 s. ISBN 80-7041-533-9.

LAŠEK, J. *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. *Pedagogika* 44, 1994, č. 2, s. 155-162.

LASAGABASTER, D., SIERRA, M., D. *Immersion and CLIL in English: more differences than similarities*. [online] *ELT Journal* Volume 64/4 October 2010. [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/367.abstract>

LIGHTBOWN, P., SPADO, N. *How Languages are Learned*. 3th edition. Oxford: University Press, 2013. 252 s. 978-0-19-454129-9.

Lingvistická rozmanitost Evropy a učení se jazykům (2003) [online] zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí 9/2003 [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2003/Zp0309a.pdf>

LOJOVÁ, G. *Neurolingvistické a psycholingvistické aspekty mozgové činnosti a učení sa cudzích jazykov*. *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, 2008; 43 (3): s. 199 – 212. ISSN 0555-5574. ISSN 0031-3815.

- LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069-2.
- LUPRICHOVÁ, J. *Modernization of Teaching Foreign Languages through CLIL Methodology*. In: In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 21-28
- MACEK, P.. *Adolescence*. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X
- MAHLEROVÁ-WERFELOVÁ, A. *Gustav Mahler. Vzpomínky*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2001. 199 s. ISBN 80-7185-356-9.
- MÁLKOVÁ, J. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2013. 39 s. ISBN 978-80-261-0283-0
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Vyd. 1 Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-1124-6.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0714-2.
- MAREŠ, J. *Vyučovací styly učitelů: teorie a diagnostika*. [online] Univerzita Karlova [cit 2016-01-25] Dostupné z www: <http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/FileDownload.aspx?FileID=221>.
- MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- MARKOVÁ, P., V., HORKÁ, H. *Subjektivní teorie učitele o biofilní orientaci vzdělávání: Ověřování a výzkumné nástroje*. In: In: ŠVEC, V., BRADOVÁ J., et al. *Učitel v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s 13-31. ISBN 978-80-210-6620-5.
- CLIL: An interview with Professor David Marsh. [online] International House Journal of Education and development. [cit 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
- MAŠKOVÁ, I. (2004) *Jazykové vzdělávání a Evropská unie*. [online] Metodický portál RVP [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/73/jazykove-vzdelavani-a-evropska-unie.html/>
- MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků k efektivní komunikaci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIKLOŠÍKOVÁ, M. *Didaktika pro tvůrčí vysokoškolské učitele technických předmětů*. Vyd. 1. Ostrava: Báňská-technická univerzita Ostrava, 2013. 98 s. ISBN: 978-80-905122-4-5

MINAŘÍKOVÁ, E. *Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka před a po účasti v IVŠV videowebeu: výsledky pilotní studie*. In In: ŠVEC, V., BRADOVÁ J., et al. *Učitel v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s 31-57. ISBN 978-80-210-6620-5.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN ISBN 80-247-1362-4

MIŠKAR, J. *CLIL do škol*. In: *CLIL do škol*. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2, s. 80-86.

MIŠTINA, J, KOZÍK, T. *Odborné zameraná jazyková príprava ako súčasť univerzitného technického vzdelávania*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 41-48

MOATE, J., M. *The impact of foreign language mediated teaching on teachers sense of professional integrity in the CLIL classroom*. [online] *European Journal of Teacher Education*, 2011; Vol. 34, (3), pp 333–346 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2011.585023>

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, M., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolter Kluwers, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3

MURPHY, R., F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2004. 268 s. ISBN 80-86429-25-3.

MUSILOVÁ, M. *Interakce učitele a žáka. Cvičebnice*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 27 s. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1995. 590 s. ISBN 80-200-0525-0.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 179 s. ISBN 80-247-0738-1.

NEŠPOROVÁ, J. *Zkušenosti s metodou CLIL v biologii*. [online]. *CLIL do škol* [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/repo/1083115/bio\\_SS.pdf](http://is.muni.cz/repo/1083115/bio_SS.pdf)

NOVOTNÁ, J. *Učitel metody CLIL*. In: *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL*. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-85-4, s. 14-17.

Our Discovery Island. [online] [ucebnice.com](http://www.ucebnice.com) [cit 2015-11-11]. Dostupné z WWW: <http://www.ucebnice.com/skoly-a-skolky/ucebnice-pro-ms-zs-ss/zakladni-skoly/cizi-jazyky/anglictina/our-discovery-island/>

PALÍŠEK P. *Praktikum v Centru pro neurovědy a učení*. Pedagogika, 2009; LIX (3): 309-314.

PALÍŠEK, P. *Stresové situace a jejich zvládání v období adolescence*. Psychiatrie 2007; 11(1):

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákově motivaci*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova-pedagogická fakulta, 2002. 241 s. ISBN 80-7290-092-7

PAVLOV, I. PETROVÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M. *Profesijné štandardy učiteľov v kariernom systéme a ich pilotné overovanie na Slovensku*. In: DANIELOVÁ, L et al. (eds). *Rozvoj kompetencií vzdelávateľů v kontextu moderného pojetí vzdelávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 162-188.. ISBN 978-80-7509-256-4.

PECINA, P. (2006). Aktivizující metody výuky v technickém vzdělávání na druhém stupni ZŠ. [online] [educoland.muni.cz](http://educoland.muni.cz) [cit 2015-10-05]. Dostupné z WWW <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vZKF2WXGzhAJ:educoland.muni.cz/down-327/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>

PETLÁK, E. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Vyd. 1. Bratislava: Iris, 2005. ISBN 80-89018-89-0

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7

POKORNÝ, J. et al. *Neuronální okruhy hipokampu a jejich vztah k paměťovým funkcím*. Psychiatrie, 2006; 10 (Suppl. 2) s. 28 – 34. ISSN 1211-7579.

PIAGET, J, INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, P., KOSTKOVÁ, K. et al. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Vyd. 1 Brno: Masarykova univerzita, 2013. 233 s. ISBN 978-80-210-6681-6.

POKRIVČÁKOVÁ, S. *CLIL Research in Slovakia*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 81 s. ISBN 978-80-7435-302-4.

POKRIVČÁKOVÁ, S. MENZLOVÁ, B. FARKAŠOVÁ, E. *Creating Conditions For Effective Application Of CLIL Methodology in Slovakia*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 21-38.

PRAŠKO, Ján, PRAŠKOVÁ, Hana. *Asertivitou proti stresu*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, 1996. 184 s. ISBN 80-7169-334-0

PRAVDOVÁ, B. *Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: Proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství*. In: ŠVEC, V., BRADOVÁ J., et al. *Učitel v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s 31-57. ISBN 978-80-210-6620-5.

PREISS, M. *Pozitivní psychologie – zkoumání ctností a charakterových předností*. Psychiatrie 2010; 14 (2): 75-79. ISSN 1211-7579.

PREISS, M., BENEŠOVÁ, M. *Od tréninku paměti k tréninku plasticity*. Psychiatrie 2010; 14 (3): 121-126. ISSN 1211-7579.

PREISS, M. *Cloningerova teorie temperamentu a charakteru a klinická praxe*. Psychiatrie, 2000;4, (1) s. 43-45. ISSN 1211 – 7579

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1 Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178 –170 –3.

PUFFER, CH.,D. (2006). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. [online] University of Vienna [cit 2015-10-18]. Dostupné z WWW: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>

Rámcová strategie pro mnohojazyčnost (2005). [online] Eur-lex [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=URISERV:c11084>

RELJIČ, G., FERRING, D., ROMAIN, M. RELJIČ, G. et al. *Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe*. [online]. Review of Education Research, 2014; Vol. 85 (1), pp 92-128 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://rer.sagepub.com/content/early/2014/09/05/0034654314548514.abstract>

ROIHA, A., S. *Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges*. [online]. Language and Education , 2014; Vol 28 (1), pp. 1-18. [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44640>

ROTH, G. *Möglichkeiten und Grenzen von Wissenvermittlung und Wissensbewerb*. In: CASPARY, R. Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Vyd. 4. Feriburg: Herder, 2006, s. 23 – 35. ISBN 978-3-451-05763-2.

RVP pro předškolní vzdělávání. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

RVP pro základní vzdělávání. [online] MŠMT ČR [cit 2015-10-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

ŘEHULKA E., ŘEHULKOVÁ, O. *Zátěžové situace u adolescentů a jejich percepce učitelů*. In Psychologické otázky adolescence. Brno: Albert, 2001, s. 120 – 128. ISBN 80- 7326-001

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Vyd. 6. revidované. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 160 s. ISBN 80-247-2991-6

Sedm klíčových kompetencí učitele. [online] Učitel'ské listy [cit 2015-10-30]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html>

SEPEŠIOVÁ, M. *Problematika obsahovo a jazykovo integrovaného vyučování v kontexte bilingválního učení*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 21-30

SCHINDELEGGER, V. (2009). *The IRF sequence in CLIL and EFL classrooms*. [online] MA Thesis, University of Vienna. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_fdz\\_englisch/Projects\\_and\\_Research/Theses/schindelegger\\_veronika.pdf](https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_englisch/Projects_and_Research/Theses/schindelegger_veronika.pdf)

SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitel v edukačním procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.

SPITZER M. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2009. 511 s. ISBN: 978-3-8274-1723.

SPITZER M. *Medizin für die Schule*. In: CASPARY, R. *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Vyd. 4. Feriburg, Herder, 2006. S. 23 – 35. ISBN 978-3-451-05763-2.

SLADKOVSKÁ, K., ŠMÍDOVÁ, T. *Podpora vícejazyčnosti v Evropě*. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazynosti-v-evrope>

STRANOVSKÁ, Eva. *Teoretické a pragmatické základy psycholingvistiky*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s r. o., 2012. 124 s. ISBN 978-80-7392-195-8.

ŠIMOVOVÁ, I. *The effective e-learning applied in foreign language instruction*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 198 -225.

ŠMAHAJ, J. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci., 2014. 335 s. ISBN 978-80-244-4227-3

STOHLER, U, KISS, B. *The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning*. In: DITZE, S. A., HALBACH. A. *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multikulturalität*. Frankfurt am Main. 2009. S. 59-75. ISBN 978-3-63159036-2.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ L., VOJTKOVÁ, N. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pracovníků, 2012. 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.



ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 208s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTORKOVÁ, P et. al. *Efekt nácviku testu verbální fluence a testování alternativní verze*. *Psychiatrie* 2004; 8 (3), s. 187 – 190. ISSN 1211-7579.

ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, V., BRADOVÁ, J. *Učitel v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 165 s. 2013ISBN 978-80-210-6620-5.

TANDLICOVÁ, E. *Interpretácia kľúčových, komunikačných a digitálnych kompetencií vo výučbe cudzích jazykov na ZŠ*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 158 – 172.

TANDLICOVÁ, E. *Niektoré nosné aspekty súčasného riešenia zámerov novej Konceptie výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ*. In POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 7 – 29

TEJKALOVÁ, L. *Integrovaná výuka – mýty a fakta o CLIL*. In: *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu-CLIL*. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. S. 11-14. ISBN 978-80-87000-85-4

TEJKALOVÁ, L. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam*. [online] Metodický portál RVP [cit 2016-01-18]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEJEN-TAM.html/>

TĚTHALOVÁ, M. (2012) *Cizí jazyk v mateřské škole*. [online] MŠMT ČR [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cizi-jazyk-v-materske-skole/47673/>

TOMANOVÁ, M. *Kdopak by se CLILu bál?* In: *CLIL do škol*. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 75-79.

TÓTHOVÁ, M. *Jazyk a reč v obsahu preprimárnej edukácie*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 86-107.

TRACHTOVÁ, Z. (25. 6. 2015) *Žáci plavou v testech z fyziky i chemie. Chybí jim základy v počtech*. [online]. iDnes.cz [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: [http://zpravy.idnes.cz/vysledky-zaku-v-prirodovednych-oborech-f0e-/domaci.aspx?c=A150625\\_092842\\_domaci\\_zt](http://zpravy.idnes.cz/vysledky-zaku-v-prirodovednych-oborech-f0e-/domaci.aspx?c=A150625_092842_domaci_zt)

The European Indicator of Language Competence (2005). [online] Eur-lex [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv:c11083>

TŮMOVÁ, J. VideoCLIL metodika. [online] Projekt Ianua Linguarum Reserata (Janička) [cit 2016-01-04]. Dostupné z WWW: <https://janicka.scio.cz/>

Učitelé jsou přetížení, zastala se Valachová ředitele, který dal facku. (6. 10. 2015).[online] iDnes.cz [cit 2016-01-01]. Dostupné z WWW: [http://zpravy.idnes.cz/valachova-se-zastala-reditele-ktery-dal-facku-fac-/domaci.aspx?c=A151006\\_085951\\_domaci\\_jj](http://zpravy.idnes.cz/valachova-se-zastala-reditele-ktery-dal-facku-fac-/domaci.aspx?c=A151006_085951_domaci_jj)

Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. [online] Učitel'ské noviny 2/2006 [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW:<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>

V Trutnově se děti modlily k Alláhovi. Vyhod'te učitelku, volají antislamisté. (2015) [online] Echo24 [cit 2016-01-04]. Dostupné z WWW: <http://echo24.cz/a/iA7pt/v-trutnove-se-deti-modlily-k-allahovi-vyhodte-ucitelku-volaji-antislamiste>

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H et al. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAN DE CRAEN, P., et al. *An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels* (2006). In DALTON-PUFFER, CH., SMIT, U. (eds.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt : Lang, 2007

VÁŇOVÁ, T. *Pár slov o projektu úvodem*. [online]. CLIL do škol [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: [http://is.muni.cz/repo/1083115/bio\\_SS.pdf](http://is.muni.cz/repo/1083115/bio_SS.pdf)

VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové, Gaudaeamus, 2003. 46 s. ISBN 80-7041-641-6.

VAŠÍČEK, Z. *Hra na klavír s komunikací v cizím jazyce* (anglicky nebo německy) čili CLIL. Vyd 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86928-44-9.

VOLLMER, H. J., et al. *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Prezentováno na ESSE8 Conference, London, 2006

VOGEL, R. *Slovesa v databázi CLIL ve srovnání s jinými terminologiemi*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 31 – 36.

VOJTKOVÁ, N. *CLIL jako součást vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka na JAK PdF MU*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 14- 20.

VOJTKOVÁ, N. *Integrovaná výuka jazyka a neязыkového předmětu (CLIL) na českých školách*. [online] Pedagogická fakulta MU [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mPebJjgYzkYJ:educoland.muni.cz/d-own-738/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>

VRAŠTILOVÁ, O., PIŠTORA, M. *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-489-2.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976. 296 s.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 363 s

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Cizí jazyky napříč předměty 1. Stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: VÚP, 2007. 234 s. ISBN 978-80-87000-15-1.

Výzkumy zaměřené na rozvoj cizího jazyka. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2016-01-09]. Dostupné z WWW: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/2-vyzkumy-o-prinosu-clil/2-3-vyzkumy-zamerene-na-rozvoj-ciziho-jazyka.html>

Výzkumy zaměřené na přínos CLILu pro nejazykový předmět. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit 2016-01-09]. [online] Dostupné z WWW: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/2-vyzkumy-o-prinosu-clil/2-4-vyzkumy-zamerene-na-prinos-clilu-pro-nejazykovy-predmet.html#fnref-168-2>.

White Paper on Education and Training Teaching and Learning. [online] europa.eu [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

YUEN Y., L. *Collaboration Between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes* [online]. RELC Journal; 2014, Vol. 45 (2) pp 181-196 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://rel.sagepub.com/content/45/2/181.abstract>

YILO, Y. SIU CHUNG LO, E. *A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong*. [online]. Language Teaching Research, 2014; Vol. 84 (1), pp 47-73 [cit. 2015-12-19]. Dostupné z WWW: <http://rer.sagepub.com/content/84/1/47.abstract>

ZÁVODYOVÁ, E. *Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 108-122.

ZIMČÍKOVÁ, M. *Zkušenosti s metodou CLIL v předmětu dějepis*. [online]. CLIL do škol [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <https://repozitar.cz/repo/16175/cs>

ZERZOVÁ, J. *Ohlédnutí za návštěvami 6 škol a fází hodnocení příprav*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 35 – 40.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZYDATIß, W. (2012) DEZIBEL - *Deutsch-Englische Züge in Berlin - eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien; Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen.* [online] Peter Lang [cit 2016-01-09]. Dostupné z WWW: [http://www.peterlang.com/download/datasheet/40313/datasheet\\_56426.pdf](http://www.peterlang.com/download/datasheet/40313/datasheet_56426.pdf)

# THE URINARY SYSTEM

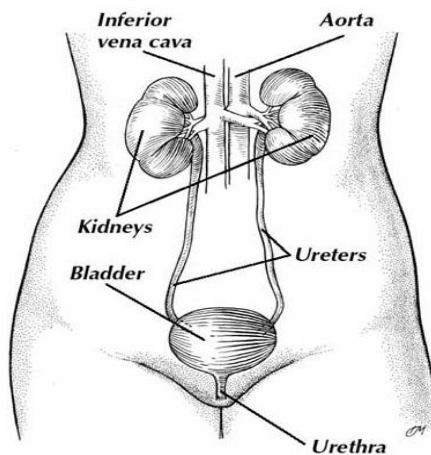
## Function:

- a) osmoregulation: is the control of the levels of water and mineral salts in the blood.
- b) excretion: is the elimination of metabolic waste soluble in water (urea, creatinin ...)

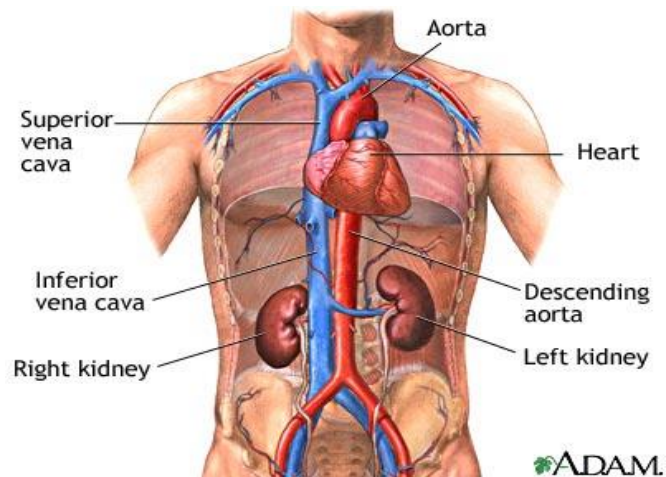
## THE STRUCTURE OF THE URINARY SYSTEM

The urinary system consists of:

- a) the kidneys
- b) the ureters (urinary ducts)
- c) the urinary bladder
- d) the urethrae



<http://www.nlm.nih.gov>



<http://findmeacure.com/2008/03/27/hematuria-blood-in-the-urine/>

ADAM.

## THE KIDNEYS

The kidneys are located in the posterior part of the abdominal cavity at the level of the first lumbar vertebra:

- a) the right kidney sits below the diaphragm and behind the liver
- b) the left one lies below the diaphragm and behind the spleen

The asymmetry within the abdominal cavity caused by the liver results in the right kidney being slightly lower than the left one.

Above each kidney there is an adrenal gland.

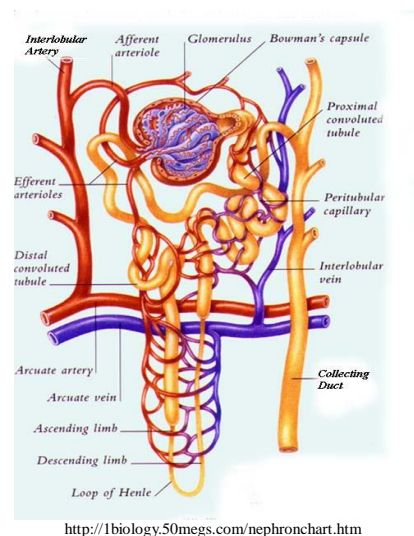
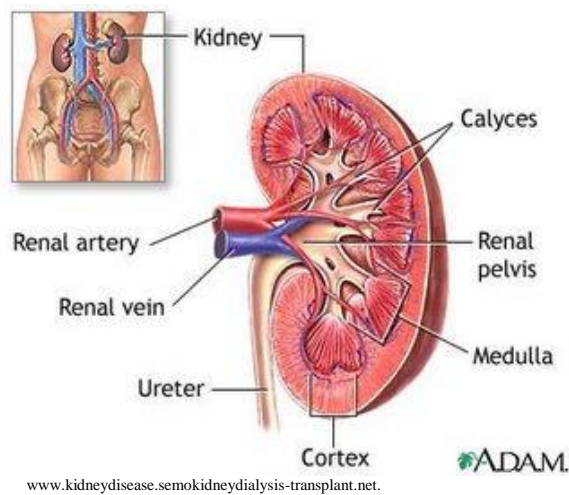
Kidneys are encapsulated by a fibrous membrane – renal fascia surrounded by the peritoneal fat.

Kidneys have a good blood supply.

## THE STRUCTURE OF THE KIDNEYS

The kidney has a bean-shaped form. The medial border is concave in the center and convex toward either limb.

- a) **Hilum**: Hilum is a deep longitudinal fissure in which blood vessels, nerves and ureter enter.
- b) **Renal fascia**: Renal fascia is the membrane covering the surface of the kidney. It contains a connective tissue and fat.
- c) **Renal cortex**: The renal cortex is the outer, lighter, narrow, granular layer over the internal medulla. It contains blood vessels, glomeruli (which are the kidneys' "filters") and urine tubes.
- d) **Renal medulla**: The medulla is the inside part of the kidney. It is very dark. It contains loop of Henlé and collecting ducts. Renal medulla consist of 10-20 pyramidal units. At the top of the pyramid there are the outputs of collecting ducts.
- e) **Renal calyces**: Renal calyces are cup-shaped parts of the renal pelvis which enclose the renal pyramids. The collecting ducts enter here.
- e) **Renal pelvis**: This is the area of the kidney where urine is collected.



## NEPHRON

Nephrons are the tubular microscopic structures.

Nephron consists of:

- a) **BOWMANN'S CAPSULE**: The Bowmann's capsule is located at the closed end of the nephron and it forms double-walled capsule (as dented ball). One is a lateral wall, another wall is next to the glomerulus.

Function: The Bowmann's capsule acts as an filtration unit, filtering the blood and separating large particles (which stay in the blood vessel) from the small ones (which pass into the tubules).

- b) **GLOMERULUS**: Glomerulus is a tiny ball of capillaries. Each glomerulus is surrounded by the Bowmann's capsule.

Blood leaving the glomerulus passes into a second capillary network surrounding the tubuli.

**c) PROXIMAL CONVOLUTED TUBULE:**

Proximal convoluted tubule is coiled and it is located in the cortex.

**d) LOOP OF HENLE:**

The loop of Henle is a long, U-shaped portion of tubule which is located in the medulla.

**e) DISTAL CONVOLUTED TUBULE:**

Distal convoluted tubule is also highly coiled and surrounded by capillaries. It is attached to the collecting duct.

All types of tubules are enclosed by capillary net and they are important for reabsorption of water and salts back into blood.

**f) COLLECTING DUCTS:**

Collecting ducts lead to the kidneys pelvis wherefrom urine flows to the urinary bladder and to the urethra.

**FILTRATION:**

Glomerular filtration is process that take place in th Bowmanns capsule and glomerulus..Substances in blood come through the wall of capillaries into the Bowmanns capsule and ultrafiltrate ( primary urine ) is formed.

The ultrafiltrate composition is similar to blood plasma without proteins.

Every day produces 150-170 l of primary urine.

**RESORPTION:**

It is not possible to exclude 150 l of primary urine per day .

Therefore, some substances are absorbed back in convoluted

tubules and loop of Henle, for example:

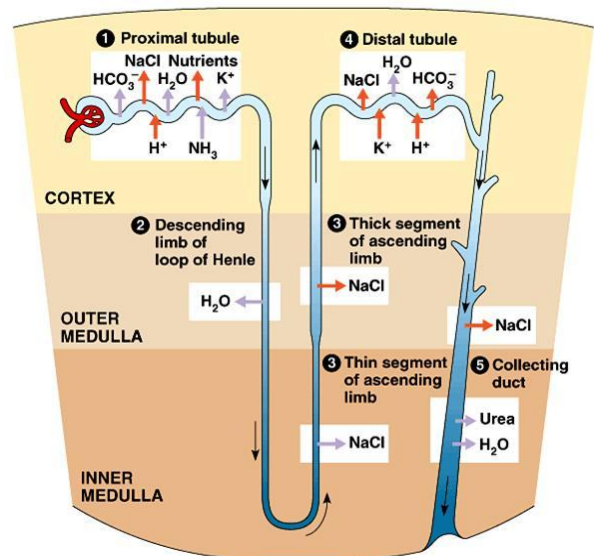
a) water ( 99%) b) glukose ( 100% )

c) salts d) another substances

(aminoacids,vitamins )

The amount of the final urine is about 1-1.5 l per day. It contains water, urea, inorganic ions, waste products, bile pigment ( bilirubin )

<http://faculty.irsc.edu/FACULTY/TFischer/bio%202%20files/nephron%20function.jpg>



Copyright © Pearson Education, Inc., publishing as Benjamin Cummings.

# VYLUČOVACÍ SOUSTAVA

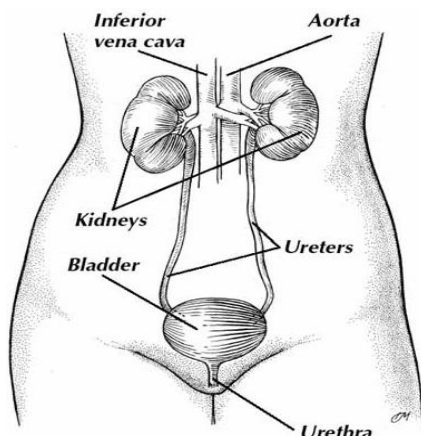
## Funkce:

- a) osmoregulace: je řízení hladiny vody a minerálních solí v krvi.
- b) vylučování: je vyloučení produktů metabolismu rozpustných ve vodě ( močovina, kreatinin )

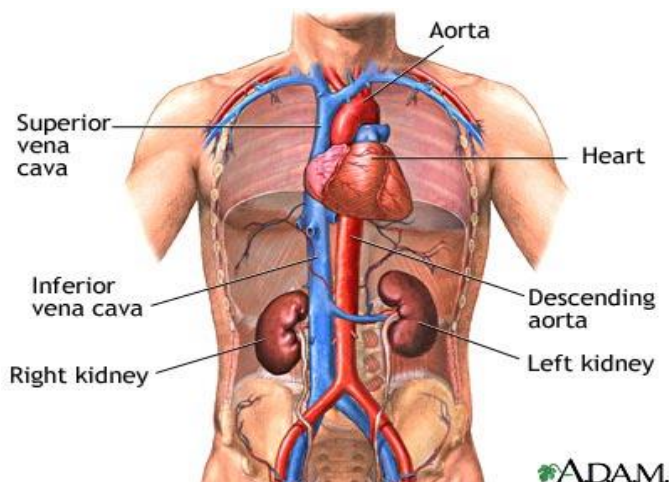
## STAVBA VYLUČOVACÍ SOUSTAVY

Vylučovací soustava se skládá z :

- a) ledviny
- b) močovody
- c) močový měchýř
- d) močová trubice



<http://www.nlm.nih.gov>



<http://findmeacure.com/2008/03/27/hematuria-blood-in-the-urine/>

## LEDVINY

Ledviny se nacházejí v zadní části břišní dutiny na úrovni prvního bederního obratle.

- a) pravá ledvina leží pod bránicí a za játry
- b) levá leží pod bránicí a za slezinou

Asymetrie v břišní dutině způsobená játry vede k tomu, že je pravá ledvina o něco níže než levá.

Nad každou ledvinou se nachází nadledvina.

Ledviny jsou obaleny vazivovou membránou – obklopenou pobřišničním tukem.

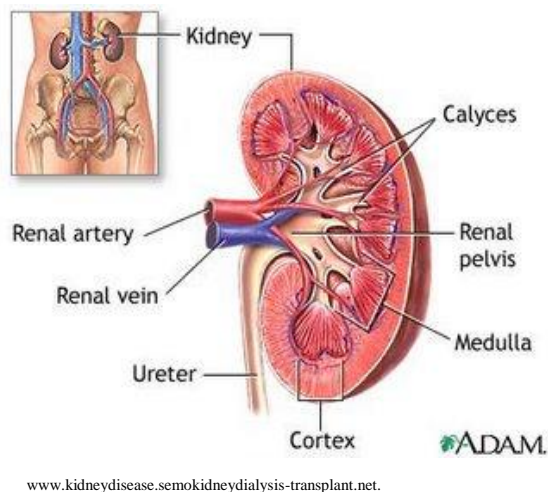
Ledviny mají dobré cévní zásobení.



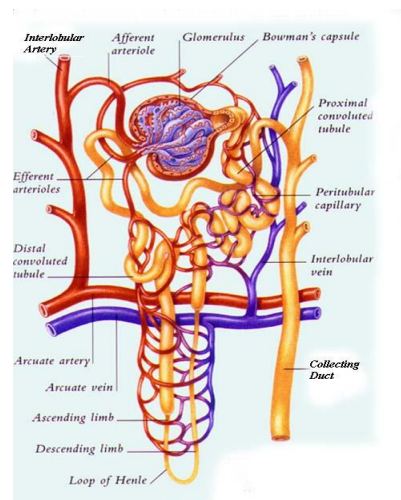
## STAVBA LEDVIN

Ledvina má fazolovitý tvar. Střední okraj je konkávní a vypouklý ke každé končetině.

- a) **Hilum:** Hilum je hluboká podélná rýha, do které ústí cévy, nervy a močovod
- b) **Ledvinová fascie:** Ledvinová fascie je membrána pokrývající povrch ledviny. Obsahuje pojivovou tkáň a tuk.
- c) **Ledvinová kůra:** Ledvinová kůra je vnější, světlejší, úzká, zrnitá vrstva nad vnitřní dřeví. Obsahuje cévy, glomeruly (které jsou „filtry“) a kanálky.
- d) **Ledvinová dřeví:** Dřeví je vnitřní část ledviny. Má tmavou barvu. Obsahuje Henleyovy kličky a sběrné kanálky. Ledvinovou dřeví tvoří 10-20 jehlanovitých útvarů. Na vrcholu pyramidy jsou výstupy sběrných kanálků.
- e) **Ledvinové kalichy:** Ledvinové kalichy jsou pohárovité části ledvinové pánvičky, které obklopují ledvinové pyramidy. Ústí zde sběrné kanálky.
- e) **Ledvinová pánvička:** Ledvinová pánvička je oblast ledviny, kde se sbírá moč.



[www.kidneydisease.semokidneydialysis-transplant.net](http://www.kidneydisease.semokidneydialysis-transplant.net)



<http://1biology.50megs.com/nephronchart.htm>

## NEFRON

Nefrony jsou tubulární mikroskopické útvary.

Nefron je složen z:

- a) **BOWMANUV VÁČEK:** Bowmanův váček je umístěn na uzavřeném konci nefronu a tvoří dvouvrstvý váček (jako promáčknutý míč). Jedna je vnější stěna, druhá stěna je vedle glomerulu.  
Funkce: Bowmanův váček slouží jako filtrační jednotka, filtrující krev a oddělující velké částice, které zůstávají v krvi od malých, které pokračují do kanálků.
- b) **GLOMERULUS:** Glomerulus je malé klubičko kapilár. Každý glomerulus je obklopen Bowmanovým váčkem.  
Krev odtékající z glomerulu pokračuje do sekundární kapilární sítě, která obklopuje kanálky.

**c) VINUTÝ KANÁLEK I.ŘÁDU (proximální tubulus):**

Proximální tubulus je stočený tubulus, který se nachází v kůře.

**d) HENLEYOVA KLIČKA:**

Henleyova klička je dlouhá část tubulu ve tvaru U, která se nachází ve dřeni.

**e) VINUTÝ KANÁLEK DRUHÉHO ŘÁDU (distální tubulus):**

Distální tubulus je opět hodně stočený a pokrytý kapilárami. Je připojen ke sběrnému kanálku.

Všechny typy tubulů jsou obklopeny sítí kapilár a jsou důležité pro zpětnou resorpci vody a solí zpět do krve.

**f) SBĚRNÉ KANÁLKY:**

Sběrné kanálky vedou do ledvinové pánvičky, odkud odtéká moč do močového měchýře a močové trubice.

**FILTRACE:**

Glomerulární filtrace je děj, který probíhá v Bowmanově váčku a glomerulu. Látky v krvi procházejí přes stěnu kapilár do Bowmanova váčku a vzniká ultrafiltrát (primární moč). Složení ultrafiltrátu je stejné jako krevní plazma bez bílkovin. Každý den je vyprodukováno 150-170 l primární moči.

**RESORPCE:**

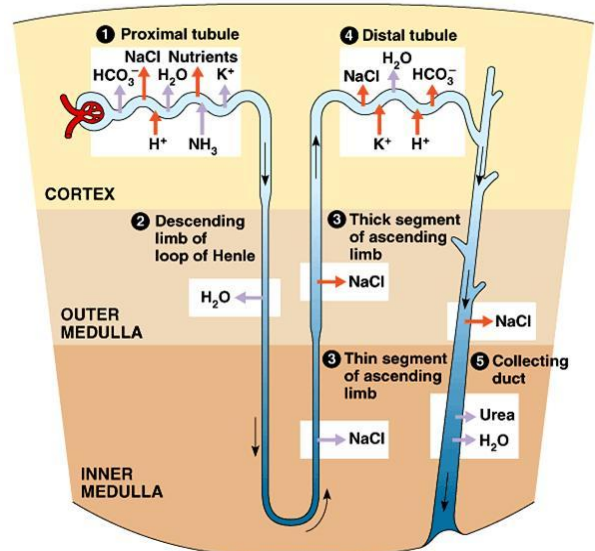
Není možné vyloučit 150-170 l moči za den. Proto jsou některé látky absorbovány zpět do vinutých kanálků a Henleyovy kličky, například:

- a) voda (99%)
- b) glukóza (100%)
- c) soli
- d) další látky (aminokyseliny, vitamíny ..)

Množství definitivní moči je 1-1,5 l

Obsahuje vodu, močovinu, anorganické ionty, odpadní látky, žlučová barviva (bilirubin).

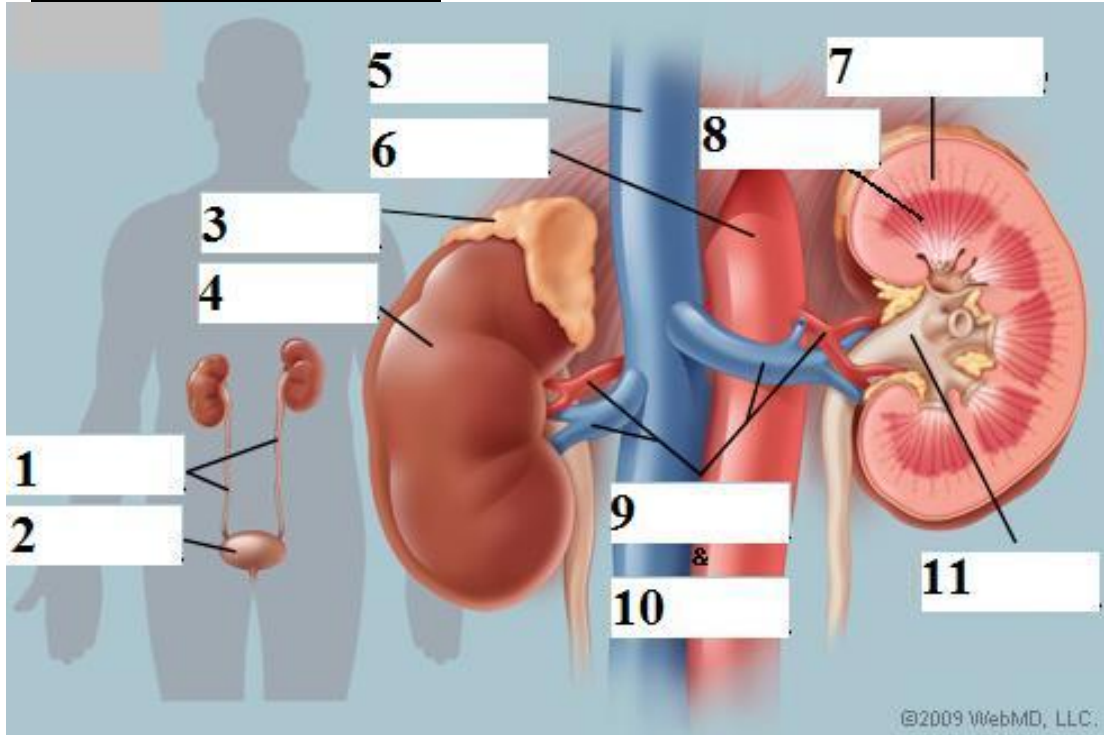
<http://faculty.irs.edu/FACULTY/TFischer/bio%20202%20files/nephron%20function.jpg>



Copyright © Pearson Education, Inc., publishing as Benjamin Cummings.

# THE URINARY SYSTEM AND THE SKIN - worksheet

1. Describe the following picture:



- |              |                  |                    |                |
|--------------|------------------|--------------------|----------------|
| ureters      | bladder          | adrenal gland      | kidney         |
| renal pelvis | renal cortex     | renal medulla      | renal arteries |
| renal veins  | descending aorta | inferior vena cava |                |

2. Fill in the blanks:

The asymmetry within the abdominal cavity is caused by ..... The result is that the right kidney is slightly..... than the left one. The kidneys are encapsulated by a fibrous membrane-renal fascia surrounded by the .....

Renal cortex is ....., ....., .....and .....layer over the medulla. Renal medulla consists of .....pyramidal units. At the top of the pyramid there are the outputs of the ..... The renal pelvis is the region of the kidney where .....is collected. Every day .....l of primary urine is produced. Some substances are absorbed back in convoluted tubules and Loop of Henle, for example: ....., ....., .....

3. Match numbers with the letters:

- a) This part is located at the closed end of the nephron and forms double-walled capsule.
  - b) It leads to the kidney pelvis wherefrom urine flows to the ureters and the urinary bladder.
  - c) It is a tiny ball of capillaries which is inside the Bowmann's Capsule.
  - d) This part of the nephron is U-shaped portion of tubule which is located in the medulla
- 
1. Loop of Henlé
  2. the collecting ducts
  3. Bowmann's Capsule
  4. the glomerulus

4. **Decide whether the answer is true and false:**

- a) the epidermis contains blood vessels TRUE-FALSE
- b) the melanin gives human skin its dark colour and it protects underlying cells against ultraviolet light TRUE-FALSE
- c) the Krause's Receptors are important for the perception of heat TRUE-FALSE
- d) the Vater-Pacini Corpuscles are sensitive to heavy pressure and to vibration TRUE-FALSE
- e) colostrum is milk that is produced immediately after birth TRUE-FALSE
- f) oxytocin is important for production of mother milk TRUE-FALSE
- g) pheromones are released by specialized glands and they play the key role in communication TRUE-FALSE

5. **Name the most important functions of the skin:**

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....
- g) .....
- h) .....

6. **Answer this question:**

- a) What is the main function of the sweat ? .....
- b) When does the production of apocrine glands begin ? .....
- c) What is the colostrum ? .....
- d) When does the lanugo decline ? .....
- e) What is the function of the hair cuticle ? .....

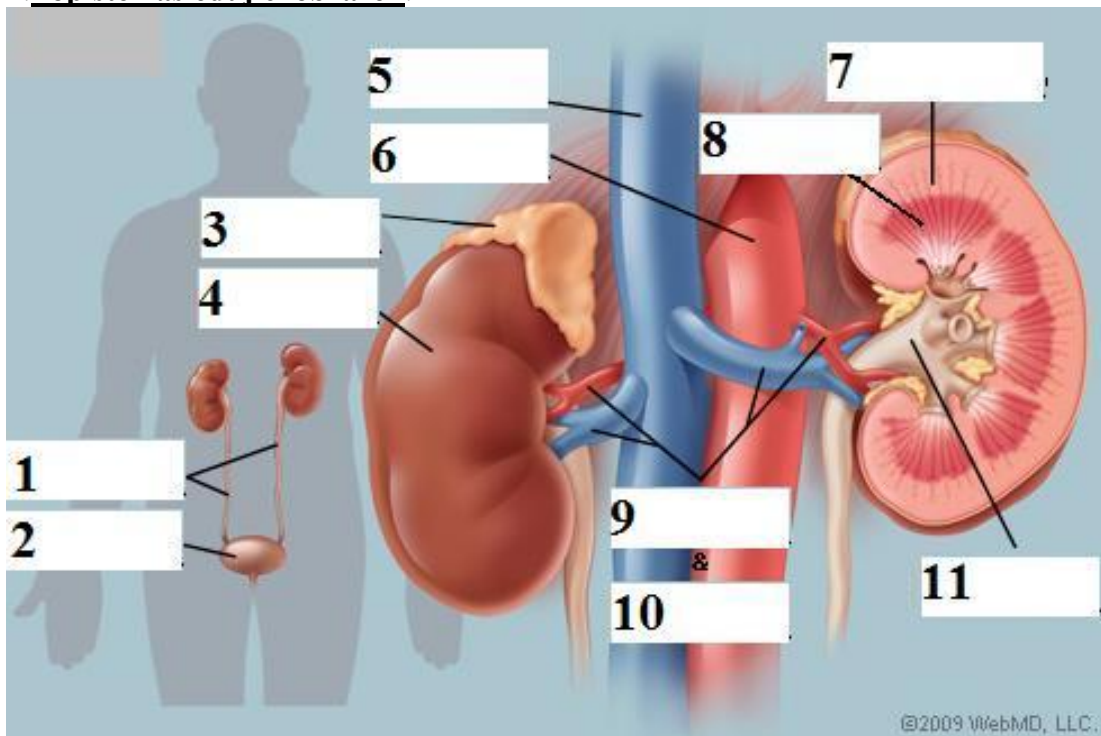
7. **Choose the correct answer:**

- |   |                 |              |              |
|---|-----------------|--------------|--------------|
| The Meissner's Corpuscle is a receptor of | a) touch        | b) cold      | c) heat      |
| The Ruffini's Corpuscle is a receptor of  | a) touch        | b) cold      | c) heat      |
| The epidermis cells contain a number of   | a) ceratine     | b) globuline | c) albumine  |
| The skin produces                         | a) vitamin A    | b) vitamin D | c) vitamin E |
| The terciary hair is formed during        | a) intrauterine | b) chilhood  | c) puberty   |
|   | development     |              |              |

- |  |                     |                    |                   |
|--|---------------------|--------------------|-------------------|
| The important role in the interspecific communication play | a) sebaceous glands | b) apocrine glands | c) mammary glands |
|--|---------------------|--------------------|-------------------|

## VYLUČOVACÍ SOUSTAVA A KUŽE-procvičování

1. Popište následující obrázek:



močovody

ledvinová pánvička

tepny

močový měchýř

ledvinová kůra

ledvinové žíly

nadledviny

ledvinová dřeň

sestupná aorta

ledviny

ledvinové

dolní dutá žíla

2. Doplňte do prázdných polí:

Asymetrie břišní dutiny je způsobena..... Výsledkem je, že pravá ledvina leží mírně ..... než levá. Ledviny jsou obaleny vazivovou blánou, která je obklopena.....  
 Ledvinová kůra je ....., ....., ..... a ..... vrstva nad dřeni.  
 Ledvinová dřeň se skládá z..... Na vrcholu pyramidy jsou poháry .....  
 Ledvinová pánvička je místo v ledvině, kde se sbírá ..... Každý den je produkováno ..... l primární moči. Některé látky jsou zpět absorbovány ve vinutých kanálcích a v Henleově kličce ,např....., ....., .....

3. Přiřaďte čísla a písmena:

- Tato část se nachází v uzavřeném konci nefronu a tvoří dvoustěnný váček.
- Vede do ledvinové pánvičky, odkud moč teče do močových měchýřů a do močového měchýře.
- Je malé klubičko kapilár, které se nacházejí uvnitř Bowmanova váčku.
- Tato část nefronu je část ve tvaru U, která se nachází ve dřeni.

- Henleyova klička
- sběrné kanálky
- Bowmanův váček
- glomerulus

4. **Rozhodněte, zda je odpověď správná či ne:**

- |  |        |
|--|--------|
| a) epidermis obsahuje cévy   | ANO-NE |
| b) melanin dává kůži tmavou barvu a chrání buňky ležící níže před UV zářením | ANO-NE |
| c) Kruseova tělíška jsou důležitá pro vnímání tepla                          | ANO-NE |
| d) Vater-Paciniho tělíška jsou citlivá velký tlak a vibrace                  | ANO-NE |
| e) mlezivo je mléko, které je produkováno hned po narozením                  | ANO-NE |
| f) oxytocin je důležité pro produkci mateřského mléka                        | ANO-NE |
| g) feromony jsou speciální žlázy a hrají klíčovou roli v komunikaci          | ANO-NE |

5. **Jmenujte nejdůležitější funkce kůže:**

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....
- g) .....
- h) .....

6. **Odpovězte na otázky:**

- a) Jakou funkci má pot ? .....
- b) Kdy začíná produkce apokrinních žláz ? .....
- c) Co je to mlezivo ? .....
- d) Kdy opadá lanugo? .....
- e) Jakou funkci má kutikula ? .....

7. **Vyberte správnou odpověď:**

- |   |                          |                    |                 |
|---|--------------------------|--------------------|-----------------|
| Meissnerovo tělísko je receptor               | a) hmatu                 | b) chladu          | c) tepla        |
| Ruffiniho tělísko je receptor                 | a) hmatu                 | b) chladu          | c) tepla        |
| Buňky epidermis obsahují velké množství       | a) keratinu              | b) globulinu       | c) albuminu     |
| Kůže produkuje                                | a) vitamin A             | b) vitamin D       | c) vitamin E    |
| Terciární ochlupení se tvoří během            | a) nitroděložního vývoje | b) dětství         | c) puberty      |
| Důležitou roli v mezidruhové komunikaci hrají | a) mazové žlázy          | b) apokrinní žlázy | c) mléčné žlázy |

## CHAPTER 17: ROMANTICISM

# ROMANTICISM

### General character

**Romanticism** was a complex artistic, literary, and intellectual movement which originated in the second half of the 18<sup>th</sup> century in Western Europe and continued in the first half of the 19<sup>th</sup> century. It was partly a reaction against the eighteenth-century Enlightenment and a reaction against scientific rationalization of nature. It was embodied mainly in visual arts, music, and literature.

THE ENLIGHTENMENT	ROMANTICISM
REASON	EMOTIONS, FEELINGS, IMAGINATION
CRITICISM OF THE PAST	DEVOTION TO THE PAST, MAINLY TO THE MIDDLE AGES
FREEDOM LIMITED BY HUMAN REASON AND REASONABLE ORDER	INDIVIDUAL HERO, ABSOLUTE FREEDOM
NATURE OVERRULED BY PEOPLE AND THEIR CIVILIZATION	WILD, DANGEROUS, ALMIGHTY NATURE
RELIGIOUS INDIFFERENCE OR CRITICISM	FAITH
MANKIND	NATIONS

### Literature

Romanticism in poetry was associated with admiration to nature as a mystic scenery with mysterious power. The most important poets of the period were three Englishmen: **Samuel T. Coleridge, William Wordsworth, John Keats**- and some of authors mentioned under.

Romanticism in novels tried to depict love and passion and other fatal emotions, for example in **Johann Wolfgang Goethe's** works whose influential novel **The Sorrows of Young Werther** made a lot of young men throughout Europe commit a suicide. Other typical characters of Romantic literature were rebels against social conventions and national oppression, not only in fiction but also in poems: in works of **Percy B. Shelley, George Gordon Byron, Adam Mickiewicz** or **Sandor Petöfi**.

Historical topics were expressed in **Walter Scott's, Victor Hugo's** and **Alexander Dumas's** novels. The principal exponent of Romanticism in Russia was **Alexander Pushkin**. American literary romanticism was represented by **Edgar Allan Poe** and **Nathaniel Hawthorne** who based their writings on human psychology and occult topics (mainly Poe whose horror short-stories were rejected by contemporary critics). You may also know **Jacob and Wilhelm Grimm** who were collecting traditional fairy-tales.

### Music

Romanticism was very and extraordinary influential and succesful in the area of music giving the world some of greatest composers who have ever lived. Romanticism in music started in the 1820s and lasted to around 1900. **Ludwig van Beethoven**, a true genius, is generally considered the beginning of the

"Romantic Era". His symphonies, sonatas, and piano music were admired as bringing a new dimension to music. Other great composers of the period: **Franz Schubert, Robert Schumann, Ferenc List, Frédéric Chopin, Richard Wagner, Carl Maria von Weber, Gioacchino Rossini, Charles Gounod, Giuseppe Verdi**. Maybe you also know a famous virtuosi **Paganini**.

## **Painting**

Romantic painters loved nature and made it a topic of their paintings. They also expressed their social or political attitudes in their works. The most important painters: **Caspar David Friedrich, Joseph M. W. Turner, John Constable, Theodore Géricault, Eugène Delacroix** and **Francisco Goya**.

## **CLASSICISM, EMPIR, BIEDERMAYER**

Romanticism wasn't the only artistic movement in the first half of the 19<sup>th</sup> century.

### **Classicism**

Architecture (**Pantheon in Paris, Place de la Concorde in Paris**), sculptures (**Antoine Houdon, Antonio Canova, Berthel Thorvaldsen**), paintings (**Jacques Louis David**).

### **Empir**

Classicism in architecture and also the style of interiors (including the design of furniture) during Napoleon's rule.

### **Biedermeier**

The lifestyle of bourgeoisie based on calm home life and family associated with nature and work (**Madame de Stael**).



## ROMANTISMUS

### Obecný charakter

**Romantismus** bylo komplexní umělecké, literární a intelektuální hnutí, které začalo v druhé polovině 18. století v západní Evropě a pokračovalo v první polovině století 19. Částečně to byla reakce proti osvícenství 18. století a reakce proti vědecké racionalizaci přírody. Projevila se hlavně v obrazových uměních, hudbě a literatuře.

OSVÍCENSTVÍ	ROMANTISMUS
ROZUM	EMOCE, POCITY, IMAGINACE
KRITIKA MINULOSTI	ODDANOST MINULOSTI, HLAVNĚ STŘEDOVĚKU
SVOBODA LIMITOVANÁ LIDSKÝM ROZUMEM A ROZUMOVÝM ŘÁDEM	INDIVIDUÁLNÍ HRDINA, ABSOLUTNÍ SVOBODA
PŘÍRODA OVLÁDNUTÁ LIDMI A JEJICH CIVILIZACÍ	DIVOKÁ, NEBEZPEČNÁ, VŠEMOCNÁ PŘÍRODA
NÁBOŽENSKÁ LHOSTEJNOST NEBO KRITICISMUS	VÍRA
LIDSTVO	NÁRODY

### Literatura

Romantismus byl v poezii svázán s obdivem k přírodě jako mystické krajině s tajemnou mocí. Nejdůležitějšími básníky období byli tři Angličané: **Samule T. Coleridge**, **William Wordsworth**, **John Keats** a někteří z dalších autorů zmíněných níže.

Romantismus v románech se snažil rozebrat lásku a vášeň a další osudové emoce, například v pracích **Johanna Wolfganga Goetha**, jehož vlivný román **Utrpení mladého Werthera** přiměl mnoho mladých mužů v Evropě spáchat sebevraždu. Dalšími typickými postavami romantické literatury byli rebelové proti společenským konvencím a národnímu útlaku, nejen v beletrii, ale i v básních: v pracích **Percy B. Shelleyho**, **George Gordona Byrona**, **Adama Mickiewicze** nebo **Sandora Petöfiho**.

Historická témata byla vyjádřena v románech **Waltera Scotta**, **Victora Huga** a **Alexandra Dumase**. Hlavním exponentem romantismu v Rusku byl **Alexandr Puškin**. Americký literární romantismus zastupovali **Edgar Allan Poe** a **Nathaniel Hawthorne**, kteří postavili své výtvořky na lidské psychologii a okultních tématech (hlavně Poe, jehož hororové povídky byly odmítány soudobými kritiky). Možná znáte také **Jacoba a Wilhelma Grimmovi**, kteří sbírali tradiční pohádky.

### Hudba

Romantismus byl velmi a mimořádně vlivný a úspěšný v oblasti hudby, kde dal světu některé z největších skladatelů, jací kdy žili. Romantismus v hudbě začal v 20. letech 19. st. a trval přibližně do roku 1900. **Ludwig van Beethoven**, skutečný génius, je všeobecně považován za počátek „romantické éry“. Jeho symfonie, sonáty a klavírní hudba byly předmětem obdivu, protože vnášely do hudby nový

rozměr. Další významní skladatelé období: **Franz Schubert, Robert Schumann, Ferenc List, Fryderyk Chopin, Richard Wagner, Carl Maria von Weber, Gioacchino Rossini, Charles Gounod, Giuseppe Verdi**. Možná také znáte slavného virtuosa **Paganiniho**.

## Malířství

Romantičtí malíři milovali přírodu a udělali z ní téma svých maleb. Ve svých pracích také vyjádřili své společenské nebo politické postoje. Nejvýznamnější malíři: **Caspar David Friedrich, Joseph M. W. Turner, John Constable, Theodore Géricault, Eugène Delacroix** a **Francisco Goya**.

## KLASICISMUS, EMPÍR, BIEDERMEYER

Romantismus nebyl jediným uměleckým hnutím první poloviny 19. století.

### Klasicismus

Architektura (**Pantheon v Paříži, Place de la Concorde v Paříži**), sochy (**Antoine Houdon, Antonio Canova, Berthel Thorvaldsen**), malby (**Jacques Louis David**).

### Empír

Klasicismus v architektuře a také styl interiérů (včetně designu nábytku) během Napoleonovy vlády.

### Biedermeier

Životní styl buržoazie založený na klidném domácím životě a rodině, spjatý s přírodou a prací (**Madam de Stael**).

## TASKS

- 1) Look at one of the most famous Romantic paintings and discuss whether the elements listed under the picture are visualised in it.



**Caspar David Friedrich**

The Wanderer above the Sea of Fog/Poutník nad mořem mlh (1818)

- a) wild nature
- b) insignificance of man within a landscape
- c) rock and fog: nature is hostile
- d) loneliness, physical and spiritual isolation
- e) man is an element within urban civilization
- f) man stands as far away from urban civilization as he or she could get
- g) people are the lords over nature that serves them

- 2) Look at another painting by Caspar David Friedrich and circle the proper interpretation(s) of the painting.



**Caspar David Friedrich**

Cloister Cemetery in the Snow/Klášterní hřbitov ve sněhu (1817-19, destroyed in 1945)

- a) The church is a symbol of man ruling nature.
- b) The ruins of the church and graveyard symbolize transience of man and human creations.
- c) Nature wins over man. The trees surrounding the grave-stones in the snow and the snow itself stress the strength of nature.

- 3) Look at the following paintings and match them with particular Romantic values, according to their visual elements and sense. Then, match the paintings with the descriptions below.

- a) nation, national pride
- b) freedom
- c) mighty nature
- d) history



**Eugene Delacroix**

Liberty Leading the People/Svoboda vedoucí lid na barikády (1830)



**Francisco Goya**

The Shootings of May Third 1808/ Poprava povstalců 3. května 1808 (1814)



**William Turner**

The Shipwreck/ Ztroskotání (1805)



**William Turner**

Snow Storm - Hannibal and his Army Crossing the Alps/Sněžná bouře – Hannibal a jeho armáda přecházejí Alpy (1812)



Theodore Géricault

Evening: Landscape with an Aqueduct/ Večer: krajina s akvaduktem (1818)

- A)** This image shows the random executions of the Spanish citizenry resulted from the fighting in the Puerto del Sol area of Madrid. A national uprising in Spain followed, and scenes such as 'Third of May' were repeated throughout the Spanish countryside, as the French commanders failed to quell the national mood, and instead made it more furious. ([www.eeweems.com](http://www.eeweems.com))
- B)** This painting is remarkable not only for its stylistic advance, but also for the basically fatalistic vision of man at mercy of the forces of nature. ([www.hoocher.com](http://www.hoocher.com))
- C)** This painting, which is a sort of political poster, is meant to celebrate the day of 28 July 1830, when the people rose and dethroned the Bourbon king. The painter, who had been a member of the National Guard, took pleasure in portraying himself in the figure on the left wearing the top-hat. ([www.webspace.utexas.edu](http://www.webspace.utexas.edu))
- D)** The landscape fuses souvenirs of ruins in the Italian countryside, which the painter had visited in 1817 with the stormy skies and turbulent moods characteristic of the emerging aesthetic of Romanticism. ([www.metmuseum.org](http://www.metmuseum.org))
- E)** The artist shows the world as a visionary inter-realm between its origin in chaos and its infernal end. This painting confounds the viewers by the coexistence of traditional painting and the depiction of chaos through a chaotic application of paint. Here the artist was depicting the impotence of seemingly powerful humans faced with the primeval forces of nature. He used a historical topic. ([www.hoocher.com](http://www.hoocher.com))

- Delacroix:
- Goya:
- Turner 1:
- Turner 2:
- Géricault:

#### 4) Sort out the following names into the categories (by heart).

categories: literature, music, paintings

- a) Ludwig van Beethoven
- b) Adam Mickiewicz
- c) John Keats
- d) Francisco Goya
- e) Giuseppe Verdi
- f) George Gordon Byron
- g) Sándor Petöfi
- h) Alexander Pushkin
- i) Edgar Allan Poe
- j) Eugéne Delacroix
- k) Charles Gounod
- l) Frederick Chopin
- m) Richard Wagner
- n) Victor Hugo
- o) Walter Scott
- p) Franz Schubert
- q) Samuel T. Coleridge
- r) John Constable

**literature:**

**music:**

**paintings:**

#### 5) Who did it?

- 1) He wrote *The Sorrows of Young Werther*.  
\_\_\_\_\_
- 2) He composed *The Fifth Symphony*.  
\_\_\_\_\_
- 3) He was the most famous virtuosi in Europe.  
\_\_\_\_\_
- 4) He painted *The Third May 1808*.  
\_\_\_\_\_
- 5) They collected traditional German tales.  
\_\_\_\_\_
- 6) He composed a famous opera *Aida*.  
\_\_\_\_\_
- 7) He wrote *Ivanhoe*.  
\_\_\_\_\_
- 8) He was the greatest composer of Romanticism.  
\_\_\_\_\_
- 9) He was the principal exponent of Russian Romanticism.  
\_\_\_\_\_
- 10) He painted *Liberty Leading the People*.  
\_\_\_\_\_

The pictures were taken from: [www.en.wikipedia.org](http://www.en.wikipedia.org), [www.duke.edu](http://www.duke.edu), [www.webspaces.utexas.edu](http://www.webspaces.utexas.edu),  
[www.ibiblio.org](http://www.ibiblio.org), [www.hoover.com](http://www.hoover.com), [www.metmuseum.org](http://www.metmuseum.org)



## Rozhovor č. 2 (učitelka biologie) – červen 2011<sup>1</sup>

### Ukázka práce s kódy

Setkání s učitelkou biologie proběhlo po předcházející domluvě ve volné hodině. Předem nebylo avizováno téma rozhovoru. Jedná se v pořadí o druhý z šesti rozhovorů. Vzájemné vztahy mezi výzkumníkem a učitelkou jsou přátelské, tykají si, jsou přátelé od gymnaziálních let. Používáme zkratky (V) – otázky a komentáře výzkumníka, (A) – odpovědi učitelky. Kódy jsou barevně označeny – barevně odpovídají barvám jednotlivých dimenzí z modelu ze strany 149 – 150. Kód je číselně naznačen pouze u prvního výskytu.

(V) *Rád bych se zeptal, jak jsi sama hodnotila svůj jazykový potenciál s postupem času od počátku, kdy ses začala intenzivně jazykově připravovat?*

(A) *Na nějakou přehnanou autoevaluaci jsem neměla čas ani chuť<sup>2</sup>(521). Dostávali jsme spoustu domácích úloh, což mě dost zaměstnávalo, mám svou práci ráda, ale v první řadě mám rodinu, děti, zájmy, však sám víš. Pak mi Martin řekl, o tom EJP, hodně se v tom orientuje. O EJP jsem předtím nic moc nevěděla (112), začala jsem ho využívat v elektronické podobě, to byla nesmírná výhoda. Podle těch deskriptorů jsem jednak věděla, kde aktuálně jsem a co mě ještě čeká. Jednoduše řečeno, je to můj osobní jazykový diář – zapisuji do něj vše, co se jazyků týká (zkušenosti, pokroky, třeba i popis mé první CLILové hodiny). Taky tam zakládám své dosavadní výtvořky a komentáře k nim.*

(V) *Když už je řeč o těch výtvořkách, podařilo se ti nějak kvantifikovat, kolik času ti vše zabralo?*

(A) *Ten proces tvorby pracovních listů už bych nechtěla zažít, bylo to neskutečně časově náročné. Navíc jsem neznala rozdíly mezi českou a anglickou gramatikou, když jsem začínala s prvními překlady, takže některé chyby se vyskytly zcela přirozeně (231). Ještě že tu byla Martina, často mi radila (123). Jinak jsem si to dělala, myslím ten časový přehled skoro o*

---

<sup>1</sup> Ukázka práce s kódy po jejich finálním vypořádání v červenci a srpnu 2013, kdy byla vytvořena finální struktura kódů včetně jejich členění dle frekvence a času, kdy se objevily. Výzkumník kódoval bez pomoci software, tedy stylem tužka papír.

<sup>2</sup> Zeleně kód 521. Číslo kódu je uvedeno vždy u prvního výskytu. U ostatních kódů

každého tématu, *celkem to bylo kolem 40 hodin práce (233)*. ~~Vůbec se nevyjadřuji k těm metodikám pro učitele, to byla úplně jiná kapitola<sup>3</sup>~~. V těch listech je prostě největší dřina ten překlad, nemůžu vůbec přejímat texty z cizích učebnic, *jednak je jazyk neúměrně náročný, sama mnohdy spoustě věcí nerozumím, taky mají učivo úplně jinak uspořádáno.*

---

<sup>3</sup> Pro výzkum nerelevantní pasáž, učitelka hovoří o jiné činnosti.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy  
Č.j. 527/2008-23

V Praze dne 15. července 2008

**Pokyn**  
**ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu**  
**při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) v souladu s ustanovením § 13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), stanoví pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů, nebo části jejich vzdělávacího obsahu v cizím jazyce následující postup:

**Čl. 1**  
**Úvodní ustanovení**

- (1) Ministerstvo bude povolovat výuku některých předmětů v cizím jazyce právnickým osobám, které vykonávají činnost základních škol, středních škol a základních uměleckých škol (dále jen „škola“) a které jsou zapsané ve školském rejstříku.
- (2) Výuka některých předmětů v cizím jazyce se povoluje s účinností od 1. září příslušného školního roku.
- (3) Ministerstvo bude postupovat při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce v souladu s ustanovením § 143 odst. 2 a § 144 odst. 1 písm. h) školského zákona.
- (4) Žádost o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce (dále jen „žádost“) ministerstvu předkládá škola do 28. února předchozího školního roku.

**Čl. 2**  
**Náležitosti žádosti**

Žádost obsahuje tyto náležitosti:

- a. Učební plán školního vzdělávacího programu včetně poznámek k učebnímu plánu (zpracováno dle pravidel rámcových vzdělávacích programů) nebo učební plán včetně poznámek vypracovaný podle učebních dokumentů vydaných podle předchozích právních předpisů.

- b. Přehled předmětů vyučovaných v cizím jazyce s uvedením počtu hodin v jednotlivých ročnících a celkového počtu hodin v příslušných oborech vzdělání.
- c. Personální zajištění výuky některých předmětů v cizím jazyce v příslušných oborech vzdělání.
- d. Způsob materiálního zajištění výuky některých předmětů v cizím jazyce v příslušných oborech vzdělání.
- e. Způsob finančního zajištění výuky některých předmětů v cizím jazyce v příslušných oborech vzdělání.
- f. Kladné stanovisko zřizovatele školy.
- g. Kladné stanovisko školské rady (kromě základních uměleckých škol).

### Čl. 3

#### **Podmínky pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce**

- (1) Ministerstvo nebude povolovat výuku českého jazyka v cizím jazyce a výuku cizích jazyků v jiném cizím jazyce.
- (2) Výuka některých předmětů v cizím jazyce může probíhat ve všech, nebo jen v některých ročnících příslušného oboru vzdělání.
- (3) Ministerstvo může povolit výuku některých předmětů v jednom nebo více cizích jazycích. Ministerstvo nebude povolovat výuku v cizím jazyce v předmětech se vzdělávacím obsahem vztahujícím se k České republice ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, vzdělávacích oborech Dějepis a Zeměpis stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Výuka reálií ve vzdělávacích programech oborů středního vzdělání musí být zajištěna také v českém jazyce.
- (4) Škola vytvoří podmínky pro osvojení odborné terminologie v předmětech vyučovaných v cizím jazyce i v českém jazyce.
- (5) V případě základních uměleckých škol bude ministerstvo povolovat výuku v cizím jazyce ve všech uměleckých oborech.
- (6) Ve vzdělávacích programech oborů středního vzdělávání konají žáci závěrečné a maturitní zkoušky v českém jazyce s výjimkou škol uvedených v odstavci 7 a zkoušek z cizích jazyků.
- (7) V případě škol nebo tříd se vzděláváním v jazyce národnostní menšiny (dle § 14 školského zákona) je český jazyk považován za cizí jazyk.
- (8) Povolení se vydává na dobu neurčitou.
- (9) Škola ohlásí ministerstvu změnu všech podmínek, za kterých bylo povolení vydáno. Ministerstvo rozhodne o ponechání nebo zrušení vydaného povolení. Neoznámení změn je důvodem ke zrušení povolení.

### Čl. 4

#### **Další náležitosti rozhodnutí neuvedené ve správním řádu**

Rozhodnutí ministerstva o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce obsahuje tyto náležitosti:

- (1) cizí jazyky, ve kterých bude povolena výuka některých předmětů;
- (2) předměty vyučované v cizím jazyce s uvedením ročníků a počtů hodin v ročnících.

## **Čl. 5**

### **Předpoklady a požadavky na odbornou kvalifikaci a jazykovou úroveň pedagogických pracovníků**

(1) Výuka některých předmětů v cizím jazyce musí být zajištěna pedagogickými pracovníky s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, a s dosaženou a doloženou minimální jazykovou úrovní C1 vymezenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

(2) V případě učitelů praktického vyučování musí být výuka praktického vyučování v cizím jazyce zajištěna pedagogickými pracovníky s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, a s dosaženou a doloženou minimální jazykovou úrovní B2 vymezenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

(3) V případě pedagogických pracovníků, kteří získali příslušnou odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, v cizím jazyce, ve kterém má probíhat výuka vybraných předmětů, ministerstvo nevyžaduje doklady prokazující minimální jazykovou úroveň.

## **Čl. 6**

### **Závěrečná ustanovení**

(1) Na proces povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce se vztahuje podle § 183 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), správní řád.

(2) Rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce nezakládá nárok na další prostředky nad rámec finančních prostředků rozepisovaných a poskytovaných podle § 161 až 163 školského zákona.

(3) Zařazení zletilého žáka do třídy s výukou některých předmětů v cizím jazyce vyžaduje jeho souhlas a v případě nezletilého žáka se vyžaduje souhlas jeho zákonného zástupce.

(4) Ustanovení týkající se povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce platí obdobně pro povolování výuky částí jejich vzdělávacího obsahu v cizím jazyce.

(5) Ministerstvo ve smyslu ustanovení § 149 odst. 5 školského zákona po nabytí právní moci rozhodnutí vydaného podle čl. 3 provede zápis změny v údajích vedených v rejstříku škol a školských zařízení dle § 144 odst. 1 písm. h) školského zákona.

**Čl. 7**  
**Zrušovací ustanovení**

Zrušuje se Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce č. j.: 33 265/2004-22-23.

**Čl. 8**  
**Účinnost**

Tento metodický pokyn nabývá účinnosti dnem zveřejnění ve Věstníku MŠMT.

Ministr:

Mgr. Ondřej Liška, v. r.

Č.j.: 527/2008-23-2

V Praze dne .4. 2008

**Materiál pro jednání gremiální porady skupiny II MŠMT**

**Věc: Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky  
některých předmětů v cizím jazyce**

Obsah:

1. Předkládací zpráva
2. Pokyn ministra školství
3. Vyhodnocení připomínek

Materiál prošel připomínkovým  
řízením ve skupině II.

Návrh usnesení:

Gremiální porada

1. doporučuje schválit předložený  
materiál s těmito připomínkami  
.....
2. doporučuje předložit materiál do  
porady vedení

Předkládá: Mgr. Martin Mach, ředitel odboru 23

PaedDr. Jiřina Tichá, ředitelka odboru 22

Zodpovídá: Mgr. Zdeněk Pracný, Mgr. Svatopluk Pohořelý

Zpracovala: PhDr. Marie Černíková, PhDr. Jitka Tůmová

## **1. Předkládací zpráva**

Podle §13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): „Ministerstvo může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce.“ byl vypracován Pokyn k postupu při povolování některých předmětů v cizím jazyce č. j. 33 265/2004-22-23 (dále „Pokyn“). Pokyn vymezuje pro základní a střední školy jednotný postup předkládání žádostí, náležitosti žádostí podmínky pro vydání rozhodnutí.

Vzhledem k stále rostoucímu důrazu na jazykové vzdělávání, se současné době Pokyn jeví z pohledu potřeb školské praxe v některých ohledech jako nevyhovující. Potřeba aktualizace Pokynu vyvstala na základě požadavků škol i školských asociací. Navrhovaná změna se týká především možnosti výuky ve více jazycích, což je v souladu s podstatou plurilingvismu, který je součástí evropské jazykové politiky.

Další změnou je zavedení metody CLIL do výuky na základních školách, nižších stupních víceletých gymnázií, nižších ročnících osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře a základních uměleckých školách. Metoda CLIL (Podpora obsahově a jazykově integrovaného učení) je integrovaná výuka cizího jazyka a nejazykového předmětu, tj. vzdělávací obsah je integrací části vzdělávacího obsahu nejazykového předmětu a části vzdělávacího obsahu cizího jazyka. Výuka probíhá částečně v cizím jazyce a částečně v češtině, později může probíhat zcela v cizím jazyce. V úvodním roce nevyžaduje výuka CLIL jazykové znalosti žáků.



Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy  
Č.j. 527/2008-23-22

V Praze dne... .dubna 2008

## Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) v souladu s ustanovením § 13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), stanoví pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo výuky metodou CLIL následující postup:

### Společná ustanovení

#### Čl. 1

#### Úvodní ustanovení

- (1) Ministerstvo bude povolovat výuku některých předmětů v cizím jazyce právnickým osobám, které vykonávají činnost základních škol, středních škol a základních uměleckých škol (dále jen „škola“) a které jsou zapsané ve školském rejstříku.
- (2) Výuka některých předmětů v cizím jazyce se povoluje s účinností od 1. září příslušného školního roku.
- (3) Ministerstvo bude postupovat při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce v souladu s ustanovením § 143 odst. 2 a § 144 odst. 1 písm. h) školského zákona.
- (4) Žádost o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce (dále jen „žádost“) ministerstvu předkládá škola, a to do 30. dubna předchozího školního roku.

## **Základní školy, nižší stupně víceletých gymnázií, nižší ročníky osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře a základní umělecké školy**

### **Čl. 2**

#### **Definice pojmů**

- (1) V základních školách, nižších stupních víceletých gymnázií, nižších ročnících osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře a základních uměleckých školách bude povolována výuka některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo výuka metodou CLIL.
- (2) Výuka některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce znamená, že některé nejazykové předměty jsou v celém rozsahu nebo jen z části vyučovány v cizím jazyce. Vzdělávací obsah tohoto předmětu odpovídá vzdělávacímu obsahu příslušného vzdělávacího oboru. Výuka předpokládá určité jazykové znalosti žáků.
- (3) Výuka metodou CLIL znamená, že jde o integrovanou výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu, tj. vzdělávací obsah je integrací částí vzdělávacího obsahu nejazykového předmětu a části vzdělávacího obsahu cizího jazyka. Výuka probíhá částečně v cizím jazyce a částečně v češtině, později může probíhat zcela v cizím jazyce. V úvodním roce nevyžaduje výuka CLIL jazykové znalosti žáků.

### **Čl. 2**

#### **Náležitosti žádosti**

- (1) Text školního vzdělávacího programu (na CD nebo odkaz na text umožňující dálkový přístup) vytvořený podle rámcového vzdělávacího programu nebo doklad o jiném platném vzdělávacím programu schváleném ministerstvem podle předchozích předpisů.
- (2) Přehled předmětů nebo jejich částí vyučovaných v cizím jazyce nebo metodou CLIL s uvedením počtu hodin v jednotlivých ročnících.
- (3) Učební osnovy předmětů nebo jejich částí vyučovaných v cizím jazyce nebo vyučovaných metodou CLIL se předkládají v českém a příslušném cizím jazyce, pokud nejsou obsaženy ve školním vzdělávacím programu.
- (4) Personální zajištění výuky vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo vyučovaných metodou CLIL.
- (5) Materiální zajištění výuky vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo vyučovaných metodou CLIL.
- (6) Finanční zajištění výuky vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo vyučovaných metodou CLIL.
- (7) Kladné stanovisko zřizovatele školy.
- (8) Kladné stanovisko školské rady kromě základních uměleckých škol.

### Čl. 3

#### Podmínky pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo výuky metodou CLIL

- (1) Ministerstvo nebude povolovat výuku českého jazyka v cizím jazyce.
- (2) V některých vyučovacích předmětech nebo jejich částech nebo při výuce metodou CLIL bude ministerstvo povolovat výuku i ve více jazycích (každý předmět pouze v jednom cizím jazyce).
- (3) Ministerstvo nebude povolovat na 1. stupni základních škol výuku v cizím jazyce a výuku metodou CLIL v předmětech se vzdělávacím obsahem vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Na 2. stupni základních škol nebude ministerstvo povolovat výuku v cizím jazyce a výuku metodou CLIL v předmětech se vzdělávacím obsahem vztahujícím se k České republice ve vzdělávacím oboru Dějepis a vzdělávacím oboru Zeměpis stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.
- (4) Škola zajistí zvládnutí terminologie předmětů nebo jejich částí s výukou v cizím jazyce nebo metodou CLIL také v jazyce českém.
- (5) Bude-li se jednat o výuku pouze zahraničních žáků ve třídě nebo škole, rozhodne ministerstvo individuálně.
- (6) V případě základních uměleckých škol bude ministerstvo povolovat výuku v cizím jazyce v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru.

### Čl. 6

#### Další ustanovení

- (1) Ministerstvo povoluje výuku některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce nebo výuku metodou CLIL nejméně na dobu rovnající se délce vzdělávání v příslušných vzdělávacích programech v oborech vzdělání a nejvíce na dobu rovnající se jejímu dvojnásobku.
- (2) V případě výuky metodou CLIL musí škola zohlednit při integraci cizího jazyka a nejazykového vyučovacím předmětu obsahové úpravy v učebních osnovách a úpravy hodinových dotací obou předmětů v učebním plánu školního vzdělávacího programu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Integrovaná výuka cizího jazyka a nejazykového předmětu představuje z hlediska obsahu vymezení výstupů zohledňujících očekávané výstupy integrovaných částí obou vzdělávacích oborů. Z hlediska časové dotace představuje tato integrace buď spojení hodinové dotace do jednoho vyučovacím předmětu, pokud bude integrován veškerý obsah cizího jazyka a nejazykového předmětu, nebo spojení částí hodinových dotací obou předmětů pro integrovaná (částečně integrovaná) témata a zachování samostatné dotace obou předmětů pro témata, která nebudou integrována (budou částečně integrována).

Příklady možného členění časové dotace při výuce Prvouky a Anglického jazyka metodou CLIL:

3. ročník	
Vyučovacím předmět	Počet hodin

## **Střední školy, vyšší stupně víceletých gymnázií a vyšší ročníky osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře**

### **Čl. 5 Náležitosti žádosti**

Žádost obsahuje tyto náležitosti:

- (1) Text školního vzdělávacího programu (na CD nebo odkaz na text umožňující dálkový přístup) vytvořený podle rámcového vzdělávacího programu nebo doklad o jiném platném vzdělávacím programu schváleném ministerstvem podle předchozích předpisů. Učební osnovy předmětu v cizím jazyce se předkládají v českém a příslušném cizím jazyce.
- (2) Přehled předmětů nebo jejich částí vyučovaných v cizím jazyce s uvedením počtu hodin v jednotlivých ročnících a celkového počtu v příslušných oborech vzdělání.
- (3) Personální zajištění výuky vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce v příslušných oborech vzdělání.
- (4) Materiální zajištění výuky vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce v příslušných oborech vzdělání.
- (5) Finanční zajištění výuky vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce v příslušných oborech vzdělání.
- (6) Kladné stanovisko zřizovatele školy.
- (7) Kladné stanovisko školské rady.

### **Čl. 6 Podmínky pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce**

---

Integrovaný předmět Anglický jazyk a Prvouka (CLIL)	5
---	---

3. ročník	
Vyučovací předmět	Počet hodin
Anglický jazyk	2
Prvouka	1
Integrace AJ a Prvouky (CLIL)	2 (1+1)

3. ročník	
Vyučovací předmět	Počet hodin
Anglický jazyk	1
Prvouka	1
Integrace AJ a Prvouky (CLIL)	3 (2+1)

- (1) Ministerstvo nebude povolovat výuku českého jazyka v cizím jazyce.
- (2) Výuka některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce může probíhat ve všech, nebo jen v některých ročnících příslušného oboru vzdělání.
- (3) V oborech vzdělání kromě výuky cizích jazyků bude ministerstvo povolovat výuku i ve více cizích jazycích. Ministerstvo nebude povolovat výuku v cizím jazyce v předmětech se vzdělávacím obsahem vztahujícím se k České republice. Výuka reálií v předmětech se vzdělávacím obsahem vzdělávací oblasti Člověk a společnost stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia a Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia se sportovní přípravou musí být zajištěna v českém jazyce.
- (4) Škola zajistí zvládnutí terminologie předmětů nebo jejich částí s výukou v cizím jazyce také v jazyce českém.
- (5) Při organizaci a průběhu závěrečných a maturitní zkoušek v předmětech s výukou v cizím jazyce škola postupuje v souladu s platnými předpisy.

#### Čl. 7

##### **Další ustanovení**

- (1) Ministerstvo povoluje výuku některých předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce v případě předmětů vyučovaných ve všech ročnících nejméně na dobu rovnající se délce vzdělávání v příslušných vzdělávacích programech v oborech vzdělání a nejvíce na dobu rovnající se jejímu dvojnásobku.
- (2) Ministerstvo povoluje výuku některých předmětů v cizím jazyce na dobu uvedenou v odstavci (1) i v případě, kdy se uvedené předměty nevyučují ve všech ročnících vzdělávání v příslušných vzdělávacích programech v oborech vzdělání.

##### **Společná ustanovení**

#### Čl. 7

##### **Další náležitosti rozhodnutí neuvedené ve správním řádu**

Rozhodnutí ministerstva o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce nebo jejich částí nebo metodou CLIL obsahuje tyto náležitosti:

- (1) Cizí jazyk /cizí jazyky,
- (2) Předměty nebo jejich částí vyučované v cizím jazyce s uvedením ročníků a počtů hodin v ročnících,
- (3) Doba platnosti rozhodnutí o výuce příslušných předmětů v cizím jazyce.

#### Čl.8

##### **Předpoklady a požadavky na odbornou kvalifikaci a jazykovou úroveň pedagogických pracovníků**

(1) Výuka předmětů nebo jejich částí nebo výuka metodou CLIL v cizím jazyce na základní škole, v nižším stupni víceletého gymnázia, v nižším ročníku osmiletého vzdělávacího programu konzervatoří a na základních uměleckých školách musí být zajištěna pedagogickými pracovníky s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, a s dosaženou a doloženou minimální jazykovou úrovní B2 vymezenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

(2) V případě učitelů praktického vyučování ve středních školách musí být výuka praktického vyučování v cizím jazyce zajištěna pedagogickými pracovníky s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, a s dosaženou a doloženou minimální jazykovou úrovní B2 vymezenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

(3) Výuka předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce na středních školách, vyšších stupních víceletých gymnázií a vyšších ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoří musí být zajištěna pedagogickými pracovníky s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, a s dosaženou a doloženou minimální jazykovou úrovní C1 vymezenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

(4) V případě pedagogických pracovníků, kteří získali příslušnou odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, v cizím jazyce, ve kterém má probíhat výuka některých předmětů nebo jejich částí, ministerstvo nevyžaduje doklady prokazující minimální jazykovou úroveň.

## Čl. 9

### Závěrečná ustanovení

(1) Na proces povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce se vztahuje podle §183 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), správní řád.

(2) Rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce nezakládá nárok na další prostředky nad rámec finančních prostředků rozepisovaných a poskytovaných podle §161 až 163 školského zákona.

(4) Zařazení zletilého žáka do třídy s výukou některých předmětů v cizím jazyce vyžaduje jeho souhlas a v případě nezletilého žáka se vyžaduje souhlas jeho zákonného zástupce.

Čl. 10

Zrušuje se Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce č. j.: 33 265/2004-22-23.

Čl. 11

**Účinnost**

Tento Pokyn nabývá účinnosti dnem . . . 2008.

Ministr:

Mgr. Ondřej Liška, v. r.



**Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy**

Karmelitská 7, 118 12 Praha 1-Malá Strana

Č. j. 9829/2009-23

V Praze dne 27. dubna 2009

**Gymnázium Jana Šabršuly, s. r. o.**  
k rukám ředitele Mgr. Richarda Adamuse  
Slezská 850  
735 14 Orlová-Poruba

---

## **ROZHODNUTÍ**

**Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o povolení výuky některých předmětů  
v cizím jazyce podle § 13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním,  
základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),  
ve znění pozdějších předpisů**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy podle § 13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,

### **r o z h o d l o**

**v oboru vzdělání 79-41-K/41 Gymnázium v Gymnáziu Jana Šabršuly, s. r. o., Orlová-Poruba, s účinností od 1. září 2009 o povolení výuky těchto předmětů v anglickém jazyce:**

- dějepis – ve 3. ročníku 2 hodiny týdně, ve 4. ročníku 2 hodiny týdně,
- základy společenských věd – ve 3. ročníku 2 hodiny týdně, ve 4. ročníku 2 hodiny týdně,
- biologie – ve 3. ročníku 2 hodiny týdně, ve 4. ročníku 2 hodiny týdně,
- fyzika – ve 3. ročníku 1 hodina týdně,

**a o povolení výuky těchto předmětů ve francouzském jazyce:**

- informatika a výpočetní technika – v 2. ročníku 1 hodina týdně.



Výuka předmětů v anglickém a francouzském jazyce se povoluje na dobu neurčitou při splnění těchto podmínek:

- 1) Výuka reálií, jež se vztahují k České republice a k českým/československým dějinám, musí být zajištěna také v českém jazyce.
- 2) Škola vytvoří podmínky pro osvojení odborné terminologie v předmětech vyučovaných v cizím jazyce i v českém jazyce.
- 3) Pravidla hodnocení a klasifikace žáků se řídí školským zákonem a vyhláškou č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů.
- 4) Vysvědčení žáků, kteří absolvují výuku výše uvedených předmětů v anglickém/francouzském jazyce podle tohoto rozhodnutí, obsahuje doložku:

„Výuka předmětů... *(doplní se vždy příslušný předmět a příslušný ročník)* v anglickém/francouzském jazyce se uskutečnila podle § 13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a podle Rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce (č. j. 9829/2009-23) ze dne 27. dubna 2009.“

Doložka musí být opatřena úředním razítkem školy a podpisem ředitele školy.

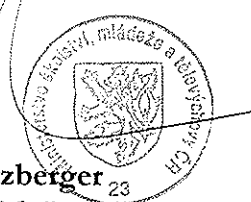
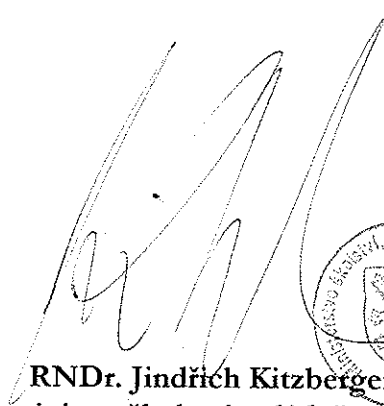
- 5) Škola oznámí Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy změnu všech podmínek, za kterých bylo vydáno toto rozhodnutí o povolení výuky předmětů v cizím jazyce, a to do 15 pracovních dnů ode dne, kdy tato změna nastala. Ministerstvo rozhodne o ponechání/zrušení vydaného povolení. Neoznámení změny je důvodem ke zrušení povolení.
- 6) Povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce nezakládá nárok na přidělení dalších prostředků nad rámec finančních prostředků rozepisovaných a poskytovaných podle § 161 až 163 školského zákona.

### Odůvodnění

Toto rozhodnutí je vydáno na základě žádosti školy, která byla doporučena zřizovatelem školy.

## Poučení

Proti tomuto rozhodnutí může účastník řízení podat podle § 152 odst. 1 zákona č. 500/2004 Sb., správní řád, rozklad, ve kterém se uvede, v jakém rozsahu se rozhodnutí napadá a dále namítaný rozpor s právními předpisy nebo nesprávnost rozhodnutí nebo řízení, jež mu předcházelo, ve lhůtě 15 dnů ode dne jeho oznámení. Rozklad se podává u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a rozhoduje o něm ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Podaný rozklad má v souladu s ustanovením § 85 odst. 1 zákona č. 500/2004 Sb. odkladný účinek. Podání rozkladu jen proti odůvodnění rozhodnutí je nepřipustné.



**RNDr. Jindřich Kitzberger**  
náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy

### Na vědomí:

KÚ Moravskoslezského kraje  
odbor školství, mládeže a sportu  
28. října 117  
702 18 Ostrava



### **Poznámky k History** **(kapitoly 16- 18)**

Pracovní listy jsou velmi kvalitní z pohledu stylistického i gramatického. Chyby jsou ojedinělého charakteru a jedná se spíše o marginálie. Z velké části autor pracovních listů přihlíží k předchozím výtkám a v textu jsou uvedené chyby většinou eliminovány. Pokud se znovu objeví, připisují to drobné nepozornosti.

#### **Nejčastější chyby:**

1. uvozovky
2. interpunkce
3. číslovky

ad 1. V britské angličtině se píší dvojité uvozovky ve formátu 66...99, přičemž jsou psány nahoře. (Např. "mother"). Formát první uvozovky dole, druhé nahoře je typický pro český jazyk.

ad 2. V uvedených kapitolách se objevuje nadbytečná čárka před WHO (opodstatněná by byla tehdy, pokud by se jednalo o dodatečnou informaci). Správně je tedy:... *population who were used* ... (kapitola 17)

Naopak čárka chybí ve větě ... *Belgium, which was ... the Congress of Vienna, a revolt led...* (kapitola 17). Čárka za Vienna je vhodná proto, že odděluje vloženou větu vypustitelnou z textu.

Shrnutí: čárkou se oddělují vsuvky, vypustitelné informace, případně delší vedlejší věty.

ad 3. Číslovky v AJ se oddělují čárkou- vždy tři poslední číslice (100,000).

U českých číslovek děláme mezeru- tři poslední číslice odzadu (100 000)  
Objevila jsem jeden překlep vyznačený v textu: *reppresive X* správně: *repressive*.

### **Poznámky k History** **(kapitoly 20- 24)**

Chyb v textu je velmi málo, pracovní listy se vyznačují vysokým standardem anglického jazyka. Je obtížné zařadit chyby do kategorií, jelikož jsou to chyby nahodilé, často mají ráz pouhého překlepu či nepozornosti. (Nejedná se tedy o systematické chyby vyžadující rozsáhlejší vysvětlení).

#### **Výčet chyb:**

- psaní francouzského jména je v anglickém textu napsáno chybně, v českém správně

*François*

- anglické uvozovky obojí nahoře

"example"

- pozor na korespondenci originálu a překladu

AJ: *a major influence* .... (chap. 20)

ČJ: *nejvlivnější politik...*

- shoda přívlastku s podmětem (ukazovací zájmeno v množném čísle= podmět v mn. č.)

*these excerptS*

- číslovky nad tisíc se píší s čárkou (vždy 3 číslice odzadu se oddělí čárkou); tečka znamená desetinnou čárku  
30,000  
10,000
- v AJ se podstatná jména znamenající jedinečnost píší velkým písmenem (dny v týdnu, měsíce, panovníci, ...)  
*the Pope*
- chybějící určitý člen (vyjadřuje upřesnění)  
*What were THE most decisive battles?* (chap. 24)

### **Poznámky k History** **(kapitoly 25- 30 )**

#### Výčet chyb v kapitole 25:

- uvozovky (patrně pod vlivem automatických oprav se pořád objevuje česká forma uvozovek; uvozovky v AJ se píší obě nahore)
- překlapy
- množné číslo *people*, nikoli *peoples*, národy jsou *the people*
- velká písmena (názvy v AJ velkými písmeny kromě předložek a spojek, např. *December Constitution*)
- spelling (např. *inteLLigent*)

#### Výčet chyb v kapitole 26:

- uvozovky (pravidlo a důvod uvedeny výše)
- přivlastňovací 's se uplatňuje pouze u osob, čili není vhodné použít vazbu *country's conquest*
- slovosled (neutrálně je Podmět- Přísudek...)
- velká písmena (národnosti velkým písmenem, včetně přídavných jmen: *American*)

#### Výčet chyb v kapitole 27:

- uvozovky (opět zdůrazňují důslednou kontrolu automatických oprav)
- překlapy- vyznačeny v textu  
(např. *sout X south, against against-* napsáno totéž slovo dvakrát, *thesame-* napsáno dohromady)
- chybějící tečka na konci věty

#### Výčet chyb v kapitole 28:

- příčestí pravidelných sloves má tvar -ed: *separated* (= oddělen)- domnívám se, že se spíše jedná o nepozornost, jelikož jindy se tato chyba neobjevuje
- *persons X people*: pokud máme na mysli osoby jako skupinu, použijeme spíše *people*; pokud myslíme osoby jako jednotlivce lze užít i *persons*

V následujících kapitolách se objevují zejména drobné překlapy, případně opakující se chyby jako psaní uvozovek, občas nedostatek ve velkých písmenech.

Autor velmi zodpovědně přistupoval k námitkám, snažil se je implementovat do dalších pracovních listů, chyby se výrazně eliminovaly.

## **Biologie – remediální praktika** **Analýza detekovaných gramatických chyb**

### **Názvy pracovních listů**

Biocenosis, Blood, Food Chain, Interspecific Relationships, Temperature, Respiration, Blood-worksheet, Structure of the skeletal muscle, Transport of respiratory gases

#### **1. chyby v nesprávně použitých či chybějících členech**

Základní pravidla: neurčitý člen se používá u počítatelných podstatných jmen, při jejich první zmínce, nebo když se jedná o něco neznámého. Určitý člen se používá u podstatných jmen jedinečných, při opakované zmínce.

#### **2. nevhodně zvolené překlady**

Jako příklad uvádím např. překlad *apparatus* (navrhuji *device*, což je běžnější), *between* (mezi dvěma) X *among* (mezi více než dvěma).

#### **3. slovosled**

Neutrální anglický slovosled je podmět- přísudek- předmět- příslovečné určení.

#### **4. pasivum**

Tvoří se pomocí slovesa BE+ přičestí.

#### **5. sjednotit psaní synonym**

V textu se objevují slova, která je možná psát dvojitým způsobem, např. *hemoglobin-haemoglo-bin*, *haeme - haem*, *volume - capacity*. Doporučuji sjednotit.

#### **6. vynechávání podmětů**

Anglická věta musí mít vždy vyjádřen podmět, a pokud je podmět od dalšího slovesa příliš vzdálený, je vhodnější podmět zopakovat kvůli lepší orientaci v textu.

#### **7. interpunkce**

V angličtině se zpravidla nedává čárka před *which*, *where*, *that*. Dává se hlavně tehdy, když se jedná o informaci z věty vypustitelnou.

#### **8. předložka OF při vyjádření 2. pádu**

Pokud jde o 2. pád, zpravidla se dává předložka OF.

#### **9. spelování**

Objevují se chyby v hláskové formulaci slova, např. *erythrocyte* (správně *erythrocyte*), *presents* X *presence* atd.

#### **10. množné číslo**

Pravděpodobně z důvodu překlepu občas vypadává koncovka -s u pravidelného množného čísla podstatných jmen.

## 11. mimojazykové chyby

Po čárce, tečky se píše mezera. V závorce se píše ihned text bez mezery.

### Poznámky k Biology Neuron, Nervous System, Skin

- množné číslo
  - pravidelně se tvoří u podstatného jména přidáním koncovky -s (koncovka se nepřidává u předchozího slova): other cells
- členy
  - nadbytečné THE (obecný, nikoli konkrétní význam): lions
  - chybějící THE u řadových číslovek: the fourth
- předložky
  - within (během) X with (s), into (do- směr X in- v)
- infinitiv
  - pravidelně má částici TO: to do
- přítomný čas v 3. osobě jednotného čísla
  - koncovka -s: it consists
- pasivum
  - to be+ příčestí: the brain is surrounded
- spelování
  - remaind X remind, supplied X supplied
- slovosled
  - neutrální anglický slovosled: podmět- přísudek- předmět- příslovečné určení
- gerundium
  - allow +- ing/ allow+ předmět+ to
  - předložky+ -ing (for transporting)
- přivlastňovací 's
  - nezapomínat na apostrof: Krause's, Ruffini's
- izolované chyby označené v textu
- mimojazykové chyby
  - text v závorce je bez mezer
  - vynechávány tečky na konci vět
  - vzdálený podmět je vhodnější zopakovat

### Poznámky k Biology (Skin Derivatives, Endocrine Glands, Urinary System)

#### Výčet chyb:

- slovosled
  - neutrální anglický slovosled je Podmět- Přísudek- Předmět- Příslovečné určení
- koncovka -s
  - v 3. os. j. č. v přítomném čase prostém se přidává koncovka -s. V ostatních osobách zůstává tvar slovesa nezměněný
- člen
  - neurčitý člen se používá pouze s jednotným číslem počítatelného podstatného jména; má tvar A / AN (a car, an apple). Vyskytuje se při první zmínce, když píšeme o něčem předtím neznámém;
  - určitý člen THE se používá při opakované zmínce, při jedinečnosti daného jevu, při uvedení

- konkrétního významu
4. vyjádření podmětu
    - v anglické větě nesmí chybět podmět:
      - a) pokud by měl být ve větě příliš vzdálený, je vhodné jej zopakovat;
      - b) pokud je ve větě vazba „někde něco je“, používáme vazbu *there is* (s jednotným číslem) a *there are* (s množným číslem): *there is a car outside, there are cars over there*;
      - c) dodržovat podmět- pokud je v jedné větě v mn. č., musí být v mn. č. i v další větě (*hairs include..... THEY grow...*);
      - d) shoda podmětu s přísudkem: pokud je podmět v j. č., musí být v j. č. i přísudek. Totéž platí o množném čísle (*glands ARE...*);
      - e) neživotný podmět (včetně zvířete) má zájmenné vyjádření IT
  5. předložky
    - vyjádření směru: TO
    - vyjádření konatele/ příčiny děje v 7. pádu: BY
    - vyjádření 2. pádu: OF
  6. přítomný prostý čas
    - tvoří se pomocí -ing, ale sloveso má ve všech osobách infinitivní tvar (bez TO) a v 3. os. j. č. má koncovku -s
  7. příčestí
    - ing znamená mající nějakou vlastnost (*attaching*)
    - ed znamená zasažený něčím (*attached*)
  8. množné číslo podstatných jmen
    - koncovka -s (u pravidelného tvoření mn. č.) se přidává pouze k hlavnímu podstatnému jménu, ne k tomu, které je ve funkci přídavného jména a které stojí před hlavním podst. jm. (*biorhythm clocks*)
  9. přivlastňovací 's- musí být vždy s apostrofem
    - podst. jm. v j. č.: *Reydidg's ideas, James's friend*;
    - podst. jm. v mn. č.: *parents' children*;
    - jména končící sykavkou- antická či notoricky známá- mohou mít pouze apostrof: *Socrates' speech*
  10. pasivum
    - tvoří se pomocí slovesa BE a příčestí trpného (u pravidelných sloves koncovka -ed, u nepravidelných sloves tzv. třetí tvar): *it is said, they were explained*
    - používá se tehdy, když chceme potlačit, kdo je konatelem děje
  11. zástupné ONE
    - používá se, pokud nechceme opakovat totéž podstatné jméno (*right kidney... the left ONE...*)

#### **Drobnější nedostatky:**

- chyby ve spelování (pravopisu) slova, vše označeno v textu (např. *folicle X follicle, glukose X glucose*);
- překlady (např. *system X system, functin X function, ...*);
- překlad některých slov (např. *kanálek- tubule, vyrábět- produce, oblast- area, ...*)

#### **Interpunkce:**

- nadbytečný spojovník ve slovech *sebum fatty*
- text v závorkách se píše bez mezer
- před *which, that, but, because* se čárka píše zpravidla jen tehdy, když následuje delší věta nebo výčet
- apostrof ve slovech *its X it's* (*it's* znamená to je, *its* je přivlastňovací zájmeno od *it*)
- po tečce, čárce, dvojtečce se píše mezera

### **Poznámky k Biology**

#### **Hormonal System**

##### **Výčet chyb:**

1. příslovce



- některé typy příslovcí lze tvořit pomocí vazby *in a ADJEKTIVUM way* (*in a nervous way*)
- 2. spelování
  - všechny chyby opraveny v pracovním listu, pozor je nutné dávat hlavně na čechismy typu *glukagon* (*X glucagon*), *hypofysis* (*X hypophysis*), vynechávání koncovky (*hormon X hormone*) atd.
- 3. členy
  - nevynechávat neurčitý člen u počítatelných podstatných jmen při jejich první zmínce (*Hypothalamus is A part ....*)
- 4. interpunkce
  - nadbytečné čárky před WHICH (čárka by tam byla, pokud by se jednalo o dodatečnou informaci, kterou lze z věty vypustit; případně v případě, že by byla vedlejší věta od hlavní velmi vzdálena)
- 5. slovosled
  - dbát na neutrální anglický slovosled ve formě Podmět- Přísudek- Předmět- Příslovečné určení
- 6. shoda podmětu s přísudkem
  - pokud je podmět předchozí věty v množném čísle, musí být v množném čísle i navazující věta (... *hormones. They affect ...*)
- 7. norma textu
  - v závorce je text bez mezer (*příklad*)
  - za tečkou se dělá mezera ....*příklad. Příklad ....*

### **Poznámky k Biology**

#### **Sensors, Types of Vessels, Structure of the Bone**

##### **Výčet chyb:**

1. slovesné vazby
  - např. provide st for sb
2. předložky
  - O= about
  - předložka vyjadřující směr= TO
3. překlad
  - ve slovnících více nabídek, doporučuji internet nebo výkladový slovník, kde je uvedeno běžné použití daných slov
  - ZDE: - vlastní vjem= perception itself (ne self perception)
  - ne= not
4. tvary sloves
  - přítomný prostý čas (ve všech osobách stejný tvar kromě 3. j., kde je koncovka -s)
  - pasivum (podmět nekoná činnost slovesa): BE+ příčestí trpné (it is situated, it was seen, ...)
  - zápor plnovýznamových sloves v 3. j. č. přítomného času (it doesn't seem, nikoli it doesn't seemS)
5. spelování/ pravopis
  - šedý (grey), thermoreceptors, lacunae... (vše vyznačeno v textu)
6. slovosled
  - Podmět- Přísudek- Předmět- Příslovečné určení
  - dvě podstatná jména: první podstatné jméno plní funkci přívlastku (information analysis= informační analýza/analýza informací)
  - v anglické větě musí být vyjádřen podmět
7. člen
  - neurčitý A/ AN u počítatelných podstatných jmen u první zmínky
  - určitý člen THE- upřesňující význam (the receptors of olfactory system)
8. interpunkce
  - nadbytečné čárky před WHICH, BUT (čárka tehdy, když vedlejší věta příliš dlouhá, či velmi vzdálená od věty hlavní)

- chybějící tečky na konci vět
- 9. pádové předložky
  - v AJ běžné předložky pro některé pády, např. OF pro druhý pád, BY pro sedmý pád (např. ...surrounded BY the fibres OF the cranial nerves)
- 10. přivlastňovací pád
  - čím něco je. Tvar: John's mother (v textech: Meissnerov's corpuscles, Krause's corp. atd.)
  - vždy musí být před apostrofem S mezerou
- 11. řadové číslovky
  - first (1st), second (2nd), third (3rd)
  - u následujících číslovek je přípona TH (fifth, eleventh), přičemž v číselném zápisu se TH zapisuje hned za číslem jako horní index
- 12. shoda podmětu s přísudkem, s předmětem
  - pokud podmět v jednotném čísle, má sloveso přítomného tvaru v 3.j. koncovku -s (it sits)
  - pokud podmět v množném čísle, sloveso bez -s v přítomném čase
  - pokud podmět v množném čísle, jeho zástupný předmět musí být rovněž v mn. č. (Caliculi.... them... Osteoblasts..... They...)

### Poznámky k Biology

#### **Skeleton- worksheet, Nervous system- worksheet, hormonal system- worksheet**

Jde o pracovní listy, tedy hlavně o jednotlivá cvičení zadaná formou imperativu. Texty jsou doplněny obrázky, často se objevuje forma přiřadování či doplňování textu, případně vybírání správné možnosti.

Obecně se vyskytují tyto chyby:

1. chybějící určitý člen- hlavně ve vazbě s předložkou OF. Tato vazba je zpravidla upřesňující a z toho důvodu se právě používá určitý člen- v upřesňující funkci (*the number of...., the parts of the brain*)
2. nevhodný výběr lexikálních prostředků- jelikož autorka pracovních listů nemá zažity běžné tvary (v rámci pokynů), volí nesprávný výběr slov.

Příklady (nevhodný X správný překlad):

- *added to the text X complete the text*
- *is suspended X is hung*

V některých případech je možno užít dvojí způsob překladu, například:

.... *která je způsobena* = *which is caused by...*

.... *která způsobuje* = *which causes ...*

3. shoda podmětu s přísudkem- pokud podmět v jednotném čísle, musí být v jednotném čísle i přísudek a naopak

(... *ends ARE called /nikoli IS/, ... chamber IS connected /nikoli ARE/, hormones effect nikoli effects/...*)

4. zanedbávání slovosledu- neutrální pořadí je Podmět- Přísudek- Předmět- Příslovečné určení (viz předchozí upozornění)

5. spelování- ověřovat si psaní slov. Například: *lameLLae, laCunae, inflaMMation, pia maTer, hemisPHeres, hormonE, prolaCtin, testosteronE, progesteronE, inSulin, gluCagon, vasopreSSin, ...*

6. předložková vazba sloves- konkrétní chyba opravena v textu (... *provides balanced... movement /nikoli provides FOR/*)

7. záměna podstatného jména a slovesa

- je třeba ověřit si překlady ve slovníku, aby nedocházelo k uvedeným záměnám.

Např. *produce*= *produkovat, vyrábět X product*= *výrobek, produkt*. V textu zaměněno.

8. tvoření přídavného jména

- s významem JAKÝ se často používá koncovka -ing (*effecting*= *ovlivňující*), v pracovních

listech je nesprávně použita koncovka -s (pro 3. osobu j. č. přítomného času u sloves)

### Poznámky k Biology

#### Oral Cavity, Structure of the Heart, Circulation System, Structure of the animal cell

Většina chyb bývá opravena, nevyskytují se již v takovém množství jako zpočátku. Autorka pracovních listů do Biology se snaží aplikovat vysvětlená gramatická pravidla do dalších pracovních listů, snaží se daným gramatickým jevům porozumět a domnívám se, že i lépe pracuje s konotacemi daných slov, více si ověřuje význam ve slovnících. Chyby již tedy nemají globální charakter, nevyskytují se v hojně míře, není třeba je rozřazovat do kategorií, pouze znovu upozorňovat na jejich občasný výskyt a je nutné znovu vysvětlit gramatické pravidlo. Jen to, co je často opakováno, co je zažito, stává se pravidlem a chybnost se omezuje.

#### Vyskytující se chyby:

1. chybné předložky- nejčastěji se chybuje v předložkách s 2. pádem: OF (*seat of the taste= sídlo chuti*); a v předložce se 7. pádem: BY (*it is bounded by faces= je ohraničen tvářemi*), případně WITH, pokud se jedná o nástroj (*it is cut with knife= je to nakrájeno nožem*)
2. spelování, čili chyby v psaní slov- nejčastěji se jedná o vloženou hlásku pod vlivem výslovnosti (*compoUsed x správně: composed*), chybějící koncová hláska pod vlivem češtiny (*lysozymx spr. lysozyme*), vynechaná či změněná hláska (*protective x spr. protective, varous x spr. various*), záměna hlásky C s K pod vlivem češtiny (*atrioventrikular x spr. atrioventricular, elektrokardiogram X spr. electrocardiogram, koensymes X coensymes*) a další obdobné případy
3. vynechávání neurčitěho členu- u první zmínky počitatelných podstatných jmen, ve významu  
NĚJAKÝ / JEDEN (*a palate bone, a pair organ, an adult man*)
4. shoda podmětu s přísudkem- ne vždy respektována. Např. *there is muscles x spr. there are muscles, they cleans x spr. they clean, teeth contains x spr. contain, valves is located x spr. are located, glycoproteins is formed X spr. are formed, proteins allows X spr. allow,*  
...
5. nesprávně zvolený překlad: např. *vybíhat- runs, ne project; vyrábět- produce, ne product, procházející- coming through, ne affluent, vážit= weigh, ne weight, což je váha*
6. 3. osoba singuláru prézenta: nezapomínat na koncovku -s (*it moves the food, tendinuous cord prevents*)
7. vynechávání určitého členu v upřesňujících frázích (hlavně ve frázích s OF: *the movement of food*)
8. překlepy, vazby (velmi různorodého charakteru, nelze je paušalizovat)- vše vyznačeno v textu
9. interpunkce- po čárkách, tečkách se dělá mezera, v závorce se píše text bez mezer
10. pasivum: tvoří se pomocí daného tvaru slovesa BE (vyčasovat v osobě a čase) a příčestí, které má u pravidelných sloves koncovku -ed a u nepravidelných sloves se jedná o tzv. třetí tvar  
(*it is dividedx nikoli: it divides, což by znamenalo rozděluje, ne je rozdělen; it is composed*)
11. stupňování- krátká přídavná jména (jednoslabičná, případně dvojslabičná) tvoří pravidelně druhý stupeň přidáním koncovky -e (*robuster*), třetí stupeň se pravidelně tvoří vložením určitého členu před přídavné jméno a přidání koncovky -est k přídavnému jménu (*the robustest*). Delší pravidelná přídavná jména se tvoří ve 2. stupni pomocí more+ dané přídavné jméno bez koncovky, ve 3. stupni pomocí the most+ dané přídavné jméno (*the most interesting*).  
Nepravidelná tvoření je například u *good, bad, far*.
12. příslovce- jejich pravidelné tvoření je pomocí přípony -ly (*independently- nezávisle*)
13. názvy v angličtině píšeme velkým písmenem kromě předložek a spojek (*His Bundle, Tawar's Bundle, ...*)
14. neutrální slovosled: Podmět- Příšudek- Předmět- Příšlovečné určení

## Poznámky k Biology

### Cell Cycle and Mitosis, Ossification and Bone Connection, Urinary System and Skin-worksheet,

V závěrečné sadě pracovních listů se nejvíce vyskytovaly chyby z předchozích komentářů, ale jak již bylo zmíněno dříve, výskyt je na ústupu a chyby nemají globální charakter. Jelikož je jich pořád relativně dost, vyjmenuji je znovu všechny (včetně doprovodných příkladů) a gramatický komentář již ponechám stranou, neboť se opakuje v předcházejících komentářích.

#### Vyskytující se chyby:

- mezery u interpunkce- pořád autorka dělá chyby u čárek (nedělá za nimi mezeru), u závorek (text v nich se píše bez mezer) a občas vynechává na konci vět tečky
- chyby v členech- zapomíná u první zmínky u počítatelného podstatného jména na neurčitý člen (např.: *...is replaced by A bone..., ... is A set of...*); vynechán určitý člen při konkrétním významu (*match the numbers with THE letters*)
- shoda podmětu s přísudkem: neuvědomí si, že jde o několikanásobný podmět, čili přísudek musí být bez koncovky (jde o množné číslo podmětu); např. *blood vessels and a new bone ARE formed..., centrioles ARE moved..., the chromosomes ARE divided*
- nevhodný překlad:
  - např.: pomocí buněk uvnitř... je přeloženo jako "...cells to the inside of the...". Správně by mělo být *...using cells inside the...*
  - vynechání slov, např. vynecháno ZDA: *decide WHETHER / IF the answer is true*
  - chránit proti- protect against*
  - kůže produkuje- skin produces (NE skin is produced)*
  - vznikat- originate (NE is composed)*
  - rozdíl- difference (NE different= rozdílný)*
  - čechismus- Golgiho apparatus- správně: *Golgi apparatus*
- předložkové vazby: např. správně je *according TO, prepare FOR, OF* je předložka 2. pádu (*division OF the nuclei-* v textu je OF vynecháno)
- nadužívání předložky OF, např. "the shape of the curvature of the contact surfaces"- doporučuji kondenzaci- *the shape of the contact curved surfaces*
- u pasiva je vynecháno pomocné sloveso BE (*it IS caused by...*)
- u 3. osoby jednotného čísla přítomného času je vynechána koncovka -s (*it consistS of..., membrane disappearS, aerobic degradation ... takeS place here*)
- spelování: *leed X správně: lead, oxygenE, katalase-* správně *atalase*
- názvy se v AJ píší velkým písmenem, kromě předložek a spojek (*Loop of Henle, the Bowman's Capsule, Krause's Receptors, Vater-Pacini's Corpuscles*)
- přívlastňovací 's: občas vynecháváno (používá se, když se přívlastňuje osobě, viz předchozí odrážka)
- nadbytečný neurčitý člen- ten se nepoužívá s nepočítatelným podstatným jménem
- podstatné jméno ve funkci přídavného jména- přívlastek (ve tvaru podstatného jména) stojí před dalším podstatným jménem a nenese koncovku; koncovka množného čísla se připojuje až za poslední podstatné jméno (*nerve cells= nervové buňky, nikoli nerves cells*)
- vynechaný apostrof u ISN'T
- doporučuji sjednotit používání britské a americké angličtiny- pokud je text převážně v britské AJ, je vhodnější nevkládat slova z americké AJ (v textu je am. *colored*, brit. je *coloured*)

Závěr: Autorka pracovních listů do biology se snažila implementovat zmíněné výtky do dalších pracovních listů, přesto se chyby objevovaly i nadále. Je nutné ale konstatovat, že neměly již tak častý výskyt jako v prvních sadách pracovních listů, jejich počet se postupně redukoval.

Autorka je přírodovědného vzdělání, anglický jazyk se systematicky učila pouze na střední škole- na vysoké škole již výuka neměla kontinuální charakter, proto je nezbytné ocenit s jakou snahou přistupovala k napravování chyb a jak se snažila další chyby nedělat.

Nedostatky v pracovních listech vyplývají zejména z nedostatečné praxe, z toho, že gramatické jevy nemá autorka zažité, procvičené, perfektně osvojené. Dělá chyby i v překladech (volí třeba nevhodný překlad, jelikož nezná konotace daných výrazů). Tady jsem doporučila důkladnější práci s výkladovým slovníkem, případně jsme chyby konzultovaly osobně.

Závěrem tedy konstatuji, že anglická stránka pracovních listů byla zvládnuta seriózně, s přihlédnutím k výtkám.

## DOTAZNÍK – BIOLOGIE V CLILu

### ŽÁK O UČITELI

Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času. Žáci si mohou ve škole osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti, mohou se zde cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, mohou se setkávat s učiteli spokojenými, spravedlivými, laskavými, ale i s těmi, kteří vidí spíše jejich nedostatky. Z běžné školní praxe je zřejmé, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní:

**Úvodem podtrhni či doplň možnost, která platí:**

- Jsem **muž – žena**, narodil/a jsem se **v roce:**
- Právě navštěvuji: **Gymnázium Jana Šabršuly s. r. o.**
- Jsem žákem/žákyní ..... **ročníku.**

Zamysli se nad svou učitelkou, která tě vyučuje biologii v anglickém jazyce. Podle vlastní zkušenosti, posuď uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni, zda se s určitým projevem chování u této učitelky setkáváš

**rozhodně ano** - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

a udělej křížek do příslušného okénka . Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor **otevřeně ke všem uvedeným situacím**. Podepisovat se nemusíš, dotazování je anonymní. Formulace situací jsou zpracovány jazykově neutrálně (v mužském rodě), dotazník je určen pro široké použití.

	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1. Často se s námi směje				
2. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování				
3. Je trpělivý				
4. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5. Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám				
6. Křičí na žáky				
7. Dává poznámky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14. Podporuje vlastní názor žáků				
15. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				

	rozhodně	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
17. Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18. Většinou známkuje dosti mírně				
19. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22. Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
24. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
26. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
27. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
28. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31. Podporuje spolupráci žáků v různých úkolech				
32. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33. Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám				
34. Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35. Je žáky respektován				
36. V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
37. Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39. Často se „nechá ukecat“, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku)				
40. Je nedochvilný				
41. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
42. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43. Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45. Bere vážně názory či náměty žáků				
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47. Je nevyzpytatelný, nevím co a kdy od něho můžu čekat				
48. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně				
49. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům				
51. Vyvolává diskusi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52. Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				
53. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy				
55. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“				
57. Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat				
58. Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky				
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusím moc snažit				

*Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se ve škole mezi učiteli a žáky děje i za čas, který jsi dotazníku věnoval. Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!*



## DOTAZNÍK - BIOLOGIE

### ŽÁK O UČITELI

Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času. Žáci si mohou ve škole osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti, mohou se zde cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, mohou se setkávat s učiteli spokojenými, spravedlivými, laskavými, ale i s těmi, kteří vidí spíše jejich nedostatky. Z běžné školní praxe je zřejmé, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní:

**Úvodem podtrhni či doplň možnost, která platí:**

- Jsem **muž – žena**, narodil/a jsem se **v roce:**
- Právě navštěvuji: **Gymnázium Jana Šabršuly s. r. o.**
- Jsem žákem/žákyní ..... **ročníku.**

Zamysli se nad svou učitelkou biologie. Podle vlastní zkušenosti, posuď uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni, zda se s určitým projevem chování u této učitelky setkáváš

**rozhodně ano** - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

a udělej křížek do příslušného okénka . Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor **otevřeně ke všem uvedeným situacím**. Podepisovat se nemusíš, dotazování je anonymní. Formulace situací jsou zpracovány jazykově neutrálně (v mužském rodě), dotazník je určen pro široké použití.

	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1. Často se s námi směje				
2. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování				
3. Je trpělivý				
4. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5. Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám				
6. Křičí na žáky				
7. Dává poznámky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14. Podporuje vlastní názor žáků				
15. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				

	rozhodně	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
17. Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18. Většinou známkuje dosti mírně				
19. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22. Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
24. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
26. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
27. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
28. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31. Podporuje spolupráci žáků v různých úkolech				
32. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33. Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám				
34. Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35. Je žáky respektován				
36. V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
37. Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39. Často se „nechá ukecat“, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku)				
40. Je nedochvilný				
41. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
42. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43. Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45. Bere vážně názory či náměty žáků				
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47. Je nevyzpytatelný, nevím co a kdy od něho můžu čekat				
48. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně				
49. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům				
51. Vyvolává diskusi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52. Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				
53. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy				
55. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“				
57. Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat				
58. Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky				
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusím moc snažit				

*Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se ve škole mezi učiteli a žáky děje i za čas, který jsi dotazníku věnoval. Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!*