



CLIL ve výuce

Jak zapojit cizí jazyky do vyučování



evropský
sociální
fond v ČR



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

A grayscale photograph of a hand holding a small white card over a globe. The hand is positioned in the center, with the card held between the thumb and index finger. The globe is the background, showing various countries and cities. The overall tone is professional and educational.

CLIL ve výuce

Jak zapojit cizí jazyky do vyučování

Publikace vznikla v rámci národního projektu Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání, který realizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a s finanční podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.

Více informací o projektu najdete na www.kurikulum.nuov.cz

“Without lifelong learning there will be little lifelong earning.”

Ján Fígel, Evropský komisař pro výchovu a vzdělávání (v letech 2004–2010)

Autoři: Tereza Šmídová, Lenka Tejkalová, Naděžda Vojtková

Recenzenti: Barbora Benešová, Pavlína Hořáková, Gabriela Klečková, Kamila Sladkovská, Anna Šnýdlová, Naděžda Vojtková, Eva Zelendová

Ilustrace: Petr Špína

Korektura: Tereza Rychtaříková, Jan Klufa

Obálka a grafická úprava: Zdeněk Kalenský

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Praha 2012

ISBN 978-80-87652-57-2

OBSAH

Úvodem	6
1 Pojem CLIL	8
1.1 Pohled do historie	9
1.2 CLIL a bilingvní výuka	9
1.3 Uplatnění CLIL	11
1.4 Výhody a rizika CLIL	11
2 Pojetí, principy a cíle CLIL výuky	14
2.1 Charakteristika CLIL výuky	14
2.2 Principy výuky CLIL	15
2.2.1 Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu	15
2.2.2 Role jazyka	15
3 Specifika CLIL metodiky	20
3.1 Modely učební jednotky	20
3.2 Základní postupy při CLIL	21
3.3 Východiska pro metody a nástroje CLIL	23
3.3.1 Pedagogický konstruktivismus	23
3.3.2 Metody kritického myšlení	24
3.3.3 Problémové vyučování / projektové vyučování	25
3.4 Teorie mnohočetné inteligence a učební styly	25
3.5 Učební strategie žáka	26
3.6 Bloomova taxonomie	27
3.7 Rozvíjení klíčových kompetencí	29

4 Plánování a struktura CLIL hodin	31
4.1 Plánování a stanovení cílů	31
4.2 Zahřívací aktivity	32
4.3 Doplnkové aktivity	33
4.4 Střídání aktivit pro různé jazykové dovednosti	33
4.5 Monitorování procesu učení a žáků	34
4.6 Strategie zvaná Scaffolding	35
4.7 Důležitost pedagogické reflexe	39
4.8 Práce s chybou	42
4.9 Rozvoj autonomního učení žáků	44
5 Aktivity pro efektivní hodiny CLIL	46
5.1 Inspirace z učebnic cizího jazyka	46
5.2 Otázky podle kognitivní náročnosti	47
5.3 Aktivity vhodné pro CLIL	48

ÚVODEM

Dostává se Vám do rukou příručka *CLIL ve výuce*, jež otevírá možnosti integrované výuky v takovém typu vzdělávání, ve kterém se plánuje zavést cizí jazyk nebo alespoň prvky cizojazyčné výuky v odborném předmětu.

V příručce o CLIL (Content and Language Integrated Learning), tj. obsahově a jazykově integrovaném vyučování, naleznete charakteristické rysy pro CLIL v českém prostředí. Snažili jsme se vymezit důležité principy a cíle CLIL výuky. Zabýváme se také plánováním a realizací CLIL ve vyučovací hodině. Proto jsme zahrnuli množství praktických příkladů, metodických návodů a doporučení, které by měly sloužit cílové skupině učitelů nejazykových předmětů základních a středních škol.

Právě střední odborná škola se zdá být pravým prostředím pro integraci CLIL. Cílená integrace cizího jazyka v předmětech, které si studenti zvolili díky svému profesnímu zájmu, se stává nejen hnací silou pro uplatnění na trhu práce v zahraničí, ale také zvyšuje jejich konkurenceschopnost v České republice a je průpravou celoživotnímu vzdělávání. V poslední době se ukazuje, že CLIL má nezanedbatelný motivační potenciál pro žáky a studenty, kteří si více uvědomují význam znalosti cizího jazyka pro život. Didaktický potenciál tkví v metodě samotné, jelikož užití cizího jazyka je prostředkem k osvojení obsahu, ne cílem v procesu učení.

Pokud chce škola pružně reagovat na proměňující se realitu 21. století ve vzdělávání, kdy dochází především k synergizaci jednotlivých oborů a dovedností jedince, integruje vzdělávací obory a předměty nejen skrze projektovou metodu, ale i právě v kombinaci s cizím jazykem. Rozvíjení klíčových kompetencí, podpora učebních strategií a mezipředmětových přesahů a vazeb patří do hlavních cílů moderního kurikula. Jestliže škola zamýšlí podpořit cizí jazyky, je pro ni nanejvýš vhodné zařadit integrovanou výuku cizího jazyka do svého školního vzdělávacího programu.

Publikace *CLIL ve výuce* vychází v rámci projektu Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání, jehož hlavním posláním je pomoc učitelům odborných škol při kurikulární reformě. V projektu Kurikulum S reagujeme na poptávku škol a snažíme se jejich zástupcům vyjít vstříc v jejich požadavcích a pomoci jim při výuce, např. formou metodických příruček a doporučení. V rámci tohoto projektu vyšlo již patnáct publikací, které jsou zdarma rozesílány všem středním školám a/nebo jsou k dispozici na webových stránkách projektu <http://www.nuov.cz/kurikulum/publikace-projektu>. Během tří let jsme také sebrali více než 150 příkladů dobré praxe, které mohou sloužit pedagogům jako inspirace k výuce. Na webu projektu jsou tyto příklady rozděleny do čtrnácti tematických oblastí, jedna z nich se týká jazykového vzdělávání.

Tato publikace je upraveným výběrem příručky *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ¹* s podtitulem *Implementace CLIL do české školy*, která vznikla s ideou zprostředkovat nosné myšlenky CLIL co největšímu počtu škol v základním a středním vzdělávání. Účelem je ukázat možnosti realizace CLIL na škole.

Jelikož z českých škol vychází poptávka po integraci formou CLIL zejména v anglickém jazyce, zahrnujeme do publikace příklady v tomto cílovém jazyce. Terminologie CLIL vychází převážně z anglické literatury, proto jsou zde použity původní anglické termíny, které jsou nejbližší. Pojem odborný předmět používáme pro jakýkoliv vzdělávací obsah nejazykového charakteru, který je vyučován na jakémkoliv typu a stupni vzdělávání.

Věříme, že publikace bude přínosem pro čtenáře z řad pedagogů, ředitelů škol, zřizovatelů a dalších zájemců z odborné veřejnosti a že jejím vydáním přispějeme ke zkvalitnění současné pedagogické praxe.

Mnoho úspěchů ve výuce!
Tereza Šmídová
NÚV, květen 2012

¹ Příručka *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ* na CD nosiči v distribuci na podzim 2012 nebo ke stažení na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání, www.nuv.cz.

1. POJEM CLIL

První kapitola vymezuje základní pojmy CLIL, bilingvní výuku a další formy jazykového vzdělávání. Přináší informace o důvodech vzniku těchto forem vzdělávání. Poukazuje na specifika, výhody a možná úskalí CLILu v českém prostředí a naznačuje směr, kterým se CLIL na počátku 21. století ubírá.

CLIL, čili Content and Language Integrated Learning, obsahově a jazykově integrované vyučování, označuje ve svém nejširším smyslu **výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu**. Obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. Tento typ integrované výuky si stanovuje dva základní cíle – obsahový a jazykový, který je často doplňován třetím, jenž definuje, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem. CLIL představuje nový pedagogický přístup v celém vzdělávacím systému a v současné době je v České republice hnán snahou obohatit jazykové vyučování. Mluvíme-li však o CLIL, pak se nejedná o novou výuku jazyků či výuku cizích jazyků v jiné formě.

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

CLIL se velmi rychle rozšiřuje (nejenom) v evropském kontextu, a to ve dvou formách. Jednou z nich je tzv. **hard CLIL** představující výuku, v níž část nebo celé osnovy jednoho i více vzdělávacích oborů jsou vyučovány v jiném jazyce než mateřském. Tato forma je často podřízena vzdělávacímu obsahu (obsahovému cíli) a je primárně realizována učiteli nejazykových předmětů. V tzv. **soft CLILu** učitelé jazyků začleňují tematický obsah daného nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu je podřízen jazyku (jazykovému cíli).

V této publikaci se především zabýváme tzv. hard formou CLILu, jelikož se více přibližuje naší představě o integraci obsahu a jazyka. Pokud má být CLIL inovací ve vzdělávání, pak teprve propojená a promyšlená výuka nejazykového obsahu a cizího jazyka se může stát jednou z nejefektivnějších forem vyučování. Jestliže chceme používat cizí jazyk jako komunikační nástroj, pak jazyk nemůže „diktovat“ obsahovou složku výuky. Skutečná integrace je ta, u které jsme schopni určit, které jazykové prvky vhodně zpřístupní našim žákům informace a které jim lépe pomohou myšlenky analyzovat, pracovat s nimi, přizpůsobovat je a utvářet nové.

Vhodnými **realizátory CLILu** jsou učitelé s aprobací v daném oboru a v cizím jazyce. V pedagogické praxi CLIL často uplatňují učitelé odborného předmětu (nejazykového) s velmi dobrou jazykovou znalostí. CLIL také realizují učitelé cizího jazyka, kteří na vybraném obsahu vyučují cizí jazyk. Ti však často sledují jen je-

den výukový cíl, a to jazykový. V jazykové výuce monitorují pokroky žáků v cizím jazyce, i hodnocení probíhá pouze z cizího jazyka. V tomto smyslu proto spíše hovoříme o realizaci mezipředmětových vztahů v rámci cizojazyčné výuky.

1.1 Pohled do historie

Pojem CLIL byl ustanoven v roce 1994 a poprvé byl použit roku 1996 v UNICOMu, finské univerzitě v Jyväskylä, a v rámci Evropského programu pro vzdělávání v Holandsku. CLIL byl určen k popsání výukových metod, ve kterých se odborné předměty vyučují v cizím jazyce a v nichž výuka daného vzdělávacího obsahu probíhá simultánně s výukou cizího jazyka. Později byl CLIL rozšířen o výuku prostřednictvím jakéhokoliv jazyka, který není prvním či mateřským jazykem (Eurydice, 2005). Mnozí autoři označují CLIL jako „zastřešující termín“ (Mehisto, Marsh, Frigols 2008), který zahrnuje celou řadu různých přístupů v různých vzdělávacích kontextech, které budou popsány dále.

Tvůrci pojmu CLIL věřili, že se jedná o inovativní přístup ke vzdělávání a že bude mít dlouhodobě vliv na kvalitu vzdělávání. V roce 1995 byla Evropskou komisí přijata Bílá kniha vzdělávání, která zdůrazňuje plurilingvní vzdělávání v Evropě. Zde se odborníci shodli na tom, že CLIL může sehrát v této snaze důležitou úlohu. V té době se především zdůrazňovaly výhody CLILu pro rozvoj cizích jazyků. Dnes již víme, že přináší nezanedbatelné výhody a inovace i do výuky nejazykových předmětů, především v kontextech tradičního, někdy poněkud zastaralého vzdělávacího systému.

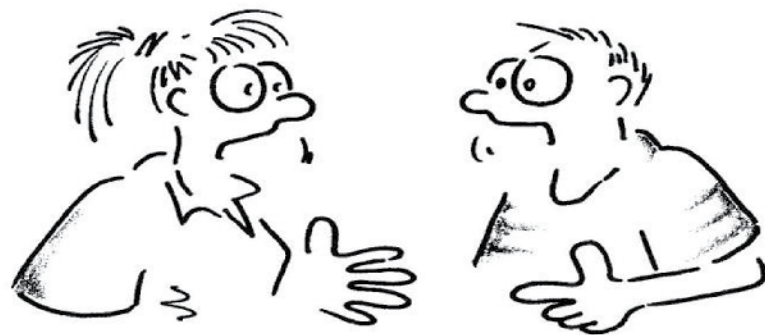
Vyhranění pojmu CLIL, respektive charakter výuky, kterou CLIL označuje, se dále proměňoval v průběhu 90. let minulého století až do současnosti, kdy se stává **specifickým typem výuky integrujícím postupy didaktiky cizího jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacího předmětu. Jeho charakteristickým rysem je užití** mnoha organizačních forem a metod práce, při nichž jsou využity různé výukové strategie. CLIL má za cíl rozvíjet učební strategie a podněcovat kritické myšlení žáků, rozvíjet jejich kreativitu a zvyšovat motivaci. Je založen na známém předpokladu, že cizí jazyky se lépe učí na základě reálného konkrétního obsahu, který je cizím jazykem zprostředkován, a ne pouhým zaměřením na jazyk samotný – jeho struktury a formy, jak se to mnohdy děje v rámci jazykové výuky.

1.2 CLIL a bilingvní výuka

CLIL je někdy označován za jeden z přístupů k bilingvnímu vzdělávání (Graddol, 2006). Pojem bilingvní lze doslovně přeložit jako dvojjazyčný, tj. užívání dvou jazyků, a to mateřského a cizího. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání **dvou jazyků ve škole** nebo jiném vzdělávacím kontextu.

Bilingvní vzdělávání má dlouhou tradici zejména v zemích, kde existuje více oficiálních / úředních jazyků, např. v Lucembursku již od roku 1843. V 70. a 80. letech 20. století probíhal kanadský experiment s tzv. imerzními jazykovými programy, které měly zabezpečit výuku francouzštiny a francouzských reálií na školách. Právě kanadská imerze měla velký vliv na některé typy evropských bilingvních vzdělávacích programů (García, 2008).

Pojem **jazykové imerze**² je členěn podle množství realizovaného učiva v cizím jazyce a podle stupně vzdělávání, ve kterém je imerzní výuka zahájena. Úplné imerzní vzdělávání (total immersion) znamená, že celý vzdělávací obsah je vyučován v cizím jazyce od začátku nástupu žáka do formálního vzdělávání. Částečná imerze (partial immersion) znamená, že určité části vzdělávacího obsahu jsou vyučovány v cizím jazyce. Dále můžeme hovořit o tzv. rané imerzi (early immersion), která se realizuje od mateřské školy nebo od 1. ročníku základní školy. Pozdní imerze (late immersion) začíná od 2. stupně základní školy (Coyle, Hood, Marsh, 2010).



Bilingvní výuka nabízí velmi intenzivní kontakt s cílovým jazykem, směřuje ke zvládnutí cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího alespoň na úrovni receptivních dovedností (porozumění psaného a slyšeného textu). Výrazně upřednostňuje obsahový cíl, nesleduje dualitu cílů a již předpokládá velmi dobrou vstupní znalost cizího jazyka. Oproti tomu CLIL se zaměřuje jak na receptivní, tak i na produktivní dovednosti. Respektuje omezené jazykové vybavení účastníků – žáků i učitelů. CLIL se zpravidla realizuje částečně v cizím jazyce a částečně v mateřském jazyce, přičemž zdůrazňuje užití cizího jazyka. Přes uvedené odlišnosti mají CLIL a další formy jazykového imerzního a bilingvního vyučování mnohé shodné rysy.

Bilingvní vzdělávání v České republice se na základních školách realizuje na základě Pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce ze dne 15. července 2008.³ Pro dvojjazyčná (= bilingvní) gymnázia⁴ probíhá v letech 2009–2015 pokusné ověřování tvorby a výuky podle pilotního Rámcového vzdělávacího programu pro dvojjazyčná gymnázia, který zohledňuje specifika těchto škol.

² Vnoření, ponoření se.

³ Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce, č.j. 527/2008-23, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pokyn-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-postupu-pri>.

⁴ Jedná se o 17 dvojjazyčných gymnázií, která jsou zapojena do zmíněného pokusného ověřování.

1.3 Uplatnění CLIL

Vhodné podmínky pro realizaci CLIL jsou obvykle ve školách s posílenou výukou cizích jazyků (např. výuka CJ od 1. ročníku, povinná výuka dvou CJ), v typech škol, které upouští od „transmisivního“ modelu výuky i tam, kde se pracuje **projektovou metodou**, která většinou integruje více učiva (vzdělávacích obsahů) různých vyučovacích předmětů či průřezových témat.

CLILu se daří v takovém typu výuky, kde je stěžejní aktivita přenesena na žáky, pravidelně se zařazuje práce ve dvojicích i skupinová práce, při níž žáci zastávají jednotlivé role v týmu. Uplatňovat CLIL může být snadnější ve výuce, ve které je systematicky zařazováno **sebehodnocení a hodnocení spolužáků**, jenž má formativní charakter.

CLIL se dobře zapojuje do výuky, v níž učitel využívá rozličné **výukové strategie s důrazem na rozvoj kritického myšlení** a klíčových kompetencí žáků. Motivující je využití různorodých verbálních i neverbálních prostředků, které odpovídají různým učebním stylům a potřebám žáků. Cizojazyčné zdroje učebních materiálů jsou nezbytnou součástí CLIL výuky.

CLIL má potenciál zlepšovat **klima⁵ školní třídy** i celé školy. Vedení školy může prostřednictvím CLIL ušetřit časový prostor v učebním plánu školního vzdělávacího programu tím, že umožní žákům komunikovat cizím jazykem v nejazykových hodinách. Je také vhodné využít **mezipředmětovou koncepci školního vzdělávacího programu** pro zvýšení konkurenceschopnosti školy.

1.4 Výhody a rizika CLIL

Níže jsou načrtnuty **pozitivní aspekty**, které integrovaná výuka vykazuje, a **možné obtíže**, s nimiž se školy v praxi mohou potýkat.

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

⁵ Je předmětem několika výzkumů, např. v projektu Propojení cizího jazyka a vyučovacích předmětů na základní škole ZŠ Matice školské v Českých Budějovicích, CZ.1.07/1.1.10/02.0073 realizovaného v letech 2010–2012.

Budoucí podoba integrované výuky formou CLIL musí jednoznačně vycházet z podmínek a kontextu dané školy a regionu. **Jak předejít rizikům CLIL** na dané škole je otázkou zmapování možností pedagogického sboru i dané školní komunity. Stěžejní pro integraci CLILem je motivace ze strany učitelů. Podmínkou úspěchu CLIL je výběr vhodného způsobu zavádění. Škola by měla také propagovat CLIL směrem k veřejnosti a musí být schopna aktuálně reagovat na potřeby rodičů a žáků. Velmi efektivní je vytvoření systému spolupráce nejen v rámci školy, ale i mimo ni. Bez aktivní spolupráce učitelů, podpory vedení školy a materiálního zázemí se může stát implementace CLIL velmi obtížnou.

Závěrem

CLILu se daří v různých vzdělávacích kontextech v rozličných formách: monolingvní formy výuky v zemích, kde se žáci učí jeden integrovaný předmět a kde jsou žáci většinou nerodilí mluvčí daného cizího jazyka (např. Slovinsko, Česká republika), dvojjazyčné formy výuky, když se žáci učí 50 % nebo více odborných předmětů v druhém cizím jazyce (např. Nizozemí), plurilingvní formy výuky, když se žáci učí odborné předměty ve třech nebo více jazycích (např. Baskicko, Katalánsko) a multilingvní, kde se žáci učí několik cizích jazyků, z nichž CLIL jazykem může být veden jeden nebo více vyučovacích předmětů (např. Austrálie).

Integrovaná výuka se netýká pouze výuky anglického jazyka, o kterém Graddol (2006) píše, že již není cizím jazykem v pravém slova smyslu, ale základní dovedností. Pokud se podaří využít další cizí jazyky pro CLIL, může se integrovaná výuka stát hlavní hnací silou vzdělávání v budoucnosti. V posledních letech nabídly různé vzdělávací instituce semináře a školení, které seznamují učitele s CLILem a s příklady dobré praxe. Teprve roky praxe a **přípravenost učitelů** ukáží, jak může tato metodika pomoci proměnit české školství.

Používání jazyka jako nástroje pro výuku obsahu, nikoli jazyka samotného, představuje nové paradigma ve vzdělávání. CLIL se v České republice **legislativně odlišuje od bilingvního vzdělávání** v základním a středním vzdělávání. Ve školách je realizován v různé míře a ve dvou základních formách. Buď je zapojován v cizojazyčné výuce, do které učitel integruje nejazykový obsah, ze kterého není žák hodnocen, nebo je CLIL realizován v nejazykové výuce, ve které jsou sledovány zejména dva základní cíle – jazykový a obsahový. Rozvoj kognitivních dovedností a přemýšlení v cizím jazyce jsou **klíčovým přínosem** CLILu, který může výrazně vylepšovat a obohacovat neuspokojivý stav současné cizojazyčné a nejazykové výuky zároveň.

Seznam literatury:

BEATENS-BEARDMORE, H. Multilingualism, Cognition and Creativity. *International CLIL Research Journal*, 2008, 1, s. 4–19.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, J. Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 1979, 19, s. 121–129.

DALTON-PUFFER, C. Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look. *Views*, 2002, 11, s. 4–26. Dostupné z WWW: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/02_1&2/CDP.PDF>.

EURYDICE. *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice, 2005, 80 s. ISBN 92-79-00581-2.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden : Wiley-Blackwell, 2008.

GRADDOL, D. *English Next* [online]. 2006 [cit. 2011-02-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.britishcouncil.org/learn...glish-next.pdf>>.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Education, 2008, s. 238 ISBN 978-0-230-02719-0.

RUIZ DE ZAROBE, Y., JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol : Multilingual Matters, 2010.

2. POJETÍ, PRINCIPY A CÍLE CLIL VÝUKY

V této kapitole se snažíme popsat **metodiku výuky CLIL v obecné rovině** a zhodnotit také její význam v současném vzdělávacím systému. Kapitola se dále zaměří na základní společné principy v oblasti plánování a realizace CLILu, které jsou přenositelné a platné pro všechny moderní cizí jazyky.

2.1 Charakteristika CLIL výuky

V oblasti jazykové výuky se snahy o integraci obsahu a jazyka projevují už delší dobu. V současných učebnicích cizích jazyků převažuje výuka zaměřená tematicky, činnostní učení doplňuje a rozšiřuje různé oblasti kurikula, projektové vyučování využívá nejrůznějších mezipředmětových vztahů. Poslechové a psané texty jsou zajímavé a přinášejí vzdělávací obsah, který žáky může obohacovat nejen v oblasti jazyka. Cíle a prostředky jazykové výuky jsou však zaměřené primárně na rozvoj jazyka a obsahové cíle jsou podružné a slouží rozvoji komunikativních dovedností.

U výuky nejazykových předmětů se o integraci obsahu a jazyka zatím moc nemluví, přestože je to jedna z nej-přirozenějších forem integrace. Pokud chce učitel využít cizojazyčné zdroje informací, nenajde je většinou v učebnici, ale musí pátrat sám a vyhledané materiály musí přizpůsobit své výuce jak v oblasti obsahu, tak jazyka. Současné učebnice nejazykových předmětů obvykle cizojazyčné texty nenabízejí, přestože v dnešní době stále se zdokonalujících informačních technologií je naprosto běžná práce s informacemi, které nejsou v mateřském jazyce.

CLIL výuka, která je výrazně orientovaná na žáka, využívá aktivizující, komunikativní metody a rozmanité formy organizace práce, kombinuje metody a strategie výuky daného nejazykového předmětu i výuky cizího jazyka. Vychází z přesvědčení, že znalosti není možné transmisivně předat, ale je nutné, aby je **žáci postupně objevovali, dávali do souvislostí s již osvojenými poznatky a ve vzájemné interakci nové informace zpřesňovali a začleňovali**, dokázali pracovat s různými reprezentacemi (verbální, obrazovou apod.), a to jak na úrovni odborného předmětu, tak na úrovni jazyka.

Existuje mnoho podob a možností, jak může být CLIL využit v různých vzdělávacích kontextech. Jeho podoby se liší podle požadavků jednotlivých nejazykových předmětů, podle jazykové úrovně žáků i učitelů, podle materiálního vybavení školy a podle časových možností, které výuka nabízí. Tato **různorodost a flexibilita** je další výhodou CLILu. CLIL v českém kontextu může být flexibilně adaptován podle potřeb žáků a může se postupně zařadit do školních vzdělávacích programů.

CLIL podporuje jazykovou rozmanitost a má vliv na rozvoj a **zvýšení kompetencí žáků a studentů** cizích jazyků. Z teorie osvojování cizího jazyka víme, že důležitým faktorem je **kvalita a kvantita jazyka**, kterému jsou žáci vystaveni (Ellis, 1997). V CLILu se doba, kdy jsou žáci vystaveni různým formám cizího jazyka

(mluveným, psaným), **prodlužuje**, důraz je kladen na obsah, nikoliv na přesnost produkovaného jazyka. Kvalita jazyka, kterému jsou žáci vystaveni, je obvykle vysoká a obsahuje autentické prvky jazyka. Produkovaný jazyk odráží nejrůznější myšlenkové procesy, které jsou spjaty s pochopením obsahu. Důležitou součástí jazykového vzdělávání je motivace žáků. Při využití CLILu jsou žáci motivováni aktuální potřebou účinné komunikace, jak receptivní, tak produktivní.

2.2 Principy výuky CLIL

Výuka CLIL je charakterizována vymezením **duálních cílů** – učitel si stanoví cíle obsahové a cíle jazykové. V ideálním případě by měly být tyto cíle v rovnováze a měly by se vzájemně doplňovat. Jak jsme vymezili již v první kapitole, třetí oblastí zájmu učitele plánujícího výuku CLIL by měly být **rozvíjené učební strategie a dovednosti** (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). S. Deller a Ch. Price (2007, s. 6) popisují CLIL jako „... výuku nejazykového předmětu v cizím jazyce... Nejazykový předmět je primární a diktuje, jaká jazyková podpora je nezbytná... Jazyk je pouhou součástí procesu vzdělávání spíše než jeho cílem.“ Obě výše zmíněné definice ukazují na širokou škálu možností využití CLILu a jeho flexibilitu.

Plánování a příprava na hodiny CLIL jsou velmi důležité, zvláště ve fázi zavádění CLIL metodiky do výuky. D. Coyle (2006) stanovuje čtyři oblasti, na které by se měl učitel soustředit při plánování výuky CLIL. Tyto oblasti se v angličtině **nazývají 4C's**, tj. **čtyři C** a reprezentují **Content** čili **obsah**, **Communication** čili **komunikaci**, **Cognition** čili **poznávání** a **Culture** čili **kulturu**. Tyto oblasti tvoří rámec, jenž určuje, jakým způsobem budou zprostředkovány znalosti, dovednosti a porozumění obsahu, jak bude využit jazyk, jaké kognitivní procesy budou probíhat a s jakými aspekty kulturního povědomí se žáci seznámí.

2.2.1 Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu

Výuka daného vzdělávacího obsahu v jiném než mateřském jazyce přináší několik důležitých rysů, které obohacují žáky v mnoha oblastech. Obsah bývá často zprostředkován s využitím textů nebo materiálů, které byly vytvořeny **autory pocházejícími z jiných kultur**. V mnoha případech je prezentace odlišná od prezentace běžné v naší kultuře. To nabízí srovnání různých přístupů a úhlů pohledu na nejrůznější oblasti kurikula. Žáci tak mají možnost nejen získat a zapamatovat si fakta a informace, ale mohou se naučit různé přístupy **analyzovat, srovnávat a hodnotit**. Ve velké míře takový způsob výuky podněcuje nejrůznější **formy kritického myšlení**. Učitel může využít celou škálu Bloomovy taxonomie cílů výuky přirozeným způsobem.

2.2.2 Role jazyka

Z názvu CLIL vyplývá, že **obsah předchází jazyk, čili jazykové cíle vycházejí z cílů obsahových**. To však neznamená, že role a důležitost jazyka je omezená. CLIL se využívá v mnoha kontextech právě pro jeho přínos v oblasti rozvoje cizího jazyka. Jak již bylo dříve zmíněno, CLIL, pokud je uplatňován systematicky ve vybraných předmětech, tzv. **hard CLIL**, vede k výraznému zlepšení komunikativní kompetence žáků v cizím jazyce. Přínos k rozvoji jazyka není však nezanedbatelný i u tzv. **soft CLIL** programů.

Při systematickém využívání CLIL v neязыkovém předmětu pracuje učitel s několika jazykovými vrstvami (Cummins, 1981; Snow, Met, Genesee, 1992), které můžeme zahrnout do následujících 4 oblastí:

1. jazyk, který je **specifický pro daný předmět / obsah** (content-obligatory language) a bez jeho znalosti žáci nemohou splnit obsahové cíle. To jsou především odborné termíny vztahující se k tématu (např. to crystallize, solution, hydrochloric acid...).
2. jazyk, který **pomáhá vyjadřovat nejružnější postupy** v oblasti daného předmětu (content-compatible language), v případě nutnosti však může být vyjádřen i opisem nebo hovorovým jazykem (např. to liberate, despotic) a některými výrazy funkčního jazyka specifického pro daný obsah (např. the same, different, thus, this means...).
3. jazyk vhodný **pro studijní, akademické prostředí** (CALP – cognitive academic language proficiency). V této oblasti se jedná spíše o využití jazykových dovedností (čtení, poslech, mluvení a psaní) pro studijní účely (např. detailní čtení, vyhledávání specifické informace v textu, grafické vyjádření textové informace, např. historiographer).
4. jazyk vhodný **pro běžnou komunikaci** (BICS – basic interpersonal communication skills). Základní schopnost udržet sociální kontakt se svým okolím (např. „May I borrow your pen?“, „Shall we work together?“ atd.).

Z výčtu je jasné, že CLIL neznamena pouze rozšíření slovní zásoby o odborné termíny neязыkového předmětu. Je to **komplex několika jazykových rovin**, se kterými musí učitel počítat, když plánuje výuku.

U všech výše zmíněných vrstev jazyka je nutné si uvědomit, jakou roli bude hrát **mateřský jazyk žáků**. Tato role není v žádném případě podřadná ani okrajová. Mateřský jazyk by měl sloužit jako podpora při zprostředkování pochopení obsahu. Zároveň je nutné, aby žáci rozvíjeli jazyk v oblasti 1 a 3 také v mateřském jazyce. Často se hovoří o přepínání jazykových kódů a tudíž prolínání jazyků (tzv. code-switching, viz kap. 4) v situaci, kdy jedno nebo dvě klíčová slova v mateřském jazyce pomohou pochopit základní koncept obsahu nebo když učitel chce rozšířit slovní zásobu žáků v oblasti 1 i v mateřském jazyce. Někdy může mateřský jazyk pomoci žákům při zpřesňování nebo kontrole pochopení. Nemělo by se však spoléhat na překlad, který většinou porozumění obsahu ani nezprostředkuje, ani nekontroluje.

Důležitou součástí výuky prostřednictvím CLIL je **naučit žáky učit se**. Učitel by měl nabídnout efektivní výukové strategie, vést žáky k tomu, aby si uvědomili, co jim pomáhá a co je naopak brzdi v jejich učení. Součástí jeho přípravy na hodinu by měla být i úvaha o tom, jaké učební strategie žáků budou rozvíjeny (např. dělat si jasné a srozumitelné poznámky, naplánovat si práci, spolupracovat v týmu aj.).

Při **přípravě výuky CLILem** je vhodné vycházet z šesti základních principů výuky, které ve své publikaci představují autoři Mehisto, Marsh, Frigols (2008). V této kapitole uvádíme jen rámcové základní principy, detailněji popsané principy, strategie výuky a konkrétní aktivity jsou zpracovány v dalších kapitolách.

1. Mnohočetná integrace

Cizí jazyk podporuje poznávání a učení se neязыkovému předmětu, obsah neязыkového předmětu zprostředkovaný v cizím jazyce umožňuje rozvoj tohoto jazyka. K účinné integraci cizího jazyka a neязыkového předmětu je nezbytně nutné **využívat nové organizační a metodické postupy ve výuce**, které zahrnují mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, nové formy práce vycházející jak z předmětové, tak z jazykové metodiky. Žáci by měli přemýšlet o tom, co jim integrace přináší a jak je obohacuje.

2. Příznivá pracovní atmosféra ve výuce

Žáci by měli pracovat **v tvořivé atmosféře**, kde se cení podněty a názory jednotlivců, kde jsou podporovány experimenty jak v jazyce, tak v neязыkovém předmětu, kde učitel i žáci usilují o to, aby každý mohl dosáhnout svého maximálního výkonu. Učitel postupně buduje kooperativní pracovní atmosféru, např. zvyšováním počtu kooperativních činností, diferenciací ve výuce a podporou autonomního učení žáků.

3. Autenticita výuky

Probíraná témata by měla být **smysluplná** a měla by pokud možno souviset s každodenním životem žáků. Mělo by se **vycházet ze zájmu žáků** a jejich existujících znalostí a dovedností, **autenticita jazyka** by měla být zajištěna výběrem jazykového materiálu a zdrojů tohoto materiálu (např. internet, odborníci ze studované oblasti, rodilí mluvčí cílového jazyka atd.).

4. Aktivní učení

Žáci by se měli **aktivně účastnit na vytváření obsahu**, jejich podíl na komunikaci ve výuce by měl převyšovat podíl učitele, organizace výuky by měla preferovat skupinovou nebo párovou práci, žáci by se měli naučit sebehodnocení, měli by reflektovat a analyzovat své učební strategie i použité postupy. Neměli by se obávat experimentů a originálních návrhů řešení, měli by se snažit otázkami dopracovat ke stanoveným cílům a výsledkům. Učitel by měl působit především jako facilitátor a moderátor, který pomáhá žákům vytvářet si své vlastní závěry pomocí správně formulovaných otázek a konstruktivní zpětné vazby.

5. Podpora výuky čili scaffolding (lešení)

I přes aktivní podíl žáků ve výuce **je role učitele nezastupitelná**. Poskytuje totiž podporu, která slouží k tomu, aby si žáci osvojovali obsah a jazyk postupně a aby se necítili ztraceni v množství pojmů, informací a složitých postupů. Učitel by měl používat různé výukové strategie (např. navazovat na už osvojené znalosti a dovednosti, vyučovaný obsah zasazovat do kontextu, který je žákům blízký, snažit se zprostředkovat obsah tak, aby oslovil žáky s různými učebními styly, využívat činnostní učení, podporovat kritické myšlení a kreativní přístup k řešení problémů) tak, aby co nejúčinněji zprostředkoval učení. Učitel plánuje podpůrné strategie pro lepší pochopení obsahu, pro rozvoj jazyka (např. zvládnutí potřebné slovní zásoby – vytvořením slovníčků), pro rozvoj kognitivních dovedností (např. postupným zvyšováním náročnosti úloh) i pro kulturní rozměr výuky (např. upozorněním na možné kulturní rozdíly a jejich význam).

6. Spolupráce

Poslední princip se tolik nesoustředí na výuku samotnou, ale na kontext, který ji do velké míry ovlivňuje. **Kooperativní prostředí** ve výuce by mělo být modelováno i na úrovni školy. I zde by měli učitelé CLIL zaujmout aktivní postoj a měli by se snažit přispět k vytvoření podnětného pracovního prostředí. Dobrá výuka CLIL vyžaduje **vysokou míru spolupráce** všech učitelů ve škole, pozitivní a aktivní přístup vedení školy a **informovanost a podporu rodičů**. Je samozřejmé, že by žáci a rodiče měli být obeznámeni s důvody využití CLILu ve výuce a měli by být aktivně zapojeni i do rozhodovacího procesu a každá inovace a změna by měla s nimi být konzultována. Důležitá je také publicita a informovanost místní komunity a školských orgánů.

Všechny výše zmíněné principy musí mít na zřeteli každý učitel, který se aktivně podílí na výuce CLIL. Na rozdíl od jiných inovací ve výuce jednotlivých předmětů je však jasné, že integrační snahy v CLILu s sebou přinášejí i nové postupy v jeho zavádění. Pokud má výuka CLIL přinést očekávané výsledky, je žádoucí, aby se na zavádění CLILu podílela celá škola a ne pouze jednotliví učitelé.

CLIL má potenciál přinést změny a **inovace do vzdělávacího systému** v České republice. Jeho základní charakteristiky jsou plně v souladu s novými kurikulárními dokumenty a vycházejí z požadavků koncepčních vzdělávacích dokumentů Rady Evropy a Evropské unie. Základním atributem CLILu je jeho **integrační prvek**. CLIL integruje přirozeně výuku nejazykových předmětů s výukou cizích jazyků. Tato integrace přináší **pozitivní výsledky** v obou oblastech. Žáci rozvíjejí své komunikační dovednosti v reálných situacích a při činnostech, které jim pomáhají porozumět obsahu nejazykového předmětu. CLIL **podněcuje kritické myšlení** a pomáhá žákům **rozvíjet jejich učební strategie**. Učitel musí věnovat pozornost všem čtyřem oblastem 4 C's ve fázi plánování výuky. Při výuce samotné by se měl snažit respektovat **šest základních principů výuky**.

Seznam literatury:

COYLE, D. *Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers* [online]. 2006 [cit. 2011-06-28]. Dostupné z WWW: <http://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcocyle.pdf>.

CUMMINS, J. *Bilingualism and minority-language children*. Toronto : Oise Press 1981.

DELLER, S., PRICE, C. *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford : Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1997.

GONZÁLEZ, M. B. R. a kol. *Good Practice in Content and Language Integrated Learning. BeCLIL Project*. Consejería de Educación y Ciencia, 2007.

MARSH, D., MALJERS, A., HARTIALA, A. *Profiling European CLIL Classrooms, Languages Open Doors*. The CLIL Compendium Project Partnership. Jyväskylä, 2001.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Education, 2008.

PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M., KAZIANKA, M. *Teaching through a foreign language*. Milan : M. I. U. R., 2001.

SNOW, M. A., MET, M., GENESEE, F. A Conceptual framework for the integration of language and content instruction. In RICHARD-AMATO, P., SNOW, M. *The Multicultural Classroom*. London : Longman, 1992.

TEJKALOVÁ, L. *Postavte žákům lešení aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam* [online]. 2010 [cit. 2011-06-25]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/>.

TEJKALOVÁ, L. *Výzkumy o přínosu CLIL* [online]. 2010 [cit. 2011-06-25]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>.

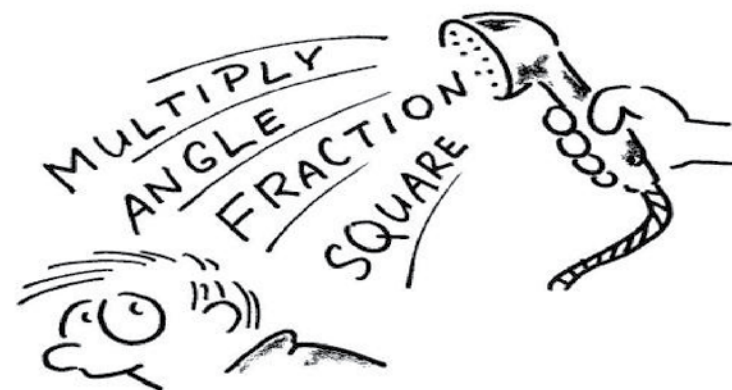
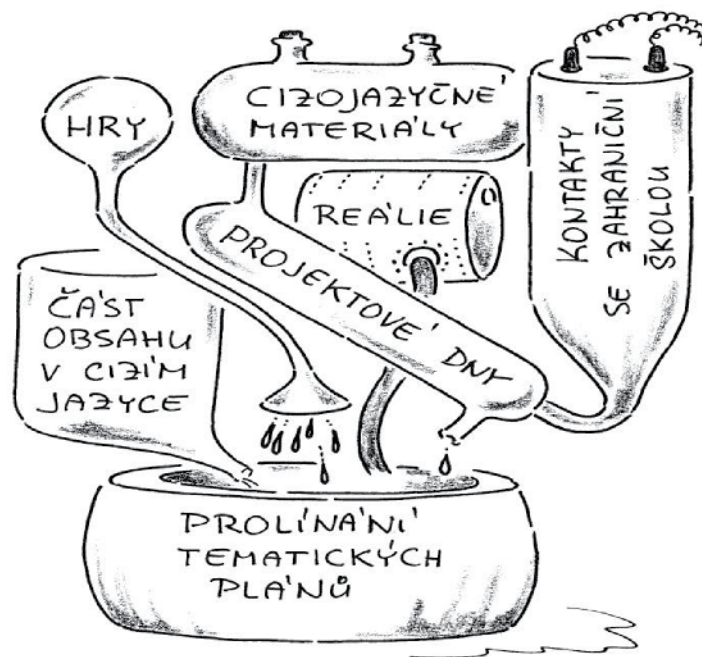
3. SPECIFIKA CLIL METODIKY

Metodika CLIL čerpá jak z didaktiky cizího jazyka, tak z didaktiky odborného předmětu. Právě specifickými didaktickými postupy se podrobněji zabývá tato kapitola. Kromě modelů v CLIL uvádí také východiska pro integrovanou výuku. Věnuje se mj. multimodalitě, učebním stylům, práci s Bloomovou taxonomií a strategiím pro rozvoj klíčových kompetencí v CLIL. Na principech a zásadách, které by učitel CLIL měl dodržovat při výuce CLIL, jsou zde **ilustrovány obecné strategie a přístupy společné** pro všechny vyučovací předměty.

3.1 Modely učební jednotky

V první kapitole jsme zmínili, že historicky byla zkratka CLIL vytvořena jako zastřešující termín, který měl umožnit jedním slovem odkazovat na nejrůznější modely výuky, kde na nějaké úrovni docházelo zároveň k jazykové i nejazykové výuce. Původně mohlo jít o programy pro imigranty, vzdělávací programy pro bilingvní regiony, výměnné pobyty do zahraničí nebo zařazování aktuálních reálných témat do výuky cizího jazyka. Shrňme si, že v současné době se CLIL vymezuje jako didaktický přístup k efektivní integrované výuce cizího jazyka a odborného předmětu, která cíleně a konzistentně rozvíjí znalosti a dovednosti žáka v nejazykovém předmětu a vede žáka zároveň k přirozenému rozvoji jazykových dovedností.

Mezi konkrétní realizace CLIL ve výuce mohou patřit různé modely. Liší se podílem cizího jazyka v dané vyučovací jednotce, stejně tak se liší podíl hodin z celého školního roku, které jsou integrované. Rozdíly jsou i v tom, kdo učí. V následujících modelech nejde o úplný výčet, stejně tak pořadí není hierarchické:



- v rámci odborného předmětu učitel zařazuje **krátké herní aktivity**, které pracují s cizojazyčnou slovní zásobou související s probíraným tématem (tzv. „jazykové sprchy“)
- v rámci odborného předmětu učitel **využívá materiály v cizím jazyce**, navazující aktivity vede v mateřském jazyce
- učitel využívá **cizí jazyk jako jazyk instrukcí**
- pro zadání domácích úkolů učitel využívá cizojazyčné materiály
- učitel cizího jazyka zařazuje reálie příslušných zemí do výuky, přičemž i toto učivo hodnotí (hodnotí tedy znalosti reálií, nikoliv jen jazykový projev)
- v rámci odborného předmětu (například dějepis, zeměpis) jsou **reálie vyučovány v příslušném cizím jazyce**, učitel přitom spolupracuje s učitelem cizího jazyka na plánování hodin
- žáci připravují společný **projekt se zahraniční školou** v rámci některého odborného předmětu
- učitel vyučuje samostatný **integrovaný předmět**, který má formulované výstupy a kompetence jak z cizího jazyka, tak z některého odborného předmětu nebo průřezového tématu
- učitel **část obsahu odborného předmětu vyučuje v cizím jazyce**, např. metody integrované výuky využívá pro úvod do tematiky nebo shrnutí (tematický CLIL)
- škola uspořádá **projektový den**, během nějž učitelé v rámci svých předmětů pracují s **prvky integrované výuky**
- učitel cizího jazyka a odborného předmětu připraví **tematické plány v obou předmětech** tak, aby se prolínaly (**modulární CLIL**).

3.2 Základní postupy při CLIL

I když se zásady a principy efektivní výuky CLIL v pojetí různých autorů liší, v základních principech se shodují. Někteří autoři dokonce tvrdí, že integrovaná výuka vyžaduje takový didakticko-metodický přístup, který by prospěl i každé monolingvní výuce (např. Leisen, 1999). Dualita cílů v CLIL se musí projevit jak při plánování výuky, tak při volbě a adaptaci materiálů, v průběhu hodiny i při hodnocení integrované výuky. Ze **základních postupů při CLIL** popsanych níže zřetelně vystupuje **proměňující se role učitele** v CLIL výuce. Učitel má za cíl nikoliv předávat hotové poznatky v cizím jazyce, nýbrž přenést těžiště hodiny na žáka a zejména:

- motivovat žáky k učení, nabízet jim dostatek podnětů a usnadňovat práci v cizím jazyce,
- volit vhodné motivující materiály a přiměřené výukové strategie,
- přizpůsobit jazykovou náročnost znalostem žáků a náročnosti probírané látky,
- pomoci žákům strukturovat a osvojit si nové poznatky a dovednosti,
- podporovat otevřenou a přátelskou atmosféru ve školní třídě,
- zařadit aktivizující metody výuky a různorodé formy práce, při kterých žáci spolupracují a komunikují,
- proměňovat výukové strategie a střídát vhodné formy prezentace, které zohlední rozdílné styly učení,
- maximálně využít předchozích zkušeností žáků, tyto zkušenosti aktivovat a propojit s novými poznatky nebo dovednostmi,
- chybu u žáků vnímat pozitivně a prezentovat ji jako příležitost k učení,
- vést žáky k reflexi vlastního rozvoje a zvolených metod řešení a učení se.

Obecně platí, že **náročnost** by se v hodinách CLIL **měla zvyšovat pouze v jedné oblasti** – pokud učitel zavádí novou odbornou látku, měl by pečlivě volit jazyk, který je žákům snadno dostupný. Naopak v případě, že učivo je žákům povědomé či dokonce známé, je možné zvyšovat požadavky jazykové. Již dříve jsme v této publikaci upozorňovali na to, že v integrované výuce se nesetkávají jen jazyková a obsahová složka. Do hry vstupuje ještě kognitivní náročnost a kulturní odlišnosti. Učitel by měl být schopen adekvátně volit obtížnost s ohledem na všechny čtyři složky integrované výuky (4 C's). Měl by hledat cesty, jak žáky naučit překonávat obtíže, které se v jednotlivých složkách mohou projevit. To například znamená, že když učitel zadává kognitivně náročný úkol, měl by se ujistit, že žáci mají dostatečné jazykové prostředky, aby mohli prokázat, že úkolu porozuměli a zvládli ho vyřešit.

Plánování vyučovací jednotky CLIL by mělo začínat **vyhodnocením východisek**: *Co už žáci umí? Co dokážou říct? Co už se učili? S čím mají zkušenosti?* a pokračovat **formulací** obsahových a jazykových **cílů** a možnostmi **jejich hodnocení**: *Co chci, aby uměli? Jak ověřím, že to skutečně zvládli?* K **dosazení cílů** učitel volí vhodné strategie a materiály – *Co všechno mohu použít a jak? Jaké možnosti prezentace mám? Jaké typy výstupů chci po žácích? Jaké strategie pro výuku zvolím?*

Učitel také musí předem zvážit nutnost a **možnost podpory**, kterou žákům nabídne. Měl by hledat cesty, jakými způsoby by mohl informace zprostředkovat nebo jaké možnosti prezentace žákům nabídne. Z toho vyplývá i volba vhodné **formy organizace práce**: *Jak budou žáci s materiály pracovat? Jaké možnosti komunikace mi dané uspořádání umožňuje, jaká rizika nese?*

V průběhu hodiny musí učitel mít na paměti, jaká je jeho role v hodině, monitorovat práci žáků a správně **pracovat s chybou**: *Jak moc mám/mohu/musím do hodiny zasahovat? Jak žáky opravit tak, abych je neodradil / a?*

To všechno jsou kroky, které učitel provádí i v běžné výuce. V CLIL však přibývá ještě druhá dimenze – k jazyku se přidává obsahová složka a cíle, kterých chce učitel v této rovině dosáhnout, k odbornému předmětu přibývá cizí jazyk, jehož rozvoj chce učitel CLIL umožnit a který představuje důležité kritérium pro volbu materiálů i strategií.

V souladu se současnými didaktickými trendy se i výuka CLIL odklání od tradičního transmisivního modelu vyučování. Jejím hlavním prvkem je to, že **v každé fázi hodiny** (při plánování, volbě materiálů a strategií, v průběhu hodiny i v hodnocení aktivit) by učitel měl **zohledňovat jak odborný předmět, tak i cizí jazyk, a vyvažovat cíle tak, aby zvyšoval náročnost integrované výuky po jednotlivých složkách**.

3.3 Východiska pro metody a nástroje CLIL

Než popíšeme konkrétní aktivity, strategie a nástroje, které učitel pomohou k efektivní výuce CLIL, začneme přehledem teoretických východisek, které metodologie CLIL intenzivně využívá. V předchozích kapitolách jsme psali o tom, že CLIL využívá aktivní, na žáka orientované prvky didaktik odborných předmětů a kombinuje je s komunikativním přístupem výuky cizích jazyků, seznámili jsme se s obecnými prvky integrované výuky. V této sekci se podrobněji zaměříme na konkrétní směry, z nichž CLIL čerpá.

3.3.1 Pedagogický konstruktivismus

Konstruktivismus je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, na myšlenkové konstrukce nových poznatků. Žák nové poznatky postupně začleňuje do již existujícího mentálního systému, rozšiřuje ho a aktualizuje. Učitel by měl být tím, kdo zprostředkuje dostatek podnětů, vede žáky a je oporou, nikoliv tím, kdo předává hotové poznatky. Učitel ale také pomáhá žákům znalosti upevnit, ukotvit, uvědomit si význam objevu, který udělali. Sociální konstruktivismus navíc zdůrazňuje význam kolektivního učení, kdy se žák nejefektivněji učí v komunikaci s vrstevníky.

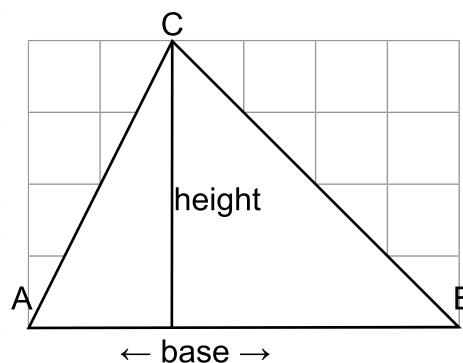
Konstruktivismus nepovažuje chybu za selhání, ale za příležitost k učení. Pozornost je věnovaná nejen samotnému rozvoji kognitivních dovedností, ale také metakognici, tedy schopnosti se učit. Žáci své zkušenosti sdílejí, zobecňují a začleňují do vlastních kognitivních struktur. Konstruktivismus usiluje o to, aby žáci neměli pouze formální znalosti, kdy sice umí např. přesně něco popsat, ale neznají souvislosti a přesah poznatku, neumí poznatek aplikovat apod.

V integrované výuce je konstruktivistický přístup důležitý také proto, že žák ještě nemá dostatečné jazykové vybavení, aby dokázal přijmout komplexní poznatek. Nový poznatek musí zapadat do dosud získaných a osvojených obsahových poznatků. Stejně tak je nutné, aby vycházel z dosud osvojených jazykových struktur a dovedností. Postupné začleňování do systému je základem pro to, aby si žák skutečně osvojil koncepty a neučil se pouze bezmyšlenkovitě napodobování v cizím jazyce.

Konstruktivistický přístup zároveň díky důrazu na komunikaci mezi žáky nabízí přirozený kontext pro rozvoj jazykových dovedností, což je základem CLIL.

Příklad pro ilustraci

Vzoreček pro obsah trojúhelníku se v českých materiálech zapisuje nejčastěji takto: $S = \frac{a \cdot v}{2}$. Žák, který ho dokáže z paměti bezchybně říci a nechápe princip počítání obsahu trojúhelníku, pak může být ztracen, když se v anglické učebnici setká se vzorcem $A = \frac{1}{2} \cdot b \cdot h$. V CLIL hodině není cílem žákovi vysvětlit, že obsah se řekne area, a proto je tam A, že základna se v angličtině řekne base, proto se používá písmeno b, a že výška se řekne height, tedy h. Místo toho učitel žákovi princip v cizím jazyce představí např. vhodnou ilustrací a nechá žáka odvodit význam jednotlivých prvků daného vzorečku, nebo naopak význam nových slovíček – učitel nechá žáka objevit souvislost vzorečku jak s obsahem, tak s jednotlivými slovíčky.



3.3.2 Metody kritického myšlení

Způsoby rozvíjení kritického myšlení usilují o to, aby žáci uměli pracovat s informacemi, třídili je, organizovali, dávali do souvislostí, pochybovali o nich, ověřovali je, tvořili si na jejich základě vlastní postoje a názory.

Na základě výzkumů o CLIL existuje hypotéza o tom, jak jazyk, ve kterém se k nám informace dostávají, resp. jazyk, ve kterém o nich mluvíme, ovlivňuje to, jak informace vnímáme nebo také jaký názor si utvoříme. Je zřejmé, že řada slov nemá v jiném jazyce přesný překlad a je nutné zvolit opis nebo upřesnit význam. Stejně tak se v cizím jazyce liší emoční náboj, který s sebou různá slova nesou, a to jak v kladném, tak v záporném slova smyslu (v cizím jazyce je například zpravidla snazší explicitně vyjadřovat kladné i záporné emoce, protože člověk v cizím jazyce emotivně zbarvená slova vnímá jako méně závažné nebo osobní než v jazyce vlastním).

Když se od roviny lexikální přesuneme k celým textům a dalším způsobům předávání informací, nabízí kulturní rozměr integrované výuky velmi vhodnou příležitost pro cílený rozvoj kritického myšlení. Změna jazyka přirozeně vede ke změně perspektivy: různé události budou jinak líčené v materiálech různých národů, např. pro žáky může být nesmírně zajímavé srovnání historických událostí z perspektivy české a zahraniční, stejně jako srovnání například mapy světa v jiném než obvyklém zobrazení, tedy bez Evropy v centru.

Každá z komunikačních dovedností (např. organizovat, pochybovat, formulovat hypotézy aj.) představuje určitý okruh slovní zásoby nebo rovnou zastupuje konkrétní gramatický jev. Žáci se tak podmínkové věty nezačnou učit proto, že na ně v učebnici zrovna přišla řada, ale protože je to přirozený způsob, jak formulovat hypotézu apod.

Metody rozvoje kritického myšlení aplikované v integrované výuce tak vedou nejen k rozvoji kognitivních dovedností, ale zároveň i k rozvoji konkrétních jazykových dovedností.

3.3.3 Problémové vyučování / projektové vyučování

Jedná se o typ výuky, který zařazuje jako klíčový prvek komplexní řešení úlohy. Problémové vyučování se zakládá mj. na tom, že žákům chybí podstatná informace k vyřešení problému či zvládnutí úkolu, nebo pro žáka není možné bez dalších informací v úloze postupovat. V CLIL navíc může jít o různé typy informací – nejen o odborný obsah, ale i o jazykovou slovní zásobu. Např. pro žáky je výrazně více motivující, když si musejí dohledat význam slovíčka, bez něhož by nevyřešili rozsáhlejší úlohu, než když jsou k překladu vyzváni v zadání úlohy.

CLIL se snaží vytvářet příležitosti pro reálnou komunikaci. Reálný problém, který žáci mají řešit, nabízí ideální prostor pro komunikaci. Problémový přístup k výuce nedovoluje žákovi pasivně sledovat hotové poznatky nebo aplikovat známý, jednoznačný postup řešení. Jde o komplexní přístup, který začíná zadáním problémové situace a vyjasněním/upřesněním problémů.

Učitel musí žákům průběžně poskytovat nezbytnou pomoc při řešení problémů a při ověřování těchto řešení, nesmí chybět cílené řízení procesu, při němž se žáci učí organizovat a plánovat vlastní práci. V poslední fázi dochází k systematizaci a upevňování poznatků – žáci by si měli osvojit nejen řešení problému, ale také metody, které k řešení vedly. Kromě otázky „Co je řešením?“ by učitel měl žákům položit i otázku „Jak jste postupovali?“ a „Proč jste z možných postupů vybrali právě tento?“

Nechceme tvrdit, že ideální způsob, jak implementovat CLIL, jsou pouze projekty a problémové úlohy, chceme však poukázat na jejich přínos pro rozvoj jazykových dovedností a přirozenou souvislost s vlastní metodologií CLIL.

3.4 Teorie mnohočetné inteligence a učební styly

Soudobé vědecké přístupy k lidské inteligenci rozlišují její různé složky. Učitel by si měl uvědomovat, že neučí homogenní třídu, ale rozdílné žáky, a každý z žáků má jinak rozvinuté jednotlivé složky inteligence.

Teorie mnohočetné inteligence koresponduje s různými učebními styly, které žáci používají. Každý žák samozřejmě do určité míry využívá každý ze zmíněných stylů, u každého je ale jejich poměr jiný.

- **Auditivní styl:** žák si lépe zapamatuje mluvené slovo, verbalizace mu pomáhá ujasnit a setřídit pojmy a koncepty, často se například učí nahlas.
- **Vizuální styl:** žák potřebuje dostatek zrakových podnětů, obrázků, schémat, v učení mu pomáhá grafická forma a organizace učiva – myšlenkové mapy, časové osy, schémata.
- **Taktilní styl:** žák se nejefektivněji učí, když může zapojit hmat, pracovat s modelem, experimentovat, spojit informaci s konkrétním fyzickým objektem.
- **Kinestetický styl:** pro žáka je důležitý pohybový vjem; informaci spojenou s fyzickým pohybem si lépe zapamatuje.
- **Zážitkový styl:** žák se nejefektivněji učí, když poznatek prováže s emočním prožitkem, experimentem, dramatizací.

V hodinách CLIL je třeba mít na paměti, že se kvůli jazykové bariéře mohou některé složky inteligence zdát oslabené. Žáci mohou tento nedostatek kompenzovat např. využitím sociálních dovedností nebo využitím neverbálních přístupů. Učitel jim k tomu musí v hodinách CLIL dát příležitost – zapojení různých způsobů reprezentace informací navíc pomáhá kompenzovat jazykovou bariéru nejen žákům, ale i učitelům.

Na učitel je, aby co nejlépe zpřístupnil učivo žákům s různými styly učení a zároveň jim ukázal cestu, jak mohou maximálně využít svých možností a schopností. Učitel by měl zohledňovat všechny učební styly a zařazovat aktivity, které využívají různé způsoby reprezentace. Pro kombinaci aktivit, učitelských vstupů i požadovaných žákovských výstupů, které cíleně využívají a střídají zaměření na různé složky inteligence nebo učební styly, se v odborné literatuře používá pojem **multimodalita**.

3.5 Učební strategie žáka

Každý žák využívá určitý repertoár učebních strategií. Čím širší repertoár vhodných strategií využívá, tím efektivněji se učí. Překládáme přehled učebních strategií (Komorowska, 2011) nikoliv jako teoretický materiál, ale jako soubor doporučení pro efektivní integrovanou výuku: má-li totiž jazyk fungovat jako nástroj pro dosažení vzdělávacího obsahu, musí se žáci naučit tento nástroj používat efektivně. K tomu jim pomáhají různé strategie. Učitel by měl žáky s různými strategiemi seznamovat, rozvíjet je, sám je aktivně používat a demonstrovat a také na ně upozorňovat při závěrečné reflexi.

Paměťové strategie pomáhají žákům zapamatovat si informace, ukládat je a vyvolávat z paměti. Aktivity, které k nim patří, jsou seskupování informací, asociace, rozpracování základní informace – doplnění o podrobnosti, vytváření pojmové mapy, využití obrazových materiálů, využití klíčových slov, využití fyzické odezvy (provázání pojmu s konkrétní akcí) apod.

Kognitivní strategie zprostředkovávají porozumění jazyku pomocí mentálních činností, ať již jde o opakování (písemné i ústní), využití podobnosti či opakujících se šablon, porovnávání, odvozování významu z kontextu, překlad, pořizování výpisku či souhrnů, zvýrazňování v textu.

Kompenzační strategie umožňují žákům vypořádat se s neznalostí cizího jazyka tak, že na základě lingvistických nebo neverbálních signálů odhadují význam. V produkci se pak můžeme setkat například s tím, že žáci poněkud změni téma (aby o něm dokázali hovořit), vytvářejí vlastní slova (podle platných gramatických pravidel), používají opisy a synonyma, přepínají do mateřského jazyka, využívají mimiku a gesta.

Metakognitivní strategie pomáhají žákům koordinovat vlastní proces učení. Patří sem propojení látky a její prezentace s předchozími zkušenostmi, ale také schopnost udržet pozornost, soustředit se, sledovat cíle aktivity, organizovat vlastní práci a také schopnost sebehodnocení.

Afektivní strategie se týkají emocí a motivace. Jde o strategie, které spoluvytvářejí klima třídy. Patří sem pochvaly, systém neformálního hodnocení učitelem i spolužáky, volba přiměřené náročnosti úloh, žákovská reflexe, ale také ochota žáků „riskovat“ v cizím jazyce – tedy odpovídat, i když vědí, že možná nemají dostatečné jazykové prostředky.

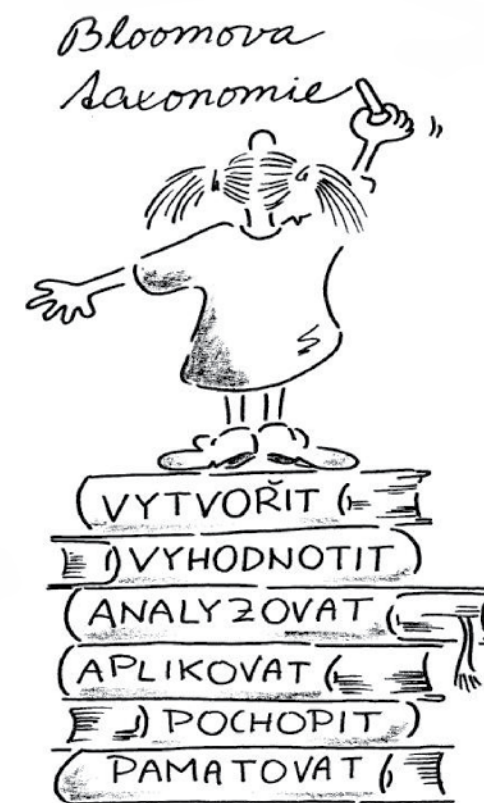
Sociální strategie vycházejí z posilování sociálních kontaktů nejen ve třídě a z principů kooperativního učení se. Mezi sociální strategie patří jak spolupráce mezi spolužáky, tak i spolupráce s rodilým mluvčím mimo kontext školy a rozvoj kulturního povědomí.

3.6 Bloomova taxonomie

Bloomova taxonomie hierarchicky řadí vzdělávací cíle podle jejich kognitivní náročnosti. V CLIL navíc přidává učitel další vodítko pro přípravu a vedení hodiny: **každá z kategorií nepředstavuje jen kognitivní náročnost, ale také určitou lexikální či gramatickou oblast, kterou žák musí zvládnout, aby dokázal naplnit cíle** dané kategorie. Velmi užitečným vodítkem pro učitele CLIL jsou tak slovesa používaná pro charakterizování jednotlivých kategorií.

V následující tabulce uvádíme přehled kategorií podle revidovaného Bloomova členění. Tabulku by učitel CLIL měl číst následovně: **Abyste žák mohl prokázat zapamatování termínů či faktů, musí být schopen definovat, opakovat, přiřadit atd.** Zároveň slovesa z pravé strany tabulky učitelé poskytují vodítko pro volbu úkolů adekvátní kognitivní náročnosti. Jejich výčet není zdaleka úplný.

Pro učitele CLIL je Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů **užitečnou pomůckou pro propojení kognitivní úrovně s rovinou jazykovou**. Učitel CLIL by si měl v jednotlivých kategoriích slovesa seřadit podle jejich jazykové náročnosti, připraví si tak škálu aktivit, které mu umožní individualizovat výuku pro různé jazykově zdatné žáky. Například v rovině porozumění žák může zvládnutí cíle prokázat jak předvedením, tak přeformulováním nebo vysvětlením. Při zachování stejné kognitivní náročnosti je tak možné po různých žácích chtít různé výstupy.



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

S Bloomovou taxonomií podrobněji pracuje příručka *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ* (NUV, 2012), jejíž část praktických příspěvků obsahuje koncepty z lingvistiky relevantní pro CLIL. Konkrétní plány CLIL hodin ilustrující integraci v různých vzdělávacích oblastech rozvíjejí kritické myšlení a další složky v CLIL. Na jejich propojení jsou ukázány různé cíle, kterých může žák v CLIL dosahovat, a také které cíle a v jakém rozsahu by pro žáky měl učitel vytyčit.

3.7 Rozvíjení klíčových kompetencí

V předchozích odstavcích jsme zmiňovali pedagogické principy, které integrovaná výuka využívá. Více než v jiné výuce pro CLIL platí, že cíle není možné formulovat jako soupis jednotlivých znalostí, které si žák osvojí. CLIL vede žáky k dovednostem, kompetencím v daných oblastech. Jazyk (ve smyslu tematické či gramatické okruhy cizího jazyka) není těžištěm výuky integrovaného předmětu, jde o používání jazykových prvků k dosažení určitého cíle. V CLIL tak například není správné označit podmínkové věty za cíl. Cílem ovšem je, aby žák stanovil podmínky, za kterých dochází k nějaké situaci nebo jevu.

V této sekci shrneme klíčové kompetence⁶ a uvedeme strategie, které učitel v hodinách CLIL používá k jejich rozvoji. Náznorně dokážeme, že strategie vhodné pro rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí se doplňují s metodologií CLIL.

Strategie vedoucí k rozvoji kompetence k učení

Učitel volí různé metody, formy reprezentace a organizační formy práce, a tím žáky vede k rozpoznání vlastního učebního stylu a jeho rozvíjení. Cíleně učí žáky pracovat s různými způsoby učení se, např. zaznamenávání dat, při reflexi vlastního výkonu, vyhledávání informací aj.

Strategie vedoucí k rozvoji kompetence k řešení problémů

Učitel poskytuje žákům příležitost k samostatnému řešení problémů (žáci volí vlastní strategie pro překonání jazykové bariéry i řešení obsahové složky výuky). Konfrontací zdrojů v mateřském a cizím jazyce učitel rozvíjí u žáků kritické myšlení, využitím problémových situací z reálného života učí žáky vhodně reagovat (metoda hraní rolí, simulace). Učí žáky hledat způsoby, jak určit význam konkrétního výrazu a jak se obecně vypořádat s jazykovou bariérou.

Strategie vedoucí k rozvoji kompetence komunikativní

Učitel dává žákům prostor pro ústní i písemné vyjádření a sebe prezentaci, podporuje uplatnění znalostí cizího jazyka v odborném předmětu, metodou hraní rolí rozvíjí u žáků schopnost započít, vést a ukončit konverzaci, aktivním zapojením žáků do diskuse rozvíjí jejich argumentační dovednosti. Vede žáky k ochotě „riskovat“ v jazyce – odpovídat, i když odpověď nebude gramaticky přesná, učí žáky kompenzační strategie pro překonání jazykové bariéry (např. pomocí opisu, grafického vyjádření apod.).

Strategie vedoucí k rozvoji kompetence sociální a personální

Učitel využívá skupinovou práci, vede žáky k nastavení pravidel práce v týmu, ke spolupráci, vzájemné pomoci a respektu. Využívá kolektivních znalostí třídy, zařazuje vzájemné hodnocení žáků i sebehodnocení žáků, vede žáky k odpovědnosti za práci celé skupiny. Nastavuje pravidla chování ve třídě při hodinách integrované výuky a vede žáky k jejich dodržování.

Strategie vedoucí k rozvoji kompetence občanské

Učitel využíváním cizojazyčných materiálů vede žáky k poznání, pochopení a respektování kultury, zvyků a tradic domova a jiných zemí.

⁶ Představené klíčové kompetence vychází z pojetí Rámcových vzdělávacích programů v ČR.

Strategie vedoucí k rozvoji kompetence pracovní

Učitel vede žáky k tomu, aby získali informace o profesích, kde je dobrá znalost cizího jazyka nezbytným předpokladem, a tím je směřuje k možnému výběru jejich budoucí profese. Pravidelným zařazováním samostatných prací do výuky a vzájemným hodnocením vede žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za vlastní učení, motivuje žáky, aby si při řešení úloh sestavili plán za účelem efektivního rozvržení práce.

Metodologie CLIL je souborem aktivních komunikativních metod orientovaných na žáka, pro každou vyučovací jednotku formuluje minimálně obsahový i jazykový cíl, tuto dualitu je třeba zohledňovat ve všech fázích výuky, od plánování po hodnocení. **Pedagogický konstruktivismus** přináší do CLIL důraz na aktivní zapojení žáků, na postupné konstruování poznatků v mysli žáka místo předávání hotových a úplných informací. Z konstruktivistických zásad přebírá CLIL také to, že učitel musí neustále **myslet na dosavadní zkušenosti žáka a výuku k nim vztahovat** (a to v rovině jazyka i obsahu); sociální konstruktivismus přináší do CLIL přesvědčení, že žák se učí také komunikací a spoluprací s vrstevníky. Přístup konstruktivistického učitele k žákům a chybě také odpovídá přístupu kvalitního učitele CLIL. Metody **kritického myšlení** nabízejí elegantní nástroj, jak **pracovat s kulturními rozdíly**, a vzhledem k tomu, že obecná dovednost pracovat s textem je využitelná ve všech jazycích, mohou žákům pomoci efektivněji se **orientovat v cizojazyčných textech**. **Problémové vyučování** vytváří přirozený **prostor pro spolupráci a komunikaci**, které jsou jedním z klíčových prvků CLIL. **Multimodalita** hovoří o různých učebních stylech žáků a o tom, že by učitel měl zařazovat i **různé formy prezentace žakovských výstupů**, aby oslovil různé žáky a také aby žákům dal efektivní nástroje, které jejich specifickému učebnímu stylu mohou **pomoci se efektivně učit s využitím různých učebních strategií**. **Bloomova taxonomie** vzdělávacích cílů umožní učiteli snáze určit a korigovat **kognitivní náročnost**, může také sloužit jako souhrn pojmů, které žák musí znát, aby porozuměl různým pokynům na dané kognitivní úrovni. Pedagogické zásady pro efektivní integrovanou výuku je možné formulovat jako **nástroje pro rozvoj klíčových kompetencí**.

Seznam literatury se shoduje s uvedenými zdroji v poslední kapitole.

4. PLÁNOVÁNÍ A STRUKTURA CLIL HODIN

Struktura hodiny CLIL vychází z charakteru integrované výuky a jejích principů. Je nezbytné navazovat na předchozí znalosti žáků, dát jim příležitost nové poznatky objevit samostatně a **dát do souvislosti se stávajícími znalostmi nebo dovednostmi, žáky ke studiu motivovat, učit je se učit, pravidelně přimět žáky reflektovat** – samostatně i ve skupině – jak probíranou látku, tak samotný proces učení. Tato kapitola se zaměřuje na **didaktické postupy**, které CLIL při plánování a realizaci samotné výuky přebírá zejména z výuky cizích jazyků.

4.1 Plánování a stanovení cílů

Plánování učební jednotky CLIL začíná zdánlivě samozřejmým krokem: ujištěním se o tom, co již žáci znají, na co je možné navazovat. Na učitele CLIL ovšem tato výzva čeká hned dvakrát. Nejen že si musí učitel uvědomit, na co navazuje ve svém vlastním předmětu – to ostatně při plánování výuky dělá v každém případě – ale musí vědět, na jaké jazykové úrovni žáci jsou. Učitel CLIL – pokud jde o učitele odborného předmětu – musí nutně spolupracovat s učitelem cizího jazyka, aby se dozvěděl, jaké jazykové prostředky žáci mají osvojeny; a pokud CLILové aktivity zařazuje „jazykář“, musí spolupracovat s učitelem daného nejazykového předmětu, aby mohl látku vhodně provázat s tím, co žáci již znají. Spolupráce učitelů různých aprobací při plánování výuky CLIL je důležitým pilířem efektivního integrovaného vyučování.

Již při plánování musíme mít na zřeteli, jaké postupy hodnocení pro CLIL zvolíme. Hodnocení úzce souvisí s formulací cílů. Cíle učitel formuluje tak, aby byly ověřitelné, tedy aby učitel věděl, na základě čeho jejich splnění bude hodnotit. V současnosti panuje mezi odbornou veřejností shoda v tom, že výukové cíle by měly být primárně formulovány z pohledu nejazykového/odborného předmětu. To ovšem neznamená, že by jazykové cíle byly méně významné nebo snad bylo možné je přeskočit. Naopak – je důležité, aby si jich učitel byl stále vědom.

Co se cílů v odborném předmětu týká, měly by pochopitelně vycházet ze specifických očekávaných výstupů formulovaných pro daný předmět v ŠVP; je nasnadě, že jakákoliv implementace CLIL by v žádném případě neměla – a ani nemůže – jít proti ŠVP/RVP, naopak, musí na sebe plynule navazovat. Učitel CLIL by se měl seznámit nejen s cíli a kompetencemi rozvíjenými v odborném předmětu, ale i v cizím jazyce, totéž platí pro očekávané výstupy. Je logické, že v počátcích implementace CLIL budou cíle CLIL kombinovat část ŠVP rozpracovanou pro odborný předmět a část zpracovanou pro cizí jazyk. Když se škola rozhodne přijmout CLIL za vlastní, má možnost prostřednictvím ŠVP explicitně formulovat kompetence i výstupy naplňované integrovanou výukou. To samozřejmě učiteli usnadní práci při přípravě konkrétních vyučovacích jednotek.

Následující podkapitoly 4.1–4.3 popisují vhodné aktivity v jednotlivých fázích CLIL hodiny. Tzv. zahřívací aktivity učitelé uplatňují na začátku hodiny, v průběhu nebo ke konci hodiny využívají aktivity doplňkové.

4.2 „Zahřívací“ aktivity

Každý trénink začíná rozcvičkou, během níž se účastníci rozehřejí, rozpohybují; rozcvička bývá rychlá a jednoduchá. I v hodinách CLIL je vhodné na začátek hodiny zařadit krátkou cizojazyčnou aktivitu, která žáky „rozehřeje“, připraví na změnu vyučovacího jazyka. Tato aktivita může přímo souviset s tématem hodiny, měla by být krátká, dynamická, měla by žáky zapojit co nejvíce. Zpravidla bývá zábavná a nenáročná, může do určité míry zapojovat mateřský jazyk. V úvodní fázi hodiny nám jde o to, aby žáci začali vnímat cizí jazyk a případně se naladili na téma hodiny.

Ve výuce cizích jazyků je koncepce „rozcviček“ hojně využíváná, CLIL tento prvek přebírá. Učitel odborného předmětu často může rozcvičku směřovat k probíranému tématu tak, že do jazykové aktivity přidá odborná témata / slovní zásobu.

Může jít také o krátké hry nebo o hudební vstupy či videoukázku. Nápadů pro rozcvičky je možné hledat v didaktických materiálech odborného předmětu (jen je potřeba zvážit, jestli po žácích nevyžadují formulaci příliš složitých vět), doporučujeme ale také inspirovat se v souborech aktivit a metodických materiálech pro učitele cizích jazyků. Zkuste také vyhledat klíčová slova „warm up“, „lead-in“ nebo „icebreaker“ na internetu. Doporučujeme sestavovat si vlastní portfolio zahřívacích aktivit a rozcviček, které se osvědčily.

Nabízíme několik ukázek úvodních „rozcviček“:

- ▶ učitel zahajuje hodinu krátkými neformálními rozhovory s jednotlivými žáky (učitel postupně může do rozhovorů propašovat tematickou slovní zásobu),
- ▶ řetězec slov: učitel začne „*V mé tašce je kniha.*“, žák pokračuje: „*V tašce je kniha a sešit.*“, další potom: „*V tašce je kniha a sešit a ...*“ (možno upravit zadání tak, že v tašce mohou být pouze pojmy související s danou látkou),
- ▶ popiš rozdíl: žáci hledají rozdíly mezi obrázky (nebo schémata – je možné využít např. myšlenkové mapy související s tématem),
- ▶ „země-město:“ učitel zvolí hlavičky sloupců (buď v souladu s tématem, nebo např. slovní druhy v cizím jazyce) a počáteční písmeno, žáci mají co nejrychleji ke každé kategorii napsat slovo začínající příslušným písmenem,
- ▶ postupný obrázek: učitel začne na tabuli po jednotlivých čarách kreslit obrázek, žáci odhadují, co by na výsledném obrázku mohlo být,
- ▶ bingo: učitel vyzve žáky, aby si ze seznamu slovíček (z učebnice, pracovního listu) náhodně vybrali pět, potom sám náhodně vytahuje a předčítá postupně slovíčka, kdo má první celou pětičku, má bingo,
- ▶ myslí a piš: skupinky žáků se snaží v krátkém časovém limitu zapsat co nejvíce slovíček, které odpovídají zadání (za cizojazyčné slovíčko je možné udělit dva body, za české jeden bod, např. „věci, které mají tvar obdélníku“, „slova která obsahují samohlásku A“, „co funguje na elektřinu“, „něco růžového“).

4.3 Doplnkové aktivity

V CLIL, častěji než v předmětu vyučovaném v mateřském jazyce, budou znatelné rozdíly v tempu a výkonu jednotlivých žáků. K jejich diferenciaci bude přispívat navíc i jazyková úroveň. Výrazné rozdíly se dají očekávat zejména v rychlosti čtení a psaní v daném jazyce. Je proto vhodné mít připravené varianty nebo rozšíření úlohy pro ty žáky, kteří budou pracovat rychleji.

Je pravděpodobné, že pro učitele CLIL bude zejména v počátku obtížnější odhadnout časovou náročnost aktivit, které zařadil do svého plánu hodiny. Vyplatí se proto plán hodiny připravovat tak, aby bylo snadné některou část vypustit nebo přesunout do další hodiny. Je jednodušší, když hodina je už předem rozdělena do kratších celků.

Může nastat i situace, kdy naplánované aktivity žáci zvládnou rychle a bezproblémově a učitel zůstane několik minut času, na které už nemá program, případně nastane situace, kdy část žáků již úkol splnila, zatímco zbytek třídy na něm ještě pracuje. Je proto vhodné mít po ruce zásobu krátkých aktivit, které učitel pomohou v případě potřeby vyplnit chybějících pár minut do konce hodiny.

V případě, že všichni žáci dokončili práci brzy, je možné prodloužit závěrečnou reflexi, soustředit se na cesty, jaké žáci zvolili k vyřešení úlohy, případně v rámci reflexe nabídnout žákům náročnější jazykové struktury pro popis probírané látky/vyjádřování názorů a postojů. Jako doplňkové aktivity pro případ, kdy část žáků ještě pracuje, je pochopitelně vhodné vybírat úlohy, které nebudou rušit pracující žáky. Osvědčily se křížovky nebo jiné hádanky, vhodné je zařadit i kognitivně náročnější aktivity. Učitel nemusí vše připravovat sám – jako „výplňovou“ aktivitu může žákům zadat výrobu křížovky nebo kvízu na probírané téma. Tato žakovská zadání pak může učitel v dalších hodinách využít jako výplňkovou aktivitu pro ostatní. Na žáky se tak intenzivněji přesouvá odpovědnost za vlastní učení.

Další ze strategií, které je vhodné uplatnit v případě, že někteří žáci zadání vyřešili rychleji než jiní, je podporovat žakovskou spolupráci. Žák, který vlastní práci dokončil, si poznatky upevní tím, že bude muset někomu předat; ten, který s úlohou zápolí déle, může využít pomoci spolužáka. V každém případě by ale taková spolupráce měla být zakončena alespoň krátkou reflexí toho, jak se žákům spolupráce líbila, co na ní bylo složité, v čem byl její hlavní přínos.

4.4 Střídání aktivit pro různé jazykové dovednosti

Hodiny cizích jazyků se oproti hodinám odborného předmětu mohou jevit pečlivěji strukturované. Střídají aktivity zaměřené na produktivní dovednosti (mluvení, psaní) s receptivními dovednostmi (poslech, čtení), stejně tak střídají aktivity vázané na psaný text s aktivitami ústními. Snaží se v dlouhodobém i krátkodobém měřítku vyvážit všechny jazykové dovednosti. Toto je jedna ze zásad, kterou by měla přebírat i hodina CLIL.

Pro žáky, kteří se cizí jazyk teprve učí, je obtížné věnovat se v daném jazyce jediné aktivitě po celou vyučovací hodinu. Doporučujeme tedy hodinu pečlivě strukturovat a střídat jazykové dovednosti, které žáci v jednotlivých aktivitách používají. Při plánování hodiny by se učitel měl vždy soustředit také na to, která jazyková dovednost je v danou chvíli dominantní – jestli žáci učivo především poslouchají nebo rozvíjejí dovednost psaní apod. – a jestli by nebylo načase v další fázi hodiny procvičovanou jazykovou dovednost změnit.

O multimodální výuce, která zohledňuje různé učební styly a klade důraz na zařazení široké škály modů (způsobů) reprezentace, jsme již psali. Z pohledu multimodální výuky by si učitel měl při plánování hodiny klást následující otázky:

- Nezaměřuji se celou hodinu pouze na jeden styl výuky / učení?
- Jak jinak ještě mohu žákům danou látku představit?
- Co ještě mohu využít za materiály či pomůcky?
- Lze najít video k danému tématu? Vzdělávací nebo autentické?
- Mohu téma nějak ilustrovat hudební nahrávkou nebo zvukovou stopou?
- Jaké další činnosti odpovídají stanovenému kognitivnímu cíli (viz Bloomova taxonomie)?
- Lze najít model, se kterým by žáci mohli pracovat?
- Existují nějaké online aktivity, které by bylo možné využít v hodině nebo zadat žákům za domácí úkol?
- Lze tuto úlohu splnit i jinak než slovní odpovědí?
- Jaký druh výstupu po žácích ještě mohu chtít?
- Nedalo by se něco z probírané látky dramatizovat?
- Jak naučím žáky různé způsoby záznamu a reprezentace dat a informací, aby mohli plně rozvinout a využít svůj učební styl?
- Jak jinak mohou žáci zpracovat text, se kterým pracují?
- Kdy jsem naposledy zařadil aktivitu pro kinesteticky / vizuálně / atd. orientované žáky?
- Zařazuji i v testech rozmanité typy úloh?
- Jak by se změnilo hodnocení žáků, kdybych zvolil jiný typ úloh?
- Jaké způsoby reprezentace mohou do hodiny přinést sami žáci?
- Pracují žáci ve dvojicích, skupinách, mění se složení skupin, pohybují se žáci po třídě při řešení úloh?
- Lze nějak pracovat s fyzickou dispozicí třídy, přeorganizovat uspořádání lavic?
- Jak mohu využít prostor na tabuli?
- Mohu nějak využít prostor na stěnách / nástěnkách / oknech?

4.5 Monitorování procesu učení a žáků

Role učitele v hodinách CLIL se liší od tradičního modelu „předavače“ znalostí. Učitel v hodině CLIL vytváří příležitosti k učení, motivuje, pomáhá žákům překonávat překážky, je zprostředkovatelem jejich učení – a průběžně monitoruje jejich práci.

Monitorující učitel prochází po třídě a sleduje, co se v hodině děje, jestli žáci plní zadané úkoly, jestli nenarazili na problém, se kterým si nevědí sami rady, jestli se vyjadřují dostatečně přesně či plynule. Cílem monitorování je sledovat, s čím žáci mají problém a pohotově jim nabídnout pomoc. Monitorování také umožňuje učiteli individuálně se věnovat slabšímu žákovi / dvojici / skupince, nebo naopak nadaným žákům, kteří potřebují náročnější stimuly.

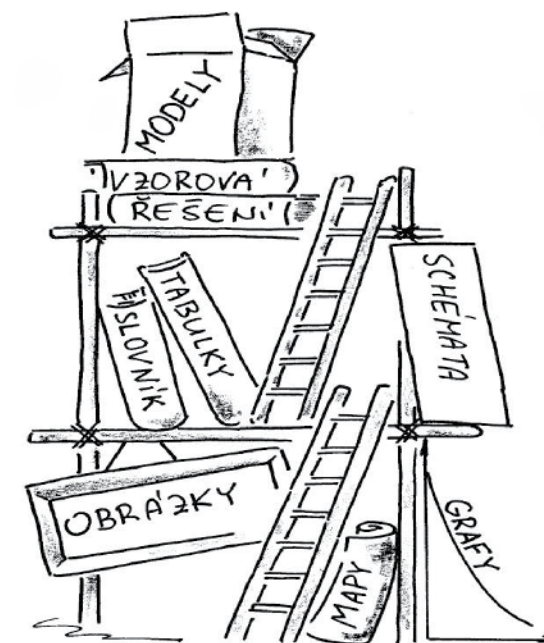
Důležitou složkou monitorování je **průběžné hodnocení** práce žáků. Měli by mít pocit, že jim učitel nejen chodí za zády, ale opravdu vnímá, jak si vedou, jak pracují. Toto hodnocení samozřejmě nemusí a ani nemá být formální, známkové; žáci by ale měli průběžně dostávat zpětnou vazbu. Učitel by si měl poznamenávat chyby, které se objeví, a to jak obsahového, tak jazykového rázu. Jazykové chyby, které v danou chvíli nebrání porozumění, může učitel nechat bez opravy, aby nenarušil dynamiku hovoru. **Ve zpětné vazbě** je ale vhodné na ně upozornit. Tím, že učitel chyby shrne pro celou třídu, nepenalizuje konkrétního žáka za chybu, ale upozorňuje všechny na možná úskalí.

Učitel CLIL má monitorování a následnou zpětnou vazbu složitější v tom, že musí zvládnout obě roviny. Je důležité si uvědomovat, co je hlavním cílem dané aktivity, a nenechat se od tohoto cíle odvést přílišným soustředěním na např. jazykové chyby – to je riziko, které hrozí především učitelům cizího jazyka, kteří musejí myslet na to, že v roli učitele CLIL musejí dát prostor především vzdělávacímu obsahu.

4.6 Strategie zvaná scaffolding

Prostředky a strategie, které žákům usnadní práci s náročným textem nebo obsahem nebo jim pomohou překonat jazykovou náročnost úlohy, se v odborné didaktické literatuře označují souhrnným termínem „scaffolding“. Scaffolding doslova znamená „opora, lešení“ a také „stavění lešení“.

Tato strategie vychází z přesvědčení, že člověku, který se teprve učí, musí učitel vybudovat (a pomoci vybudovat) lešení z nápověd, slovníčků, modelů požadovaného výstupu (ukázkových řešení, předpřipravených vět), návodů, ukázek efektivních metakognitivních strategií apod., oporu či lešení, které může potom postupně rozebírat a odstraňovat, až si žák umí poradit bez něj. Cílem využití scaffoldingu není předložit žákovi hotové řešení ani ho jenom motivovat, ale **umožnit a usnadnit žákovi vlastní cestu k vyřešení** zadaného úkolu, zvládnutí probírané látky.



Mezi strategie scaffoldingu patří například:

- přeformulování zadání úlohy,
- cílená práce s textem: strukturování, zvýraznění aj.,
- neverbální prostředky komunikace (mimika, gesta),
- grafické organizátory – myšlenkové mapy, schémata, grafy, náčrtky,
- jazykové rámce, napovězené začátky vět aj.,
- modelové řešení úlohy,
- průběžná reflexe,
- mnemotechnické pomůcky atd.

Jednou ze specifických rovin scaffoldingu je **práce s textem, jeho přizpůsobení a strukturování**, stejně jako vhodně zvolené úlohy. V následujícím přehledu představíme několik metod scaffoldingu, které žákům mohou pomoci uvedené obtíže překonat. Představujeme obecné zásady scaffoldingu napříč aktivitami a v různých fázích vyučovací hodiny s vysvětlujícími komentáři.

Když žák nemá dostatečné předchozí znalosti odborné látky...

Strategie scaffoldingu	Komentář
Využít v úvodu aktivity brainstorming (s celou třídou nebo ve dvojicích či skupinách se zpětnou vazbou pro celou třídu).	Důležité je přijmout všechny nápady jako platné – v brainstormingu nehledáme správné řešení, ale možné cesty, které by nás mohly dovést k různým řešením, žádná odpověď tedy není chybná. Chceme žáky motivovat k tomu, aby mluvili, ne je odradit tím, že odmítneme jejich příspěvek.
Využít motivační materiály – obrázky, audiovizuální prostředky.	Je vhodné i u motivačních materiálů využít různé formy reprezentace, obrazový materiál doplnit verbálními i neverbálními složkami komunikace.
Zařadit skupinovou práci tak, aby žáci museli sdílet informace. Pokud žáci nevědí, kdo bude určen jako mluvčí jejich skupiny, musejí usilovat o to, aby i nejslabšímu članku své skupiny předali co nejvíce informací.	Existují různé přístupy ke skupinové práci – buď se určí jednoznačné přiřazení rolí v rámci skupiny, nebo naopak: o tom, kdo z žáků bude výsledky skupiny prezentovat, se rozhodne náhodným losem až těsně před výstupem. V situaci, kdy je třeba, aby si všichni žáci oživilí například látku minulých hodin, je druhý model výhodnější – podporuje aktivnější sdílení informací.

Když si učitel není jistý, jestli žák porozuměl cizojazyčnému zadání...

Strategie scaffoldingu	Komentář
Nechat žáka zadání přeformulovat, zakreslit, zapsat, ukázat, pantomimicky znázornit.	Doporučujeme volit výstup podle toho, jak je žák orientovaný. Jde nám tentokrát o kontrolu porozumění, takže je vhodné žákovi dovolit pracovat v režimu, ve kterém se mu vyjadřuje dobře.
Nechat žáka zadání přeložit do češtiny.	Na rozdíl od předchozího navíc ověřuje, jestli se žák umí odborně vyjádřit i v mateřském jazyce, také může být časově úspornější než předchozí varianta. Nerozvíjí ale produktivní dovednosti žáků v cizím jazyce nebo v nonverbální komunikaci.
Nechat žáka na tabuli zaznamenat jednotlivé kroky, jak se má postupovat, vytvořit pro ostatní osnovu, návod.	Pokud se tato varianta používá často, řada žáků se nebude soustředit na samotné instrukce, ale počká až na hotové schéma na tabuli. Pozornost lze udržet tím, že jednotlivé kroky budou zapisovat různí žáci.

Když je zřejmé, že žák neporozuměl zadání...

Strategie scaffoldingu	Komentář
Přeformulovat zadání (může provést jak učitel, tak jiný žák).	Je vhodné zvolit jednodušší slova. Úsporné a jednoduché vyjádření v kratších větách, co nejjednodušší spojky. Vypustit nadbytečné informace. Změnit případně gramatický čas (mluvit v přítomném čase). Personalizovat zadání – nikoliv obecné „Uřčete, je třeba zjistit apod.“, ale „Ty, žaku, si přečti ...“
Rozdělit zadání do jednotlivých postupných kroků (může provést jak učitel, tak jiný žák).	Pozor na fázování zadání u úlohy, která byla zadána jako problémová. Nejde o to, aby byl předem prozrazen přímočarý postup nebo algoritmus řešení, ale o to, aby žáci věděli, co se po nich chce.
Na podobném zadání ukázat/předvést / modelovat požadovaný výstup (může provést jak učitel, tak jiný žák).	Modelování je jedním ze základních stavebních kamenů scaffoldingu. Žák často jen neví, co přesně se od něj očekává, případně je pro něj složité začít.

Když žák porozuměl zadání, ale neví si rady s úlohou... (problém není primárně v jazyce, ale v porozumění odbornému předmětu nebo v kognitivním zvládnutí probírané látky)

Strategie scaffoldingu	Komentář
„Přemýšlet“ o zadání nahlas, upozorňovat na klíčová místa zadání, explicitně formulovat otázky, které by si žák měl klást, a odpovídat na ně, provádět žáka řešením, formulovat ho jako vlastní komentované řešení.	Žák je prováděn řešením problémů, přitom učitel používá formulace, které bude žák muset používat při vlastním řešení / odpovědi, ulehčuje tak žákovi situaci hned ve dvou rovinách.
Ukázkově řešit podobnou úlohu, slovně komentovat zejména úvodní kroky.	Opět jde o modelování, tentokrát slovní doprovod spíše než k usnadnění vyjádření slouží k tomu, aby měl žák více informačních kanálů, kterými se k němu obsahová náповěda dostává.
Poukázat na podobnost s jinou, podobnou úlohou.	Stejně jako motivace na začátku je důležité provazování probírané látky s předchozími znalostmi – vytvářejí se tak četnější a kvalitnější spoje v paměti žáka.

Když žák nedokáže samostatně vyjádřit odpověď v cizím jazyce...

Strategie scaffoldingu	Komentář
Umožnit částečnou odpověď v mateřském jazyce (zvláště v počátku výuky CLIL).	Je samozřejmě nutné, aby žáci postupně stále více zapojovali i cizí jazyk. Přepínání jazykových kódů je však přirozenou součástí integrované výuky a nemělo by být odsuzováno. Učitel by ale každopádně měl doplnit i znění v cizím jazyce.
Předvést (modelovat) požadovanou strukturu odpovědi, případně ji napsat na tabuli.	Žák často jen neví, co přesně se od něj očekává, případně je pro něj složité začít. Modelování odpovědi snižuje tento stres.
Nabídnout už v rámci zadání žákům předpřipravené začátky nebo části vět, které po nich v odpovědi chceme (jazykové rámce).	Viz výše, navíc jde o jazykovou náповědu, které se mohou „chytit“ slabší žáci s nižší úrovní ovládnutí jazyka. Zabraňuje případným inhibicím, které mohou nastat např. v období puberty.
Připravit zadání tak, aby odpověď nebyla verbální: namaluj, spoj, přiřaď, předved'.	Orientuje se na vizuálně, kinesteticky a zážitkově orientované žáky; umožňuje uspět i těm, kteří jsou v jazyce slabší; umožňuje často rychlejší reakci/zpětnou vazbu.
Volit otázky, na které lze odpovídat ANO/NE a rozšiřovat je až později.	I u žákovských odpovědí je vhodné gradovat náročnost. Opět platí: čím složitější je úloha kognitivně, tím jednodušší by měla být požadovaná forma odpovědi. Jazykově nadanější nebo pokročilejší žáci pravděpodobně zvolí komplexnější odpověď.

Učitel by měl využívat mnemotechnické pomůcky, básničky, říkadla a vést žáky k tomu, ať si sestavují vlastní, a sdílet ve třídě různé strategie, jak si něco zapamatovat.

Důležitým prvkem scaffoldingu je **neverbální projev – mimika, gesta a pantomima**. Mohou usnadnit pochopení pojmů, vztahů apod. Zároveň jde o vizuální zážitek, se kterým si žáci daný výraz nebo myšlenku spojí a stejné gesto nebo pantomimu pak může učitel využít pro aktivování této znalosti.

Mezi další metody scaffoldingu patří monitorování činnosti žáků a průběžná reflexe během hodiny – učitel by měl zjišťovat, co si žáci myslí, že se dále bude dít, co se dozvedí. Jednak se tak ověří, jak dobře poslouchali instrukce, jednak to soustředí jejich pozornost na průběh aktivity. Důležitou (motivační) roli hraje **pochvala a celkový přístup učitele**. Žák by měl všechny strategie scaffoldingu vnímat jako dočasnou oporu, kterou postupně přestane potřebovat.

4.7 Důležitost pedagogické reflexe

Reflexe a zpětná vazba jsou zásadní složkou výuky CLIL na několika úrovních. Více než v mateřském jazyce je třeba nejen průběžně ověřovat, jak žáci látce skutečně porozuměli, ale také vést žáky k tomu, aby si uvědomili, jaké postupy je k poznání přivedly. Závěrečná reflektivní fáze hodiny umožňuje kromě reflexe nového obsahu také se explicitně vrátit k jazykovým strukturám, které se v hodině objevily, ke klíčovým slovům a nové slovní zásobě – žáci by měli reflektovat na jejich četnost, užitečnost, složitost atd. Tím učitel přispěje také k lepšímu zapamatování pojmů v souvislosti s tématem a hodinu prezentuje jako celek zahájený seznámením s tématem a zakončený návratem k celkovému tématu.

Žákovská reflexe a sebereflexe by samozřejmě měla zahrnovat nejen obsah výuky, metody, prostředky, činnosti atd., ale i vlastní proces učení (umím, měl/a jsem potíže při..., líbilo se mi, zaujalo mě, chtěl/a bych se dozvědět...). Uvedeme několik otázek, které učitel může pokládat během závěrečné reflexe. Pořadí, které uvádíme, kopíruje strukturu hodiny (uvedení tématu, souvislosti, zkušenosti, průběh hodiny, výhled do budoucna), ve druhé polovině se zaměřuje na jazykovou složku, kterou se snaží maximálně provázat s obsahem.

- Co bylo tématem hodiny?
- Bylo téma pro vás nové?
- S čím téma souviselo (v rámci předmětu, mimo něj)?
- Jakou máte s tématem osobní zkušenost? Na co jste si v průběhu hodiny vzpomněli, co s ním souvisí?
- **Co jste se dozvěděli / naučili?**
- Jaké aktivity byly součástí hodiny? Která pro vás byla nejsnazší / nejtěžší? Která se vám nejvíce líbila?
- Jaká nová slovíčka / výrazy / fráze jste se naučili?
- Kde jste se s nimi setkali, jak jste zjistili jejich význam?
- Jak souvisejí s tématem?
- Která z nich si myslíte, že se objeví i příště?

- Která z nich si budete pamatovat (a proč)?
- Jaké otázky vás k tématu napadají?
- Co ještě o tématu nevíte?
- Co očekáváte, že se dozvíte / naučíte v příští hodině?

Skupinová reflexe často přináší nové nápady a otázky k tématu, žáci aktualizují svůj pohled na věc. Reflexe tak nejenom uzavírá jednu vyučovací jednotku, ale může se stát východiskem pro další. V CLIL má (zejména skupinová) reflexe ještě další roli: učí žáky **formulovat vlastní názory**, procvičuje specifické jazykové struktury. Je pravděpodobné, že zejména v úvodních fázích výuky CLIL nebudou mít žáci dostatečné jazykové schopnosti na to, aby se dokázali plynule vyjádřit. Primárním cílem této aktivity je reflektovat, nikoliv primárně procvičit jazyk. V závislosti na jazykové zdatnosti žáků může tato fáze probíhat nejprve v mateřském jazyce, později by učitel měl nabídnout žákům oporu – například využívat ustálené začátky vět, může ostatně připravit pro reflektivní fázi hodiny plakát se začátky vět (v cizím jazyce), které mají být dokončeny: *Dnešní hodina byla o..., Téma dnešní hodiny pro mě bylo _____, protože...., Klíčová slova z této hodiny byla ...* apod. Kromě poskytování jazykové podpory by učitel neměl do žákovské reflexe zasahovat. Otázky směřují na vnímání, prožívání a kognici žáka, učitel žákům do hlavy nevidí. Každá odpověď by měla být přijímána jako stejně hodnotná.

Žáci nejsou jediní, pro koho je reflexe hodin CLIL důležitá: učitel by měl neustále reflektovat **vlastní plán hodiny a cíle**, zvažovat, jestli zvolené aktivity vedly k cílům, ke kterým vést měly, přemýšlet o tom, jak je případně adaptovat. Učitel může v reflexi pomoci **pedagogický deník** – záznam událostí z dané hodiny, momentů, které se podařily, i těch, které se vyvíjely jinak, než učitel plánoval nebo očekával. Bezprostřední záznam takových událostí dá učiteli lepší možnost věnovat se jim – pokud se spolehne jen na vlastní paměť, bude jeho vzpomínka zkreslená časovým odstupem a také oslabeným emocionálním prožitkem. Pedagogický deník učiteli umožní sledovat, jestli se v jeho výuce náhodou neopakují nežádoucí situace, které by bylo vhodné upravit (například pokud žáci málokdy stíhají zpracovat zadaný text, je třeba, aby se učitel více věnoval adaptaci textu nebo jinak volil úkoly k němu). Začít s **psanou sebereflexí** není snadné, stejně tak její přínos lze vysledovat až po nějaké době. Kromě osobního rozvoje ale přináší učiteli i **efektivní psychohygienu** – možnost hodinu si pro sebe „uzavřít“ a získat odstup.

Učitelova reflexe by se měla zaměřit na strukturu, jednotlivé aktivity i jazykový aspekt hodin, stejně jako na chování a postoje žáků, a porovnávat očekávání se skutečným průběhem hodiny a také se žákovskou reflexí. Ke každé otázce by si měl učitel položit ještě doplňující dvě otázky: *Proč? A jak tomu předejít, resp. jaké ponaučení z toho pro mne plyne příště?* V závěru této sekce nabídneme otázky, které vycházejí z reflektivních záznamů studentů učitelství. Nabízejí různé podněty pro reflexi, jejich výčet pochopitelně není úplný a ani o to neusiluje. Stejně tak netvrdíme, že by si učitel měl nakopírovat nebo sestavit vlastní reflektivní dotazník a po každé hodině ho vyplňovat. Chceme jen upozornit na to, že psané poznámky mohou učiteli pomoci ujasnit si, jak které prvky jeho výuky zafungovaly, a využít toho v dalším vyučování.

Ukázka pedagogického (reflektivního) deníku

Plán a struktura hodiny
Podařilo se mi dodržet plán hodiny? Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovil / a? Podařilo se mi vyvážit obsahovou a jazykovou složku? Musel / a jsem někde zrychlovat / nastavovat? Dodržel / a jsem plánované pořadí aktivit? Zařadil / a jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá? Kdybych plánoval / a tutéž hodinu znovu, měnil/a bych ho? Jak? Budu muset změnit plán navazující hodiny?
Průběh hodiny, úkoly a aktivity
Která aktivita vyšla přesně tak, jak jsem měl / a v plánu? Která nevyšla podle plánu? Co k tomu vedlo? Jak jsem to řešil / a? Napadá mě teď jiné možné řešení? Se kterou aktivitou měli žáci problémy? Byly jejich problémy jazykové nebo se týkaly obsahu? Jak je řešili? Rozuměli instrukcím? Jak řešili případné obtíže? Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekal / a? Jak reagovali na různé způsoby reprezentace? Který zafungoval nejlépe? Který byl nejhůře přijat? Který zafungoval jinak, než jsem očekával / a? Dařilo se mi monitorovat práci žáků? Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co to bylo? Bylo to nevyhnutelné? Jak se dařilo navázat? Jaké bylo chování žáků? Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?
Jazyk
Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali? Se kterými výrazy/strukturami měli žáci problémy? Jak jim s tím mohu pomoci? Které výrazy vnímali jako klíčové? Nevynechali některý? Převažovala komunikace v mateřském nebo cizím jazyce? Musel / a jsem se někdy uchýlit k mateřskému jazyku, i když jsem to původně neplánoval / a?
Žákovské reflexe
Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny? Jak jim v tom příště pomoci? Jaké problémy popisovali? Jak jim předcházet? Kterou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou? Odpovídá to mým původním očekáváním? Jaká témata zmiňovali jako související – a jak tuto informaci mohu využít v plánování dalších hodin?
Já
Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj dnešní výkon ovlivnit? Jaký pocit mám z celé hodiny?

Střídání jazykových kódů

Termínem střídání (přepínání) jazykových kódů (code switching) se označují situace, kdy **mluvčí střídá cizí a mateřský jazyk**. Změna se může týkat celých vět nebo delších úseků, ale i části vět nebo jednotlivých výrazů. K tomu mohou mít různí mluvčí různé důvody.

Učitel může přepínání použít cíleně, zvolit ho jako efektivní nástroj, když by vysvětlování v cizím jazyce nebo ilustrování pojmu zabralo příliš mnoho času, využije ho také, aby žáky seznámil s odbornými pojmy v mateřském jazyce. Výuka CLIL zohledňuje i mateřský jazyk žáků.

Žák přepínáním kódů zpravidla řeší jazykovou bariéru. Zejména v počátku se bude k mateřskému jazyku uchýlovat množství žáků. Na učiteli je, aby je motivoval ke stále častějšímu používání vyučovacího jazyka. Nástrojem, který žákům pomůže vyjadřovat se v cizím jazyce, je scaffolding, zejména nabídka jazykových rámců a modelování správných vět učitelem. Na situace, kdy žáci přepínají jazykové kódy, by se měl učitel zaměřit při monitorování a měly být také součástí závěrečné reflexe. Učitel tak získá možnost ujasnit si, v jakých situacích se žáci potřebují uchýlovat k mateřskému jazyku, a naplánovat, jak jim v daných situacích umožnit držet se cizího jazyka.

4.8 Práce s chybou

Citlivá práce s chybou hraje v CLIL důležitou roli. V souladu s principy, na nichž je metodologie CLIL vystavěna, by chyba měla být vnímána jako **přirozená součást procesu učení**, důkaz aktivity žáka, příležitost k dalšímu učení. Výzva, před kterou učitel stojí, je jednak na chybu správně zareagovat, jednak rozpoznat, kde má chyba kořeny – jestli primárně v neznalosti odborné látky nebo v jazykové nedostatečnosti, případně jestli není způsobena kulturním nepochopením, případně kognitivní náročností úlohy.

Ve výuce CLIL se učitelé doporučuje pracovat s tzv. **skrytou opravou chyby**. Žák pronese výpověď, která je správná, srozumitelná, ale jazykově chybná. Učitel odpověď schválí jako správnou, na chybu ani explicitně neupozorní, ale žakovskou odpověď zopakuje bez chyby. Jde-li totiž především o správný obsah sdělení a až ve druhé řadě o formu, je takový přístup ideálním řešením. Učitel tak dává žákovi jasný signál v tom, že obsah jeho odpovědi byl v pořádku, a pro ostatní modeluje žádoucí formulaci.

Dalším kontextem, kde se v CLIL s neznalostí (chybou) cíleně pracuje, je **zprostředkování významu**. Žáci se setkávají s řadou nových výrazů a frází, jejichž význam neznají. Již dříve jsme psali o tom, že CLIL staví na dosavadních zkušenostech žáka a snaží se na něj přenést aktivitu. Místo toho, aby učitel dal žákovi slovíčko přeložit, tak žák odvozuje význam z kontextu, po učiteli požaduje potvrzení, upravuje svou představu podle zpětné vazby, kterou dostává. Celý tento proces zprostředkování významu je vlastně **společné vyjednávání o významu slova nebo fráze**.

Uvedeme dvě ukázky, kde dochází ke zprostředkování významu slov. V prvním případě v situaci, kdy žák nepochopil výrazu, který použil učitel. Ve druhé ukázce pak bude žák vyjednávat o významu slova, které nesprávně použil.

Příklad zprostředkování významu slov

Učitel	Did you get a high mark?	Začátek konverzace. Učitel ví, že žáci předchozí hodinu dostali známky z testu z chemie, zahajuje vlastní hodinu krátkými osobními rozhovory, ptá se žáka, jestli dostal dobrou známku.
Žák	Eeee...huh?	Signalizuje nepochopení.
Učitel	Good grade?	Nabízí jinou formulaci.
Žák	Good mark?	Spojil informaci z úvodu s novou formulací, ověřuje, jestli porozuměl správně
Učitel	Good grades are A's and B's – did you get an A in Chemistry?	Nabízí další nápovědu. Uvádí příklad „high marks“ a uvádí dotaz do kontextu.
Žák	Oh no in test ... yes... B	Pochopil kontext i dotaz, váhá, jestli odpovídat „ne, nedostal jsem A“ nebo „ano, dostal jsem dobrou známku“.
Učitel	So you did get a high mark.	Zopakuje, aby si žák zafixoval strukturu, kterou na začátku rozhovoru neznal.
Žák	Well, yes, I did.	

Vyjednávání o významu může zahájit i učitel, pokud žák chybně použije slovo nebo výraz. Učitel tak v danou chvíli přestává zastávat roli toho, kdo sděluje absolutní pravdy (tohle slovíčko je špatně, použij tohle), ale simuluje roditělského mluvčího cizího jazyka, který se snaží porozumět.

Žák	... and then I found my walnut under the table.	Špatně si pamatuje slovo wallet – peněženka, místo toho používá podobně znějící walnut – vlašský ořech.
Učitel	Your zalnut?	Ověřuje, jestli správně slyšel. Signalizuje, že význam slova je nejasný.
Žák	Yes, my zalnut.	Myslí si, že učitel jen neslyšel.
Učitel	Oh. I heard you. I just don't understand the word.	Upřesňuje, že jde o význam slova.
Žák	Yeah, walnut. Where I put my money.	Popisuje funkci peněženky, doprovází gestem.
Učitel	Oh, your wallet!	Z popisu a gestiky pochopil význam, doplňuje správný výraz.
Žák	Wallet?	Ujišťuje se, že rozuměl správně.
Učitel	Yes, your wallet – that's where you put your money.	Zopakuje, aby si žák zafixoval výraz, který na začátku rozhovoru spletl, použije stejnou definici jako žák.

V obou případech chyba nastartovala daleko intenzivnější a věrohodnější konverzaci. Vznikla totiž skutečná potřeba komunikovat. Je důležité vést žáky k podobně pozitivnímu náhledu na chybu právě tímto způsobem.

4.9 Rozvoj autonomního učení žáků

V CLIL je důležité přenášet odpovědnost za učení na žáky. Jako silný motivační faktor na žáky působí, pokud se mohou aktivně podílet na tom, co se učí, jak se to učí. Zároveň možnost, respektive nutnost komunikovat o obsahu a formě vyučování a rozhodovat o nich přispívají k rozvoji komunikativní dovednosti žáků, což je jeden z cílů výuky CLIL. Podmínkou je, aby učitel takový dialog umožnil. Podíváme se nyní na několik zásad, které přispívají k vytvoření otevřené atmosféry a přenosu odpovědnosti na žáky. Opět se dostáváme k tomu, že principy, které se ukazují jako efektivní pro integrovanou výuku, jsou principy, které se uplatní i v běžné výuce.

- Dejte žákům možnost vybrat si metodu řešení nebo způsob zápisu, který jim vyhovuje. Protože v CLIL je důležitý obsah – forma i jazyk vyjádření jsou především nástrojem. Umožněte žákům používat různé nástroje.
- Dejte žákům možnost vybrat si náročnost domácího úkolu, zařazujte i do testů volitelné úlohy navíc. Protože ve výuce CLIL je obtížnější zvolit přiměřenou náročnost pro všechny žáky a tímto způsobem máte možnost motivovat i ty pokročilejší z nich.
- Nenuťte žáky hádat, na co zrovna myslíte. Používejte skutečně otevřené otázky, nepředjímejte žakovu odpověď, i odpověď, kterou jste neočekávali, může být platná odpověď na Vaši otázku. Protože v cizím jazyce člověk přemýšlí jinak a nachází jiné souvislosti, protože nemusí být možné z chybné odpovědi poznat, jestli žák nepochopil otázku učitele nebo jen nezná správnou odpověď.
- Mluvte méně. Umožněte žákům zahajovat konverzace, místo vyvolávání nechte žáky vybrat, kdo bude další na řadě. Protože chcete rozvíjet nejen jejich porozumění mluvenému slovu, ale i mluvení a komunikační strategie.
- Vedte žáky k sebehodnocení, podporujte vzájemné žákovské hodnocení. Zařazujte aktivity, kdy žáci vzájemně kontrolují svou práci (a hodnoceným výstupem je až společně revidovaná verze), ve skupinové práci podporujte odpovědnost celé skupiny za společnou práci, nuťte žáky verbalizovat, jak přispěli k práci skupiny. Protože tím nejen rozvíjíte jejich sociální, komunikační a kognitivní dovednosti, ale učíte je i v cizím jazyce formulovat hodnocení, postoje a myšlenky na základě reálné situace, a tím přispíváte k naplnění dvojích cílů CLIL.
- Umožněte žákům prezentovat se před reálným publikem. Zveřejňujte jejich práce, uspořádejte veřejnou minikonferenci na probírané téma aj. Protože vědomí, že jejich práci bude někdo opravdu číst či poslouchat, nejen opravovat a hodnotit, je pro žáky výrazně motivující. Jedním z principů CLIL je to, že žáci používají jazyk jako nástroj v reálných kontextech – dejte jim možnost využít ho tak i mimo prostor školní třídy.

Při plánování hodiny se **vše odvíjí od stanovených cílů** (obsahového i jazykového). Učitel by měl hodinu naplánovat a materiály zvolit tak, aby se **střídaly různé typy jazykových dovedností** (produktivní a receptivní, psané i mluvené slovo) i metody reprezentace, které zohledňují **různé učební styly žáků**, měl by mít pro jistotu připravené i **výplňové aktivity**. Při plánování hodiny by si učitel měl připravit strategie, které žákům pomohou zvládnout jazykovou nebo kognitivní náročnost jednotlivých fází hodiny (**scaffolding**). Hodina CLIL by měla být **zahájená krátkou motivační (zahřívací) aktivitou**, která žáky připraví na změnu vyučovacího jazyka. Vyučovací hodina by měla být **zakončena reflexí**, ve které se žáci vrací k danému učivu (nejazykového předmětu) i k jednotlivým aktivitám i jazykovým jevům, na které v rámci hodiny narazili. Reflexe pomáhá žákům lépe fixovat získané poznatky a dovednosti, učitel poskytuje důležitou zpětnou vazbu. V průběhu hodiny by učitel měl být spíše zprostředkovatelem než předavatelem informací. Během aktivit by měl učitel přesunout těžiště práce na žáky, **monitorovat** jejich práci, **ověřovat porozumění**, směřovat žáky a citlivě pracovat s chybou. **Přepínání jazykového kódu** – přechody mezi cizím a mateřským jazykem – **je přirozená součást integrované výuky**, učitel by se měl snažit pochopit situace, kdy k němu dochází, a rozhodnout, jestli je v dané chvíli přepínání efektivním nástrojem nebo důkazem neznalosti.

Seznam literatury se shoduje s uvedenými zdroji v poslední kapitole.

5. AKTIVITY PRO EFEKTIVNÍ HODINY CLIL

Poslední kapitola publikace přináší vhodné druhy aktivit a úkolů pro CLIL. Stěžejní pro učitele je zamyslet se nad formulací otázek – zadáním úkolů v CLIL. Podrobněji se zde zaměříme na různé typy aktivit – pracovní listy, instrukce k zadanému textu i aktivity bez opory textu, které je vhodné do CLILových hodin zařazovat.

Připomeňme, že náročnost aktivit v hodinách CLIL by se měla zvyšovat pouze v jedné rovině, nikoliv ve více rovinách najednou – nové či složitější by v danou chvíli pro žáky mělo být pouze jedno z uvedených „C“. To znamená, že pokud učitel představuje kognitivně náročný nový koncept, vystaví „lešení“ pro jazyk, a to jak pro nová slovíčka, tak třeba pro celé jazykové struktury. Pokud se soustředí na novou, a tedy náročnou slovní zásobu, pak by to nemělo být v rámci komplikované úlohy. Případně chce-li upozornit na kulturní rozdíly, měl by zvolit jednodušší jazykový i odborný kontext apod.

Psali jsme již o multimodalitě, tedy o důležitosti zařazování vstupů a aktivit, které zapojují různé smysly a oslovují různé styly učení. Právě multimodalita je jedním ze silných prvků scaffoldingu – zařazením více typů vstupů učitel zvyšuje procento žáků, které výuka osloví.

Další obecný princip, který aktivity vhodné pro integrovanou výuku uplatňují, je práce s **obsahovými nebo jazykovými strukturami**. Právě vzorce a struktury pomohou žákům orientovat se v odborném textu a usnadní jim také vlastní vyjadřování. Pojmeme text myslíme nejen text psaný: analogické aktivity je možné použít v aktivitách, které pracují s audiovizuálními materiály. V této sekci uvádíme příklady pro výuku angličtiny – stejným způsobem lze pochopitelně pracovat s aktivitami pro jiné cizí jazyky.

5.1 Inspirace z učebnic cizího jazyka

Vybavte si libovolnou moderní učebnici cizího jazyka, se kterou jste se blíže setkali (jako měřítko modernosti nám v tuto chvíli postačí její pěkné grafické a barevné zpracování). Zkuste si připomenout zadání úloh a cvičení. Jaká se tam objevovala slovesa, k jaké činnosti žáky vybízela? Napiš odpověď na otázku. Spoj. Dopln. Vyber, co nepatří do seznamu. Dokonči větu. Povídej si se spolužákem. Rozhodni, zda platí. Vyber správnou možnost. Přiřaď do správné kolonky. Poslouchej, mluv, piš, čti. Jazykové učebnice cíleně řadí aktivity tak, aby procvičily všechny jazykové dovednosti: receptivní (poslech a čtení s porozuměním) i produktivní (psaní a mluvení). Stejně tak hodiny integrované výuky by měly **rozvíjet všechny čtyři dovednosti**. Integrovaná výuka je ideálním podhoubím právě pro vnímání cizího jazyka jako souboru žákovských dovedností, nejen zvládnutí souhrnu slovíček, gramatiky a reálií.

5.2 Otázky podle kognitivní náročnosti

V CLIL je podstatné soustředit se na kognitivní **náročnost otázek**, které pokládáme. Otázky s nízkou kognitivní náročností totiž spíše než porozumění ověřují schopnost orientace čtenáře v textu, případně schopnost najít v textu konkrétní slovo. Učitel by se měl zamýšlet nad tím, jaké typy otázek pokládá – jestli nutí žáky jen číst nahlas, jestli je vede k samostatnému formulování vět, nebo dokonce k samostatnému formulování myšlenek, názorů a k argumentaci. Na druhou stranu, čím vyšší je kognitivní náročnost otázky, tím složitější jazykové struktury bude žák zpravidla potřebovat, aby na ni dokázal odpovědět. Jak žákovi pomoci tuto bariéru překonat, si ukážeme v následujících ukázkách. Vezmeme neupravený text o Pythagorovi jako základ a ukážeme **otázky postupně gradované** podle jazykové a kognitivní náročnosti.

Pythagoras of Samos

Pythagoras of Samos (Ancient Greek: Πυθαγόρας Σάμιος Ho Pythagóras ho Sámios „Pythagoras the Samian“, or simply Πυθαγόρας; c. 570–c. 495 BC) was an Ionian Greek philosopher, mathematician, and founder of the religious movement called Pythagoreanism. Most of the information about Pythagoras was written down centuries after he lived, so very little reliable information is known about him. He was born on the island of Samos, and might have travelled widely in his youth, visiting Egypt and other places seeking knowledge. He had a teacher named Themistoclea, who introduced him to the principles of ethics. Around 530 BC, he moved to Croton, a Greek colony in southern Italy, and there set up a religious sect. ... He is said to have ended his days in Metapontum.

Pythagoras made influential contributions to philosophy and religious teaching in the late 6th century BC. He is often revered as a great mathematician, mystic and scientist, but he is best known for the Pythagorean theorem which bears his name. However, because legend and obfuscation cloud his work even more than with the other pre-Socratic philosophers, one can give account of his teachings to a little extent, and some have questioned whether he contributed much to mathematics and natural philosophy. Many of the accomplishments credited to Pythagoras may actually have been accomplishments of his colleagues and successors.

Zdroj: WIKIPEDIA.Pythagoras [online].[cit. 2011-10-04]. Dostupné z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Pythagoras>>.

1. Otázky, které přesně používají formulaci z textu. Chybějící informaci lze snadno najít a doslova z textu ocitovat. Často je možné otázky zodpovědět, aniž by žák skutečně porozuměl zadání – ověřují spíše jeho orientaci v textu než skutečné porozumění.

Why is there only very little reliable information known about him?

Where is Pythagoras said to have ended his days?

What is Pythagoras best known for?

2. Otázky, které nevyužívají formulaci z textu, ale odpověď lze jednoznačně určit. Je nutné zvolit úroveň jazyka tak, aby žákům v úspěchu nebránilo neporozumění otázce.

Why don't we have much information about Pythagoras?

Where did Pythagoras die?

What is his most famous achievement?

3. **Otázky, které nutí žáka dávat do souvislostí různé informace z textu.** Vyžadují, aby žák na text kriticky nahlížel, argumentoval. Tyto otázky aktivizují vyšší kognitivní funkce.

In what century was most information about Pythagoras written?

Who lived earlier – Pythagoras or Socrates?

4. **Otázky, které nutí žáka formulovat na základě textu vlastní názor / postoj a podepřít ho argumenty z textu.**

Do you believe that Pythagoras really discovered the Pythagorean theorem? Why / Why not?

5.3 Aktivity vhodné pro CLIL

a. Výběr z možností

Pro cvičení, jež vybírá z více možností, platí, že se stoupajícím počtem odpovědí roste kognitivní náročnost. Stejně tak je možné připustit více správných odpovědí. Je vhodné i nutné v úvodu cvičení specifikovat, kolik správných odpovědí může pro každou otázku být.

Why is there only very little reliable information known about Pythagoras?

a) because he lived a secret life

b) because most things about him were written after his death

c) because he lived in many different countries

Specifickým typem výběru z možností je varianta „ano – ne.“ Tento typ cvičení doporučujeme také využívat pro zjištění rozsahu žakovských znalostí v úvodu nového tématu a pro formativní testování v průběhu výuky – v takovém případě zařadíme ještě variantu „nevím“.

Cvičení s možností „nevím“, resp. „není známo“ žáky jednak uvede do tématu, donutí je aktivovat některé dřívější znalosti, zároveň je svou koncepcí přiměje o některých tvrzeních pochybovat.

<i>Pythagoras was born in Athens, Greece.</i>	YES	NO	DON'T KNOW
<i>Pythagoras invented the "Pythagorean theorem" about triangles.</i>	YES	NO	DON'T KNOW
<i>Pythagoras travelled to Egypt.</i>	YES	NO	DON'T KNOW
<i>Pythagoras started a religious sect.</i>	YES	NO	DON'T KNOW

Identické cvičení může následovat poté, co se žáci seznámili s textem. Velmi zajímavá je zpětná vazba, v níž zjistíme, které odpovědi měli žáci dobře, které změnili a proč. Doporučujeme zařadit alespoň jedno tvrzení, o jehož pravdivosti nelze na základě textu rozhodnout, nebo dokonce, jako v našem případě, je z textu zřejmé, že odpověď obecně není známa.

Jiná variace výběru z možností slouží k porovnávání charakteristických znaků nebo prvků. V tabulce jsou v prvním sloupci uvedeny pojmy, které chceme charakterizovat, v hlavičkách sloupců potom jednotlivé charakteristiky. Žáci zaškrtnou ty vlastnosti, které platí. Tabulka by mohla vypadat následovně:

	Greek	Lived in Italy	Philosopher	Mathematician	Married
Pythagoras					
Socrates					
Themistoclea					

Tabulka v ukázce je ilustrativní; volbou záhlaví sloupců dáváme žákům jasný signál, na co se mají v textu soustředit. Po vyplnění tabulky následuje kontrola její správnosti, diskuze o tom, jestli odpověď plyne z textu apod. Tabulka nenabízí žákům žádnou oporu pro formulaci odpovědí. Je na učiteli, aby ji v případě potřeby doplnil, např. modelováním požadované odpovědi.

b. „Spoj části vět“

Z učebnic cizího jazyka a také z nejrůznějších testů známe cvičení, kdy se mají spojovat správné části tvrzení. Toto cvičení ověřuje jak pochopení látky, tak zvládnutí základních pravidel syntaxe a logické výstavby cizího jazyka. Na druhou stranu, žáci nemusejí přemýšlet o vytváření celých vět: když si cvičení připraví, je formulace odpovědi snadná.

Pythagoras...	... taught about ethics.
Pythagoras ended his days...	... did most of his famous work.
He set up...	... in Metapontum.
Themistoclea...	... a religious sect.
We don't have...	... travelled to Egypt.
Maybe his colleagues...	... much information about Pythagoras.

Toto cvičení však nemusí mít jen dvě části – spojování může být náročnější. Uvedeme cvičení, které nabízí řadu správných variant. V učebnicích cizího jazyka je takováto šablona často využívána pro ilustraci použití určité gramatické struktury, nemusíme se však omezovat na jednu volbu (např. is / isn't v prostředním sloupci), ale zadání zkomplikovat zařazením různých sloves nebo přidáním příslovce míry. Je možné zadat toto cvičení i jako soutěž, pokud chceme, aby žáci rychle odhadovali správné odpovědi – kdo sestaví více gramaticky i logicky správných, textu neodporujících vět v daném limitu;

Pythagoras
Themistoclea
Sparta
Pythagorean Theorem
Ethics

certainly was
maybe was
definitely wasn't
probably wasn't

a teacher.
Greek.
Pythagoras' birthplace.
rich.
created by Pythagoras.

I v těchto typech aktivit je důležitá zpětná vazba – žáci by měli být schopni věty nejen vytvořit, ale i obhájit (v textu ukázat), proč jejich věta platí.

c. „Doplň do vět“

Tento typ cvičení, podobně jako předchozí, usnadňuje odpovědi žákům tím, že věty jsou již naformulované a žák do nich musí jen dodat vhodné slovo (buď vybrat z nabídky, nebo doplnit výraz). I toto cvičení je možné zařadit jako motivační aktivitu ještě předtím, než se žák seznámí s textem. Vyhodnocení cvičení je vhodné rozšířit o zpětnou vazbu o tom, která odpověď žáky překvapila.

Pythagoras was _____ on the island of Samos. He had a _____ called Themistoclea. In Croton, Italy, he started a _____ . He is best known for _____ .

d. „Uspořádej“

Toto cvičení pracuje de facto s časovou osou bez přesných časových údajů. Lze v něm snadno upravovat úroveň jazyka. Čím úplnější tvrzení dáme žákům k seřazení, tím jednodušší je pro ně podávání zpětné vazby. Čím přesněji tvrzení odpovídají formulacím v textu, tím jednodušší je pro žáky samotné seřazení, avšak tím nižší je míra kognitivní aktivity. Můžeme také informace chronologicky seřadit a některé ze seznamu vynechat – žáci pak na prázdná místa musejí doplnit správnou událost. Musíme být připraveni na to, že pokud nebudeme v zadání explicitní, měli bychom jako správnou odpověď akceptovat i věci nesouvisející s probíranou látkou, zvláště pokud k doplnění ponecháme volnou první či poslední událost. Náročnost cvičení je možné zvýšit tím, že zařadíme tvrzení, jehož chronologické zařazení není zjevné – tím otevíráme prostor pro následnou diskusi.

Put in the correct order:

*Pythagorean theorem was created.
Pythagoras started a religious sect.
Pythagoras was born on Samos.
Pythagoras travelled to Italy.
Most information about Pythagoras was written.
Pythagoras died.*

Based on the text, fill in events that belong in the empty lines:

*Pythagoras was born on Samos.

Pythagoras started a religious sect.

Most information about Pythagoras was written.*

e. „Najdi rozdíl“

Efektivní může být i cvičení, které se zdánlivě soustředí jen na formální stránku textu – chce po žácích porovnat dva téměř identické texty a uvést, v čem se texty liší. Tuto aktivitu lze s úspěchem zařadit jako motivační na začátku nového tématu. Obrovský přínos této aktivity je v přitahování pozornosti žáků k jazykovým strukturám. Žáci si je sami objevují. Co se odborné náročnosti týká, aktivita slouží zpravidla pro úvodní motivaci, neměla by tedy být přesycena novými informacemi – může ale efektivně posloužit jako odrazový můstek pro navazující aktivitu, kdy učitel otevírá debatu o tom, která z variant je podle žáků správná, proč si to myslí, co je v textu nebo mimo něj vede k jejich názoru. Náročnost leží v kognitivní rovině, nutí žáky pracovat se dvěma zdroji informací zároveň, porovnávat je a dávat každý z nich do souvislosti. Navazující cvičení je důležité, aby byl tento potenciál plně využit.

What are the differences between these texts:

He was born on the island of Samos, and he probably travelled a lot. He visited Egypt and other places because he wanted to work there. A person named Themistoclea taught Pythagoras about ethics. Around 530 BC, Pythagoras moved to Croton. Croton was a Greek colony in southern Italy. He started a religious sect there. He created religious rites and practices and people in his sect also studied his mathematical theories. They were active in the politics of Croton, but in the end somebody burned the meeting places of Pythagoras' students. Pythagoras died in Metapontum.

He was born on the peninsula of Samos, and he probably travelled a lot. He visited Egypt and other places because he wanted to learn there. A person named Themistoclea told Pythagoras about ethics. Around 530 BC, Pythagoras moved to Croton. Croton was a Latin colony in southern Italy. He started a religious sect there. He created religious rites and practices and people in his sect also studied his philosophical theories. They were active in the politics of Croton, but in the end somebody built the meeting places of Pythagoras' students. Pythagoras got married in Metapontum.

f. Grafické organizátory

Důležitým prvkem scaffoldingu jsou strategie, kdy žáci čtou souvislý text a zapisují informace do tabulek, vývojových diagramů, žebříčků, grafů a časových os aj. Žáci při jejich vytváření informace třídí a strukturoují. Stejně tak, jak využíváme horizontálního členění textu, např. strukturováním do odrážek či číslovaných seznamů, můžeme využít další grafické způsoby pro organizaci dat.

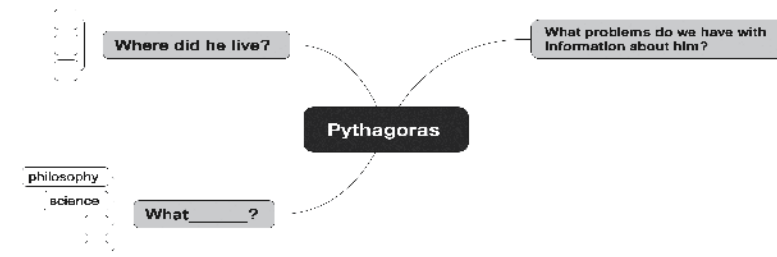
Je nutné žáky učit různé způsoby znázornění dat číst, převádět je do slovního vyjádření i přenášet informace mezi jednotlivými typy vyjádření. Je vhodné vést žáky k tomu, aby se naučili různé formy znázornění samostatně používat, uvědomovat si jejich přednosti i slabiny.

Na učiteli je, aby žákům zpřístupnil jazykové struktury, jak posléze o zjištěných či zaznamenaných údajích mluvit. Klíčové pojmy mají žáci v organizátoru a mohou je číst, doplnit tak je třeba zejména slovesa a spojky. Například pokud volíme grafické vyjádření příčin a následků, můžeme žákům nabídnout i výrazy *because, so a that's why, ale také the result is... this results in... as a result... resulting in... precipitating... initiating... triggering... the effect of this is... as a consequence... consequently... inevitably... this, in turn, causes...* S podobnými výrazy lze pracovat stejně jako s odbornou slovní zásobou, učitel může např. připravit oficiální slovníček s potřebnými termíny a nebo s nimi pracovat jako s jazykovými rámci (viz dále).

U všech grafických organizátorů platí, že je vhodné s nimi žáky nejprve nenásilně seznámit, využít je například v zadání nebo jako doplňkový materiál a postupně žáky vést k vlastní tvorbě. Doporučujeme dát žákům možnost vybrat si takovou formu záznamu dat, která bude nejvhodnější pro daná data a bude nejlépe vyhovovat jejich individuálnímu učebnímu stylu.

■ Myšlenková mapa

Myšlenkové mapy umožňují žákům uspořádat informace nelineárně, lépe ilustrovat vztahy mezi pojmy či koncepty. Nejen vizuálně orientovaným žákům výrazně pomáhají vnímat souvislosti. Také se lépe doplňují a rozšiřují než tradičně lineárně vedené poznámky, umožňují také například svobodně přidat překlad slovíček, aniž by bylo nutné ho vměštnávat na okraj nebo mezi řádky. Doporučujeme poukázat na souvislost mezi větvemi myšlenkové mapy a odstavcové struktury: zejména v anglickém jazyce platí zásada jedné centrální myšlenky/tématu na jeden odstavec.

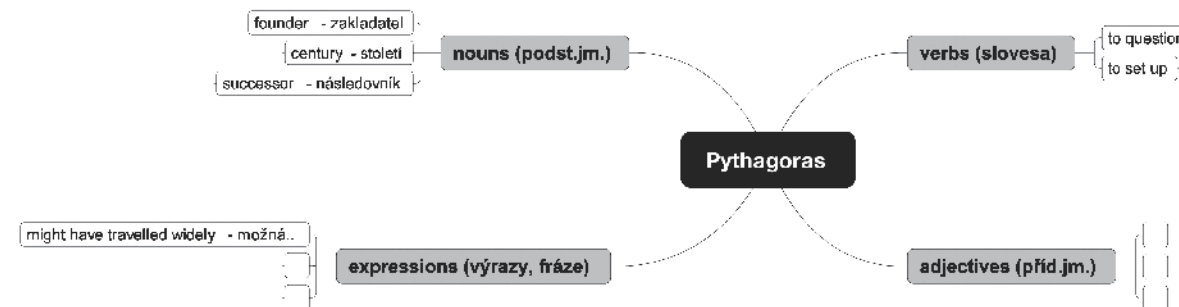


Fill in the missing information

Myšlenkovou mapu lze také využít „opačným směrem“ jako podklad pro psaní souvislého textu. Žákům předložte hotovou myšlenkovou mapu s tím, že každá větev představuje jeden odstavec textu. Tak je budete nepřímou učít dobře strukturovat písemný projev a pracovat s osnovou textu.

Existuje také termín „pojmové mapy“, které mapují terminologii související s nějakým tématem – v podstatě jde o kreativní zpracování odborného slovníčku nebo seznamu klíčových slov. Doporučujeme učit žáky zpracovávat si poznámky a zapisovat slovíčka různými způsoby včetně myšlenkových map. Představíme ukázkou částečně vyplněné pojmové mapy, která žáky vedla k seskupování nových výrazů podle slovních druhů.

Fill in with new word from the text



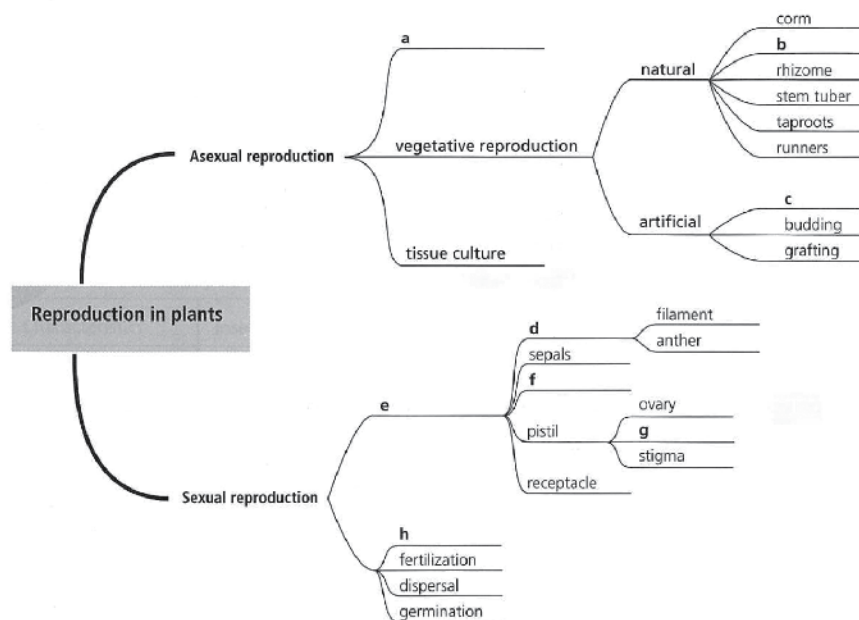
Je možné a vhodné výrazy uspořádat nejen podle slovních druhů, ale třeba podle tematických celků nebo v podstatě podle další libovolné kategorie. Doporučujeme ponechat na žácích volbu kategorií. I zdánlivě nesmysly jim pomohou si výrazy lépe zapamatovat, protože si je budou moci seskupit tak, jak to přijde logické – nebo zábavné – jim. A pokud si někdo vybere, že slovíčka bude seskupovat podle počtu samohlásek nebo podle toho, jestli se rýmují s přezdívkou někoho ze třídy (s oběma variantami jsme se již při výuce setkali), věřte, že si žák při ověřování počtu samohlásek či veršování výrazy zapamatuje opravdu dobře. Navíc si takový žák právě samostatně vytvořil mnemotechnickou pomůcku.

Díky mapě pojmů můžeme zřehlednit i slovní zásobu vzdělávacího obsahu celého ročníku. Plakát se slovní mapou můžeme vystavit ve třídě a vést žáky k postupnému větvení. Níže uvádíme ilustrativní příklad vědomostní mapy ze *Science, Macmillan vocabulary series, 2008, s.17.*

1 Reproduction in plants word map

Write these words in the correct place on the word map.

bulb cuttings flower petals pollination spores stamen style



Myšlenková nebo pojmová mapa může mít i jinou grafickou podobu, může jít například o strom, paprsky hvězdy, vlasy na hlavě – záleží na tématu, ke kterému myšlenkovou mapu chystáme, a na věku žáků.

■ Vennovy diagramy

Diagramy znázorňují dvě nebo tři prolínající se množiny. Diagramy jednoznačně sdělují, co mají jednotlivé množiny společného, a naopak, co do ostatních nepatří. Jsou výhodné pro hledání souvislostí mezi zdánlivě nesouvisejícími tématy, například srovnání Kryštofa Kolumba a Neila Armstronga. Graficky znázorněný průnik nutí žáky soustředit se na podobnosti mezi zdánlivě nesouvisejícími koncepty. Zatímco vypisování jednotlivostí (data narození, země původu, největších úspěchů) vyžaduje pouze paměť, porovnávání a hledání souvislostí (shody mezi Kolumbem a Armstrongem mohou žáci najít například v pohlaví, touze po dobrodružství, ochotě usilovně pracovat na dosažení cílů, odvaze pouštět se do neznáma) patří mezi vyšší kognitivní funkce, o jejichž rozvoj bychom měli při výuce usilovat.

■ Vývojové diagramy

Podobně jako časové osy znázorňují souslednost jevů, vyjadřují však také příčinnou souvislost, umožňují zaznamenat vzájemné ovlivnění. Zatímco myšlenkové / pojmové mapy zpravidla vycházejí z centrálního pojmu, vývojové diagramy znázorňují příčiny, které vedou k nějakému výsledku.

g. Úkol, jehož splnění není vázáno na jazykové dovednosti

Volbou cvičení, která nevyžadují slovní odpověď, snižujeme stres žáků. Navíc více angažujeme neverbálně orientované žáky, kteří jsou v tradičním modelu výuky zpravidla znevýhodněni. Je pochopitelné, že ne vždy je takovou aktivitu možné zařadit. Na druhou stranu, pokud se nám podaří ji připravit, získáme pravděpodobně přesnější obraz o tom, jak žáci skutečně porozuměli zadání a zvládli obsah učiva, než kdyby byli limitováni ještě jazykovými prostředky.

Mezi taková zadání by patřila například: *nakresli, vybarvi, vyznač na mapě, vyznač na časové ose, předved', vyber obrázek, narýsuj, vypočítej, reaguj podle pokynů* (ve smyslu fyzického pohybu nebo manipulace s objektem).

U textu o Pythagorovi by tak zadání mohlo znít: *Zakresli do mapy Evropy Pythagorovy možné cesty. Vyznač v mapě důležitá místa/události z Pythagorova života. Vytvoř vlastní symboly a legendu k nim. Nakresli Pythagora se symboly či artefakty různých oborů, jimiž se zabýval.*

h. Jazykové rámce

Jako oporu pro rozvoj všech receptivních, produktivních i interaktivních jazykových dovedností – čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, mluvení i psaní – můžeme použít jazykové rámce, které žákům usnadňují tvorbu gramaticky správných vět. Níže uvedeme několik možností, které se neopírají o konkrétní text.

Na následující obrázku je pracovní list pro aktivitu týkající se znečištění životního prostředí. Nabízí klíčová slova a jazykové rámce, které pracují s odbornou slovní zásobou i s jazykovými strukturami. Žákům tak slouží jednak jako souhrnné zápisky z dané hodiny, jednak jako vodítko, které jim usnadní začít mluvit. Jde o scaffoldingovou aktivitu v nejjistším slova smyslu. Poskytuje řešení jak pro jazyk, tak pro organizaci obsahu – umožňuje tedy zařadit i kognitivně náročnější úlohy nebo pracovat s množstvím nové terminologie (Kelly, 2009).

Talk/Write about air pollution

Causes

Pollution is caused by...

Consequence

Polluted air can cause...

It also...

Pollutants

The main pollutants are...

They are produced by...

Carbon monoxide:

This is...

Hydrocarbons and nitrogen oxides:

They produce...

...irritates... and...

These words will help you:

coal
oil
natural gas
burning
respiratory infections
lung cancer
allergies
gasoline
car
engine
colourless
odourless
poisonous
ozone
nose
throat
eyes
water

Další možnou variantou jazykových rámců jsou připravené začátky nebo prostředky vět, ke kterým žáci doplňují relevantní informace o probíraném tématu. Aktivita může být založená na konkrétním textu – učitel nebo žáci identifikují klíčové věty, vypisují začátky vět nebo funkční celky (výrazy označující např. funkci nebo příčinnou souvislost), v pozdější fázi hodiny k nim pak doplňují celé věty. Tato aktivita může také sloužit jako evokace v úvodu tématu – co jsou o daném tématu schopni žáci říct předtím, než se začne probírat – nebo jako závěrečné shrnutí. Zajímavé může být i srovnání úvodního a závěrečného výstupu, zejména u delšího tematického celku. Ukážeme si tento postup na tématu změn počasí a globálního oteplování.

Možný původní text:

Nobody knows exactly how our climate will change. Some places may get drier and have year-round temperatures up to 4°C hotter. Other places may become several degrees cooler. Stormy weather may become more common. Glaciers and icebergs may start to melt and never form again. Whatever happens, climate change will affect people as well as the natural world. But there are things that we can do to slow down the changes and to minimize any ill-effects.

Začátky vět:

Finish the sentences.

Some places may get...

Some places may have year-round...

Other places may become...

Stormy weather...

Glaciers and icebergs...

Aktivita využívající jazykové rámce se může cíleně soustředit i na rozvoj akademického jazyka. V následující ukázce žáci nemusejí prokazovat šíři znalostí, ale schopnost několik poznatků přeformulovat s využitím různých jazykových struktur. Rozvíjíme tak repertoár výrazů, které žáci k tématu používají. Tuto aktivitu je možné opět zařadit jako práci s časovým intervalem, v němž mají žáci využít co největší počet struktur. Doporučujeme v zadání aktivity výslovně uvést, jestli požadujeme co největší množství informací nebo jen největší množství správných formulací – dáme tak najevo, na co se aktivita soustředí.

Verb phrases			Adverbial phrases
Structure	Location	Function	...often...
... are made up of...	... is found in...	...have parts which...	...very often...
... are organized in...	... surrounded by...	...builds up...	...usually...
... contains...	...form one or several...	...lines...	... likely to be...
... feels/looks like...	...is located under...	...exhibits....	...just...
... are separated from... by...	...is most abundant in...	...release...	
... tend to be...	...is common in...	...connects...	
... includes...	...is found mainly in...	...has the function of...	
... is a part that contains...	...along...	...provides...	
... consists of...	...runs...	...includes...	
...are divided into...			
...resembles...			

i. Metoda hraní rolí a dramatizace

Zapojení dramatizace do výuky je pro žáky silným motivačním prvkem. Krátké divadelní scénky, kde žáci hrají roli někoho jiného, snižují stres z případných chyb – chybu neudělali oni, ale postava ve hře. Mají také silný potenciál zaujmout žáky, kteří jinak obtížně hledají vztah k danému předmětu, oslovují kinesteticky a zážitkově orientované žáky.

Představíme ukázkou zařazení dramatizace do výuky matematiky na aktivitě Egyptský bazar. Cílem této aktivity je procvičit algoritmus počítání procent a stručný zápis slovní úlohy. Zároveň procvičuje otázky v minulém čase (pasivně) a formulaci oznamovacích vět v minulém čase (aktivně) a ilustruje zdvořilostní krátký rozhovor. Je v ní tedy cíleně zastoupen jak odborný předmět, tak cizí jazyk a kompetence k učení – nacvičují schopnost stručně a výstižně zapsat úlohu či krátký mluvený projev.

Dva žáci – dobrovolníci hrají pro zbytek třídy scénku z egyptského bazaru. Scénka začíná krátkým zdvořilostním rozhovorem o počasí / cestování / zboží, jeden žák v roli turistu vysvětlí, že chce koupit dárek, žák v roli prodávče nabídne několik položek ze své nabídky. Turista si vybere a smlouvají o ceně. Ostatní žáci mají za úkol zapamatovat si důležité informace z rozhovoru. Učitel pak žákům, kteří scénku sledovali, klade otázky: kde se scéna odehrávala, kam turista cestoval, co si koupil, jaká byla původní cena, kolik nakonec turista zaplatil, kolik procent původní ceny ušetřil. Žáci ve dvojicích potom simulují rozhovor, shodnou se, jaké zboží prodávali, jaká byla vyvolávací cena a kolik nakonec zaplatit. Učitel vždy vyvolá jednu dvojici, turista oznámí, co a za kolik si koupil: „I paid 40 EUR for a hat.“, prodávče oznámí, kolik původně chtěl: „I wanted 60 EUR.“ Zadání pro celou třídu je si zapsat úlohu a vypočítat % slevy. Učitel může doplnit na tabuli šablonu pro žákovské výpovědi: I paid _____ for _____. I wanted _____. The discount was _____ %.

Učitel by neměl trvat na tom, aby žáci používali právě tyto jediné fráze, naopak. Těm, kteří by ale měli problém se samostatně vyjádřit, tak „postaví lešení“, které mohou využít, a tím jim umožní soustředit se na procvičení matematické dovednosti.

j. Písničky a veršovánky

V hodinách cizích jazyků učitelé často ožívují hodiny zařazením písní (textem i zvukovou stopou). Písně i básně či různé veršovánky bývají chytlavé, žáky baví. Navíc si žáci přirozeně osvojí některé jazykové struktury (zejména ty v refrénu), přirozený přízvuk, soustředí se i na rytmus jazyka.

Projdete-li You Tube (www.youtube.com), najdete řadu různě vydařených pokusů o písně a básně na různá odborná témata, od chemických prvků přes statistiku nebo rovnice (i odvození vzorce pro řešení kvadratických rovnic lze zazpívat) až po dějiny druhé světové války.

A samozřejmě lze a je vhodné aktivitu postupně přenést na žáky. Ukázat jim, že podobné neformální zdroje na internetu existují. Můžeme zadat, aby našli další, přimět je, aby vytvořili vlastní, a to jim potom pomoci nahrát. Pokud se učitelé navíc podaří přesvědčit alespoň pár žáků, aby vložené video v cizím jazyce okomentovali, může být motivace velmi silná.

k. Aktivity zapojující pohyb

Pohyb je složka, která je v mnoha hodinách opomíjena. V hodinách CLIL, kde je tolik jiných aspektů než při běžné výuce, je nastaven ideální kontext, kdy nabourat i tuto tradici. Motivační funkce fyzické aktivity v hodinách je totiž nesporná. Nejenže oslovuje kinesteticky orientované žáky, ale probudí i ostatní, vytvoří v hodině novou dynamiku.

■ Běhací diktát

V této aktivitě žáci skutečně chodí / běhají po třídě. V hodinách cizího jazyka bývá cílem této aktivity často procvičení konkrétního gramatického jevu nebo slovní zásoby. V CLIL hodinách ji můžeme využít jako neobvyklou formu zapisování poznámek, seznámení s úvodními informacemi k tématu apod. Aktivita procvičuje paměť, pozorný poslech na jedné straně a srozumitelnou výslovnost na straně druhé a také pravopis.

Učitel na různá místa po třídě rozmístí papírky s jednotlivými větami – tak, aby byly dostupné a čitelné, aniž by žáci museli s něčím pohybovat. Žáci se rozdělí do dvojic. Jeden žák z dvojice vyběhne k libovolné větě a pokusí se ji zapamatovat, poté se vrátí do lavice a nadiktuje danou větu druhému žákovi, který ji zapíše. Pokud větu první žák zapomene, může se vrátit, může také diktovat po částech. Žáci se v diktování a zapisování střídají, vyhrává dvojice, která nejdříve zapíše všechny věty správně. Učitel může stanovit časový limit – vítězem je potom dvojice s největším počtem správně zapsaných vět. Na tuto aktivitu lze navázat například cvičením, kdy žáci mají za úkol věty uspořádat (logicky nebo chronologicky) nebo na jejich základě odhadnout, čeho se bude týkat nový tematický celek nebo aktivita.

Obdobně můžeme pracovat s náročnějšími větnými celky nebo rozdělit jeden dlouhý text do odstavců (a s těmi pracovat po dvojicích a následně se všemi vyhodnotit text jako celek). Je např. možné pracovat s technikou rozložení/složení textu. Jako přípravu vezmeme tři příběhy, prolne je do jednoho textu (rovnoměrně střídáme příběhy po řádcích), text rozdělíme na části dle počtu dvojic. Každá dvojice při běhacím diktátu pracuje jen s jednou částí. Ve zpětné vazbě s celou třídou identifikujeme jednotlivé příběhy.

■ „Najdi někoho, kdo...“

Další z klasických zahřívacích nebo seznamovacích aktivit v hodinách cizího jazyka je „najdi někoho, kdo...“. Každý ze žáků dostane lísteček se zadáním – najdi někoho, kdo... měl k večeři bramborovou kaši / má tři sourozence / nesnáší růžovou barvu. Žáci procházejí po třídě, vedou kratičké rozhovory a snaží se najít správné osoby. Jde o typickou úvodní aktivitu, v níž hlavním cílem je probudit žáky, donutit je v jednoduchém kontextu začít používat cizí jazyk a naladit je na novou hodinu.

Aktivitu lze pro CLILové hodiny adaptovat tak, že žákům na začátku hodiny přidělíme role. V matematice tak žáci například mohou jako roli dostat název nějakého geometrického obrazce a zadání může znít: „Najdi někoho, kdo je dvourozměrný / má šest stěn / má právě dva pravé úhly / je osově souměrný...“. V dějepisu nebo literatuře či estetické výchově mohou představovat různé osobnosti, v zeměpisu státy apod.

■ Smyčka otázek – slovní domino

Připravte si sérii otázek a odpovědí k danému tématu, uspořádejte je do tabulky, otázky na jednu stranu, odpovědi na druhou. Posuňte odpovědi o jeden řádek dolů a poslední odpověď přiřadíte k první otázce. Vytiskněte a rozstříhejte po řádcích tak, aby každý žák měl proužek s jednou odpovědí a jednou otázkou.

Učitel přečte první otázku. První otázka bude mít odpověď někde ve třídě, dotyčný žák přečte nahlas odpověď a položí otázku, kterou má on na svém lístečku, čímž předá slovo někomu dalšímu. Učitel se zbaví nutnosti vyvolávat. Doporučujeme mít více lístečků, než je žáků, tak, aby každý dostal do ruky více proužků a musel dávat pozor až do konce aktivity. Uvádíme příklad z výuky biologie u kosterní soustavy člověka (Kelly, 2009).

Kosterní soustava

On your arm.	Where are your ribs? (výchozí lísteček, otázku pokládá učitel)
In your chest.	What do muscles pull on?
They pull on bones.	Is your backbone one bone?
No, it is lots of smaller bones connected together.	What is a skull?
It is the bone in your head that protects your brain.	What do the ribs do?
The ribs protect organs in your chest.	How many bones does an adult human have?

Tato aktivita se soustředí především na obsahovou složku a kontroluje porozumění. Nepřímo však rozvíjí porozumění mluvenému slovu a může být použita pro cílený rozvoj slovní zásoby nebo nácvik konkrétní gramatické struktury. Formulace pomocí otázek a odpovědí žáky nenásilně učí správnou strukturu otázky v cizím jazyce – během aktivity zazní mnohokrát správně formulovaná otázka (modelování správné struktury výrazně napomáhá neuvědomělému osvojování).

Smyčku otázek můžeme využít jako krátkou zahřívací aktivitu v úvodu hodiny, pro kterou je možné zařadit starší látku nebo úplně jednoduché otázky, třeba z nižších ročníků, nebo jako aktivitu pro ověření žákových znalostí na konci tematického celku. Je možné také zvolit variantu, kdy žáci ve skupinách sestavují celý řetězec dohromady.

Můžeme žákům usnadnit cvičení tím, že zopakujeme stejnou strukturu v otázce i v odpovědi, případně můžeme zopakovat dokonce klíčová slova, např. takto:

...	What do muscles pull on?
Muscles pull on bones.	Is your backbone one bone?
No, a backbone is composed of lots of smaller bones connected together.	...

Je také možné smyčku připravit k procvičení nových pojmů – na jedné straně proužku bude klíčové slovo, na straně druhé překlad nebo definice. Na další ukázce ilustrujeme, jak lze pomocí smyčky otázek cíleně a přitom nenápadně rozšiřovat slovní zásobu žáků. Ve smyčce jsou jednoduché příklady s různými výsledky. Vedle nejjednodušších způsobů vyjádření základních matematických operací postupně zařazujeme i komplikovanější výrazy, aby si na ně žáci zvykali.

Matematická rozcvička

Twenty-five.	How much is two times six?
Twelve.	Seventeen minus seven equals...?
Eight.	Seven squared is...?
Forty-nine.	Add nineteen and sixteen. What is the result?
Thirty-five.	What is the difference between 20 and 11?
Nine.	Seven multiplied by three is...?

Aktivity zadávané v hodinách CLIL jsou často **převzaté z didaktiky cizího jazyka a doplněné o odborný obsah**. Z vyučování cizích jazyků CLIL přebírá typy cvičení, které žákům předkládají **částečné jazykové struktury, rámce**, které žáci doplňují relevantními informacemi (výběrem z možností nebo vlastní tvorbou). Dalším typem cvičení, které žákům pomáhá vyrovnávat se s jazykovou bariérou, jsou aktivity na **spojování či řazení** vět nebo kroků postupu, kde žáci nemusejí odpověď formulovat, jen ji správně přiřadit. Je vhodné také zařazovat různé **grafické organizátory** (myšlenkové mapy, diagramy apod.), které oslovují vizuální učební styl žáků a také často umožňují názornější vyjádření vztahů než lineární řazení. K motivaci žáků a nenásilnému osvojování jazyka i obsahu přispívají aktivity založené na **hraní rolí** či dramatizaci a aktivity, které pracují s **pohybem** žáků.

Seznam literatury:

ABUJA, G. (Ed.) *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung*. Graz : Zentrum für Schulentwicklung (Bereich III), 1998.

BEN-ZEEV, S. The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 1997, č. 48, s. 1009–1018.

BERNARDINI, E., CAMPANALE, N. *Formazione docenti CLIL* [online]. 2002 [cit. 23. 1. 2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.liceocopernico.ud.it/progetti/clil/clil.php>>.

CLIL MATRIX. *The CLIL quality matrix*. Central Workshop Report, 2005, 6, s. 10–25. Dostupné z WWW: <http://www.ecml.at/documents/reports/wsrepD3E2005_6.pdf>.

CLINE, T., SHAMSI, T. *The Assessment of learning difficulties in literacy among children learning English as an additional language. Research brief. Language needs or special needs?* Bedfordshire : University of Luton, Department of Psychology, 2000.

COOK, V. *Second Language Learning and Teaching*. London : Edward Arnold, 1992.

COONAN, C. M. La sfida del CLIL e l'Università. In COONAN, C. M. (Ed.) *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una Lingua seconda/straniera*. Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, 2006, s. 37–50.

COYLE, D. Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. In *Monograph 6*. Barcelona : APAC, 2006.

COYLE, D. *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. Girona : APAC, 2006.

CURTAIN, H. *Integrating Language and Content Instruction* [online]. 2006 [cit. 2008-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.cal.org/resources>>.

GARDELLA, F., TONG, V. Implications of Language Development in the Learning of Mathematics. In Hejny, M., Novotná, J. (Eds.) *Proceedings SEMT 99*. Praha : PedF UK, 1999, s. 129–133.

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

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. Assessment approaches to teaching mathematics in English as a foreign language (Czech experience). *International CLIL Research Journal*. 2008, 1, s. 21–36.

HUGUET CANALÍS, A., MADARIAGA ORBEA, J. M. *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao : Universidad del País Vasco, 2005.

JOHNSON, R. K., SWAIN, M. *Immersion education: international perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

KELLY, K. *Macmillan Vocabulary Practice Series: Science*. Oxford : Macmillan ELT, 2008.

KELLY, K. *Language support in CLIL: writing frames* (přednáška Integrované učení obsahu a cizího jazyka na základní škole a gymnáziu). Praha : ÚIV, 16. 3. 2009.

KOMOROWSKA, H. (Ed.) *Issues in Prooting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*. Warsaw : Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2011.

KRUEGER, M., RYAN, F. (Eds.) *Language and content. Discipline- and content- based approaches to language study*. Lexington, MA : Heath and Company, 1993.

LANGÉ, G. *TIE-CLIL Professional Development Course*. Milan : M.I.U.R., 2002.

MARSH, D., LANGÉ, G. (Eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning. A TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 1999.

MARSH, D., LANGÉ, G. (Eds.) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2000.

MARSH, D., MARSLAND, B., TARJA, N. (Eds.) *Aspects of implementing plurilingual education*. Jyväskylä : Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1997.

MARSH, D. et al. (Eds.), *Project D3 – CLIL Matrix. The CLIL quality matrix*. Central Workshop Report 6/2005. Dostupné z WWW: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf>

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2008.

MUÑOZ LAHOZ, C. *L'avançament de la introducció d'una llengua estrangera: un fugida cap enrera?* Barcelona : Grup de Recerca en Adquisició de Llengües Matèries, Anglès, Universitat de Barcelona, 2004.

NOVOTNÁ, J., MORAOVÁ, H. Cultural and linguistic problems of the use of authentic textbooks when teaching mathematics in a foreign language. *ZDM*, 2005, 37 (2), s. 109–115. Dostupné z WWW: <<http://www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdmcont.html>>

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

NOVOTNÁ, J., LEBETHE, A., ROSEN, G., ZACK, V. Navigating between theory and practice. Teachers who Navigate between their Research and their Practice, Plenary Panel. In Pateman, N., Dougherty, B. J., Zilliox, J. T. (Eds.) *Proceedings of the 2003 Joint Meeting of PME 27 and PME-NA 25* (Vol. 1, s. 69–99), Honolulu, Hawaii, 2003.

PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M., KAZIANKA, M. *Insegnare in una lingua straniera*. Milan : M.I.U.R., 2001.

PETROVÁ, J. Communicational obstacles and specifics in bilingual teaching/learning of mathematics caused by the limited language proficiency of the children and of the teacher. In Novotná, J. (Ed.) *SEMT 05*, Praha : PedF UK, s. 268–276.

SNOW, M. A., BRINTON, D. M. (Eds.) *The content based classroom. Perspectives on integrating language and content*. White Plains : Longman, 1997.

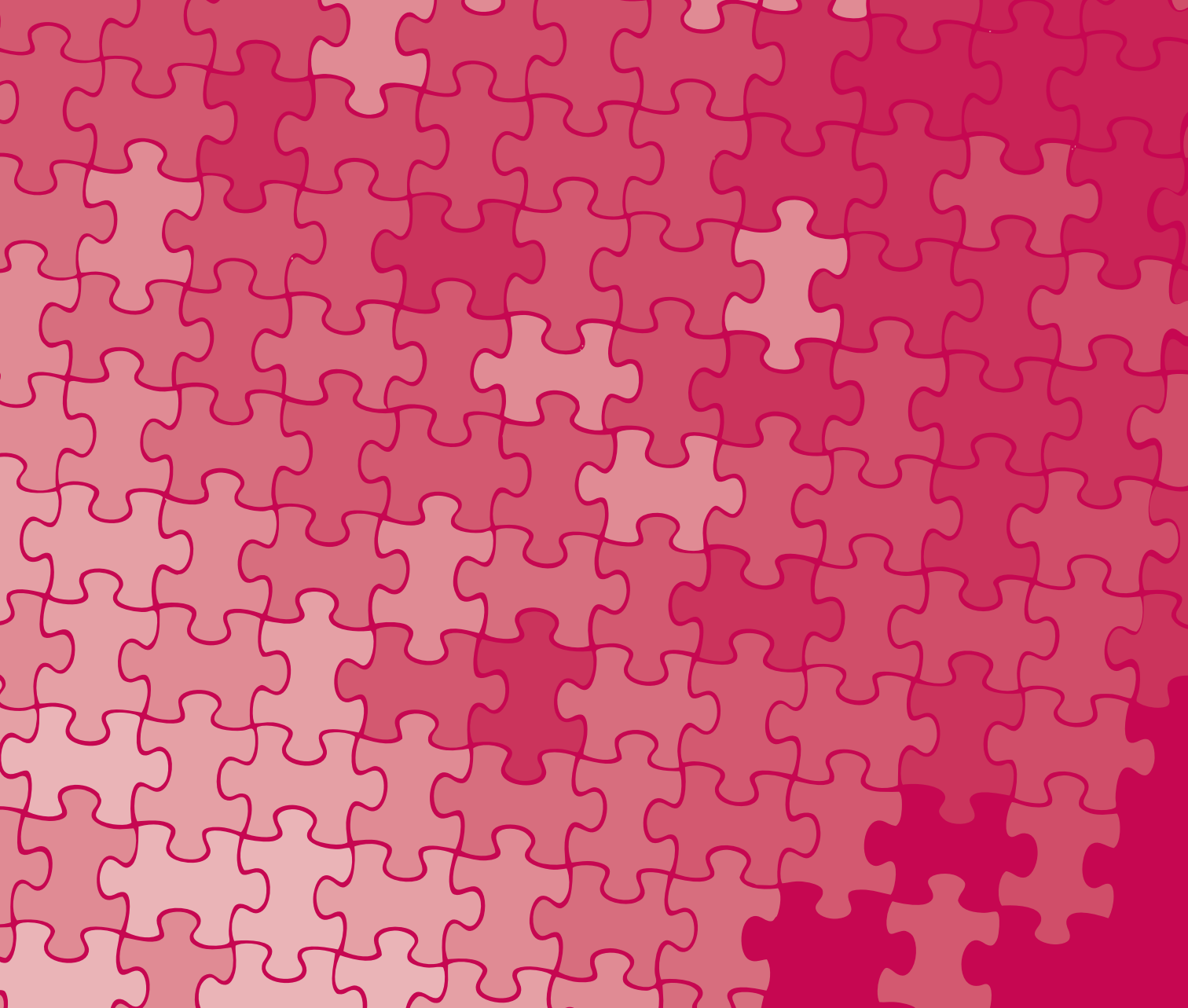
STOHLER, U. The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *ViewZ*, 2006, 15/3: 41-6
Dostupné z WWW: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views15_3_clilspecial.pdf> .

STRYKER, S. B., LEAVER, B. L. (Eds.) *Content-based instruction in foreign language education. Models and methods*. Washington DC. : Georgetown University Press, 1997.

TEJKALOVÁ, L. *Content and Language Integrated Learning: Strategies and Motivation in CLIL*. Saarbruecken : VDM Verlag, 2009.

VAN DE CRAEN, P., MONDT, K., ALLAIN, L., GAO, Y. Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers*, 2007, 16(3), s. 70–78.

WALQUI, A. Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2006, 9(2), s. 159–180.



Praha 2012

Tato publikace je spolufinancována Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky