

NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
divize VÚP

Seznamte se s CLILem

Getting to know CLIL practices



Seznamte se s CLILEm

Getting to know CLIL practices

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské
zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických
pracovníků (NÚV), divize VÚP

2011

Seznamte se s CLILem

Getting to know CLIL practices

Kolektiv autorů: Michaela Hlaváčová, Pavlína Hořáková, Gabriela Klečková, Jarmila Novotná,
Lenka Tejkalová

Editor: Tereza Šmídová

Vydal: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV),
divize VÚP

Grafické zpracování: Jiří Jindřich

Jazyková korektura: Jan Klufa

Vydání: první, Praha 2011

ISBN: 978-80-87063-52-1

Slovo úvodem	4
Pojetí CLIL a bilingvní výuky	5
Kolektiv autorů	
1. Vhodné učební metody	
Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D., Mgr. Michaela Hlaváčová	7
2. Žáci se neučí cizí jazyk, ale učí se v něm myslet	
doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.	10
3. Trojí výukové cíle	
Mgr. Pavlína Hořáková	12
4. Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding	
Mgr. Lenka Tejkalová	15
5. Neverbální prostředky komunikace a různé formy reprezentace	
doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.	18
6. Roviny jazyka	
Mgr. Lenka Tejkalová	21
7. Rozvíjení jazykových dovedností v odborném předmětu (dějepisu)	
Mgr. Michaela Hlaváčová, Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.	25
8. Výběr učiva pro výuku prostřednictvím cizího jazyka	
doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.	30
9. Monitorování výsledků a hodnocení v CLIL	
doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.	32
10. Kognitivní dovednosti	
Mgr. Lenka Tejkalová	37
11. Kompetence učitele	
Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.	40
12. Co by mělo předcházet uvedení CLILu do školy	
Mgr. Pavlína Hořáková	43
Kolektiv autorů	46

Zkratkou CLIL – Content and Language Integrated Learning – se označuje jazykově a obsahově integrované vyučování, tj. výuka odborného vyučovacího předmětu prostřednictvím cizího jazyka. Odborníci ve vzdělávání stále vedou diskuzi o vymezení tohoto pojmu. V současné době převažuje názor, že CLIL není metodou ani přístupem, ale metodologií, která zastřešuje mnoho organizačních forem a metod výuky.

V Evropě je CLIL uplatňován pod různými názvy, jako např. EMIL ve Francii, AICLE ve Španělsku nebo TTO v Holandsku. Výsledky mezinárodních projektů CLIL ukazují, že cizojazyčné prostředí školní třídy je pro žáky motivující stimulací a má nezanedbatelný potenciál rozvíjet jejich schopnosti, a to nejenom jazykové. Různé projekty i výzkumy (např. Eleanitz v Baskicku) dokládají, že žáci dosahují lepších výsledků ve výuce CLIL oproti žákům v tradičně vedené výuce.

V českém prostředí se CLIL v posledních letech zabydlel na prvních školách. Z rozhovorů s učiteli základních a středních škol jsme zjistili, že postrádají informace o CLIL v takové podobě, kde by teorie byla provázána s praxí. Definic a teorií CLIL existuje nespočetně. Nicméně v CLIL nejde primárně o vymezení termínu, ale o jeho uplatnění v praxi. Jmenujme několik důvodů, proč je vhodné rozhodnout se pro výuku vedenou CLILem, když chceme;

- a. inspirovat se a proměnit mnohdy tradiční styl výuky,
- b. využívat cizojazyčné zdroje ve výuce,
- c. zvýšit motivaci žáků,
- d. smysluplně rozvíjet klíčové kompetence, učební strategie, kognitivní procesy a kritické myšlení u žáků,
- e. zlepšit klima školní třídy i celé školy,
- f. ušetřit čas a prostor ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) tím, že vystavíme žáky cizímu jazyku v neязыkových hodinách,
- g. využít mezipředmětovou koncepci ŠVP pro zvýšení konkurenceschopnosti školy.

Předkládaná publikace obsahuje „top 12“ praktických charakteristik CLIL, které vystihují podstatu a možnosti uplatnění CLILu v českém prostředí. V prvním článku se dozvíte o legislativě, která se CLIL týká, v dalších článkách o dualitě výukových cílů v CLIL, o rozvíjení myšlení žáků prostřednictvím cizího jazyka, o vhodných metodách a v neposlední řadě o tom, v čem a jakým způsobem žáky hodnotit. Publikace se rovněž věnuje kompetencím učitele pro CLIL a nabízí východiska pro postupné zavádění CLILu ve škole.

Cílem publikace je ukázat, jaké nové možnosti CLIL otevírá jednak pro žáky základních a středních škol, jednak pro jejich učitele. Přináší názorný vhled do problematiky CLIL, poučení pro již praktikuujícího CLIL učitele, ale i pro toho, který s CLIL výukou teprve začíná nebo o CLIL nikdy neslyšel a rád by zkusil prvky integrované výuky začlenit do výuky. I když je primární cílovou skupinou učitel odborného předmětu, věříme, že bude publikace inspirací i pro vyučující cizího jazyka.

Přejeme Vám mnoho úspěchů při „clilování“!
Tereza Šmídová, NÚV, divize ÚP
Listopad 2011

Pojetí CLIL a bilingvní výuky

Úvodní text vymezuje formy bilingvního vzdělávání. Zabývá se výukou předmětů v cizím jazyce, bilingvní výukou a integrovanou výukou cizích jazyků s neязыkovými předměty, tj. Content and Language Integrated Learning, známou pod zkratkou CLIL. Načrtá i legislativní rámec těchto forem vzdělávání v České republice.

Pojem CLIL (Content and Language Integrated Learning) byl vytvořen v roce 1994 a je používán Radou Evropy jako zastřešující termín pro různé formy vyučování neязыkových předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce. Specifikem CLIL je dualita cílů, kdy je vyučován neязыkový předmět a současně systematicky rozvíjen cizí jazyk. CLIL nabízí žákům příležitost dovednosti a znalosti z cizího jazyka používat, přestože nejsou přímo vyučovány. Mateřský jazyk není z výuky vyloučen, přechod mezi cizím a mateřským jazykem je přirozená součást výuky CLIL.

I v České republice existuje nespočet různých realizací výuky CLIL, vycházejících z různých podmínek, jako je věk žáků, jazyková úroveň, hodinová dotace, forma implementace apod. Ve všech těchto modelech můžeme vysledovat společné jmenovatele, které podle odborné literatury vedou k nejlepším výsledkům výuky CLIL:

- uplatnění aktivizujících učebních metod, aktivní zapojení žáků do učebního procesu
- zařazení organizačních forem výuky, kde žáci spolupracují a komunikují
- zaměření se na prohlubování znalostí v daném předmětu i zdokonalování v cizím jazyce a udržování rovnováhy v obou těchto oblastech
- metody respektující a zohledňující omezené jazykové vybavení účastníků (žáků i učitelů)
- využití široké škály nonverbálních prostředků komunikace a různých forem reprezentace (vizualizace, modelování, využití schematických a symbolických zápisů, grafických organizátorů apod.)
- užívání jazyka jako prostředku k osvojení učiva
- důraz na důkladné objasnění a porozumění obsahu vyučovaného předmětu
- rozvíjení čtení, psaní, poslechu a komunikativních dovedností v cizím jazyce v rámci daného odborného předmětu
- zajímavý, praktický a poutavý výběr učiva a volba odpovídajících organizačních forem výuky
- velká pozornost věnovaná zpětné vazbě a monitorování výsledků

Představené strategie ilustrují tvrzení, že výuka CLIL vyžaduje takový didakticko-metodický přístup, který by prospěl i každé monolingvní výuce. Specifikem CLIL tak zůstává dvojí cíl - rozvoj cizího jazyka a odborného předmětu a fakt, že nepředpokládá vstupní jazykové znalosti žáků.

CLIL výuka má širokou škálu uplatnění. Do hodin neязыkového předmětu mohou být například zařazeny pouze instrukce nebo krátké herní aktivity v cizím jazyce, prostřednictvím cizího jazyka může být realizována i celá učební jednotka.

Jestliže probíhají všechny vyučovací hodiny daného vyučovacího předmětu po dobu celého školního roku v cizím jazyce, používá se často název **bilingvní výuka** nebo **výuka předmětu v cizím jazyce**. Specifikem této výuky je, že předpokládá určitou jazykovou vybavenost žáků a cílem vyučovacích hodin je pouze osvojení učiva daného předmětu, jazykový cíl není stanoven.

V českém školním prostředí běží bilingvní programy v anglických, německých, francouzských, španělských a italských gymnáziích. Ty vyučují některé předměty výhradně v češtině (např. český jazyk a literatura) a některé předměty výhradně v cizím jazyce. Ten má tedy funkci jazyka vyučovacího. Pojem bilingvní výuka proto není zcela správný, výstižnější je užití pojmu bilingvní program. Kurikulum těchto gymnázií je upraveno zvláště v Rámcovém vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia.

Pro ostatní základní a střední školy, které chtějí zavést výuku některých předmětů v cizím jazyce, se vztahuje Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce č. j. 527/2008-23. Z uvedeného jednoznačně vyplývá, že se tento Pokyn nevztahuje na výuku metodou CLIL.

Literatura:

HADJ-MOUSSOVÁ, Z., HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. Zábrany v učení. *Pedagogika*, 2004, č. 1, s. 34-47. ISSN 0031-3815.

Implementing Content and Language Integrated Learning. Eds. Marsh, D., Langé, G. Jyväskylä : Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, 1999.

PAVEZI, M., BERTOCHI, D., HOFMANNOVÁ, M., KAZIANKA, M. *CLIL Guidelines for Teachers*. TIE CLIL, 2001.

Teaching with Foreign Languages. Video. Produced and directed by J. Twitchin, devised by D. Marsh and co-developed with B. Marshland, A. Maljers and D. Wolff. Jyväskylä : Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Central Bureau, 1998.

Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Eds. Marsh, D., Langé, G. Jyväskylä : UniCom, TIE-CLIL, 2000.

1. Vhodné učební metody

Volba vhodných učebních metod v CLIL vychází z potřeb žáků. Učitel vybírá takové metody, v kterých by překlenul jazykové bariéry a žáci si osvojili učivo nejazykového předmětu spolu s jazykovými dovednostmi.

V rámci výuky CLIL je vyučován nejazykový předmět a současně systematicky rozvíjen cizí jazyk. Na rozdíl od bilingvní výuky nebo výuky předmětu v cizím jazyce (kde jazyk je natolik osvojen, že cílem výuky je pouze učivo daného předmětu) se u CLIL výuky nepředpokládá pokročilé jazykové vybavení žáků. Z této skutečnosti vyplývá, že ve výuce je potřeba použít takové učební metody, které pomohou překlenout jazykové bariéry a povedou žáky k osvojení učiva nejazykového předmětu spolu s jazykovými dovednostmi.

Aktivní zapojení žáků do výuky je klíčovou součástí CLIL výuky. **Čím více jsou žáci zapojeni do výuky v jakémkoli předmětu, tím více si osvojují.** Nejlépe to ilustruje pyramida učení (Kalhous, Obst, et al., 2002), která znázorňuje zapamatování si učiva ve vztahu k metodám práce neboli jejich efektivitu. Nejméně efektivní metodou je výklad, během něhož žáci pasivně naslouchají, naopak **nejvíce efektivní metodou je učení ostatních.** Čím níže je metoda umístěna v pyramidě, tím aktivnější je zapojení žáků a tím lépe si osvojují poznatky.



Pyramida učení (Kalhous, Obst, et al., 2002)

Aktivizační metody jsou postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejichž základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů (Sitná, 2009). Při aplikování aktivizačních metod je v centru dění žák a je tak do procesu vzdělávání zapojen aktivně. Mezi klasické aktivizační metody můžeme řadit i různé didaktické hry typu: vědomostní kvíz, křížovka, otázkové hry, pexeso, domino, slepé mapy, vědomostní testy apod. Dalšími, možná poněkud obtížnějšími, jsou brainstorming, metoda 6-3-5, myšlenková mapa, práce s obrázky a texty, např. přiřazování, rotující papír, problémové vyučování, skládkové učení. Následuje několik příkladů aktivizačních metod.

- *Metoda 6-3-5 (brainwriting).* Nejčastěji se používá metoda zvaná 6-3-5: 6 účastníků napíše během 5 minut na svůj papír 3 nápady. Jedná se o podobu brainstormingu, ale v psaném provedení ve skupinách.
- *Problémové vyučování.* Žáci např. doplňují neúplný text, uspořádají čísla/slova/věty tak, aby z nich vytvořili celek, odpovídají na problémové otázky, např. 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 a žáci jsou rozděleni do skupin, každá skupina začne u jednoho flipu. Na flipch jsou uvedena témata/otázky a žáci ve stanoveném limitu dopisují své poznatky, 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.

Práce s aktivizačními metodami v CLIL s sebou nese nejen více času stráveného nad přípravami, ale vyžaduje i více času během samotné hodiny. Škála aktivizačních metod je neomezená, je velké množství variant, které lze přenášet do CLIL výuky. Podle typu zvolené metody pak můžeme rozvíjet základní dovednosti a kompetence v rámci RVP.

Nejenom aktivní zapojení žáků do učebního procesu povede k úspěchu. Nové učivo prezentované prostřednictvím cizího jazyka musí být také srozumitelné. Kromě neverbálních prostředků komunikace a různých forem reprezentace, které výrazně napomáhají pochopitelnosti obsahu, je možné dosáhnout srozumitelnosti jinými způsoby.

Projev učitelů v cizím jazyce by měl **respektovat jazykovou úroveň žáků**. Je potřeba, aby projev byl přiměřeně rychlý, ale zároveň přirozený. Učitelé by měli jasně vyslovovat, sdělení často opakovat a parafrázovat. Učitelé by také měli volit skladbu (složitost) vět a úroveň slovní zásoby vzhledem k jazykovému vybavení žáků. Svůj mluvený projev mohou podporovat ilustračními gesty apod. tak, aby žáci měli několik zdrojů informací. Další oblastí, která může výrazně přispět k porozumění, je jasné vysvětlení zadání a úkolů. Slovní zadání zvláště u složitějších úkolů může být doprovázeno písemně, aby měli žáci možnost na co odkázat v průběhu činnosti. K pochopení učiva poslouží i zvýraznění klíčových konceptů a slov / slovních spojení (např. zapsáním na tabuli, tučným písmem v textu).

Mezi **metody, které podporují porozumění**, patří i provedení žáky obsahem, tedy tím, co je čeká. Takové rámcové seznámení s učivem vytvoří žákům strukturu prezentovaného obsahu a pomůže jim v pochopení. Podobné typy struktur (opor) v mysli mohou vytvořit myšlenkové mapy, které se stanou základem pro vytváření souvislostí v daném učivu. Učitelé by se měli v průběhu výuky častěji než ve výuce v mateřském jazyce ujišťovat, že žáci rozumějí a orientují se v učivu a učebním procesu.

Omezené produktivní dovednosti mohou znevýhodňovat žáky ve vyjadřování. Z tohoto důvodu by učitelé měli hledat také **jiné než verbální způsoby** vyjádření a pochopení informací a konceptů, např. formou vizuální prezentace, tvorby, neverbální komunikace apod. Učitelé by též měli dát žákům větší prostor reagovat na zadání, rozmyslet si odpovědi apod. Příkladem kontroly chápání obsahu je metoda palec nahoru - palec dolů. Učitel pronese větu a žáci ukázáním palce nahoru

nebo dolů vyjádří svůj souhlas s jejím obsahem. V případě věty, že živočišná buňka má jako rostlinná buňka vakuoly, by, chápou-li rozdíly mezi těmito buňkami, měli ukázat palec dolů.

Vhodně zvolené učební metody pro výuku CLIL jsou ku prospěchu celému učebnímu procesu. Žáci jsou vystaveni podnětnému prostředí, které vyžaduje jejich maximální zapojení. Zároveň jsou jim zajištěny formy podpory, které jim dovolují překlenout nedostatečné jazykové vybavení, tak aby si mohli osvojit nové učivo.

Literatura:

KALHOUS, Z., OBST, O., et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 2010.

Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. Eds. Echevarria, J., Vogt, M. E., Short, D. J. Boston, MA : Allyn & Bacon, 2008.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009.

2. Žáci se neučí cizí jazyk, ale učí se v něm myslet

CLIL je zaměřen na zařazení takových organizačních forem výuky, kde žáci spolupracují a komunikují. Jazyk a komunikace patří k nejsložitějším aspektům chování, což platí pro jakýkoli typ výuky. Pro úspěch výuky typu CLIL má pravděpodobně největší význam přirozenost, a to jak ve vztahu k jazyku, tak i k neязыkovému předmětu. CLIL nabízí aktivity, při nichž je pozornost účastníků zaměřena na neязыkový předmět, ne na samotný jazyk; žáci se neučí cizí jazyk, ale učí se v něm myslet.

Výuka formou CLIL umožňuje žákům **používat cizí jazyk přirozeně**; většinou brzy zapomenou na jazyk a soustředí se na téma výuky. Přesto taková výuka vyžaduje od žáků i vyučujících větší pozornost k využití jazyka a přizpůsobení než běžná výuka. Při běžné výuce je někdy obtížné vyjít vstříc odlišnostem ve stylu učení, protože se opírá o standard (Marsh, 2000). V cizím jazyce musí žák vynakládat větší úsilí porozumět, ať jde o prezentaci nového učiva, formulace zadání úloh, nebo něco jiného. Jazykový projev učitele, tvořený všeobecnou kompetencí v cizím jazyce navýšenou o znalost odborné terminologie neязыkového předmětu, je třeba naopak přizpůsobovat úrovni žáků. Při pozorování reakcí žáků bylo zjištěno, že lépe a rychleji reagují ti žáci, kteří mají vyšší schopnosti v neязыkovém předmětu, než ti, kteří jsou považováni za lepší v cizím jazyce, ale odborný předmět nepatří k jejich silným stránkám.

Je třeba si uvědomit, že i omezená schopnost užívat různé jazyky má **příznivý vliv na rozvoj myšlení**. Na středně pokročilé úrovni jazyka je běžným doprovodným jevem „přepínání jazykového kódu“, tj. střídavé užívání českého a cizího jazyka, což odpovídá „vnitřní mluvě“. Přítomnost těchto jevů lze dokázat např. při nedostatečně regulované práci ve dvojicích nebo skupinové práci, kdy žáci při přípravě úkolu diskutují řešení problému v češtině.

To, že jsou žáci schopni nazírat tentýž problém z různých úhlů, jako by se dívali přes „brýle“ různých jazyků, může podstatně ovlivnit jejich schopnost myslet a rozumět. Zkušenosti ze škol, které s formou CLIL již delší dobu pracují, ukazují, že osvědčeným řešením je interaktivní styl výuky. To znamená, že učitel žákům poskytuje co nejvíce příležitostí zapojit se aktivně do komunikace v cizím jazyce, klást otázky o probírané látce, reagovat na podněty učitele apod.

Doporučené metodické postupy, které učitel může využít pro usnadnění porozumění, odpovídají strategiím, které si žáci vědomě či nevědomě volí v procesu osvojování. Je vhodné, aby učitel působil na pracovní paměť žáků tak, aby mohli pro zpracování nových informací **využít rozmanité smyslové vstupy** (Hasher, 1991). Klíčem k vytvoření trvalé paměti je schopnost dávat nová fakta do souvislosti s těmi, která jsou již v mozku uložena. Učitel může žákům pomoci nové informace třídit. Techniky, které napomáhají lepšímu porozumění, jsou např. (Novotná, Hofmannová, 2002)

a) na verbální úrovni:

využití

- synonym (slova stejného nebo podobného významu),
- antonym (slova opačného významu),

- hyponym a hyperonym (slova nadřazeného a podřazeného významu),
- kategorií - „vytváření sémantických shluků“ (Bragdon, 2002),
- příkladů i tzv. nepříkladů z kontextu,
- otázek,
- asociací,
- mnemotechnických pomůcek,
- přeformulování,
- změny rychlosti mluveného projevu,
- překladu apod.;

b) na neverbální úrovni:

využití

- grafických reprezentací a symbolů,
- vizualizace pojmů,
- názorných pomůcek a modelů,
- mimiky a gestikulace,
- prvků dramatizace a spojení s pohybem,
- výpočetní techniky apod.

Co dalšího lze doporučit? Pro úspěch při výuce (nejen) formou CLIL by mělo být přirozené, aby učitel vytvářel podmínky vhodné pro přepínání mezi různými strategiemi řešení úloh. Při prezentaci nového učiva je elicitace účinnější než přímý výklad. Při procvičování se osvědčuje práce ve dvojicích, práce v malých skupinách, hry, simulace a předvádění rolí. To vše má za úkol pomoci žákům naučit se správně dekodovat nové informace.

Z metodologického hlediska se zdá být pro výuku formou CLIL nejvhodnější kombinace komunikativního a kognitivního přístupu.

Literatura:

BRAGDON, A. G. *Nedovolte mozku stárnout*. Praha : Portál, 2002.

HASHER, L. Age and inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1991, 17, s. 163-169.

MARSH, D. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Český text: Část 6. Jak využít jazyky k učení a jak se naučit používat jazyky*. 2000.

NOVOTNÁ, J., HOFMANNOVÁ, M. Cizí jazyk jako nástroj při výuce matematiky. In *8. setkání učitelů matematiky všech typů a stupňů škol*. Eds. Ausbergerová, M., Novotná, J., Sýkora, V. Praha : JČMF, 2002, s. 225-230.

3. Trojí výukové cíle

Jedním z charakteristických rysů CLIL je to, že jeho prostřednictvím si žáci prohlubují znalosti v daném předmětu a zároveň si osvojují cizí jazyk. Dozvíte se, které hlavní cíle by měly hodiny CLIL naplňovat.

CLIL bývá definován jako vzdělávací přístup, v rámci kterého je cizí jazyk používán k osvojení jak vzdělávacího obsahu nějakého neязыkového předmětu, tak i cizího jazyka (srovnej např. Mehisto, Marsh a Frigols, 2008, s. 11). Základem tohoto přístupu je integrace. CLIL tedy můžeme chápat jako určitý způsob integrované výuky, která do jisté míry propojuje dvě oblasti – cizí jazyk a daný neязыkový předmět.

Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 11) připouštějí, že vyučovací hodiny, které obsahují CLIL, mohou mít dvojí podobu. Buď je cizí jazyk začleněn do neязыkového vyučovacího předmětu, anebo je učivo neязыkového předmětu integrováno do hodin cizích jazyků. Dlužno však říci, že uplatňování témat z různých vyučovacích předmětů v hodinách cizího jazyka bývá chápáno jako rozvíjení či posilování mezipředmětových vztahů spíše než realizace CLIL. Je nutné si uvědomit, že vyučovací hodiny využívající CLIL **nejsou typické hodiny cizího jazyka**. Na to upozorňuje například Dalton-Puffer (2007, s. 3), podle kterého je podstatné, že při výuce obsahující CLIL funguje cizí jazyk jako nástroj k získávání a osvojování si nových poznatků a informací z neязыkového předmětu. Cizí jazyk tedy není pouhým předmětem vyučování, jak je tomu v tradičních hodinách cizího jazyka. V této souvislosti je také potřeba podotknout, že CLIL by měli realizovat učitelé kvalifikovaní současně pro výuku cizího jazyka i daného neязыkového předmětu. V zahraničí se ale osvědčil například i takový model výuky CLIL, kdy spolu učitelé cizích jazyků a neязыkových předmětů úzce spolupracují a společně se podílejí na přípravě a realizaci hodin CLIL.

Mnoho odborníků poukazuje na skutečnost, že CLIL je přístup, který se **orientuje na dva cíle**. Usiluje o to, aby si žáci osvojili učivo daného neязыkového předmětu a současně aby rozvíjeli své řečové dovednosti v cizím jazyce. Můžeme tedy hovořit o dualitě cílů vyučovacích hodin, které jsou založeny na CLIL. Tyto hodiny by měly naplňovat jak cíle pramenící ze vzdělávacího obsahu daného neязыkového předmětu, tak i cíle, které pramení z používání cizího jazyka. Nutno dodat, že žádoucí je zachovat rovnováhu mezi těmito dvěma cíli. Pro přístup CLIL je totiž charakteristické, že neupřednostňuje ani oblast prohlubování znalostí z daného neязыkového předmětu, ani oblast zdokonalování v cizím jazyce, nýbrž považuje obě tyto oblasti za stejně důležité (srovnej Nikula, In Marsh, Marsland, Nikula, 1997, s. 6).

Při stanovování cílů vyučovacích hodin, ve kterých je CLIL realizován, je vhodné **dodržet postup**, jenž navrhuje Deller a Price (2007, s. 9). Nejdříve je potřeba stanovit cíle související s daným neязыkovým předmětem a až potom cíle vyplývající z používání cizího jazyka. Teprve z analýzy učiva daného předmětu totiž vyplývají jazykové požadavky, na jejichž základě může být žákům poskytnuta dostatečná jazyková podpora a jazykové prostředky potřebné k úspěšnému zvládnutí učiva v cizím jazyce.

V souvislosti se stanovováním cílů dlužno dodat, že podle některých autorů by vyučovací hodiny využívající CLIL měly **naplňovat i třetí cíl**. Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 11) zdůrazňují, že při realizaci CLIL jsou rozvíjeny také učební dovednosti/strategie žáků. Ty přispívají k úspěšnému naplnění obsahového i jazykového cíle. Dle zmíněných autorů (ibid.) by proto měl být při plánování hodin CLIL stanovován i třetí cíl, který tuto skutečnost reflektuje.

Příklad stanovení cílů pro část hodiny založené na CLIL

Vyučovací předmět: Občanská výchova

Cizí jazyk: Angličtina

Téma: Nabídka a poptávka

Ročník: 8.

Obsahové cíle: Žáci pochopí rozdíl mezi nabídkou a poptávkou a budou schopni vysvětlit, jak se v závislosti na nabídce či poptávce mění ceny.

Jazykové cíle: Žáci budou umět používat pojmy nabídka a poptávka. Žáci porozumí textu, který o těchto dvou ekonomických jevech pojednává, a rozšíří si slovní zásobu o některá slova uvedená v textu.

Učební cíle (strategie): Žáci dokážou vyhledat informace v textu a pracovat se slovníkem.

Průběh:

1) Warm-up.

Guess the topic of today's lesson (hangman):

What do the words mean? We will get to know in this lesson.

2) Pre-reading task.

Find the following words in your dictionary and write their meaning:

separate = _____

available = _____

measure = _____

if = _____

3) Reading.

a. Read the text:

See <http://www.socialstudiesforkids.com/articles/economics/supplyanddemand1.htm>

b. Complete the following information:

_____ is how much of something is available.

_____ is how much of something people want.

Do you know the Czech equivalents of these words? Can you find them in your dictionary?

c. Circle the correct statements:

1. You go to the shop to buy some apples. You want 10 apples, but the shop has only 5. We say:
Supply is high Demand is low Supply is low

2. You go to the cinema to see the new Harry Potter movie. There are 500 people standing in the line to buy the ticket, but the cinema can sell only 300 tickets. We say:
Demand is high Supply is high Demand is low

d. Think about the following sentences and complete the gaps with the words - supply, demand:

Prices go up when _____ is low and _____ is high.

Prices go down when _____ is low and _____ is high.

Literatura:

DALTON-PUFFER, Ch. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam : John Benjamins B. V., 2007. ISBN 978-90-272-1981-7.

DELLER, S., PRICE, Ch. *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford : Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442578-0.

MARSH, D., MARSLAND, B., NIKULA, T. *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 1997. ISBN 951-39-0013-4.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.

4. Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding

Každý učitel má svůj ověřený soubor strategií, které fungují, technik, jak vzbudit a udržet zájem žáků, způsobů, jak jim pomoci pochopit a aplikovat probíranou látku. Takovému souboru strategií a jejich použití se říká „scaffolding“, tj. „stavění lešení“, které žák potřebuje, než si začne být jistější. Opora od učitele žákovi pomůže stát se samostatným a zodpovědným za své vlastní učení. Scaffolding je jednou z metod, která respektuje a zohledňuje omezené jazykové vybavení účastníků (žáků i učitelů). Učitelé CLIL musejí stavět hned dvojí lešení, jednak pro odborný předmět, jednak pro jazyk.

Integrovaná výuka CLIL na něj přísahá, učitel cizího jazyka se bez něj neobejde, většina učitelů ho provádí zcela přirozeně. O čem mluvíme? O podpůrných strategiích a metodách, které žákům pomáhají překonat bariéry v učení, o technikách, které rozvíjejí různé styly učení a postupně žákům umožní osvojovat si znalosti a dovednosti samostatně a nezávisle – o tzv. **scaffoldingu**. Níže jsou představeny nejrůznější techniky „stavění lešení“ a jejich přínos (nejen) pro integrovanou výuku.

Pod pojmem scaffolding není možné si představit jednu konkrétní aktivitu. Žák se postupně učí, osvojuje si znalosti a dovednosti. Scaffolding je proces, který zpočátku poskytuje pevné záchytné body, kterých se žák může držet, **ukazuje efektivní strategie, které učení usnadní**, a postupně nabízí čím dál větší volnost, až nakonec žák danou činnost zvládne zcela samostatně. Každý učitel má svůj ověřený soubor strategií, které „fungují“, technik, jak vzbudit a udržet zájem žáků, způsobů, jak jim pomoci pochopit a aplikovat probíranou látku. Pro učitele CLIL (integrované výuky) je důležité si uvědomit, že musí stavět hned dvojí lešení. Zvyšovat náročnost je vhodné vždy jen v jednom směru, tedy **když se pracuje s novou látkou, je vhodné využívat známé, dobře zažitě jazykové struktury**, naopak pro shrnovací a přehledové aktivity je možné soustředit se na rozvoj komunikačních dovedností a žákům nabízet nové výrazy. Navíc, některé strategie, které žákům usnadní pochopit látku (např. využití technik kritického myšlení), mohou být v cizím jazyce výrazně náročnější a je nutné je doplnit o techniky scaffolding pro jazyk.

Palinscarová a Brownová (1986) v souvislosti s kritickým myšlením uvádějí čtyři základní kroky v „budování lešení“: předpovědi, které odkazují na již existující znalosti, vytváření otázek, které budí zájem o text, shrnování, kdy žáci prezentují text v jakési kondenzované podobě, a závěrečné vyjasňování, kde je pozornost věnována prvkům, které porozumění komplikují. Tato čtveřice strategií vychází z rozvoje čtení s porozuměním, ale můžeme ji aplikovat i obecněji.

Hodinu či blok výuky tak mohou zahajovat **předpovědi**, kdy žáci odhadují, co se bude dále probírat. Tím musejí aktivovat dřívější poznatky o dané látce a v integrované výuce samozřejmě i související slovní zásobu. **Vytváření otázek** nejen rozvíjí schopnost v jazyce vytvořit srozumitelnou otázku, ale žáci jsou také motivováni snahou o potvrzení nebo vyvrácení svých vlastních (úvodních) domněnek. **Shrnování** jako nástroj pro ucelení informací učí žáky jednak vyhledávat klíčové informace a koncepty, které se naučili, ale také shrnutí v cizím jazyce formulovat. **Vyjasňování** se může stát důležitým diagnostickým nástrojem. Při společném hledání bariér může učitel ověřit, jestli pro žáky představuje větší problém obsah, nebo jazyk, a přesunout třeba dočasně těžiště výuky. Žáci se v této fázi zároveň seznamují se strategiemi učení.

Seznam technik scaffolding, který představujeme, kombinuje techniky z výuky cizích jazyků s technikami nejazykovými, nevyčerpává všechny možnosti. Mnohé z položek budete považovat za samozřejmost; výzva, před kterou je učitel CLIL postaven, je vyváženě používat různé typy tak, aby nezanedbával ani jednu ze složek výuky a respektoval různé styly učení žáků.

Jaké tedy jsou jednotlivé zásady a techniky, které žákům usnadní učení?

- **Aktivovat dřívější znalosti**, ptát se žáků, co o tématu již vědí, zjišťovat kde (i v jiném kontextu) se setkali s klíčovými slovy; použít **brainstorming** pro vytvoření myšlenkové mapy asociací.
- Nabídnout motivující **kontext**, vzbudit zájem žáků, přimět žáky formulovat, co o tématu nevědí nebo čím si nejsou jisti, co jim někdo říkal; pokusit se téma svázat s reálným světem a také s dalšími disciplínami, **hledat přesah tématu** do jiných předmětů, např. uvést s tématem vzdáleně související historickou událost, uvést téma historkou z praxe, představit žákům **autentické materiály**.
- **Rozložit komplexnější úlohu do jednotlivých**, snáz proveditelných **kroků**, zpočátku žákům úlohu rozfázovat, napsat jednotlivé kroky úkolu na tabuli, aby každý mohl postupovat vlastním tempem, a postupně vést žáky k tomu, aby si uvědomili, že takový rozklad zpravidla existuje a mohou si ho připravit sami; technikou scaffolding je např. po žácích místo vyřešení celého zadání zapsat jednotlivé kroky.
- V průběhu hodiny zjišťovat, **co si žáci myslí, že se dále bude dít**, co se dozvědí; jednak se tak ověří, jak dobře poslouchali instrukce, jednak to soustředí jejich pozornost na průběh aktivity, jednak se tak rozvíjí jejich schopnost formulování hypotéz.
- **Představit předem ukázkou požadovaného výstupu**; říct/napsat správnou větnou strukturu, ukázat, jak se má zapsat řešení, předvést modelový referát, nechat žáky pracovat se vzorově vyřešenou písemnou prací, **modelovat nejprve odpovědi** tak, aby žáci jen dosazovali správné výrazy, postupně přenechávat více zodpovědnosti za tvorbu věty.
- Ilustrovat postup myšlení tím, že při řešení úlohy bude učitel „**myslet nahlas**“; žákům se tak kromě vysvětlení nepřímo ukáže způsob, jak v cizím jazyce vysvětlit postup řešení, jak popsat proces.
- **Nabídnout nápovědu** nebo částečné řešení; důležité je to zejména pro ty žáky, kteří jsou nejistí nebo mají tendenci náročnější úlohy vzdávat, tato možnost jim dá jistotu, že alespoň něco dokážou.
- **Předem naučit** (procvičit) **klíčová slova**; napsat je na tabuli, společně se žáky vyslovit, přeložit, přiřadit k obrázkům, dát žákům k dispozici **slovníček pojmů** – nejen nových, ale obecně v probírané látce důležitých, aby se mohli soustředit na obsah a souvislosti a nezapolit s jednotlivými slovy; zároveň tak žáci budou mít před očima soupis klíčových témat, jehož se budou moci držet a využít ho jako vodítko pro samostatné učení se.
- **Přeformulovat** sdělení, rozložit souvětí do jednotlivých vět, kromě opakování věty se pokusit ji říct 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 rozumějí a snaží se lépe pochopit koncept); vést žáky k tomu, aby myšlenky přeformulovali sami; rozvíjejí se tak nejen jejich jazykové kompetence,

ale informace, které takto zpracují, si efektivněji zapamatují.

- Používat **grafy, diagramy, myšlenkové mapy**, vést žáky k tomu, aby se učili tyto formy představení informací jak „číst“, tak vytvářet; je také vhodné v rámci jednoho tématu postupně **rozšiřovat** jeden takový diagram nebo mapu, aby žáci měli možnost zařadit nové informace do již vytvořeného systému a podpořit učení vizuálním vjemem (vynikající možnosti zde nabízí využití interaktivní tabule pro opětovně nahrání a aktualizaci dříve vytvořeného schématu).
- Učit žáky **mnemotechnické pomůcky**, básničky, říkadla; vysvětlit, jak fungují, vést žáky k tomu, ať si sestavují vlastní, sdílet ve třídě různé strategie, jak si něco zapamatovat.
- Využívat **gesta a pantomimu**; jednak to žákům usnadní pochopení / zapamatování si, jednak to zprostředkuje vizuální zážitek, se kterým si budou moci daný výraz nebo myšlenku spojit – stejné gesto nebo pantomimu pak lze využít pro aktivování této znalosti.
- Využívat **obrázky, reálné objekty**, zjednodušené **modely**, nahrávky – je třeba umožnit žákům o předmětu nejen poslouchat, číst, mluvit a psát, ale také se na něj dívat, osahat si ho, hrát si.
- Využívat **média a internet** aneb pokud je o probíraném tématu cizojazyčné video na youtube.com nebo existuje např. facebooková skupina, která se k danému problému vyjadřuje, využijte toho, že tyto složky představují pro většinu žáků přirozený kontext a mohou fungovat jako silný motivační prvek – žáci navíc budou pracovat s **reálným cizím jazykem**, nejen simulovaným v hodině.

Scaffolding je ve zkratce všechno, co učitel (a nejen učitel, ale třeba i autor učebnice, rodič, nebo žák sám) dělá, aby žákovi usnadnil učení, a to jak v rovině cizího jazyka, tak v rovině předmětové. V CLIL je „řešení“ ještě důležitější oporou než v běžné výuce.

Literatura:

COYLE, D., et al. *CLIL*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 s. ISBN 978-0-521-13021-9.

GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The theory in Practise*. New York : Basic books, 1993. ISBN 0-465-01822-X.

LEWIS, B. *Scaffolding Instruction Strategies. Techniques to Scaffold Learning in the Elementary Classroom*. [cit. 2010-11-03]. Dostupné z WWW: <<http://k6educators.about.com/od/helpfornewteachers/a/scaffoldingtech.htm>>.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.

PALINSCAROVÁ, A. S., BROWNOVÁ, A. I. *Interaktivní výuka, která podporuje samostatné učení se z textu* [online]. 1986 [cit. 2010-11-03]. Kritické listy 24. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_linteraktivni>.

5. Neverbální prostředky komunikace a různé formy reprezentace

Pro úspěšnost výuky vedené CLILEm je nezbytné využívat neverbálních prostředků komunikace a různých forem reprezentace.

Obecně lze říci, a netýká se to pouze CLIL výuky, že výuka všech předmětů je založena převážně na komunikaci. Komunikace ve třídě probíhá podobně jako jakákoli jiná komunikace - je multimodální (Alwood, 2001). Aby si žáci a učitel porozuměli, používají různé komunikační prostředky, které se navzájem doplňují a podporují (Reich, 2006). Multimodální přístup, který používá verbální i neverbální formy, je při CLIL výuce zvláště důležitý. Zatímco v běžném životě převládá použití běžného jazyka, použití neverbálních nástrojů jej doplňuje. Při CLIL výuce se zvětšuje význam neverbálních komunikačních prostředků, stávají se rovnocenným partnerem nástrojů verbálních, oba typy komunikace se navzájem podporují a doplňují. Např. doplnění slovního vyjádření obrázkem, schématem, symbolickým zápisem apod. většinou zpřesňuje verbálně předávanou informaci a zvyšuje její srozumitelnost pro všechny účastníky komunikace.

V CLIL výuce se výrazně uplatňují hlavně čtyři základní typy vstupů: vizuální (obrázky, objekty z běžného života, modely, grafické reprezentace a symboly apod.), akustické (mluvené slovo, a to jak učitele a žáků, tak i zprostředkované audiovizuálními prostředky), kinestetické (gesta, mimika, pohyb, prvky dramatizace apod.) a taktilní (manipulace s modely apod.).








Využití různých reprezentací zvyšuje porozumění: Jazyk je rozvíjen, když se žáci učí pojmy v situacích, kdy mohou své myšlenky vyjádřit v několika podobách. Různé reprezentace se tak stávají „nástroji, pomocí nichž žák myslí“.

Významným pomocníkem se staly digitální technologie, které umožňují snadnější a rychlý přístup k různým neverbálním reprezentacím. Jejich integrace do výuky CLIL, jak ze strany učitele, tak žáků, dovoluje efektivnější komunikaci a pružnější reakci na aktuální učební potřeby.

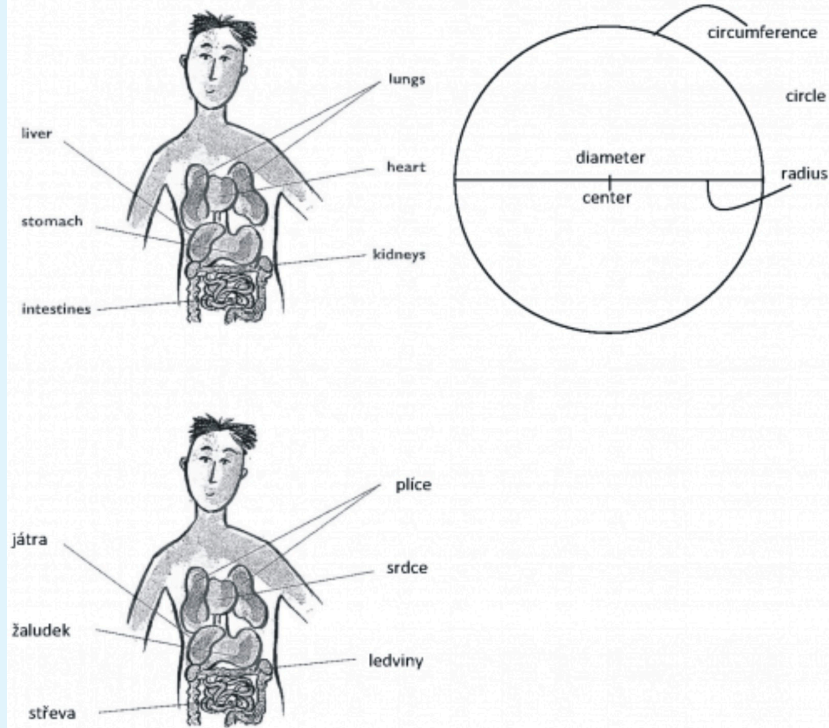
Využití různých reprezentací pomáhá nejen uspokojovat individuální rozdíly mezi žáky, ale rozšiřuje také komunikaci mezi účastníky. Vytváří optimální podmínky k učení se a k osobnostnímu rozvoji. Níže si prohlédněte ukázky, jak je možné učit odbornou slovní zásobu.

Tabulky trochu jinak

Doplňte záhlaví tabulky:

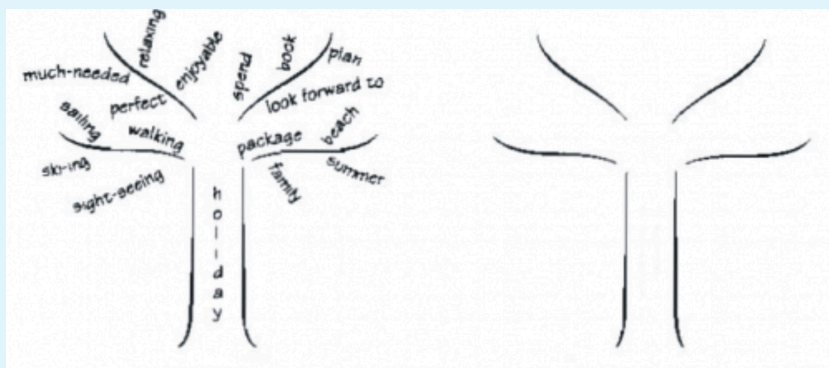
Triangle			
			
			
			

Obrázky mohou pomoci zapamatovat si odborné termíny



„Stromy slov“ mohou být užitečné

Podívejte se na strom slov pro dovolenou. Nyní doplňte strom pro termín z vaší oblasti.



„Vidličky slov“ mohou být užitečné

Podívejte se na vidličku slov pro čtverec. Nyní vytvořte vidličku pro termín z vaší oblasti.

Is a quadrilateral	Square
Has 4 equal sides	
Has 4 right angles	
Has 2 equal diagonals	
Its diagonals are perpendicular	

Zdroje použitých obrazových materiálů:

HOFFMANOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. Learning Vocabulary – Aids to Learning. In *CLIL across Contexts: from Scaffolding Framework to Teacher Education Activities*. Multimodality, 2009.

MCCARTHY, M., O'DELL, F. *English Vocabulary in Use*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

NOVOTNÁ, J., KUBÍNOVÁ, M., SÝKORA, V., SINKOVÁ, M. *Matematika s Betkou 1 pro 6. ročník základní školy*. Praha : Scientia, 1996.

Literatura:

ALWOOD, J. Cooperation and Flexibility in Multimodal Communication. In *CMC '98*. Eds. Bunt, H., Beun, R. J. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag, 2001, s. 113-124.

REICH, K. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim : Beltz Verlag, 2006.

HANSEN-PAULY, M.-A., et al. *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education* [online]. 2009 [cit. 2010-08-12]. Dostupné z WWW: <<http://clil.uni.lu>>.

6. Roviny jazyka

V CLIL výuce je klíčová dualita cílů, kdy učitel se má vědomě věnovat jak odbornému předmětu a rozvíjení kompetencí v něm, tak cizímu jazyku. Poukazujeme na různé roviny cizího jazyka, které se v integrovaných hodinách objevují, a na jejich určitá specifika. Na ukázkách z integrované výuky matematiky a anglického jazyka přinášíme některé konkrétní ukázky pro efektivní integraci.

Je přirozené, že rovnováha mezi odborným obsahem a jazykem nemůže být dosažena v každé jednotlivé hodině, některé hodiny budou více zaměřené na obsah a jiné se zase zdrží nad jazykovou složkou, zejména když se ukáže, že jazyková bariéra brání žákům porozumět probírané látce nebo splnit zadaný úkol. **O dosažení rovnováhy** je třeba usilovat v dlouhodobém měřítku, uvědomovat si, s jakými jazykovými nástrahami žáci bojují, a systematicky se jim věnovat.

Keith Kelly, který se dlouhodobě věnuje integrované výuce zejména přírodovědných předmětů, rozlišuje tři jazykové roviny v CLIL. Jazyk periferní, kterým K. Kelly označuje jazyk potřebný pro interakci mezi učitelem a žáky a který se netýká přímo probírané látky, ale běžné komunikace ve třídě, odbornou slovní zásobu specifickou pro daný předmět a akademický jazyk, který učitel a žáci potřebují, aby mohli o probírané látce mluvit (jde o jazykové struktury, které nejsou specifické pro jednotlivý předmět, ale jsou specifické pro určitou úroveň vzdělání). V následujících sekcích se budeme jednotlivým kategoriím věnovat podrobněji.

Periferní jazyk, jazyk běžné komunikace ve třídě, zahrnuje nejrůznější výzvy, od „Posaďte se!“ přes „Otevřete si učebnici na straně...“ až po „Neopisujte!“ nebo „Výborně, tohle se ti povedlo!“. Ze strany žáků jde například o fráze „Omlouvám se, že jdu pozdě...“, „Promiňte, mohl bych se zepatat...“, „Můžete to prosím zopakovat?“, „Tomuhle nerozumím.“ nebo „Už je mi to jasné.“, případně „Mohl bych si půjčit...“ apod.

Nejde o nijak složité věty, navíc se s nimi žáci nepochybně setkávají i v hodinách cizího jazyka. Učitel CLIL by měl trvat na tom, aby se tyto jednoduché fráze v hodinách používaly, a dbát na to, aby je také sám používal. Žákům (i učitelům) totiž známé struktury poskytnou pocit bezpečí, v hodině je díky nim neustále přítomen alespoň nějaký jazykový úsek, na který se mohou spolehnout. Z často používaných frází je také vhodné vytvořit plakát a ten umístit na dobře viditelné místo ve třídě jako záchytný bod pro žáky. Osvědčilo se nechat plakát vyrobit samotné žáky a dát jim možnost ho průběžně rozšiřovat či aktualizovat. Přehled anglických termínů pro běžnou komunikaci ve třídě, ustálené fráze a pokyny spolu s jejich českými překlady viz Favilli (2009).

V každém textu, se kterým se žáci setkávají (ať psaném, nebo mluveném), bude určité procento vysoce odborných termínů, které jim mohou komplikovat porozumění, nebo ho přinejmenším zpomalovat. Je na učiteli, aby bariéru, kterou **odborný jazyk** představuje, pro žáky snížil.

Je vhodné žákům předem nabídnout slovníček odborných pojmů, „předučit“ je, aby se potom lépe v textu orientovali. Je také vhodné využít dalších technik a strategií, např. různých forem reprezentací (i neverbálních), metody scaffoldingu aj.

Předpokládáme, že rovina **akademického jazyka** je pro žáky nejobtížnější. Jde o takové jazykové prostředky, které žáci potřebují k pochopení a splnění úloh, které jsou jim zadávány, zároveň jde o jazykové prostředky, které učitel aktivně používá pro prezentaci nebo vysvětlení.

Pro výuku CLIL platí jednoduché pravidlo, kdy náročnost úkolu je třeba zvyšovat jen v jedné oblasti. To znamená, že když učitel prezentuje novou látku, měl by využívat jazykové struktury, které jsou pro žáky bezpečně známé, naopak když opakuje, může si dovolit rozvíjet jazyk. Dalším rozměrem, který akademickou sféru jazyka komplikuje, je kognitivní náročnost. Je možné, že zadání by žáci byli schopni splnit, ale nemají dostatečné jazykové prostředky pro to, aby mu porozuměli nebo aby formulovali odpověď. CLIL v této situaci přichází s jednoznačnou odpovědí: důležité je především objasnění a porozumění obsahu vyučovaného předmětu. Je nezbytné, aby učitel průběžně ověřoval, zda žáci výkladu či zadání porozuměli. CLIL toleruje a vítá jakékoli využití neverbálních prostředků komunikace a připouští i užití mateřského jazyka v případě, že žák nedokáže myšlenku vyjádřit v cizím jazyce. Na učiteli je opravení nebo doplnění a upevnění potřebné jazykové struktury.

Praktické ukázky práce s jazykem v hodinách CLIL

Hofmannová, Novotná a Pípalová (2004) v rámci výzkumu integrované výuky matematiky a angličtiny připravily následující sérii výroků:

1. There are **more** people in York than in Exeter.
2. There are **not so many** people in Exeter than in Bristol.
3. There are roughly **four times as many** people in Bristol **as** in York.
4. The population of York **exceeds** that of Exeter **by** about 30,000.
5. The total population of York and Exeter **is less than** half that of Bristol.
6. There are at least 350,000 more people in Bristol than in Exeter.
7. The population of Bristol **exceeds** that of York **by** more than that of York exceeds that of Exeter.
8. If York were five times as populous as it is, it would have **more** inhabitants than Bristol.
9. The **total number** of people in the three cities is 623,000.
10. The populations of Exeter and Bristol **differ by** about 363,000.

Autorky výroky sestavovaly tak, aby se v nich měnila náročnost jazyková a/nebo matematická, jejich zadáním bylo „Zapište tato tvrzení pomocí matematické symboliky.“ Zkoumaly tak původ chyb, které žáci dělali. Dokážete k sobě přiřadit výroky se stejnou matematickou a různou jazykovou náročností a naopak? Pojďme se podívat, k jakým dalším aktivitám by tento materiál bylo možné využít:

Matematika:

- Rozdělte tvrzení na rovnosti a nerovnosti.
- Mohou platit všechna tvrzení zároveň?
- Vyberte co největší sadu tvrzení, která mohou platit zároveň.

Jazyk:

- Vyberte větu, která mezi ostatní nepatří, a vysvětlete proč. Vypište synonyma.
- Formulujte každou větu tak, aby obsahovala slovo „more“ a nezměnil se její význam (podobně např. s výrazy not, people/population).
- Přepište výrok 8 tak, aby to nebyla podmínková věta. Vyberte, které věty by se daly přeformulovat do podmínkových.

Je vhodné žákům nabídnout různé formulace problému, nenásilně představit správné struktury. Pamatujete si z učebnic cizího jazyka cvičení na porozumění textu či poslechu, sloupečky TRUE a FALSE, případně třetí sloupeček DOESN'T SAY / DON'T KNOW? Tedy rozhodování o tom, zda je tvrzení pravdivé, nepravdivé, nebo to nelze rozhodnout? Tento typ cvičení lze v hodinách CLIL s úspěchem zařadit hned na několika úrovních.

- jako úvodní evokaci, při které si žáci uvědomí, co o daném tématu již vědí,
- jako průběžný formativní test, kdy žáci budou mít možnost označit, co se již naučili (doporučené bodování: správná odpověď: +1, chybná: -1, bez odpovědi / volba „nevím“: 0 zamezí náhodnému tipování),
- jako soutěž, kdy skupina žáků připravuje sérii tvrzení pro jinou skupinu,
- jako známkový test nebo jeho součást.

Na téma Úhly se může využít těchto tvrzení:

This is a rectangle: Δ	yes	no	I am not sure
Every rectangle has four right angles.	yes	no	I am not sure
The diagonals in a rectangle are perpendicular.	yes	no	I am not sure
There is a right angle between the diagonals in a rectangle.	yes	no	I am not sure
The perimeter of a rectangle is the sum of lengths of all sides.	yes	no	I am not sure
The area of a rectangle is the sum of lengths of all sides.	yes	no	I am not sure

Kratičká série tvrzení se soustředí na znalost odborných termínů i matematické znalosti: perpendicular/right angle, perimeter/area. Je vhodné podobnou aktivitu zakončit diskuzí, proč tato tvrzení platí/neplatí, případně požádat o písemné vysvětlení. Vysvětlení je důležité i v případě, že žáci vyberou volbu „I am not sure.“ Učitel tak dostane jasný signál, zda jde o problém jazykový; „I don't know what perpendicular is.“, nebo obsahový „I am not sure if this is true for all rectangles.“

V CLIL se projevuje několik jazykových úrovní. Přestože odborná slovní zásoba rozhodně představuje důležitou a náročnou složku integrace odborného předmětu s cizím jazykem, ukazuje se, že daleko důležitější (a často zanedbávanou) složkou jsou **méně odborné výrazy**, které však žáci potřebují, aby mohli látku pochopit a osvojit si ji a také s odbornými výrazy pracovat. Důraz na konkrétní jazykový jev by měl přirozeně vycházet z potřeb, které v dané hodině/aktivitě vystanou; je však na učiteli, aby pečlivě prováděl didaktickou analýzu učiva a uvědomoval si, jaké jazykové prostředky budou žáci k dosažení obsahových cílů potřebovat. Stejně tak důležité je, aby učitel sledoval, které jazykové prostředky je třeba žákům doplnit. Představili jsme využi-

tí „jazykové“ aktivity v odborném předmětu, další ukázky takových aktivit a metod přineseme v dalším článku tohoto seriálu.

Literatura:

COYLE, D., et al. *CLIL*. UK : Cambridge University Press, 2010. 173 s. ISBN 978-0-521-13021-9.

FAVILLI, F., et al. *Making Mathematics Teachers Mobile* [online]. 2009 [cit. 2011-02-17]. Dostupné z WWW: <<http://mta.dm.unipi.it/news/show121.htm>>.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. Assessment instruments for classes integrating mathematics and foreign language teaching. In *ICME 10*. Kodaň, 2004. Dostupné z WWW: <http://www.icme-organisers.dk/tsg27/papers/16_Hofmannova_et_al_fullpaper.pdf>.

KELLY, K. *Integrating content and language - which language?* [online]. 2009 [cit. 2011-02-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.macmillanenglish.com/uploadedFiles/Course/w/keith%20webinar.m4v>>.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.

NOVOTNÁ, J. *CLIL - Neverbální prostředky komunikace a různé formy reprezentace* [online]. 2010 [cit. 2011-02-17]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9749/clil-neverbal/>>.

TEJKALOVÁ, L. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam* [online]. 2010 [cit. 2012-01-19]. 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>>.

7. Rozvíjení jazykových dovedností v odborném předmětu (dějepisu)

Jak jsou provázané cíle CLIL hodiny s rozvíjením čtyř dovedností cizího jazyka v odborném předmětu? Oblast rozvoje se týká jednak dovedností receptivních, jednak produktivních. Níže jsou nastíněny možnosti, jak tyto dovednosti rozvíjet v hodinách dějepisu na 2. stupni ZŠ.

Při výuce odborného předmětu, kdy je uplatňován CLIL, si vyučující stanovuje dva typy cílů - jazykové a obsahové. V souvislosti s tímto je tedy rozvoj čtyř základních jazykových dovedností, čtení s porozuměním, psaní, poslechu s porozuměním a mluvení, které jsou běžně rozvíjeny při jazykové výuce, na místě. Vždy záleží na stanovení si konkrétních cílů pro vyučovací jednotku, to znamená i **cílů jazykových, které vycházejí z cílů obsahových** (odborného předmětu). V rámci stanovených cílů lze poté vymezit, jaké dovednosti budou během výuky rozvíjeny.

Rozvíjení výše zmiňovaných dovedností je pro žáky v odborném předmětu více motivující, jelikož je jejich učení se založené na uplatňování jazyka, který je pro ně nástrojem k porozumění. Využití jednotlivých dovedností je pak přirozené a smysluplné, neboť jsou využívány/rozvíjeny podobně, jak by se tomu dělo ve výuce v mateřském jazyce - jsou nástrojem k aktivní práci s obsahem. Jejich rozvoj je úzce propojen s aktivitami, které vedou k osvojení si obsahu. Přirozeně vyplývají z potřeb plnění obsahových cílů. Učitel cíleně nehledá aktivity na rozvoj jazykových dovedností. Ty jsou na rozdíl od jazykových hodin automaticky generovány z potřeby osvojení a procvičení si obsahu. Míra zastoupení a rozvoje jednotlivých dovedností je různorodá, podle jazykové úrovně žáků, forem CLILu apod.

Abychom rozvíjeli čtení, psaní, poslech a komunikativní dovednosti, užíváme různé strategie (např. kooperativní vyučování, metody práce s textem...), které **vycházejí z konstruktivistického pojetí**, tedy výuky zaměřené na žáka. Kromě jiného je vhodné volit takové organizační formy výuky, během nichž je žákům umožněno spolupracovat ve dvojicích, skupinách, s učitelem. Je nutné vzít v úvahu jazykovou vybavenost žáků a na základě toho volit odpovídající aktivity a adekvátní prostředky (nejen) scaffoldingu pro jejich úspěšnou realizaci.

Jak rozvíjet receptivní, produktivní a interaktivní dovednosti v CLIL?

Dovednost poslechu s porozuměním

Již tím, že v CLIL hodinách je výuka v různém rozsahu vedena prostřednictvím cizího jazyka, můžeme říci, že v okamžiku použití cizího jazyka (učitel, žáci, jiné zdroje) dochází k přirozenému a smysluplnému rozvoji této dovednosti. Chce-li učitel cíleně rozvíjet specifické dovednosti poslechu (například hledání hlavní myšlenky slyšeného textu), formuluje úkoly vedoucí k rozvoji této dovednosti. Například při sledování krátkého dokumentárního pořadu komentovaného v cizím jazyce žáci za pomoci myšlenkové mapy zapíší stěžejní informace, které zvládnou pochytit. Příkladem uvedme realizaci CLIL aktivity během výuky dějepisu, kdy žáci probírají téma starověkého Egypta, při němž poslouchají záznam výkladu průvodce k dané památce. Jejich úkolem je zjistit, jak vysoký je obelisk, kdy byl tesán, kolik váží, kolik lidí ho opracovávalo, jak daleko se vezl.

Dovednost čtení s porozuměním

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti v CLIL je třeba volit vhodné materiály, které svou délkou a jazykovou strukturou jsou nepatrně nad rámec znalostí žáků. Je vhodné texty doplnit různými vyobrazeními, náčrtky, grafy, což často napomáhá porozumění. Je dobré pracovat s různými **technikami kritického myšlení** (V-CH-D, I.N.S.E.R.T. apod.), a tím rozvíjet i čtenářství u žáků. Podobně jako u poslechu i zde je možno rozvíjet specifické dovednosti čtení volbou vhodných úkolů – například dovednost vyhledání specifických informací v textu, kdy žáci v textu například vyhledávají statistické informace. V situaci, kdy žáci již obdrželi základní informace o starověkém Egyptě z předchozích hodin, můžeme v další hodině pracovat s textem pro CLIL výuku (anglicko-český text), v němž žáci mají doplňovat symboly charakteristické pro I.N.S.E.R.T. a poté si zapsat do tabulky 4-5 informací, aby informace vyhodnotili.

Praktická ukázka CLIL na téma Starověký Egypt



Každým rokem zaplavovala nilské údolí voda. Obyvatelé přečkávali zátoppy ve vesnicích.√

zbudovaných na místech, kam voda nedosahovala. Po záplavách zůstávaly na polích nánosy bahna plné živin. V mnohém tak √

přispíval Nil (6671 km dlouhý) k tomu, aby lidé v Egyptě netrpěli +

hladem. Farmers dug ditches and canals between the fields to √ store flood water for the crops...?

Along the Nile River lived two main groups. One group lived around the mouth of Nile River, near the Mediterranean Sea. √

Their king (pharaoh) wore the Red Crown. Their land was called Lower Egypt. +

The other group lived near the mountains to the South. Their king wore the White Crown.+

Their land was called Upper Egypt. 3000 BC - Lower and Upper Egypt were united, then it was called Egypt. + ?

√	+	?
Po záplavách úrodné bahno na polích.	Upper Egypt - the king had the Red crown.	Jak dlouho uchovali vodu?
Nile River - to Mediterranean Sea	Egypt united 3000 BC.	Who united Egypt?

Dovednost mluvení









Jedná se o náročnou dovednost, jejíž rozvoj v rámci CLIL výuky je spjat s jazykovou úrovní žáků. Použití cizího jazyka pro sdílení obsahu je kognitivně náročné a bude vždy, zvláště u žáků s nižší jazykovou úrovní, vyžadovat různé opory/formy scaffoldingu. Je nutné žákům nabídnout základy vět - **jazykové rámce**, které mohou být specifické pro daný obor či mohou být univerzální. Chceme-li, aby žáci vyprávěli o životě panovníka, o životě v daném historickém období, mohou užívat tyto pomocné vazby/větné struktury:

First of all ..., then ... next... after that ... Finally	Pro možné začátky vět.
When	
This relates to ... This is similar to ...	Pro vyjádření názorů, myšlenek a postojů.
I was surprised...	
I noticed..., I learned..., I realized...	Chceme-li vyjádřit, čemu jsme se naučili.

Učitel by měl žákům nechat prostor pro míru užití jazyka v mluveném projevu. Přechod z mateřského jazyka do cizího jazyka (a opačně) v rámci CLIL výuky je přirozený, učitel volbou aktivit a úkolů může ovlivnit, jaký jazyk bude zvolen pro komunikaci. Vždy je nezbytné vycházet z potřeb dané skupiny žáků. Např. žáci obdrží slepou mapu starověkého Egypta, pracují ve dvojicích, mají si sdělit informace, které na slepé mapě mají, kam si je mají zapsat. Stírají se. Učitel se pohybuje mezi žáky a monitoruje, jak se jim daří doplňovat pojmy. Žáci v menší či větší míře zapojují mateřštinu dle svých potřeb, učitel vybízí a motivuje k užití cizího jazyka. Pro vyhodnocení ukáže na interaktivní tabuli nebo zpětném projektoru správně doplněné mapy s českými i anglickými pojmy, přičemž nejprve nechá promluvit žáky, pro výslednou kontrolu ukáže doplněnou část mapy.

Dovednost psaní

Ve výuce dochází k rozvoji dovednosti psaní například shrnutím čteného nebo slyšeného textu, písemným vyprávěním a dalšími styly. Tento rozvoj je vždy spojen s osvojením si obsahu. Podle typu předmětu dochází k osvojení si specifických dovedností. Vhodnými typy textů mohou být strukturovaný životopis, laboratorní protokol atd. Podobně jako u rozvoje dovednosti mluvení je třeba volit potřebné formy scaffoldingu (nabídnout vzorový text, spojovací výrazy, slovní zásobu, kterou mohou žáci využít...) Např. žáci při výuce starověku mají za úkol určit oblast působení nejdůležitějších bohů z řecké mytologie, připsat jejich funkci a typický znak, tj. podle čeho poznali, že jde právě o daného boha.

			
<p>Poseidon - the god of...</p> <p>He has got...</p>	<p>Hera - the goddess of...</p> <p>She has got...</p>	<p>Athena - the goddess of...</p>	<p>Hephaistos - the god of...</p>
			
<p>Sea</p>	<p>Marriage</p>	<p>Fire</p>	<p>Wisdom</p>

Žáci se se starověkem obvykle seznamují v 6. ročníku a dle dějepisných a jazykových znalostí by měli být schopni je sami doplnit. Záleží na způsobu uchopení aktivity pedagogem a jejímu přizpůsobení žákům. Aktivita může mít formu práce celé třídy - všichni chodí po třídě, každý má na zádech lístek s popisem toho, čemu se jako bůh věnuje. Žáci si musejí údaje přečíst, pak vybrat správný obrázek na svém pracovním listu a zjednodušeně si informaci zaznamenat. Poté doplní zjištěné do pracovních listů a napíšíou dle symbolů u boha, čeho je bůh a jaké pro to mají důkazy.

Citace zdrojových materiálů:

Text první ukázky: *Dějepis 6*. Plzeň : Fraus, 2007, str. 44-45 – česká část.

JEFF DAHL. *Starý Egypt*. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Creative Commons na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Pharaoh_with_double_crown.svg>.

Poseidon. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Poseidon_MKL1888.png>.

Héra. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hera_-_Meyers.jpg>.

Athéna. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Athena_Parthenos_Harpers.png>.

Héfaistos. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hephaistos.png>>.

SIENICKI, Tomasz. *Moře*. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Creative Commons na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:North_Sea_01_ubt.jpeg>.

Manželství. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <<http://www.clker.com/clipart-2385.html>>.

Oheň. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <<http://www.clker.com/clipart-4522.html>>.

Moudrost. [cit. 2011-09-01]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <<http://www.clker.com/clipart-12894.html>>.

8. Výběr učiva pro výuku prostřednictvím cizího jazyka

Kritéria pro výběr učiva v CLIL výuce, která je sice v mnohém podobná výuce v rodném jazyce, ale má svá specifika. Souvisejí s tím, že obsah je prezentován prostřednictvím cizího jazyka, který žák plně neovládá.

Pomíne-li se skutečnost, že základní obsah učiva vždy vychází ze školních vzdělávacích programů, podobně jako při výběru učiva pro výuku v rodném jazyce by učivo mělo vycházet ze žáků, jejich znalostí, zkušeností, zájmů apod. **Učivo je třeba přizpůsobit**, ale v žádném případě neomezit. Při výběru je důležité zvažovat vztahy mezi novým a starým učivem, smysluplné využití obsahu v reálné situaci či jeho aplikaci při řešení reálných problémů. Je třeba také respektovat jazykové vybavení žáků a úroveň abstrakce daného učiva a zvážit rozsah použití konkrétních a abstraktních pojmů. Čím více je možné nahradit slova neverbálními nástroji, tím vhodnější je učivo. Nedostatek jazykového vybavení na straně žáků může být pak díky názornosti učiva kompenzován neverbálně a prostřednictvím různých forem reprezentace (více kapitola 5 - Neverbální prostředky komunikace a různé formy reprezentace). Tato skutečnost je zvláště důležitá v počátečních fázích výuky metodou CLIL a u žáků s nízkou jazykovou úrovní.

Cíle a charakter obsahu učiva i zkušenosti žáků ovlivňují volbu vhodných organizačních forem a metod práce. Podobně jako ve výuce v rodném jazyce platí princip, že čím více je žák aktivně zapojen do vyučovacího procesu, tím lépe si osvojuje nové poznatky. V případě CLIL výuky se pak jedná nejenom o poznatky obsahového rázu, ale i o poznatky jazykové. Je třeba volit mezi samostatnou prací, prací ve dvojicích, trojicích, skupinkách, kooperativních skupinkách či v celé třídě podle potřeb. Každá forma má svá specifika a její uvážený výběr úzce souvisí s výstupy učební jednotky, s tím, co by žáci měli znát a být schopni dělat ve vztahu k danému učivu. Důležitá je rozmanitost organizačních forem a metod práce.

Učitelé by měli kriticky vyhodnotit situaci ve vztahu ke svému oboru (obsah a výstupy, časový plán, možnosti integrace témat a adekvátních forem), ale také k dalším oborům na škole (identifikovat mezipředmětové vazby a přesahy). Zhodnotí také jazykové vybavení žáků, zkušenost s výukou CLIL (čím menší zkušenosti žáků, tím vyšší nároky na celý proces plánování) a s pomocí kolegů zvolí takové učivo, při němž žáci zažijí pozitivní zkušenost s výukou prostřednictvím cizího jazyka. Při **hledání vhodného učiva** pro výuku CLIL pak mohou pomoci následující otázky:

- Jak abstraktní či názorné je učivo?
- Jak náročné je učivo z pohledu kognitivního zatížení žáků?
- Jaké učivo již žáci znají ve vztahu k novému učivu?
- Jakou mají žáci jazykovou úroveň ve vztahu k jazykovým prostředkům daného učiva?
- Jak moc bude třeba adaptovat učivo tak, aby bylo zvládnuté v cizím jazyce?
- Jaké materiály a pomůcky je možné využít ve vztahu k učivu?
- Jak náročné bude najít obsahově i jazykově vhodné výukové materiály?
- Jaké jazykové prostředky budu potřebovat k prezentaci učiva a vedení výuky?
- Jaké jazykové prostředky budou žáci potřebovat k osvojení si učiva?
- Povede zvolené učivo ke smysluplnému rozvíjení jazykových dovedností?

Výběr učiva a s ním spojené metody práce a organizační formy by měly **povzbuzovat aktivní a smysluplné zapojení žáků a jejich kooperaci**. Učivo by mělo být srozumitelné, stavět na předchozích znalostech žáků a dovolovat pracovat se širokou škálou neverbálních prostředků komunikace a různých forem reprezentace. Následně bude nové učivo zvládnutelné i prostřednictvím cizího jazyka a povede k velmi dobrým výsledkům (z obsahu i cizího jazyka) u žáků.

Literatura:

Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. Eds. Echevarria J., Vogt, M. E., Short, D. J. Boston, MA : Allyn & Bacon, 2008.

MCCLOSKEY, M. L., LEVINE, L. N. *Teaching learners of English in mainstream classrooms.* Boston : Pearson Education, 2008.

PAVESI, M., BERTECCHI, D., HOFMANNOVÁ, M., KAZIANKA, M. *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a foreign language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante.* Milan : M.I.U.R, 2001.

9. Monitorování výsledků a hodnocení v CLIL

Hodnocení a zpětnou vazbu je nutno žákům poskytovat již od začátku výuky. Od obecných přístupů se dostaneme ke konkrétním ukázkám hodnocení při metodě integrované výuky cizího (anglického) jazyka a neязыkového předmětu. Ilustrativní ukázky monitorují výsledky žáků v matematice.

Výrazem „zpětná vazba“ lze označit informace o tom, jak probíhala žáková činnost, nakolik byl jeho výkon kvalitní a jaké důsledky pro něho bude mít, co si o žákovi a jeho výkonu myslí ten, kdo ho hodnotí, apod. Druhy zpětné vazby mohou být: průběžná nebo souhrnná, podrobná nebo rámcová, okamžitá nebo odložená. V počátečních fázích učení (u mladších žáků ve všech fázích) se jeví jako nevhodnější zpětná vazba průběžná, dostatečně podrobná a okamžitá.

Poskytování i získávání zpětné vazby je investice s významným pozitivním vlivem nejen na kognitivní procesy u jednotlivých žáků, ale i na jejich přístup k učení se a na atmosféru ve třídě. Může mít různé formy a souviset s různými typy hodnocení. Uvedme zde aspoň některé z nich (upraveno podle Fleming, Levie, 1993):

Potvrzující	Tvoje odpověď je správná.
Korektivní	Tvoje odpověď je chybná. Správná odpověď je ...
Vysvětlující	Tvoje odpověď je chybná, protože ...
Diagnostická	Tvoje odpověď byla chybná. Tvoje odpověď vyžaduje ještě ...
Rozvíjející	Tvoje odpověď je správná. Můžeš k ní ještě doplnit ...

Zpětná vazba je pro efektivní učení nutná, nikoli však postačující, neboť žák se s ní teprve učí pracovat, učí se tyto údaje analyzovat a co nejlépe využít. Proto je potřeba poskytnout mu i hodnocení. To může mít dvě formy: sumativní nebo formativní.

Sumativní hodnocení je souhrnné, tj. hodnotí větší úsek práce konečnou známkou či verdiktem o tom, zda žák uspěl, či neuspěl. Je obvykle určeno pro veřejnost a jeho podoba je stanovena administrativně. Naopak formativní hodnocení je průběžné, a hodnotí tedy menší úsek žákovy práce. Nemusí mít podobu známky a není určeno pro veřejnost.

Hodnocení žáků tvoří nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Hlavním cílem hodnocení je poskytnout zpětnou vazbu žákům, učitelům a rodičům žáka. Protože zpětná vazba představuje druh informace, plní hodnocení významnou komunikační funkci mezi všemi zúčastněnými členy. Hodnocení v tradičním smyslu bylo zaměřeno na úspěchy a nezdary žáků, v současné době je však pozornost zaměřena hlavně na pozitivní ovlivnění celého vzdělávacího procesu.

Hodnocení žáků a získávání a poskytování zpětné vazby patří mezi činnosti, které učitel vykonává v průběhu celého školního roku. Úroveň této činnosti odráží jednak jeho profesní kompetence, zejména diagnostické, poradenské a evaluační, jednak jeho pedagogické přesvědčení. Hodnocení

může nabývat mnoha podob (bezděčné a záměrné, sumativní a formativní, normativní a kritériální...) i různých forem (klasifikace, slovní hodnocení, bodování, portfolio apod.). Hodnocení plní v životě člověka rozličné funkce, může motivovat, povzbuzovat k činnosti, vést k hledání smyslu apod.

Žák by měl při učení monitorovat svůj proces učení, tj. měl by se naučit sledovat, jak se učí, a dokázat ohodnotit, nakolik učivu porozuměl, tedy jestli se učí správně.

Výuka CLIL má některá specifika, která ovlivňují i volbu vhodných nástrojů pro hodnocení i získávání a poskytování zpětné vazby. **Evaluační prostředky** používané při výuce CLIL mají reflektovat interakci vnitřních i vnějších faktorů v kognitivním, odborném i lingvistickém rozvoji žáků. Jde o propojení didaktiky odborného (nejazykového) předmětu, lingvistiky a didaktiky cizího jazyka. Je třeba použít vhodné evaluační postupy, které umožní odlišit neporozumění pojmům a postupům z odborného předmětu od neporozumění způsobeného nedostatečnou znalostí cizího jazyka, v němž probíhá vyučování.

Protože CLIL má dva cíle, jeden směřující z oblasti odborného předmětu, druhý z oblasti cizího jazyka, v němž výuka probíhá, musí i hodnocení a zpětná vazba reflektovat obě tyto oblasti. Pro obě oblasti odděleně jsou známy standardní testovací a zpětnovazební nástroje, otázkou je, jak obě oblasti integrovat. Šetření mezi učiteli potvrdilo, že je v praxi při výuce v cizím jazyce (v multikulturním prostředí / multijazykovém prostředí) obvykle upřednostňován úspěch při řešení odborné úlohy před kvalitativními kategoriemi relevantními pro komunikaci v cizím jazyce, jakými jsou plynulost jazyka, přesnost a bohatost používání jazykových prostředků, interaktivní komunikace apod. V následujícím textu uvádíme dvě ukázky nástrojů pro získávání zpětné vazby učitelem a pro hodnocení specifické pro metodu CLIL.

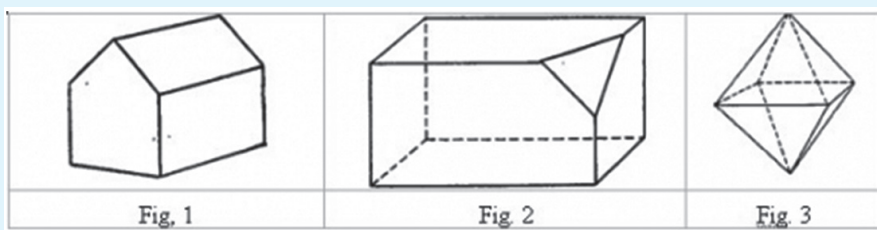
Příklad 1: Ukázka testu pro lokalizaci zdroje žákových problémů

Tradiční typy testů neumožňují odlišit vliv neporozumění jazyku a neporozumění odborným pojmům a vztahům. Test z oblasti školské matematiky vyučované v angličtině představuje **alternativní typ** testových úkolů, který toto rozlišení nabízí. Jedna testová položka je tvořena skupinou úkolů, z nichž některé se liší v použitém jazyce (mateřštině a angličtině) a zachovávají matematickou obtížnost úlohy, v jiných je měněna výše nároků na matematické znalosti a dovednosti, jazyková obtížnost však zůstává na stejné úrovni, a konečně v některých je měněna úroveň obojího. **Z analýzy odpovědí** řešitelů v jednotlivých úkolech v jedné testové položce lze lokalizovat zdroj řešitelových obtíží.

Následující test byl vytvořen s použitím úloh z: Hull, Haywood (1965).

Draw sketches and accurate nets of the following:

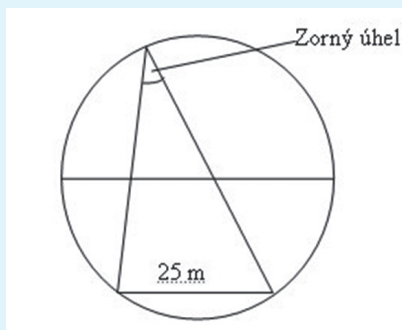
1. A rectangular block 2 cm x 2 cm by 1 cm x 5 cm by 1 cm x 3 cm.
2. A prism, 2 cm high, whose base is an equilateral triangle of side 5 cm.
3. A pyramid, with a square base, whose edges are all 3 cm long.
4. A model of the shed in Fig. 1. The base is 5 cm wide and 10 cm long; the side walls are 5 cm high; the roof slopes up at 45°.
5. A pyramid, with a rectangular base 4 cm by 3 cm, and slanting edges 5 cm long.
6. The solid shown in Fig. 2. This is a cuboid, 4 cm by 3 cm by 2 cm, with a corner cut off. The edges shortened by the cut are 1 cm shorter than they were originally.
7. A prism, 5 cm high, whose base is $\triangle XYZ$, with $|XY| = 10$ cm, $|YZ| = 10$ cm and $|\sphericalangle XYZ| = 45^\circ$.
8. The solid from Fig. 3, given that each edge is 5 cm long.



Příklad 2: Ukázka různorodosti aspektů, které ovlivňují výkon žáků při výuce v cizím jazyce (Hofmannová, Novotná, Pípalová, 2008)

Amfiteátr má kruhový půdorys s průměrem 50 m. Největší šířka pódia je 25 m. Pod jakým zorným úhlem vidí pódium diváci sedící na obvodě?

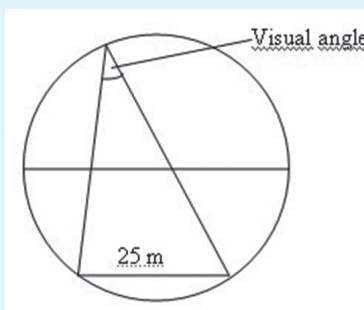
1. Všichni ho vidí pod zorným úhlem 30°.
2. Všichni ho vidí pod zorným úhlem 45°.
3. Všichni ho vidí pod zorným úhlem 60°.
4. Všichni ho vidí pod zorným úhlem 90°.
5. Zorný úhel závisí na poloze diváka v amfiteátru.



Anglická verze:

An amphitheatre has a circular plan with a diameter of 50 m. The maximum width of the stage is 25 m. What is the visual angle whereby the spectators at the circumference can see the stage?

1. All of them see it under the visual angle 30° .
2. All of them see it under the visual angle 45° .
3. All of them see it under the visual angle 60° .
4. All of them see it under the visual angle 90° .
5. The visual angle depends on the spectator's position.



V zadání je kombinován jazyk běžného života a matematický jazyk. Použití obrázku pomáhá řešitelé lépe porozumět zadání úlohy. Úloha může být zadána formou písemného testu nebo ústně. Podle toho také žákovská řešení přinášejí některé jiné informace pro učitele:

	Matematické znalosti	Jazykové znalosti
Společné	Obvodový úhel a jeho vlastnosti	Obecná slovní zásoba Specifická slovní zásoba Gramatika: předložky, přivlastňování
Písemný test		Porozumění psaným instrukcím Formulace odpovědí Stavba vět
Ústní zadání	Znalost a schopnost použít různé řešitelské postupy	Porozumění slyšeným instrukcím

Chyby vzniklé na základě **interference** mezi češtinou a angličtinou považuje současná lingvistika za přirozenou součást prozatímní fáze rozvoje produktivních řečových dovedností, tedy za přechodný jev. V ústním projevu učitel opravuje chyby týkající se jak formy, tj. jazyka, tak i obsahu. V písemném projevu opravuje pouze obsah. Známkou pak hodnotí pouze věcnou správnost. Při opravování musí dbát na volbu vhodné formy, tak aby se nenarušila plynulost jazykového projevu matematického myšlení žáka. Násilné upravování a zdůrazňování chyb vede ke strachu z ústního projevu a v konečném důsledku i ke strachu z předmětu samotného. Jako vhodnou formu opravy lze uvést echo, kdy učitel pouze opakuje žákovu výpověď - ovšem ve správné podobě podle po-

třeby, tj. jednou nebo vícekrát. Gesty a mimikou dává přitom žákovi najevo, že je s jeho výpovědí spokojen. Vhodnou alternativou opravování vyučujícím je **vzájemná oprava mezi žáky** (Novotná, Hofmannová, 2002).

Literatura:

FLEMING, M., LEVIE, W. H. *Instructional message design: principles from the behavioral and cognitive sciences (Second Edition)*. Englewood Cliffs NJ : Educational Technology Publications, 1993.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. Assessment instruments for classes integrating mathematics and foreign language teaching. In *ICME 10*. Kodaň, 2004. Dostupné z WWW: <http://www.icme-organisers.dk/tsg27/papers/16_Hofmannova_et_al_fullpaper.pdf>.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. Assessment approaches to teaching mathematics in English as a foreign language (Czech experience). *International CLIL Research Journal*, 2008, č. 1, s. 21-36. ISSN 1797-948X. Dostupné z WWW: <<http://www.icrj.eu>>.

HULL, L. W. H., HAYWOOD, F. *Elementary mathematical ideas*. London : Chatto & Windus, 1965.

NOVOTNÁ, J., HOFMANNOVÁ, M. Cizí jazyk jako nástroj při výuce matematiky. In AUSBERGEROVÁ, M., NOVOTNÁ, J., SÝKORA, V. *8. setkání učitelů matematiky všech typů a stupňů škol*. Praha : JČMF, 2002, s. 225-230.

10. Kognitivní dovednosti

Stručně jsme zmapovali vývoj názorů na výuku v cizím jazyce a chceme představit výzkumy, které potvrzují přínos CLILu pro žáky, a na konkrétním příkladu ukázat, jak může CLIL rozvíjet kognitivní dovednosti žáků.

Jedna z předních autorek věnujících se integrované výuce odborného předmětu a jazyka Do Coyleová na základě dlouholeté zkušenosti a výzkumu ve své knize tvrdí, že CLIL spolu s komunikačními dovednostmi posiluje sebedůvěru žáka, rozvíjí kompetence k řešení problémů, zvyšuje dovednosti učení se, motivuje a posiluje nezávislost žáků, podporuje schopnost soustředění a vyvolává u žáků pozitivní postoje a vnitřní motivaci k učení (Coyle, 2006). Cílem je načrtnout postoje k výuce v cizím jazyce, stručně představit její přínos a ilustrovat ho na konkrétním příkladu.

Ohlédnutí do minulosti

Přestože výuka v cizím jazyce má v evropském vzdělávání dlouhou tradici, byla na základě výzkumů prováděných v Anglii a Walesu na počátku dvacátého století, oficiálně na Lucemburské konferenci (Huguet Canalís, Madariaga Orbea, 2006), odsouzena jako škodlivá. Výzkumy, na jejichž základě tato rozhodnutí padla, však byly oprávněně zpochybněny již v šedesátých letech 20. století, jak kvůli metodám, tak i kvůli kontextu, ve kterém zkoumání probíhalo. Lambert (1972) poukázal na to, že **klíčovou roli hraje vzájemné postavení jazyků, které se ve výuce používají**. Pokud žák vnímá vyučovací (cizí) jazyk jako hrozbu pro svou vlastní kulturní identitu (jak tomu bylo v případě výzkumů v Anglii/Walesu), potom je blok, který si vůči němu vytvoří, tak silný, že skutečně může vést ke zhoršení výsledků nejen ve sledovaném předmětu, ale celkově. Naproti tomu, je-li cizí jazyk používán ve výuce vnímán jako prestižní nebo obohacující (a to je kontext, ve kterém se „český“ CLIL pohybuje), dosahují žáci, kteří se účastní výuky v cizím jazyce, lepších výsledků nejen v příslušném jazyce, ale i dalších disciplínách.

To představovalo zásadní obrat v přístupu k výuce v cizím jazyce a spolu s aktuálními lingvistickými a psychologickými výzkumy (např. Genesee, 1987, Cummins, 2000) otevřelo bránu rozvoji různých modelů výuky v cizím jazyce, a tedy i CLIL.

CLIL a kompetence

To, že je integrovaná výuka prospěšná pro rozvoj kompetencí v cizím jazyce, není asi třeba zvláště zdůrazňovat: CLIL umožňuje rozšířit dobu, kdy jsou žáci cizímu jazyku vystaveni, navíc jim dává možnost používat **jazyk v přirozeném kontextu**, jako nástroj smysluplné komunikace: nový obsah v předmětu poskytuje dostatek příležitostí pro otázky a odpovědi, úkoly související s probíranou látkou učí žáky také např. argumentovat, obhajovat svá tvrzení, pracovat s odborným cizojazyčným textem apod.

Zaměřme se tedy na to, jak může CLIL prospět rozvoji žákovských kompetencí v odborném předmětu a v obecné kognitivní rovině. Existuje řada nezávislých studií zaměřených na jednotlivé složky CLIL. Přestože pocházejí z nejrůznějších zemí a popisují různé formy implementace CLIL, přínášejí výsledky dokládající efektivitu tohoto přístupu v jeho různých variantách.

Výzkumy Blakemoreové a Frithové (2005) a Hofmannové a Novotné (2003, 2005) prokazují, že během integrované výuky se kognitivní procesy žáků liší od výuky v mateřském jazyce a zahrnují mentální manipulaci s jiným typem symbolů. To vede k **rozvoji kognitivních a metakognitivních strategií žáků** – čím **více různých mentálních modelů a spoju** mezi nimi žáci mají, tím efektivnější výuka je. Stohlerová (2006) ve svém výzkumu pozoruje, že adolescentní žáci zařazení do programů CLIL častěji prokazují (ve srovnání s vrstevníky) pozitivní přístup k učení, **vyšší sebehodnocení**, otevřenost k cizím kulturám; Vollmer (2006) prokazuje, že žáci CLIL pracují na úlohách vytrvaleji, a pozoruje u nich **vyšší stupeň snášení frustrace z počátečního neúspěchu**. Všechny výzkumy navíc potvrzují, že žáci vzdělávaní v cizím jazyce **nedosahují v odborném předmětu horších výsledků** než jejich vrstevníci, kteří podobným typem vzdělávání neprošli.

O jednom experimentu

Na konkrétním případě se pokusíme ilustrovat, jak může cizí vyučovací jazyk přispět k aktivaci vyšších úrovní myšlení a komunikace. V rámci pilotování aktivit CLIL (Tejkalová, 2009) byli v hodině matematiky dvanáctiletí žáci dvou tříd, jedné klasické a jedné, kde probíhala výuka v anglickém jazyce, požádáni, aby co nejpřesněji popsali spolužákům geometrické objekty, které dostali na obrázcích. Zatímco v české třídě tato úloha vedla pouze k prostému označení („Tohle je čtyřboký jehlan.“), v anglicky vedené hodině žáci – kvůli jazykové bariéře – objekty popisovali, uváděli jejich složky a vlastnosti, srovnávali je s objekty, jejichž vlastnosti znali, vytvářeli hypotézy o tom, jak by se objekty mohly jmenovat – ve stejné aktivitě tak cizí jazyk aktivoval **rozmanitější a vyšší úrovně** myšlení (dle Bloomovy taxonomie, viz Anderson et al., 2001). V české hodině nebylo o správnosti žákovy řešení pochyb, učitel jen slovem nebo gestem odsouhlasil, že žák objekt pojmenoval správně. V hodině vedené v anglickém jazyce se aktivně zapojovali i další žáci, kteří se ptali na podrobnosti, žádali upřesnění apod. – CLIL přenáší velkou část aktivity v hodině z učitele na žáka.

Závěrem

Víme, že CLIL výuka klade na učitele vysoké nároky a vzbuzuje řadu otázek. Naším cílem není přesvědčovat o tom, že CLIL je jediná možná cesta ve vzdělávání. Chceme postupně ukázat jeho silné stránky: výukové situace, které taková forma výuky přirozeně vytváří, přínos, který může nabídnout pro komunikaci ve třídě, ilustrovat, jak CLIL žákům efektivně pomáhá naučit se učit, jaký je jeho přínos pro zvýšení jejich zájmu a motivace v předmětu. Je samozřejmé, že metoda CLIL, tak jako každý nový přístup, vzbuzuje řadu otázek – zveme vás tedy do digifolia CLIL na portálu rvp.cz, kde můžete své dotazy probrat s ostatními, rozdělit se o své zkušenosti s CLIL nebo ostatně jakoukoli formou výuky s využitím cizího jazyka; budeme tam také průběžně nabízet odkazy na další odbornou literaturu a zajímavé články o této metodě.

Literatura:

ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5.

BLAKEMORE, S-J., FRITH, U. *The learning brain: Lessons for education*. Oxford : Blackwell, 2005. ISBN 978-1-4051-2401-0.

COYLE, D. *Monograph 6 Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona : APAC (Associació de Professors d'Anglès de Catalunya), 2006.

CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters, 2000.

DALTON-PUFFER, C. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In DELANOY, W., VOLKMANN, L. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg : Winter, 2006.

DALTON-PUFFER, C. Questions in CLIL classrooms: strategic questioning to encourage speaking. In *New perspectives on teaching the language processing skills. (Studies in language acquisition)*. Eds. Martinez Flor, A., Usó, E. Berlin etc.: Mouton de Gruyter, v tisku.

GENESE, F. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA : Newbury House, 1987.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. Context-dependent Learner Comprehension Strategies. Mathematics Taught in English to Czech Learners. In *SEMT 03*. Ed. J. Novotná. Praha : PedF UK, 2003, s. 117-120.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. Mathematics in a foreign language. Learning strategies. In *Proceedings of the 4th Mediterranean conference on mathematics education MEDCONF 2005*. Eds. Gagatsis, A., Spagnolo, F., Makrides, G., Farmaki, V. University of Palermo, 2005, s. 137-146.

HUGUET CANALÍS, A., MADARIAGA ORBEA, J. M. *Fundamentos de Educación Bilingüe*. Bilbao : Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2006.

LAMBERT, W. E., TUCKER, G. R. *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA : Newbury House, 1972.

STOHLER, U. *The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. Paper presented at the CLIL-Com Conference*. Helsinki, 2006.

TEJKALOVÁ, L. Mathematics for Language, Language for Mathematics. In BISEL, A., GARIP, M. C. *Frontiers in Science Education*. Famagusta, North Cyprus : Eastern Mediterranean University Press, 2009, s. 597-604. ISBN 978-975-8401.

VOLLMER, H. J., HEINE, L., et al. *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Presented at the ESSE8 Conference. London, 2006.

11. Kompetence učitele

Shrňme si základní hlediska odbornosti, připravenosti a motivace učitelů, jež jsou potřebné pro výuku CLIL.

Jednou z nejdůležitějších otázek pro realizaci vyučování formou CLIL je otázka vzdělání a kompetencí učitelů pro CLIL. Mají být učitelé v tomto případě rodilí mluvčí, kteří získali vzdělání v daném neязыkovém oboru, nebo jimi mají být učitelé – odborníci v daném neязыkovém oboru schopní cizí jazyk aktivně používat, ale bez speciálního jazykového vzdělání, nebo jimi mají být jazykoví specialisté bez odpovídajícího vzdělání v odborném předmětu? Na základě zkušeností z již realizované výuky CLIL se ukazuje, že budoucnost je nejspíše tam, kde vyučující má požadované vzdělání jak v příslušném jazyce, tak i v odborném předmětu. Jednou z klíčových otázek přípravy učitelů pro CLIL je profesionální kompetence.

Několik autorů (Bertaux et al., 2010; Marsh et al., 2010) explicitně popisuje kompetence, které by měl mít učitel CLILu. Rozvoj a osvojení si takových kompetencí je velmi komplexní a souvisí mnohdy s **dalším vzděláváním pedagogů v oblasti CLIL** (principy implementace CLILu, osvojování si cizího jazyka, metodiky, hodnocení, týmové spolupráce, reflexe apod.). Učitel, který se rozhodne věnovat výuce integrující obsah neязыkového a jazykového předmětu v dlouhodobém měřítku, by se měl s těmito kompetencemi seznámit a v rámci profesního růstu hledat způsoby jejich osvojení. V českém kontextu je CLIL teprve krátce představován. Proto je třeba se dívat na tyto kompetence jako na směr, kterým se mají CLIL učitelé ubírat, než na základní předpoklad, který by měl učitel CLILu naplňovat od samého začátku.

V období, kdy je učitel začátečníkem ve výuce CLIL, jsou nezbytné alespoň určité předpoklady pro to, aby počáteční výuka CLIL mohla probíhat efektivně a úspěšně, a to jak na straně učitele, tak i na straně žáků. Tyto kompetence spadají do třech základních oblastí: **odbornost neязыkového předmětu, jazykové dovednosti, didaktické dovednosti.**

Někdy dochází k mylné představě, že CLIL učitelé by mohli být ti, kteří plně ovládají cizí jazyk, tedy ti, kteří jej vyučují. V případě tzv. **soft CLILu** (mezipředmětový obsah v hodině cizího jazyka) by tato varianta byla vcelku přijatelná, ale v jiných případech se stává problematickou z hlediska odborné způsobilosti učit neязыkový předmět. Jako učitel českého jazyka nemůže vyučovat kvalitně biologii, pokud ji nemá vystudovanou, nemůže učitel cizího jazyka vyučovat náležitě neязыkový předmět, aniž by jej měl v aprobaci. Ve chvíli, kdy například učitel cizího jazyka bude vyučovat takový předmět, dochází k neodborné a nekvalifikované výuce. Je samozřejmě možné, aby učitel cizího jazyka odučil učební jednotku neязыkového předmětu, ale bude postrádat souvislosti dané disciplíny, což kromě jiného může výrazně ochudit či zkeslit prezentaci daného učiva. Je možné, aby CLIL výuku vedl ten, který není aprobován v cizím jazyce? CLIL učitel nemusí mít aprobaci v cizím jazyce, ale malé znevýhodnění určitě pocítí, zvláště při identifikaci jazykových potřeb a cílů. V takovém případě bude vhodné úzce spolupracovat s kolegou, který je odborníkem v oblasti výuky cizích jazyků.

Dalším z předpokladů je **kompetence v jazyce**, ve kterém učitel nejazykový předmět vyučuje. Minimální jazyková úroveň ve vztahu k Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky (SERR) je v literatuře různě diskutována. Nežli stanovovat jazykovou úroveň učitele dle SERR, je vhodnější se zamyslet nad tím, jaké minimální jazykové potřeby má učitel, aby mohl vést výuku. Z tohoto zamyšlení vyplývá, že učitel by měl být schopen komunikovat v cizím jazyce v základních a běžných situacích, porozumět a používat jazyk specifický odbornému předmětu. V cizím jazyce by měl být také schopen organizovat výuku i prezentovat učivo (alespoň zčásti).

Kompetentním učitelem z pohledu **odborné připravenosti** je ten, který má ve své aprobaci nejazykový i jazykový předmět. Vhodným učitelem je i učitel, který má odborně předmětové kompetence nejazykového předmětu a jazykové znalosti a dovednosti na velmi pokročilé úrovni. Vhodná aprobační kombinace však není nezbytně zárukou úspěchu. Ne každý je schopen integrovat oba předměty a definovat společné obsahové i jazykové cíle.

V případě, že učitelé postrádají zmíněné základní odborné kompetence, avšak ve škole je velký zájem začít s CLILEm, nabízí se tzv. team teaching neboli učení ve dvou, kdy učitel nejazykového předmětu a učitel jazykového předmětu spolu úzce spolupracují a vedou výuku. Taková výuka je však finančně náročná a vyžaduje na obou stranách učitelů určité kompetence, např. komunikační, organizační apod., spojené s učením v týmu.

Odborné předmětové vybavení učitele ještě úplně nezaručuje dobře vedenou CLIL výuku. CLIL staví na specifické metodologii, pro niž učitel potřebuje **didaktické dovednosti**, aby vytvořil efektivní učební prostředí pro žáky. CLIL učitel by měl být schopen uplatňovat aktivizující učební metody, vytvářet rozmanité učební situace, přizpůsobovat výuku různým učebním stylům a potřebám, respektovat a zohledňovat jazykové vybavení žáků, aktivně zapojovat žáky do učebního procesu, volit vhodné organizační formy apod. Naopak metody typické pro tradiční pojetí výuky (transmisivní model) jsou pro CLIL výuku nevhodné. Odborná kompetence a didaktika spojená přímo s principy CLIL výuky je také vítaná. Je-li to možné, další vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice CLIL výuky může jenom posílit kvalitu vzdělávacího procesu.

Nezbytným předpokladem je i **motivace a ochota učitele** se CLIL výuce věnovat. Příprava CLIL hodin je časově velmi náročná a vyžaduje od učitele velké odhodlání a nasazení. Od učitelů se také očekává schopnost spolupráce s kolegy, obzvláště v rámci plánování výuky.

Zvažuje-li škola implementaci CLIL výuky, je třeba nejdříve posoudit personální obsazení školy z hlediska odbornosti, připravenosti a motivace učitelů. Tyto předpoklady jsou výchozím bodem pro její úspěšnou implementaci.

Literatura:

BERTAUX, P., COONAN, C. M., et al. *The CLIL teacher's competences grid* [online]. 2010 [cit. 2011-02-17]. Dostupné z WWW: <<http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>>.

COLY, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and language intergrated learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.

HANSEN-PAULY, M.-A., et al. *Teacher education for CLIL across contexts. From scaffolding framework to teacher portfolio for CLIL*. Derectorate General for Education and Culture, 2009.

MARSH, D., MEHISTO, P., et al. *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz : European Centre for Modern Languages, 2010. Dostupné z WWW: <<http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&tabid=2254&language=en-GB>>.

2. Co by mělo předcházet uvedení CLILu do školy

Pro úspěšnou implementaci CLIL na škole je potřeba zjistit, jestli je škola na realizaci CLIL dostatečně vybavena (technické i personální zázemí) a jestli jsou všichni zúčastnění - rodič, žák, zřizovatel, pedagogický sbor - na realizaci CLIL připraveni. Chceme upozornit na některé oblasti, které je potřeba před samotnou realizací CLIL promyslet.

Přístup CLIL postupně proniká do povědomí české pedagogické veřejnosti a stále častěji se na konferencích a odborných seminářích diskutuje o možnostech využití cizích jazyků pro výuku nejazykových předmětů na běžných školách hlavního vzdělávacího proudu v České republice. Snahou, která současně reflektuje politiku Evropské unie, je rozšířit výuku prostřednictvím CLIL. Mnohé školy, potažmo učitelé, však nemají jasnou představu o tom, co by mělo předcházet uvedení tohoto přístupu, což může jeho rozšíření bránit. Proto se pokusíme nastínit alespoň některé kroky uváděné odbornou literaturou, které by měly předcházet realizaci CLIL ve škole.

Před uvedením CLIL do školy je nutné zvážit několik skutečností, na základě kterých je pak možné zodpovědně posoudit, jestli je škola dostatečně připravena CLIL do vyučování zavést. Je potřeba si položit zejména následující otázky:

a) Má škola k realizaci CLIL kompetentní učitele, kteří by byli ochotni tento přístup začlenit do vyučování?

V České republice zatím nejsou stanovena žádná kvalifikační omezení pro učitele, kteří chtějí ve svých hodinách používat CLIL. Rozhodnutí o tom, kdo může prostřednictvím CLIL vyučovat, je zcela v kompetenci ředitele dané školy. Dlužno však říci, že společná výuka nejazykového předmětu a cizího jazyka vyžaduje od učitele řadu profesních znalostí a pedagogických dovedností, mezi klíčové patří dobré znalosti v oblasti daného nejazykového předmětu i cílového jazyka a zároveň i schopnost vyučovat daný předmět prostřednictvím jazyka odlišného od mateřského jazyka žáků. Ideálním učitelem CLIL se tak jeví ten, který má požadované vzdělání jak pro výuku příslušného cizího jazyka, tak i pro výuku daného nejazykového předmětu. To však neznamená, že učitelé, kteří zmíněnou kvalifikaci nesplňují, by měli být z realizace CLIL vyloučeni. Zejména v zahraničí se totiž velmi dobře osvědčil i takový model CLIL výuky, v němž se na přípravě hodin a často i jejich realizaci společně podílejí dva učitelé - učitel daného nejazykového předmětu a učitel cizího jazyka. Nutno podotknout, že ne každý učitel je ochoten měnit svůj zažitý způsob výuky a implementovat CLIL do své výuky. Mezi významné předpoklady k zavedení CLIL proto patří také zájem a ochota učitelů CLIL realizovat.

Někteří odborníci (např. Tapia, 2007, s. 9) se domnívají, že se záměrem zavést CLIL by měli být hned od počátku seznámeni všichni učitelé na dané škole. To samozřejmě předpokládá, že učitelé jsou o tomto přístupu předem podrobně informováni. Následně by měla proběhnout diskuze, ze které vyplyne, jak na tento přístup jednotliví učitelé pohlížejí, a také kdo a jakým způsobem se bude chtít na realizaci CLIL podílet. V této souvislosti dlužno podotknout, že ochota učitelů spolupracovat navzájem a také podpora ostatních kolegů při realizaci CLIL na dané škole patří mezi základní podmínky úspěšné implementace tohoto přístupu.

b) Má škola dostatek didaktických materiálů a pomůcek, které by mohly být při realizaci CLIL využity?

Zajištění vhodných výukových materiálů pro CLIL můžeme považovat za jeden z důležitých úkolů, které má učitel před realizací tohoto přístupu na starosti. Materiály používané v hodinách CLIL by měly být relevantní z hlediska tématu (a kurikula daného nejazykového předmětu) a zároveň přiměřeně náročné po jazykové stránce. Při tvorbě vlastních materiálů je nanejvýš užitečné, když má učitel možnost spolupracovat i s dalšími učiteli, a to nejen s kolegy ze stejné školy. Dnešní vyspělé a hojně dostupné informační technologie umožňují učitelům z různých částí dané země, ba dokonce z různých zemí světa virtuálně sdílet vytvořené materiály a současně si vyměňovat zkušenosti s realizací CLIL, čehož je potřeba využít.

Při realizaci CLIL se také doporučuje využívat co nejvíce různých vizuálních a multimediálních pomůcek, slovníků, časopisů, cizojazyčných knih apod., které mohou přispět k lepšímu porozumění žáků a usnadnit učení prostřednictvím cizího jazyka. Každá škola by proto měla zhodnotit, zda má dostatek pomůcek, které by mohly být při realizaci CLIL využity, a pokud ne, zda existuje možnost je získat nebo vytvořit.

c) Jakým způsobem je možné CLIL na škole realizovat?

Způsob realizace přístupu CLIL a jeho začlenění do školního kurikula závisí na individuálních podmínkách každé školy. CLIL se může stát součástí povinného vzdělávání, ale může být také nabízen ve formě volitelných předmětů pouze těm žákům či studentům, kteří o tento způsob výuky projeví zájem.

Připomeňme také, že CLIL může mít mnoho podob, které reflektují rozsah začlenění cizího jazyka do nejazykových předmětů - od jazykových sprch (krátkých herních aktivit probíhajících v cizím jazyce) až po výuku, při níž je cizí jazyk prostředkem komunikace žáků i učitele celou vyučovací hodinu.

Při rozhodování o tom, jakou podobu by měl přístup CLIL ve vyučování mít, je nutné brát v potaz zejména faktory související se zúčastněnými žáky, například jejich věk, potřeby, zájmy, ale také jazykovou úroveň. Není však možné ignorovat ani konkrétní možnosti školy z hlediska organizačního (např. časová dotace pro CLIL, počet žáků ve třídě, dostupnost učitelů apod.) a materiálního (např. zajištění učebních materiálů, financování hodin CLIL apod.). Dlužno říci, že z dobře zvolené formy implementace přístupu CLIL pak mohou profitovat nejen žáci, ale i učitelé, potažmo celá škola.

d) Souhlasí rodiče žáků se začleněním CLIL do vyučování a jsou žáci ochotni tuto výuku absolvovat?

Zavést CLIL do školy není možné bez podpory rodičů žáků. Tapia (2007, s. 9) v této souvislosti uvádí, že informovat rodiče žáků i samotné žáky o možnostech přístupu CLIL a zjistit jejich posto-

je k této inovativní výuce patří mezi klíčové kroky úspěšné implementace. Zmíněný autor totiž správně podotýká, že jakákoli změna týkající se života ve škole vyžaduje účast všech zainteresovaných, tedy rodičů, žáků i učitelů. Zavedení CLIL do vyučování mezi takové změny patří. Dobrá informovanost učitelů, rodičů i žáků o přístupu CLIL je před jeho zavedením stěžejní a může zamezit negativní kritice, případně odmítání CLIL, které by nedostatek informací mohl způsobit.

Teprve na základě zodpovězení zmíněných (a mnohých jiných) otázek může škola reálně stanovit, jestli (případně kdy) bude schopna začít přístup CLIL ve vyučování uplatňovat.

Literatura:

TAPIA, R. A. Converting to CLIL. *English Teaching Professional*, September, 2007, č. 52, s. 8-11. ISSN 1362-5276.

Kolektiv autorů



Mgr. Michaela Hlaváčová má aprobaci z českého jazyka a dějepisu pro střední školy, z anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy. Již 14. rokem vyučuje na ZŠ Dobřany. V současné době se věnuje metodám kritického myšlení a CLILu.



Mgr. Pavlína Hořáková pracuje na základní škole ve Slavičíně jako učitelka anglického jazyka a občanské výchovy. Ve své doktorandské práci s názvem Integrovaní obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se věnuje výzkumu a metodice v CLIL.



Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D., působí na Katedře anglického jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, kde vyučuje metodicky zaměřené předměty. Zabývá se problematikou tvorby materiálů pro výuku anglického jazyka včetně integrace všobecně vzdělávacích předmětů a cizího jazyka.



doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc., je docentkou na Katedře matematiky a didaktiky matematiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Podílí se na zjišťování výuky předmětů z oblasti didaktiky matematiky, algebry a metod řešení úloh. Aktivně je zapojena do dalšího vzdělávání učitelů matematiky, a to jako autorka metodických textů pro učitele i jako lektorka. Je řešitelkou řady mezinárodních projektů, z nichž část je zaměřena na zavádění CLIL do praxe.



Mgr. Lenka Tejkalová se zaměřuje na specifika matematiky v integrované výuce v rámci doktorandského studijního programu na Katedře matematiky a didaktiky matematiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Na stáži v Itálii pomohla zrealizovat sérii workshopů pro přípravu učitelů přírodovědných předmětů v CLIL. Vyučuje na Lauderových školách v Praze.

www.nuv.cz

www.rvp.cz



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
divize VÚP**