

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Finský přístup k výuce CLIL na 1. stupni ZŠ

The Finnish approach to CLIL teaching at primary school level

Barbora Čermáková

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

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

8. 7. 2024 Praha

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, projevení zájmu o mé téma a sdílení vlastních zkušeností s přístupem CLIL i výzkumem v této oblasti. Současně bych chtěla poděkovat mé rodině, která mi byla oporou v průběhu psaní práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat ZŠ Kortepohja, která mi umožnila provést rozhovory s vyučujícími a nasbírat cenné zkušenosti s CLIL výukou.

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá různé způsoby podpory, která je žákům v hodinách CLIL nabízena. Cílem mé práce je specificky se zaměřit na finské učitele a mapovat jejich metody podpory. V teoretické části definuji pojmy CLIL a scaffolding z hlediska jejich historického vývoje i současnosti. Obsahem teoretické části je také mapování vývoje přístupu CLIL konkrétně ve Finsku a představení studijního programu JULIET, který se věnuje vzdělávání učitelů v oblasti bilingvní výuky. Dále představuji ZŠ Kortepohja, na které v praktické části provádím výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Výsledkem této práce je analýza zmíněných rozhovorů s učiteli, analýza jejich příprav hodin a v neposlední řadě analýza učitelských příruček pro bilingvní vzdělávání vydaných v Helsinkách.

KLÍČOVÁ SLOVA

CLIL, scaffolding, CLIL ve Finsku, JULIET, primární pedagogika, výuka cizích jazyků, techniky CLIL vyučování

ABSTRACT

The thesis explores the different types of support offered to pupils in CLIL lessons. My thesis aims to focus specifically on Finnish teachers and to map their methods of support. In the theoretical part, I define the concepts of CLIL and scaffolding in terms of their historical development and present. The content of the theoretical part also includes a mapping of the development of the CLIL approach specifically in Finland and an introduction to the JULIET study programme, which is dedicated to teacher education in bilingual education. Furthermore, in the practical part I introduce Kortepohja Primary School, where I conduct my research in the form of semi-structured interviews with teachers. As a result of this work, I analyse the previously mentioned interviews with teachers, their lesson preparation and last but not least, an analysis of the teachers' manuals for bilingual education published in Helsinki.

KEYWORDS

CLIL, scaffolding, CLIL in Finland, JULIET, primary education, language education, CLIL techniques

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	9
1.1 Definice	9
1.1.1 Přístup CLIL	11
1.2 Historický vývoj	11
1.2.1 Historie	11
1.2.2 Šíření přístupu do Evropské unie	13
1.3 Modely CLILu v praxi	14
1.3.1 Soft CLIL a Hard CLIL	14
1.3.2 Vztah CLILu a bilingvní výuky	15
1.3.3 Imerzní programy	16
1.3.4 Jazykové sprchy	16
1.4 Scaffolding	17
1.4.1 Definice	17
1.4.2 Historický vývoj	17
1.4.3 Rozdělení scaffoldingu	19
1.4.4 Okamžitý a plánovaný scaffolding	19
1.4.5 Druhy scaffoldingové podpory	20
1.5 Principy CLILu	25
1.5.1 4 Cs	25
1.5.2 Language triptych	26
1.5.3 CLIL matrix	27
1.5.4 CLIL pathway	29
1.5.5 Bloomova taxonomie	31

1.6	Přístup CLIL ve Finsku.....	32
1.6.1	Studijní program JULIET	32
1.6.2	Příručka pro jazykově obohacené vyučování	35
1.6.3	Diferenciace.....	36
1.6.4	Rozdělení bilingvních programů dle CLIL handbooků.....	38
1.6.5	Výzkumy CLIL ve Finsku.....	39
1.6.6	Další šíření přístupu CLIL	40
2	Praktická část.....	41
2.1	Cíl výzkumu.....	41
2.2	Metodologie výzkumu	41
2.3	Vstup do terénu a sběr dat.....	42
2.4	Popis ZŠ Kortepohja	43
2.5	Analýza dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů	46
2.5.1	Zdůvodnění vyučování CLIL	46
2.5.2	Výhody CLIL	50
2.5.3	Motivace vyučujících pro výuku CLIL	50
2.5.4	Obtíže žáků v CLIL třídách.....	51
2.5.5	Interaktivní výuka pro různé typy žáků.....	51
2.5.6	Emocionální podpora žáků	52
2.5.7	Formy práce.....	53
2.5.8	Využití mateřštiny v hodinách CLIL.....	53
2.5.9	Podpora žakovského porozumění.....	54
2.5.10	Podpora žakovské produkce (mluvení, psaní)	55
2.5.11	Podpora žakovského soustředění	56
2.5.12	„Simplifying“ – zjednodušování.....	57

2.5.13	Sebevědomí žáků v cizím jazyce	57
2.5.14	Kombinace jazyka a obsahu.....	57
2.6	Analýza příprav hodin CLIL.....	58
2.6.1	Struktura příprav.....	58
2.6.2	Úvodní část (orientation).....	58
2.6.3	Drilovací část (drilling part)	59
2.6.4	Nabídka příležitostí pro procvičení (a poslech) jazyka	60
2.6.5	Produkce jazyka (Producing the language)	61
2.6.6	Způsoby, jak na téma navázat v další hodině	62
2.6.7	Jak podpořit porozumění? (How to support understanding?)	63
2.7	Analýza metodických příruček pro učitele CLIL	63
2.7.1	Cíle příručky	64
2.7.2	Aktivity.....	66
2.7.3	Obsahové výstupy	68
2.7.4	Jazykové výstupy.....	69
2.7.5	Klíčová slova a klíčové fráze.....	70
2.7.6	Input a Output Scaffolding	71
2.7.7	LOTS and HOTS	73
2.8	Shrnutí výsledků výzkumu	75
Závěr.....		78
Seznam použitých informačních zdrojů		79
Seznam příloh.....		86

Úvod

V dnešní době jsme obklopeni různými kulturami a jazyky, které se vzájemně prolínají. Dvojazyčnost se objevuje nejen v mezinárodních školních programech, ale prolíná se i do pracovního trhu. Vzhledem ke zvyšujícím se nárokům zaměstnavatelů na jazykové znalosti svých zaměstnanců, požadují rodiče po školách důraz na výuku jazyků. Stále populárnějším se stává přístup CLIL (Content and Integrated Learning), který používá cizí jazyk jako nástroj pro výuku učební látky různých předmětů a tím propojuje výuku jazyka s výukou obsahu. S tímto přístupem jsem poprvé setkala na pražské ZŠ Květnového vítězství, což mě vedlo k zaměření se na bilingvní vzdělávání během mého ročního pobytu na University of Jyväskylä ve Finsku. Přístup CLIL jsem zkoumala detailněji v programu JULIET, který blíže představím v závěru teoretické části mé práce. V programu byly zahrnuty diskuse o odborné literatuře popisující jak historický vývoj, tak rozdíly mezi přístupy a způsoby nahlížení na CLIL. Dále mi Univerzita umožnila pozorovat, jak výuka v CLIL probíhá na Základní škole Kortepohja a měla jsem možnost si zde i dvě vyučovací hodiny připravit, odučit, a zreflektovat. Právě díky této praktické zkušenosti jsem si uvědomila důležitost využívání scaffoldingu, tedy podpory žákovského učení motivující žáky k dosažení úspěchu vlastním snažením. Způsoby podpory žáků byly jedním z cílů mého zkoumání.

V teoretické části se nejprve věnuji charakteristice přístupu CLIL z hlediska definic i jeho historického vývoje. Dále porovnáám přístup s jinými bilingvními přístupy a zdůrazním rozdíly, kterými se CLIL vymyká. Na základě teoretických poznatků definuji i scaffolding a definice doplním o historický vývoj tohoto konstruktivistického konceptu.

Cílem mé diplomové práce je představit techniky a metody výuky, které využívají finští učitelé v CLIL výuce. Metodou výzkumu je případová studie, kdy pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími na ZŠ Kortepohja a obsahovou analýzou jejich plánů hodin jsem mapovala způsoby scaffoldingu a analyzovala pestrost podpory v nich nabízené. Praktická část je zakončena obsahovou analýzou výukových materiálů v příručkách pro bilingvní vzdělávání na prvním stupni ZŠ, vydanou vzdělávacím oddělením města Helsinky. Celkem tři příručky rozdělené dle věku žáků představují plány vyučovacích hodin, rozdělených do čtyř ročních období.

1 Teoretická část

1.1 Definice

Content and Language Integrated Learning (CLIL) je bilingvní program, propojující studium jazyka s výukou nejazykového obsahu. Cílem CLILu je „rozvíjet a upevňovat znalosti žáků z jiných oborů a zároveň učit žáky používat jazyk k řešení problémů a rozvoji kritické myšlení“ (Gabillon, 2020, str. 3, překlad autorky).

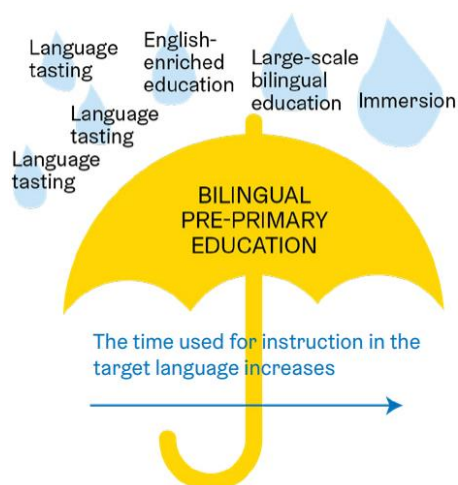
Proto si pro CLIL výuku vybírají učitelé nejazykové předměty, které vyučují v cizím jazyce. Žáci se musí soustředit nejen na rozvoj svých jazykových dovedností, ale zároveň také na porozumění a pochopení učiva. Proto jedna z prvních definic označuje CLIL za „duálně zaměřený přístup“ (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, str. 9, překlad autorky). Výstižným vysvětlením této duality je výrok, že „kurikulární obsah je vyučován prostřednictvím cizího jazyka“ (Dalton-Puffer, 2011, str. 183, překlad autorky). Již o rok dříve zmínili (Coyle et al., 2010), že obsah je prostřednictvím cizího jazyka vyučován jen částečně, což odkazuje na kombinace jazyků ve výuce (blíže popsáno v kapitole 1.3.1).

Jednou z výhod CLIL výuky je, že žákům nabízí implicitní učení (Tiihonen, 2020), kdy žáky učíme porozumění a komunikaci prostřednictvím cizího jazyka. Výstupy musí být srozumitelné a jejich náročnost dosažitelná a motivující, aby učení se druhému jazyku mohlo probíhat na podvědomé bázi (Krashen, 1985). Vzhledem ke kognitivní náročnosti zvládnutí výuky v cizím jazyce jsou žákům poskytovány různé formy scaffoldingu (viz kapitola 1. 4.). Právě kognitivní rozvoj a důraz na receptivní a produktivní dovednosti jsou dle mnohých autorů hlavní předností CLIL výuky.

V souvislosti s přístupem CLIL jsou často zmiňovány jeho odlišnosti ve vývoji i způsobu vedení CLIL výuky v různých zemích. Nikula a Moate (2018) používají CLIL jako „pathway“ (viz 1. 5. 4 CLIL Pathway). CLIL pathway je v překladu CLIL cesta, která prostupuje všechny stupně vzdělávání a umožňuje vyučujícím navazovat na učivo, které žákům v mladších ročnících předali. Jejich definice popisuje tedy přístup CLIL jako „vzdělávací přístup, který zahrnuje využití cizího/dalšího jazyka jako nástroje instrukcí“ (Nikula a Moate, 2018, str. 21).

Marsh (2002) pojmem CLIL označuje „jakoukoliv aktivitu, kdy je cizí jazyk použit jako nástroj pro vyučování nejazykového předmětu“ (Marsh, 2002, str. 58, překlad autorky). Marsh dále doplňuje, že toto vyučování nejazykových předmětů propojuje výuku jazyka a obsahu. Oproti tomu Dalton-Puffer se v CLIL výuce omezuje na tzv. „content lessons“, tedy obsahové hodiny, jakými jsou například zeměpis, přírodopis, dějepis, jejichž „učební cíle jsou definovány v kurikulu daného předmětu“ (Dalton-Puffer, 2011, str. 184, překlad autorky).

Vzhledem k odlišnostem v CLIL vyučování je v novějších definicích CLIL popisován jako „generický deštník“, který spojuje všechny tyto způsoby bilingvního vzdělání do jednoho přístupu CLIL. Z přiložené grafiky je patrný široký záběr tohoto přístupu, který v sobě zahrnuje všechny způsoby výuky prostřednictvím cizího jazyka, které jsem představila výše, lišící se mírou jeho zapojení.



Obr 1: Generic umbrella (Kohl et al., 2022)

Tuto kapitolu tedy uzavřu nejobsáhlejší a nejčastěji citovanou definicí, která charakterizuje CLIL jako „generický deštník, který reprezentuje duálně zaměřený, flexibilní vzdělávací přístup s četnými dimenzemi a uplatněním, ve kterém je doplňkový jazyk využit k výuce obojího, obsahu i jazyka“ (Gabillon, 2020, str. 5). Pojem generického deštníku autor vysvětluje jako „obecný zastřešující termín, 'duálně zaměřený' 'flexibilní' 'vzdělávací přístup' s 'mnoha dimenzemi a aplikacemi', v němž se 'další jazyk' používá pro výuku 'obsahu, i jazyka' (Coyle et al., 2010; Eurydice, 2006; Marsh, 2002, 2008 atd.)“ (citováno dle Gabillon, 2020, str. 5, překlad autorky).

1.1.1 Přístup CLIL

Odborná literatura používá termín „CLIL approach“, což v překladu znamená „přístup CLIL“. Ve srovnání s metodami, či technikami je přístup chápán jako nejširší a zastřešující pojem, jak vyplývá ze srovnání těchto pojmů v publikaci Richardse a Rodgerse (2014). Za nejužší pojem označují techniku, tedy konkrétní příklad činnosti učitele pro dosažení daného cíle. Dále zmiňují metodu, kterou učitel zahrne do výuky kombinací různých technik. Metoda je tedy obecnějším pojmem než technika. V tomto srovnání je nejobecnějším pojmem přístup, který může být v hodinách implementován kombinací různých technik a metod. Proto je CLIL v jedné z nejcitovanějších definic označován za „umbrella term“ (Gabillon, 2020), tedy deštník, který zastřešuje veškeré metody, techniky a odlišnosti v míře zapojení jazyka do jednoho termínu přístup CLIL.

1.2 Historický vývoj

1.2.1 Historie

Výuka s využitím cizího jazyka byla podle dostupných zmínek využívána již v antickém Římě, kdy možnost takto se vzdělávat byla považována za výsadu vyšších vrstev (Coyle et al., 2010). Ani na území dnešní České republiky není vzdělávání prostřednictvím cizího jazyka novodobým fenoménem a v průběhu historie zde probíhalo vyučování jak v latinském, tak německém jazyce. Výsadu vyučování prostřednictvím mateřského jazyka si naši předkové museli těžce vybojovat. Na Karlově univerzitě například došlo k zrovnoprávnění češtiny s němčinou až v polovině 19. století.

Jak jsem již zmínila, výuka prostřednictvím cizího jazyka byla v antickém Římě výsadou pro vyšší vrstvy společnosti. V souvislosti se společenskou diferenciací a dostupností vzdělání pro různé společenské vrstvy je také často skloňován kanadský imerzní program, který je mnoha autory považován za kolébkou bilingvismu (Swain & Lapkin, 1982). Vznikl roku 1965 v Quebecu s cílem „propagace národní politiky bilingvismu“ (Genesee, 2006, str. 4). Tento program byl výsledkem snah o vyrovnání příležitostí pro frankofonní a anglofonní kanadské obyvatelstvo.

Důvodů, proč se bilingvní vzdělávání stávalo stále populárnějším je hned několik. Na příkladu Kanady je možné ukázat, že z výuky profitují především země, které mají více

oficiálních jazyků. Proto není divu, že podobný imerzní program byl zaveden také ve Finsku, ve městě Vaasa, kde byla ve výuce kombinována finština se švédštinou (Marsh et al., 1994)). Dalším důvodem pro dvojjazyčné vzdělávání je potřeba znalosti jazyků z důvodu globalizace, související s rostoucí intenzitou mezinárodní spolupráce. Tento důvod odznachuje Marsh (2012, citováno dle Kohl a kol., 2022) za politický a doplňuje ho o důvod vzdělávací, kterým je dostatečně připravit žáky na život ve 21. století, jelikož jsou na ně kladeny stále vyšší nároky.

Přístup CLIL vznikl v důsledku globalizace a v souvislosti s politickou a ekonomickou integrací v Evropě v 90. letech 20. století (Nikula, 2016). Dále autorka zdůrazňuje diverzifikující se společnost a její požadavek na bilingvní vzdělávání. Vzdělávací cíl formuluje ve své publikaci také Cameron, když říká, že CLIL má „budovat a upevňovat znalosti žáků z jiných oborů a zároveň používat jazyk k řešení problémů a rozvíjet kritické myšlení, zlepšovat komunikační a kooperativní dovednosti”.

Za datum vzniku CLILu je považován rok 1994, kdy termín CLIL představil David March, výzkumník působící na univerzitě v Jyväskylä (Gabillon, 2020). Zkušební výuka přístupu CLIL však probíhala již od roku 1991 na ZŠ Kortepohja v Jyväskylä (Roiha, 2019). Za místo vzniku je považováno město Jyväskylä, kde ve spolupráci ZŠ Kortepohja a University of Jyväskylä probíhaly první CLIL hodiny a tento nový přístup se formoval ve spolupráci výzkumníků s učiteli z praxe. CLIL má také alternativní název, jakým je například francouzský ekvivalent „EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère)“ (Gabillon, 2020, str. 2), v překladu výuka předmětu prostřednictvím integrace cizího jazyka (přeloženo překladačem DeepL).

Jak uvádí Nikula (2016), pro výuku CLIL je mateřský jazyk kombinován většinou s angličtinou jako lingua franca (tj. univerzální dorozumívací prostředek). Dnes je angličtina jako lingua franca chápána jako „model angličtiny pro mezinárodní užití, jenž zaručí vzájemnou srozumitelnost a komunikativní efektivitu mezi všemi uživateli angličtiny a zároveň zachová jejich identitu“ (Gabrielová, 2010, str. 34)

Pro rozvoj tohoto přístupu bylo nezbytné také vzdělávání budoucích CLIL učitelů. CLIL předměty s největší časovou dotací byly prezentovány na univerzitách ve finských městech Vaasa a Jyväskylä (Marsh et al., 1994). V současné době jsou i pro studenty českých

pedagogických fakult vytvořeny předměty věnující se přístupu CLIL (Benešová & Vallin, 2015). Autorky Benešová a Vallin ve své publikaci zmiňují předměty, ve kterých jsou studenti seznamováni s principy výuky za pomoci metody CLIL. Na UK se jedná o čtyři předměty, na Západočeské univerzitě v Plzni o jeden předmět, na Masarykově univerzitě v Brně je také vyučován jen jeden na CLIL zaměřený předmět a na Univerzitě Palackého v Olomouci také. Dva CLIL předměty jsou vyučovány na Jihočeské univerzitě. Obsah všech těchto předmětů se různí, a zatímco některé z nich jsou zaměřeny spíše obecně, jiné se vztahují ke konkrétnímu předmětu. Většina z těchto předmětů je vyučována na katedrách anglistiky.

1.2.2 Šíření přístupu do Evropské unie

Před vznikem přístupu CLIL nesmíme opomenout snahy, které k jeho založení vedly. Svou úlohu sehrála například Evropská rada pro vzdělávání, která začala v roce 1976 jazykové vzdělávání prosazovat a o dva roky později začala Evropská komise vyžadovat znalost alespoň dvou jazyků. Následně v roce 1984 Evropský parlament doporučil, že by se měla zlepšit úroveň jazykového vzdělávání a navrhl alternativní jazykové vzdělávací cesty. Tyto kroky Evropské unie, na jejichž roli ve vzniku CLILu Coyle (2010) upozorňuje, nejsou jedinými ovlivňujícími faktory.

Nikula (2016) upozorňuje na potřebu sjednocení politických snah v Evropě 90. let 20. století. V důsledku globalizace a různých politických iniciativ, které upozorňovaly na diverzifikující se společnost a její požadavky, se kladl stále větší důraz na dvojjazyčné vzdělávání. Všechny tyto snahy vedly k přijetí termínu CLIL v roce 1994.

Přestože byl CLIL poprvé pojmenován ve Finsku, vyvíjel se zároveň také v Nizozemsku a obě země na jeho vývoji spolupracovaly. Díky Nizozemské platformě pro vzdělání se následně šířil CLIL do zbytku Evropy (Moate, 2011). Šíření CLILu do dalších členských států napomohl také vstup Finska do EU v roce 1995.

Bilingvní přístup CLIL začal být zmiňován v oficiálních dokumentech a jak uvádí Dalton-Puffer (2022, s. 3), Evropská komise sepsala v roce 2003 první Bílou knihu o CLIL, kde bylo prohlášeno, že CLIL "otevřít dveře k jazykům širšímu okruhu žáků, pěstuje sebedůvěru u [...] těch, kteří nereagovali dobře na formální výuku jazyků ve všeobecném vzdělávání" (s. 19, citováno dle Dalton-Puffer, 2022, přeloženo překladačem DeepL, editováno autorkou

práce). O dva roky později, v roce 2005, doporučila Evropská rada používání tohoto přístupu všem členským státům (Coyle, 2010). Stále však jsou v jazykové úrovni populace jednotlivých členských států značné rozdíly. V roce 2012 vydala Evropská komise výsledky své studie o schopnostech občanů členských států vést konverzaci v anglickém jazyce. Výsledky se pohybovaly mezi 90 % (Nizozemsko) a 27 % (Česká republika, Portugalsko) dospělých občanů daného členského státu, kteří se považují za schopné konverzovat v anglickém jazyce (Dalton-Puffer et al., 2022, str. 4).

Dále Coyle (2010) odkazuje na první statistickou studii o zavádění CLIL, kterou provedla Eurydice v roce 2006.

Nikula (2016) zdůrazňuje aktivity Rady pro Evropu, Výboru pro evropskou integraci a Evropského střediska pro moderní jazyky, které podporovaly CLIL a jeho šíření. I nadále se Evropská Unie podílí na podpoře přístupu CLIL a financuje projekty *CLIL Compendium a CLIL Cascade Network*, které poskytují modely a pokyny pro vedení CLIL výuky.

1.3 Modely CLILu v praxi

1.3.1 Soft CLIL a Hard CLIL

Výuka CLIL má mnoho podob, lišících se mírou zapojení cizího jazyka. V odborné literatuře je nejčastěji využíváno rozdělení CLILu na soft CLIL a hard CLIL. Jak uvádějí Benešová a Vallin (2015) ve své publikaci, vysvětlení těchto dvou pojmů se u různých autorů liší. Bentley (2012) oba pojmy rozděluje podle uskutečňování výuky CLIL v jazykových nebo nejazykových předmětech, Šmídová (2012) rozděluje výuku na soft CLIL a hard CLIL podle vyučujícího a jeho zaměření na jazykový nebo obsahový cíl. Hanušová a Vojtková (2011) tyto pojmy rozlišují podle míry zapojení CLIL výuky v průběhu týdne.

Bentley (2012) označuje za soft CLIL hodiny jazyka, do nichž učitel integruje výuku obsahu nejazykových předmětů. Pokud je CLIL do studijního plánu zahrnut v takovém množství, že je prostřednictvím cizího jazyka vyučována polovina obsahu kurikula, pak tento způsob výuky Bentley označuje za hard CLIL. Podobné rozdělení označuje za soft CLIL jazykové hodiny a hard CLIL obsahové hodiny (Ball a kol., 2015).

Vyučování CLIL se může v průběhu týdne objevovat v různé intenzitě. Jedním z nejméně časově náročných způsobů implementace CLILu jsou jazykové sprchy, které mohou mít

mnoho podob (viz kapitola 1. 3. 4.). Hanušová a Vojtková (2011) označují použití jazykových sprch ve výuce za soft CLIL. Příkladem hard CLIL výuky je podle autorek účast v některých mezinárodních projektech, či výuka minimálně jednoho předmětu v jiném než mateřském jazyce.

Přestože výuka CLIL je charakterizována svým duálním zaměřením na obsahový i jazykový cíl, učitelé vždy jeden z nich akcentují a podřizují tomu organizaci CLIL výuky. Pokud je akcentován jazykový cíl, CLIL hodiny jsou vedené učitelem jazyka a k obsahu je přistupováno spíše jako k nástroji pro smysluplnost osvojení jazyka. Tento způsob výuky je označován za soft CLIL (Šmídová a kol., 2012) a obsah je využíván jen pro obohacení výuky jazyka. Naopak za hard CLIL autorka považuje výuku akcentující obsahový cíl. Tento způsob vyučování vyučuje oborový učitel zaměřující se na daný předmět a žáci jsou klasifikováni i v porozumění obsahu. Toto rozdělení na základě cílů je dle Vallin a Benešové (2015) nejefektivnějším. Autorky dále zdůrazňují, že se tento způsob rozdělení vyskytuje nejčastěji i v zahraničních výzkumech.

1.3.2 Vztah CLILu a bilingvní výuky

Bilingvní výuka je výuka prostřednictvím cizího jazyka, v níž je hodnocení obsahu a jazyka stejně důležité. V porovnání s tím je v CLIL hodinách kladen větší důraz na rozvoj jazykových schopností, a tak bývá znalost obsahu hodnocena jen v těch nejintenzivnějších formách CLIL výuky, jakými jsou například imerzní programy.

CLIL není jediným způsobem výuky jazyka, založeným na kompetencích (Gabillon, 2020). Velmi podobným konceptem je například CBI (Content-Based Instruction), který pochází ze Severní Ameriky, kde je uplatňován od 80. let 20. století (Nikula, 2016). CLIL a CBI sdílí vedle důrazu na rozvoj kompetencí i duální zaměření na jazykový a obsahový cíl. Navzdory velké podobnosti obou programů uvádí autorka odlišnost ve zvoleném jazyku výuky. Zatímco CLIL probíhá nejběžněji v anglickém jazyce, v CBI je používán „většinový jazyk společnosti pro studenty s menšinovým/migračním původem“ (Nikula, 2016, str. 3, přeloženo překladačem DeepL, editováno autorkou práce). Nikula (2016) a Gabillon (2020) poznamenávají také odlišnost v historickém, politickém, ideologickém i kontextuálním prostředí původu obou z těchto kompetenčně zaměřených způsobů výuky jazyků. Z těchto odlišností kontextu vzniku mohou pramenit i odlišnosti v cíli. CBI cílí na „rozvoj vysoké

úrovně AL kompetencí a jazykových dovedností“ (Gabillon, 2020, str. 20). U CLIL zdůrazňuje Gabillon (2020) důležitou roli propojení a vzájemného ovlivňování se všech 4Cs (viz. 1.5.1. 4Cs) a za jeden z cílů označuje také „propagovat plurilingvismus (mnohojazyčnost) a mezinárodní porozumění jako reakci na globalizaci“ (str. 20, přeloženo překladačem DeepL). V neposlední řadě chci zmínit odlišnou roli učitele, jelikož CLIL učitelé zaměřující se na obsah nebyvají zpravidla rodilými mluvčími a pro výuku jazyka jsou zvláště zachovány pouze jazykové hodiny (Dalton-Puffer and Smit, 2013, str. 256, citováno dle Nikula, 2016)

1.3.3 Imerzní programy

Helsinská příručka pro jazykově obohacenou výuku představuje čtyři přístupy k výuce CLIL lišící se mírou zapojení. Nejintenzivnějším přístupem jsou imerzní programy. Naopak nejméně intenzivní je Language tasting (jazykové ochutnávky), známé jako jazykové sprchy, během nichž je použití cizího jazyka náhodné, dle rozhodnutí vyučujícího.

Jak bylo představeno v kapitole 1. 2. Historický vývoj, právě Kanadské imerzní programy z 60. let byly jednou z inspirací pro založení přístupu CLIL. Pro Kanadu i pro Finsko jsou charakteristické dva úřední jazyky, což bývá jedním z hlavních důvodů pro zavedení imerzního vzdělávání. Název imerzních programů pochází ze slova „vnořit se“ a jejich cílem je, aby si žák osvojil oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího (Benešová & Vallin, 2015).

1.3.4 Jazykové sprchy

Nejméně časově náročnou formou implementace CLIL jsou jazykové sprchy. Jedná se o krátké aktivity, které v součtu nepřesahují délku 60 minut denně (Mehisto a kol., 2008). Za tyto tzv. language showers (jazykové sprchy) lze považovat použití cizího jazyka během rituálů, zadávání instrukcí, pravidelných i nepravidelných krátkých aktivit v hodině, práci s cizojazyčnými materiály, výzdobu třídy plakáty či dokonce výuku celé hodiny u některé z výchov (TV, VV, HV). Ať už vyučující kombinují tyto aktivity náhodně, či k nim přistupují systematicky, jejich společným cílem je představení žákům pestré využitelnosti cizího jazyka a motivace k učení se jazyku. (Benešová & Vallin, 2015).

1.4 Scaffolding

1.4.1 Definice

V souvislosti s přístupem CLIL je často zmiňován pojem scaffolding, který je do českého jazyka překládán jako lešení (Benešová a Vallin, 2015). Termín „scaffolding“ byl poprvé představen Brunerem a Sherwoodem v roce 1976 (Gonulal & Loewen, 2018). Jejich výzkum monitoroval, jak americké matky podporují své děti při hře. Jak k nim přistupují a jaké způsoby podpory jim v průběhu hry nabízejí. Výsledkem jejich pozorování bylo, že žákům by měla být nabízena pouze „just-in-time adult assistance“ (Gonulal a Loewen, 2018, p. 1), tedy podpora časově omezená. Toto prohlášení podporuje jeden z dříve popsáných konceptů scaffoldingu, tzv. „fading“, překládané jako slábnutí. Tento koncept představil Van de Pol (2010), stejně jako myšlenku, že cílem scaffoldingu je žákovo samostatné učení.

Scaffoldingové techniky jsou také popisovány jako „různé druhy podpory a pomoci, které učitel poskytuje svým žákům, aby jim pomohl porozumět obsahu, a aby dokázali porozumět tomuto obsahu na vyšší úrovni, než jaké by dosáhli, kdyby pracovali samostatně“ (Tedick a Lyster, 2019, str. 130).

Termín scaffoldingu byl Woodem použit také v souvislosti se školním vzděláváním (Gonulal & Loewen, 2018). Wood definuje scaffolding jako „proces, který umožňuje dítěti nebo začátečníkovi vyřešit problém, pokračovat v plnění úkolu nebo dosáhnout cíle, který by jinak byl nad jeho síly“ (Wood et al. 1976, str. 90, překlad autorky).

1.4.2 Historický vývoj

Myšlenka scaffoldingu předcházelo mnoho jiných historických konceptů, ze kterých se scaffolding postupně vyvíjel. Propojenost různých teoretických konceptů popisuje například Cameron (2001), podle něhož byly Piagetova, Brunerova, a Vygotského teorie základem pro teorii scaffoldingu.

Piaget

Z těchto tří teorií je historicky nejstarší Piagetova. Ten poukazoval na žákovu touhu po vzdělání a jeho vztah s okolním světem. Pro Piagetovu teorii je charakteristická „představa dítěte jako aktivního žáka a myslitele, který si vytváří vlastní znalosti na základě práce s předměty nebo myšlenkami“ (Cameron, 2001, str. 4, přeloženo překladačem DeepL,

editováno autorkou práce). Při konstrukci nových poznatků žák dle Piageta navazuje na znalosti a dovednosti získané v předchozích stádiích vývoje. Rozdělení na tato stadia pomáhá žákovi provázat předchozí znalosti s těmi nově získanými. Přesto byl však Piaget za toto rozdělení stádií kritizován. Bylo mu vytýkáno omezování žakových možností rozvoje, když říkal, že některé fáze jsou žakovy zatím vzdálené a může jich dosáhnout až později (Cameron, 2001).

Vygotsky

Na Piagetův kognitivní rozvoj dítěte navazuje později ve své výzkumné práci Vygotsky. Zatímco Piaget je znám pro důraz na vztah žáka se světem, Vygotsky se zaměřuje na vztah žáka se společností, jež ho obklopuje. Ani on však podstatnost individuálního rozvoje žáka nijak nepopírá. Dle Vygotského žák nejprve pojmenovává věci nahlas dle příkladu společnosti a za pomoci práce s názornými objekty, a teprve poté je schopen individuálního kognitivního rozvoje.

V první fázi žakova rozvoje zapojuje Vygotsky vliv okolí, a to zejména dospělých osob. Přišel s teorií zóny nejbližšího vývoje. Tato teorie představuje, že “dětem můžeme pomoci vzdělávat se v oblastech, které jsou těsně za hranicemi jejich vlastních možností. Vzdálenost mezi jejich původní úrovní a novou, potenciální úrovní rozvoje nazval Vygotsky zónou nejbližšího vývoje (známou také pod zkratkou ZPD – the Zone of Proximal Development) (Dale a kol., 2010, str. 75).

Cameron (2001) pozoruje stejný způsob nahlížení na žáka, jako na toho, který aktivně konstruuje vlastní poznatky, také u Vygotského. Cameron však konstatuje, že Vygotský rozšiřuje předchozí teorie o sociální aspekt a je přesvědčen, že žák s pomocí někoho dospělého zvládne i těžší úlohy, které by sám nebyl schopen vyřešit.

Bruner

V roce 1976 představil Bruner spolu s Woodem a Rosem termín scaffoldingu. Ten definovali jako slovní podporu, která žákovi pomůže pokračovat v zadaném úkolu. Různé stupně podpory zkoumali během výše zmíněného výzkumu s americkými matkami, které podporovaly své děti. Z tohoto prostředí se později metoda pomocného dialogu přenesla také do komunikace učitele s žákem (Cameron, 2001). Scaffoldingová podpora zahrnuje

množství různorodých technik, jako například navrhování, připomínání, pochválení zásadních kroků, které děti udělaly, nabízení aktivit na soustředění, modelování, či povzbuzování nácvičku (Wood, 1998, překlad autorky). Bruner později představil podporu výuky jazyka pomocí struktur a opakujících se rutin (Cameron, 2001).

1.4.3 Rozdělení scaffoldingu

Pro systematické rozdělení scaffoldingu jsem využila model Tedicka a Lystera (2019), kteří zdůrazňují, že podpora žakovského porozumění je stejně důležitá jako podpora jejich produktivních dovedností, a obě jsou podmínkou pro úspěšnou komunikaci.

Výzkumy používají různé způsoby rozdělení scaffoldingu. Jedním ze způsobů dělení je rozdělení scaffoldingu na okamžitý a plánovaný scaffolding (viz kapitola 1.4.4).

1.4.4 Okamžitý a plánovaný scaffolding

Podmíněný scaffolding (contingent), označován také jako okamžitý scaffolding (immediate), je aplikován tzv. „on-the spot“ (Dale, 2010, str. 75), kdy učitel nabízí žákovi okamžitou pomoc s porozuměním látky. Dale (2010) ukazuje podmíněný scaffolding na příkladu konverzace při žakově neporozumění slovu, kdy vyučující nejprve užije slovo ve větě, podpoří žáky, aby ho také použili v kontextu, a nakonec připojí gramatické pravidlo, například, jak by slovo vypadalo v záporu.

Druhý typ scaffoldingu je v porovnání s prvním zahrnut již v přípravách na vyučovací hodinu a je tudíž označován jako „built-in“ (Dale, 2010, str. 76) nebo plánovaný. Dale (2010) doporučuje podporu již v zadání cvičení a ve způsobu, jakým se děti ptáme při prověřování jejich znalostí. Pro vyučující v programu CLIL speciálně zdůrazňuje, aby byl „scaffolding poskytován pro podporu učení se jazyku i pro podporu učení se obsahu“ (Dale, 2010, str. 76).

V souvislosti se scaffoldingem je často zmiňován jazykový input. Ten dle Průchy (2011, str. 29) označuje různé druhy verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě působí od narození prostřednictvím matek, otců, jiných dospělých a jiných dětí“. Při práci s „inputem“ potřebují žáci různé množství podpory. Dale (2010) doporučuje, připravit se na tuto podporu již při plánování výuky a realizovat ji v průběhu hodiny v následujících pěti krocích: 1. plánování,

2. rozehrátí, 3. využití obecných nápadů: první setkání s „inputem“, 4. využívání detailů: návazný kontakt s „inputem“ a 5. uplatnění informace a shrnutí.

Při plánování by měl učitel dbát na přesnou formulaci cílů pro obsah i jazyk, a využít doporučenou formulaci: „By the end of this unit, the learners can...“ (Dale, 2010, str. 77) (překlad autorky: Na konci hodiny žáci umí ...).

Pro aktivitu na začátek hodiny doporučuje Dale (2010, str. 77) tzv. „warm-up task“, tedy aktivitu na rozehrátí, odkazující na obsah vyučovací hodiny. Nabádá k práci s žákovskými prekoncepty učení, tedy jejich předchozími znalostmi o tématu. Zároveň doporučuje zapojit různé dráhy představení tématu, ať už vizuální, nebo jiné.

Pro práci s „inputem“, vstupními daty, doporučuje Dale (2010, str. 77) aktivity, při kterých si žáci kladou otázky, hledají odpovědi a diskutují, aby tématu hluboce porozuměli. Při práci s těmito otázkami doporučuje tiché čtení, aby žáci správně pochopili hlavní sdělení textu. Hlasité čtení pak doporučuje pro trénink správné výslovnosti až poté, co žáci rozumí obsahu. Žáci by měli být schopni porozumět obsahu sdělení i bez překladu jednotlivých dílčích slov v textu a učitel by proto neměl zprostředkovat žákům překlad do mateřského jazyka. Vyvozování významu slov z kontextu je sice pro žáky více kognitivně náročné, ale mnohem přínosnější pro žákův rozvoj čtenářské gramotnosti a schopnosti porozumět textu.

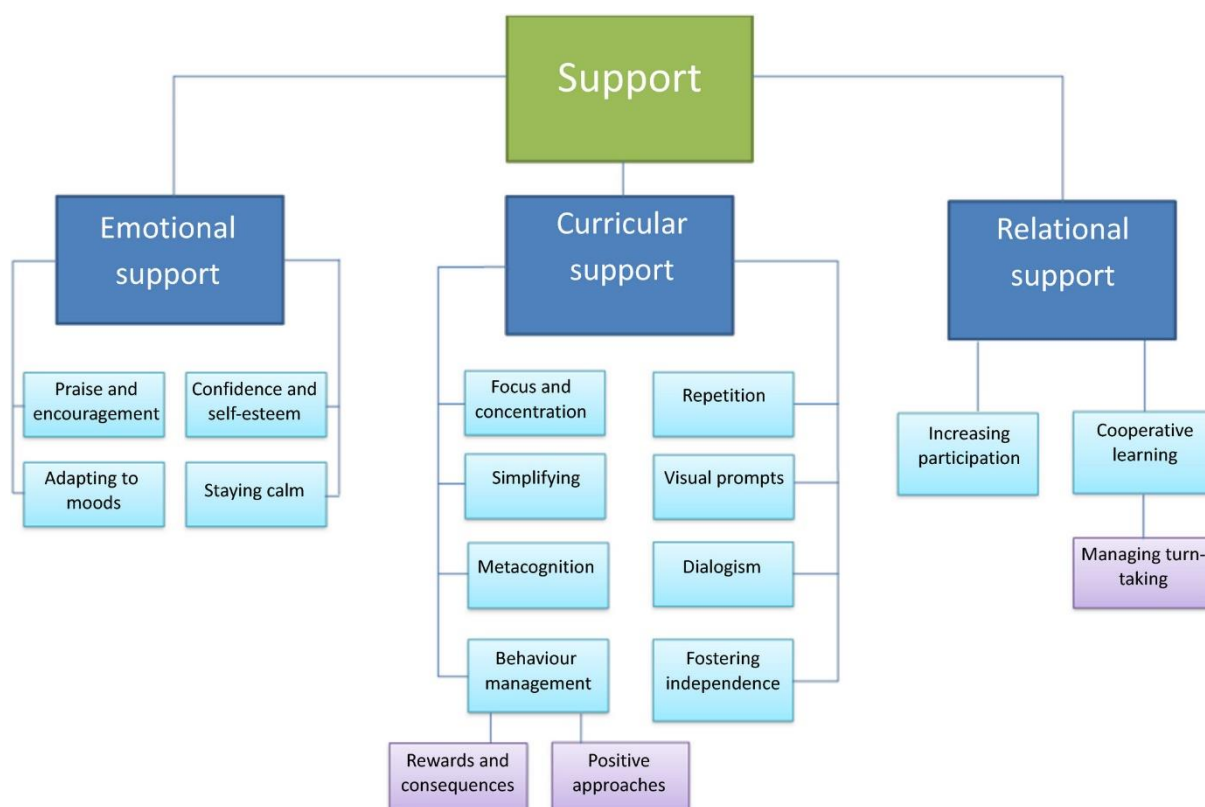
Žáci se učí nejen vyvozováním významu slov, ale i tvorbou hypotézy či diskusí, proto by učitelé měli pro žáky připravit takové úkoly, které jim odpovědi nezprostředkují, ale pomohou jim k opakovanému setkání se s „inputem“ a hledáním odpovědi (Dale, 2010, str. 77).

Pro aplikování získané informace a uzavření práce s „inputem“ doporučuje Dale (2010) kreativní práci se slovíčky v jiných kontextech, kde žáci slovně nebo písemně tvoří nové věty. Téma nebo jazyk, který si v předchozích aktivitách osvojili, nyní používají jako podnět pro další aktivity.

1.4.5 Druhy scaffoldingové podpory

Výsledkem výzkumu Bowles a kol. (2018, str. 504) je následující tabulka, která systematicky člení způsoby podpory na emocionální, kurikulární a vztahovou (viz obr. 2). Tyto tři základní způsoby podpory se v grafu rozbíhají do různých technik, které lze při

podpoře žáků použit. Kurikulární podporu bychom mohli srovnat s macro-scaffoldingem (Hammons a Gibbons, 2005, str. 13), který autoři dále rozvíjejí o termín „designed-in“ scaffolding, do kterého zahrnují organizační části hodiny jako: „předchozí znalost a zkušenost studentů, volba úkolů, pořadí úkolů, skladba žáků ve třídě, sémiotické systémy, zprostředkované texty a metalingvistické a metakognitivní podvědomí (Hammons a Gibbons, 2005, p. 13). U scaffoldingu z organizačního hlediska zdůrazňuje Van de Pole a kol. (2010) důležitost instrukcí, které zdůvodňují žákům proč mají daný úkol splnit a jasně popisují hlavní cíl i metody, jakými tohoto cíle dosáhnout. K struktuře vyučovací hodiny dále promlouvá Montague (2011) a její důležitost zdůrazňuje zejména pro žáky se speciálními potřebami.



(Obr. 2: Bowles, 2018, str. 154)

Rozdělení scaffoldingu

Scaffolding je široký pojem zahrnující různé stupně podpory a odborná literatura nabízí různé způsoby členění druhů scaffoldingu. Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala členění na podporu „comprehension“, tedy porozumění, a „production“, tedy žákovských produktivních odvedností. Každý s těchto typů scaffoldingu je dále členěn na „verbal, procedural a instructional scaffolding“ (slovní, procedurální a vizuální scaffolding), které podrobněji definuji níže. Toto členění bylo představeno v kontextu bilingvních imerzních programů autory Tedick a Lyser (2019).

Scaffolding pro podporu porozumění

Jak zdůrazňují příručky pro bilingvní vzdělávání vydané v Helsinkách, žák musí vedle svých jazykových dovedností rozvíjet i své znalosti v teorii daných předmětů. Pro splnění tohoto cíle musí jazyk sloužit jako nástroj pro učení a žákovo porozumění musí být vyučujícími dostatečně podpořeno. Pro podporu porozumění navrhuji Tedick a Lyser (2019): “Slovní scaffolding pro porozumění“, “Procedurální scaffolding porozumění”, a “Vizuální scaffolding pro podporu porozumění”.

V tomto organizačním rámci (Tedick a Lyser, 2019) je na scaffolding rovněž nahlíženo z perspektivy bilingvního vzdělávání, a to z perspektivy imerzních programů. Jak jsem již definovala v kapitole o srovnání různých bilingvních programů, imerzní programy se od CLIL liší především mírou zapojení cizího jazyka. Autoři v knize zdůrazňují širokou škálu scaffoldingových metod, díky nimž vyučující nemusí předávat instrukce v mateřském jazyce, což by snižovalo efektivitu jazykové výuky, v tomto případě mluvíme o anglickém jazyce.

Slovní scaffolding pro podporu porozumění

Slovní scaffolding by neměl zahrnovat jen zjednodušování jazyka, ale učitelé by naopak měli parafrázovat svá vyjádření odlišnými formulacemi, aby své žáky seznámily s bohatostí jazyka. Tento způsob podpory, zahrnující množství různých příkladů a synonym, definují autoři jako “linguistic redundancy” (jazykovou nadbytečnost) (Tedick a Lyser, 2019, str. 131, přeloženo překladačem DeepL). V rámci tohoto způsobu podpory vyučující používají „opakování, parafráze, synonyma a vícenásobné příklady“ (str. 131), aby žákům zprostředkovali učivo různými způsoby, a tím jim usnadnili porozumění probírané látky. Ve

svých doporučeních se Tedick a Lyser dále zaměřují na zvukomalebnou stránku jazyka, ať už se jedná o přirozené pauzy v projevu, správnou intonaci, či artikulaci. V neposlední řadě je zdůrazněna důležitost zapojení mimických svalů a řeči těla, jejíž pozitivní vliv na porozumění dokázal ve svém výzkumu o mozku.

Dalším způsobem podpory je zapojení rytmu. Rytmus usnadňuje srozumitelnost projevu, a tedy i porozumění slyšenému. Rytmičké čtení poezie pomáhá žákům při osvojení správné intonace, přízvuků i výslovnosti obecně (Bland, 2015).

Procedurální scaffolding pro podporu porozumění

Dalším ze způsobů podpory porozumění je „procedural scaffolding“. Již dříve Hammons a Gibbons (2005) popsali tento způsob podpory v organizační struktuře a označili jej pojmem „macro-scaffolding“. Součástí organizace třídy jsou opakující se rutiny, které pomáhají žákům předvídat, jaké kroky budou následovat. Rituály si žáci častým opakováním snadno osvojí a díky nim se nenásilnou formou učí nová slovíčka a poznávají nové větné struktury.

Tedick a Lyser (2019) se v této organizační části s macro-scaffoldingem prolínají, avšak svou definici procedural scaffolding rozvíjejí především o pravidelně zařazované aktivity tzv. routines, které pomáhají žákům předvídat následující, a tedy i snáze porozumět instrukcím. Autoři doporučují také vzájemnou podporu a spolupráci žáků a jako jednu z aktivit uvádějí „think-pair-share“ (Tedick a Lyser, 2019, str. 132). Během této aktivity žáci nejprve pracují samostatně, pak ve dvojicích a nakonec sdílejí své poznatky ve větší skupině.

Vizuální scaffolding pro podporu porozumění

Posledním z tipů „comprehension scaffoldingu“, tedy scaffoldingu pro jazykového porozumění, je vizuální (instructional) scaffolding, který zahrnuje různé audiovizuální pomůcky, které podporují žákovské porozumění v průběhu aktivit. Tedick a Lyser (2019) nabízejí například graficky zorganizovat text nebo mnohé multimediální nástroje pro podporu instrukcí: „věkově přiměřené pomůcky a další tištěné zdroje, rekvizity, grafy, mapy, slovní stěny, obrázky a různé vizuální a multimediální zdroje, jako jsou filmy, videa, interaktivní tabule a další počítačové projekce“.

Scaffolding pro podporu produk

Slovní scaffolding pro podporu produkce

Slovní scaffolding zahrnuje dle Tedick a Lyser (2019) jak korektivní zpětná vazba, tak následující tři typy otázek: display questions, referential questions a follow-up questions (kontrolní otázky, referenční otázky a doplňující otázky). Hlavním rozdílem je, že kontrolní otázkou se učitel žáka ptá, i když zná odpověď, zatímco u referenční otázky odpověď nezná. Doplňující otázkou se pak táže na doplnění informace.

Procedurální scaffolding pro podporu produkce

Procedurální scaffolding nabízí učitelé prostřednictvím různorodých aktivit pro zapojení jazyka při „role play“ (hraní rolí), nabídky skupinek pro vzájemné učení se a spolupráci, simulacích, debatách či „think-pair-share“. Žáci si při těchto aktivitách vzájemně pomáhají a reflektují svůj posun.

Autoři v souvislosti se zapojením žáků zmiňují pojem “teacher spotlight”, který ve španělském imerzním programu představila Amy Egenberger. Své žáky nabádala, ať se nejprve zeptají o radu třech různých spolužáků a teprve když ani tak nenaleznou odpověď, požádají o pomoc učitele.

Aby však zůstali v cílovém (tedy cizím) jazyce a nepřecházeli do mateřštiny, je nezbytná učitelova podpora prostřednictvím předchozí nabídky jazyka a seznámením s frázemi, které budou žáci pro splnění úkolu potřebovat (Tedick a Lyser, 2019).

Vizuální scaffolding pro podporu produkce

Tento typ scaffoldingu pomáhá žákům v průběhu plnění úkolů. Autoři doporučují zapojení multi-mediálních zdrojů, či tištěných pomůcek, ať už v podobě podpůrných vizuálů, či podpůrných rámců pro mluvení i psaní, které popíší v praktické části při analýze scaffoldingu v učitelských příručkách.

Pro podporu žákovské jazykové produkce doporučují autoři také grafické organizéry v podobě různých grafů a tabulek. Autoři odkazují na Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), na jejichž webových stránkách jsou různé typy organizérů i s návrhy k jejich využití ve výuce. Tyto organizéry jsou různě graficky členěné tabulky či rámce myšlenkových map propojující různá prázdná textová pole pomocí šipek. Podobný

způsob vizuální podpory je využit také v Helsinských příručkách pro bilingvní vzdělávání. Zde je však upřednostňována podpora v rozšíření slovní zásoby a dodržení větné struktury a slova v organizérech jsou učiteli již předvyplněná.

Oproti tomu grafické organizéry vydané centrem CARLA nechávají žákům dostatek prostoru pro vlastní tvorbu a rozvíjejí různé dovednosti žáků, jako například: odvozování, analyzování, vyhodnocování, hledání alternativ, či shrnutí. Tedick a Lyser (2019) doplňují, že tyto rámce hlouběji rozvíjejí jazykové dovednosti žáků a doporučují využít těchto organizérů v souvislosti s diskusemi nad tématy, či jinými způsoby analytické práce s nimi. Organizér žáky také vybízí ke kritickému vyhodnocení textu, k zamyšlení se nad hlavním sdělením textu, a hledáním klíčových slov. Žáci se také mohou zaměřit na následnou práci s tématem a pomocí tvorby otázek téma dále rozvinout.

V neposlední řadě zmiňují autoři také práci s “chunks”, tedy krátkými větami a frázemi, prostřednictvím nichž představí žákům slovo v kontextu. Učitel spolu s výukou nových slovíček žákům představí i gramatickou strukturu věty. Chunks jsou tedy smysluplné fráze, jejichž význam slov je pro děti díky propojení s reálným světem snáze pochopitelný. V posledních letech se ve výuce jazyků upouští od tradičního separovaného vyučování zvlášť slovní zásoby a zvlášť gramatiky, a přechází se k výuce pomocí chunks, jejichž pozitivní účinek je popsán v mnoha publikacích (Pinter, 2017; Thornbury, 1999; Cameron, 2001).

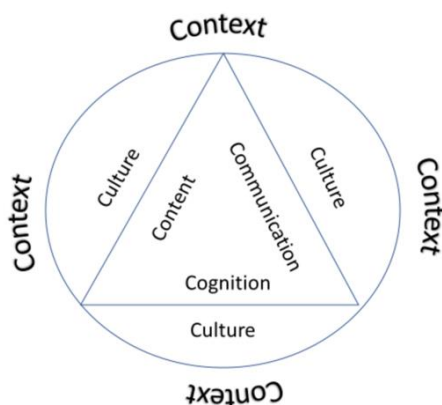
1.5 Principy CLILu

1.5.1 4 Cs

Jedním z teoretických nástrojů charakteristických pro výuku přístupem CLIL je rámec 4Cs, který představila Coyle v roce 2010. Tento rámec propojuje čtyři složky, na které by se učitel měl při plánování vyučovací hodiny zaměřit: Content (obsah předmětu, případně mezipředmětové vztahy), Communication (tedy komunikace probíhající v hodině a vedoucí k osvojení si obsahu, jazykových dovedností i schopnosti efektivní komunikace), Culture (kultura, díky které žáci pracují s odlišnostmi různých kultur a učí se vnímat, jak je jejich vlastní kultura ovlivňuje) a Cognition (poznání zaměřující se na rozvoj myšlení žáků) (Benešová & Vallin, 2015; Gabillon, 2020). Již v roce 1999 Coyle upozornila na nutnost

propojení výuky obsahu s jazykem (komunikací), myšlením (poznáním) a kulturou (vědomí sebe sama i druhých) a označuje obsah jako výchozí bod pro výuku CLIL.

Následující obrázek představuje propojení těchto 4Cs, ke kterým byl později přidán ještě kontext (Gabillon, 2020).

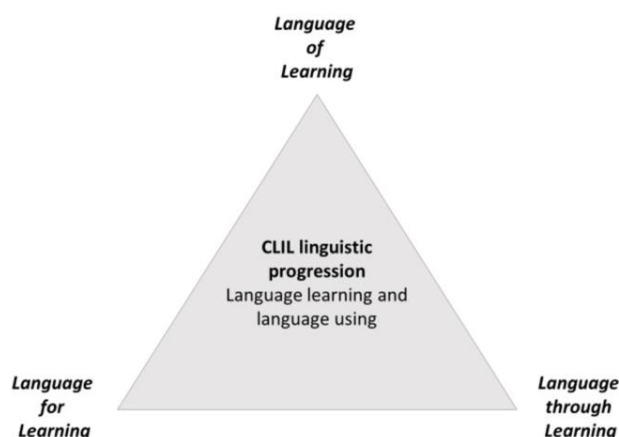


(Obr. 3: Coyle et al., 2010, str. 41)

Kontext je doplněn za účelem propojení obsahu, komunikace a poznání (Gabillon, 2020). Gabillon také doplňuje, že jedním z cílů poznání (cognition) je rozvoj dovednosti zpracování informací a že se žáci této schopnosti kognitivního zpracování učí díky interakci s ostatními (communication). Autor poukazuje na rozvoj kognitivních dovedností také díky reflexi a generalizaci získaných poznatků a jejich následné interpretaci (content).

1.5.2 Language triptych

Předchůdcem tohoto komplexního rámce 4Cs byl tzv. language triptych představený na obrázku níže. Tento rámec prezentovala Coyle v roce 2000 (převzato z Coyle, 2010, str. 36) a věnuje si výuce jazyka a používání jazyka jako prostředku k učení v hodinách CLIL.



(Obr. 4: Coyle et al., 2010, str. 36)

Jazyk výuky (Language of learning) si musí žáci osvojit, aby měli „přístup k základním informacím a dovednostem souvisejícím s tématem daného předmětu“ (Coyle, 2010, str. 37). Gramatická pravidla se žák učí v kontextu probíraného tématu, např. používat minulý čas v CLIL hodinách dějepisu.

Jazyk pro učení (Language for Learning) je nástrojem učení nezbytným pro efektivní výukovou komunikaci zahrnující nejen porozumění, ale i schopnost vysvětlování, diskutování či pokládání návazných otázek (Gabillon 2020).

Jazyk zprostředkující učení (Language through learning) „vychází ze sociokulturního principu, že učení nemůže probíhat bez aktivního zapojení jazyka a myšlení“ (Coyle, 2007, str. 553).

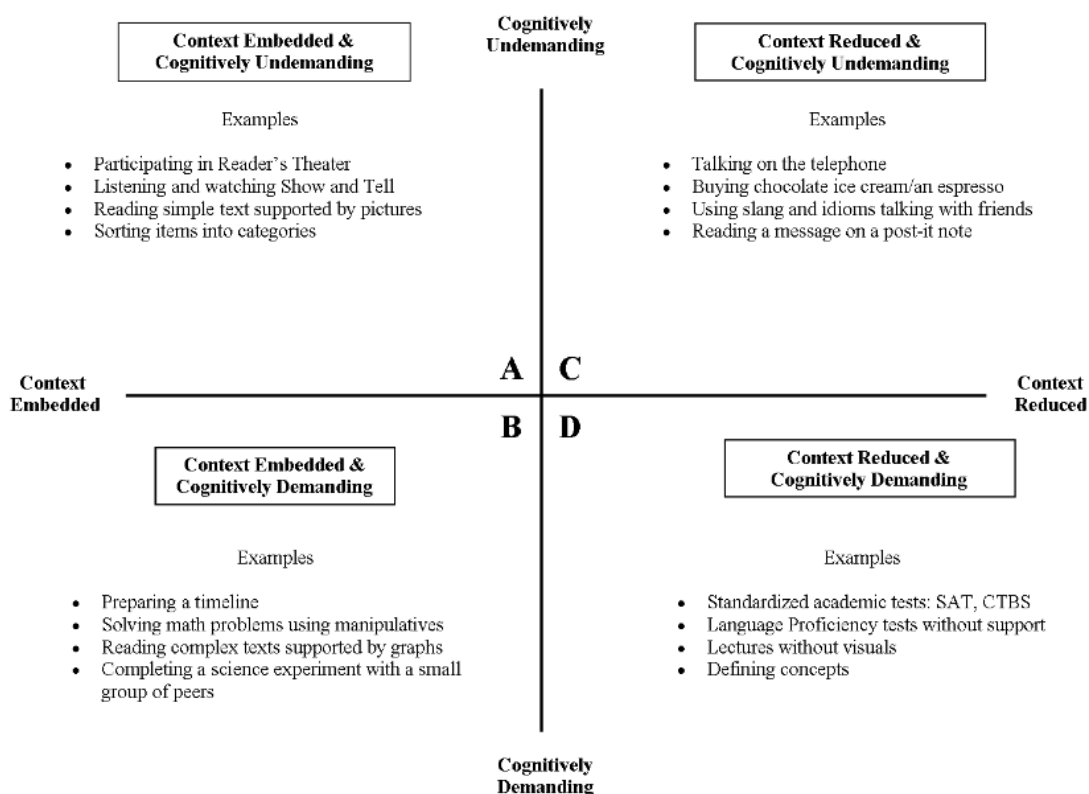
Praktickou implementaci tohoto rámce uvádí Tiihonen (2020), který při výuce koloběhu vody vnímá jazyk jako důležitý nástroj zpřístupňující obsah. Dále vyžaduje schopnost spolupráce v daném jazyce pro skupinové dokončení zadaného úkolu. Princip koloběhu vody využil k vytvoření problému, který mají žáci vyřešit a tím podpořil rozvoj vyšších myšlenkových operací.

1.5.3 CLIL matrix

Dalším z teoretických rámců napomáhající plánování výuky je CLIL Matrix, který představil Cummins v roce 1984. Cummins (1979) ve své publikaci popisuje dvě dimenze

jazyka BICS (Basic Interpersonal Communication Skills, v překladu základní meziosobní komunikační dovednosti) a CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, v překladu kognitivní odborná jazyková dovednost) (překlad z Najvar, 2008). Cummins zdůrazňuje, že žádná z nich není nadřazena druhé a je prospěšné je vyvíjet zároveň (Benešová & Vallin, 2015).

Rodilý mluvčí pracují na osvojení si BICS, tedy schopnosti neformální verbální i nonverbální komunikace, v prvních dvou letech života. Přibližně mezi pátým a osmým rokem již zvládají rozvíjet i svůj formální odborný jazyk, který je abstraktní a specificky zaměřený. Cummins však upozorňuje na kognitivní i lingvistickou náročnost učení se novému jazyku a doporučuje, aby byly během učení se cizímu jazyku BICS i CALP rozvíjeny současně. Ve čtyřech kvadrantech (Obr. 5) stupňuje míru kognitivní náročnosti i míru zapojení kontextuální podpory. Vallin a Benešová (2015) tento nástroj rozvíjejí prakticky a ke každému z kvadrantů uvádí tři aktivity, využitelné s žáky.



Obr. 5: citováno dle Cummins, 1981

Aktivity v kvadrantu A jsou méně kognitivně náročné a doplněné o velké množství kontextuální podpory. Aktivity, odpovídající tomuto kvadrantu jsou PowerPointová prezentace, video s titulky či aktivita spojování slov s obrázky znázorňujícími jejich význam.

Aktivity v kvadrantu B jsou více kognitivně náročné a doplněné o velké množství kontextuální podpory. Mezi praktickými aktivitami je uvedeno srovnání grafů či tvorba textu z těchto grafů vycházejícího. Může také následovat diskuse o získaných poznacích z videa.

Aktivity v kvadrantu C jsou méně kognitivně náročné a doplněné o malé množství kontextuální podpory. V tomto kvadrantu můžeme při práci s tématem propojit všechny jazykové dovednosti. Žáci mohou psát krátký text znázorňující svůj vztah k dané problematice, ústně popsat danou problematiku, uhádnout slova k tématu, která někdo ze spolužáků popisuje či můžeme pro žáky připravit poslech.

Aktivity v kvadrantu D jsou více kognitivně náročné a doplněné o malé množství kontextuální podpory. I zde doporučuje Vallin (2015) tvorbu eseje, četbu článku či diskusi. V tomto případě jsou již úkoly více abstraktní a žáci je musejí vyřešit navzdory chybějící kontextuální podpoře.

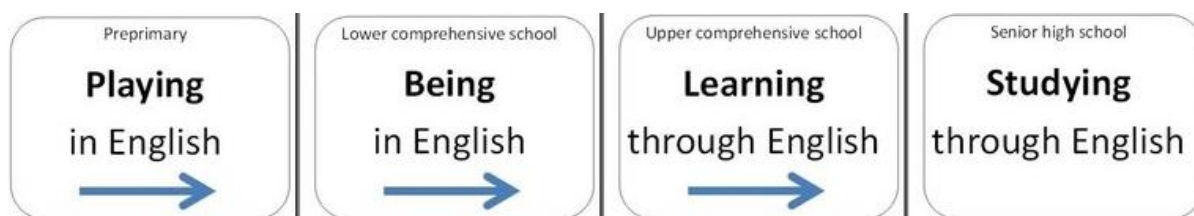
Vallin uvádí, že Cumminsovy kvadranty mohou pomoci učitelům uvědomit si dlouhodobý cíl výuky i krátkodobý cíl vyučovací jednotky, v němž se zaměřují na rozvoj BICS, CALP nebo obou těchto jazykových dovedností současně. Vallin doporučuje využití pestré škály scaffoldingu při rozvoji CALP v hodinách CLIL. Rovněž doporučuje v hodinách kombinovat různé aktivity vytvořené dle zaměření každého z kvadrantů.

1.5.4 CLIL pathway

V souvislosti s přístupem CLIL je hojně citován vliv mezinárodního kontextu a odlišnosti ve vývoji i způsobu výuky prostřednictvím CLIL v různých zemích. Nikula a Moate (2018) používají CLIL jako „pathway“, tedy cestu, která prostupuje všechny stupně vzdělávání a umožňuje vyučujícím navazovat na učivo, které žákům v mladších ročnících předali. Jejich definice popisuje tedy přístup CLIL jako „an educational approach involving the use of foreign/additional language as a tool for instruction“ (překlad: vzdělávací přístup, který zahrnuje využití cizího/dalšího jazyka jako nástroje instrukcí) (Nikula & Moate, 2018, str.

21). Tento koncept pochází z roku 2009 a v Jyväskylä ho vyvinula skupina CLIL Cascade Teacher Community, která se prostřednictvím tohoto konceptu snažila zajistit žákům kontinuitu CLIL výuky při přechodu od jednoho vyučujícího k jinému (Moate, 2017). Skupina spojuje učitele ze škol Kortepohja a Viitaniemi, z Jyväskyläského lycea a z mateřské školy Kortesus, kteří vzájemně sdílejí své zkušenosti s CLIL výukou a usilují o její zefektivnění a další rozvoj.

CLIL Pathway rozlišuje čtyři formy výuky angličtiny v závislosti na věku žáka (obr. 6) a tomu odpovídajícímu vzdělávacímu období. Podle tohoto modelu se s výukou cizího jazyka začíná již v pre-primárním vzdělávání formou hry (Playing in English). Autorky (Nikula & Moate, 2018) pro takto malé děti doporučují vzdělávání prostřednictvím rituálů, písní, rytmů a příběhů. Využitím přirozené hravosti dětí jsou tyto aktivity pro žáky motivující.



(Obr.6, Moate, 2017)

Období našeho prvního stupně základní školy odpovídá fázi zůstávání v jazyce (Being in English), v níž žáci využívají jazyk k osobnímu růstu. Jazyk je opět využíván prakticky i formou her, prostřednictvím nichž si žáci osvojují různé strategie práce s jazykem. Mezi jednu z nich můžeme zařadit i mezitřídní projektové vyučování, v němž žáci kombinují oba jazyky a propojují se napříč ročníkem. Autorky dále upozorňují na nesoulad a všeobecnou diskusi v otázce věku zapojení písemné formy jazyka.

Až na druhém stupni základní školy, který ve Finsku zahrnuje 7. – 9. ročník, zařazují autorky etapu učení se prostřednictvím anglického jazyka (Learning through English). Žáci se učí kritickému myšlení při práci s různými formami jazyka v předložených textech. Oproti předchozí praktické výuce je zde kladen důraz na pochopení teoretických konceptů.

V poslední fázi studia prostřednictvím angličtiny (Studying through English) pracují studenti středních škol na rozvoji své slovní zásoby a vedle běžných dovedností v oblasti produkce jazyka se rozvíjejí také v oblasti odborných dovedností, výzkumu, analýzy a

přesnosti jazyka. S přípravou učení v této fázi vzdělávání souvisí důraz na autentičnost materiálů i autentičnost komunikace.

1.5.5 Bloomova taxonomie

Posledním rámcem hojně využívaným v přípravách hodin CLIL je Bloomova taxonomie. Tento nástroj je doporučován v souvislosti s poznáním (cognition), tedy jedním z bodů rámce 4Cs.

Bloomova taxonomie byla vytvořena skupinou amerických psychologů v roce 1956 a je pojmenována po Benjaminovi Bloomovi. Aktivní slovesa, která učitelé využívají při tvorbě dlouhodobých a krátkodobých cílů, rozdělil Bloom do sedmi kategorií a vybral vždy jedno z nich jako název dané kategorie. Úrovně jsou seřazeny vzestupně od nejjednodušších operací na spodu trojúhelníku: 1. znalost, 2. porozumění, 3. aplikace (použití, uplatnění), 4. analýza, 5. syntéza, 6. hodnocení (Bloom a kol., 1956).

Tyto cíle byly později zrevidovány a nové znění je použito i v Helsinské příručce (příloha 11). Úrovně revidované taxonomie jsou následující: 1. zapamatovat si, 2. porozumět, 3. aplikovat, 4. analyzovat, 5. hodnotit, 6. tvořit (Anderson & Krathwohl, 2001, str. 31, překlad autorky). Revidování těchto cílů provedli v roce 2001 Krathwohl a Anderson za účelem zefektivnění práce s tímto nástrojem při tvorbě kurikulárních dokumentů (Byčkovský a Kotásek, 2004, citováno dle Benešová a Vallin, 2015).

V souvislosti s Bloomovou taxonomií používá Helsinská příručka pro bilingvní vyučování (Kohl, 2022) zkratky HOTS (Higher Order Thinking Skills, v překladu vyšší úroveň kognitivních dovedností) a LOTS (Lower Order Thinking Skills, v překladu nižší úroveň kognitivních dovedností).

Infografika Bloomovy taxonomie (příloha 11) využívaná v Helsinských příručkách pro bilingvní vyučování. Příloha obsahuje dva druhy znázornění pyramidy. Šířka sloupců v těchto diagramech vždy znázorňuje četnost, s jakou bychom měli danou kognitivní úroveň v průběhu roku využívat. Svrchní pyramida je navržena tak, aby co nejlépe rozvíjela žáky v prvním trojročí, tedy od první do třetí třídy. V tomto prvním vzdělávacím období musíme uvažovat žákovskou neznalost jazyka, a proto jim pomáháme získat sebevědomí ve znalosti jazykových struktur pomocí pamatování si frází, jejich opakování a jednoduchých

myšlenkových operací s nimi. Druhé vzdělávací období, je na Finských školách rovněž tříleté a zahrnuje žáky od čtvrté do šesté třídy prvního stupně základní školy. V tomto období učitelé po žácích požadují náročnější myšlenkové operace, aby si osvojili schopnost vyhodnocovat a aplikovat nově získané poznatky.

1.6 Přístup CLIL ve Finsku

1.6.1 Studijní program JULIET

Pro přípravu prvostupňových učitelů specializovaných na výuku cizích jazyků byl na University of Jyväskylä zřízen roku 1995 vzdělávací program JULIET. Finští studenti oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ si již v prvním ročníku svého studia volí tzv. domovskou skupinu, dle předmětu jejich zaměření, a právě program JULIET je jednou z těchto domovských skupin. Jak popisuje Moate (2022), záměrem programu JULIET byla příprava prvostupňových učitelů na výuku cizích jazyků, přestože oficiálně byla výuka cizích jazyků od prvního ročníku ZŠ zavedena až v roce 2020 (EDUFI, 2022).

Celková kreditová dotace předmětu je 35 ECTS kreditů, po jejichž splnění získají studenti certifikát. Tyto kredity také pomáhají k získání potřebných 80 ECTS kreditů v cizím jazyce, které jsou dle finské národní agentury pro vzdělávání (EDUFI, 2014) jedním ze způsobů kvalifikace jako bilingvní učitel.

Program je jedinečný svou mezinárodní spoluprací finských a mezinárodních studentů, kteří se v předmětech setkávají a v průběhu diskusí se vzájemně obohacují. Na tomto mezinárodním kontextu si program zakládá již od svého založení a výuka proto probíhá pouze v angličtině. Získané znalosti jsou pro studenty uplatnitelné při práci s žáky s OMJ, či v jakémkoliv bilingvním prostředí, i když většinou je uváděna za příklad kombinace mateřštiny s anglickým jazykem. Bilingvní výuce se věnuje výuka ve třetím a čtvrtém ročníku programu a studentům je představen bilingvní program CLIL, který se ve Finsku v době otevření programu právě rozvíjel “jako inovace zdola a významná inovace na Evropské úrovni” (Nikula, 2016, podle Moate 2022, překlad autorky).

Obsah programu se v průběhu let vyvíjel a v počátku byly slovní zásoba, gramatika, jazyková pedagogika a kulturní pedagogika vyučovány odděleně jako samostatné oblasti. Studium jazyka se zabývaly první dva roky studia, následně byla ve třetím ročníku

kombinována teorie s praxí ve výuce didaktiky jazyka. Poslední dva roky představují studentům již zmiňované bilingvní vzdělávání, které klade stejný důraz na výuku jazyka i obsahu.

V průběhu svého ročního studijního pobytu v Jyväskylä jsem se do programu JULIET zapojila a splnila zde více jak polovinu předmětů, abych zjistila, jak se liší výuka v různých ročnících v průběhu studia. Program JULIET začíná v jarním semestru 1. ročníku předmětem „Creative and Intercultural Language Development“. Přívětivá atmosféra a odlehčenost obsahu předmětu cílí na vytvoření pozitivního vztahu studentů k jazyku, aby se v mezinárodním prostředí a cítili bezpečně (Moate, 2022). Studenti si zvykají na jiný jazyk výuky, jelikož celý program probíhá v angličtině.

Angličtina však není jediný jazyk, který je v programu používám. Vyučující JULIET předmětů využívají široké škály jazyků, kterou mezinárodní i finští studenti do třídy přinášejí, a tak nejsou výjimkou bilingvní ani multilingvní aktivity, zvyšující schopnost porozumění kulturním rozdílům a přijetí jiných kultur.

Předměty druhého ročníku „The Language and Modalities of Education and Pedagogy“ a „English as an International Language“ pohlížejí na anglický jazyk jako lingua franca, tedy jazyk komunikace používaný jako druhý jazyk pro lidi s různou mateřštinou (Samarin, 1987, p. 371). Tyto předměty se zabývají hodnotou jazyka a v jaké míře se vyskytuje ve finském kurikulu. Předměty také objevují vliv a sílu jazyka ve společnosti a v mezilidských vztazích. V neposlední řadě je otevřeno téma mezinárodního kontextu a síla kombinace různých jazyků.

Posledními dvěma předměty kurzu „JULIET I – Foreign language, Pedagogy and Culture“ jsou předměty „The Pedagogy and Methodologies of Foreign Language Education“ a „Formal Language Development“ ve třetím ročníku studia. První z předmětů se zabývá způsoby práce s dětmi při výuce jazyků a porovnání jejich vlivu na žáky, učitele, vztahy ve třídě i rozvoj v jazykovém vzdělávání. Jedním z JULIET předmětů, které jsem během svého studijního pobytu absolvovala, byl předmět „Formal Language Development“, který nás seznámil s pestrou škálou odborné literatury nahlížející na výuku gramatiky, rozvoj slovní zásoby, zapojení mezinárodního kontextu i práci s rýmem a rytmem v poezii. Výuka se skládala z individuálního studia literatury, zpracování seznamu prostudované literatury

s poznámkami shrnujícími jednotlivé kapitoly, i z diskusí nad získanými poznatky. Diskuse byly prokládány interaktivními aktivitami, které nám pomohly nahlédnout na jiný lingvistický či gramatický aspekt jazyka zábavnou a neobvyklou formou. Vyučující pro nás měla připravené dětské knížky, se kterými můžeme s dětmi pracovat na rozvoji intonace, nebo tzv. formulaic sentences, tedy věty, které se řídí nějakým vzorcem a staly se tak kostrou pro děti i pro nás, při vlastní tvorbě básní. Ve výuce mě zaujala také aktivita s použitím tzv. magic E, kdy jsme objevovali rozdíl ve výslovnosti u slova cap a cape, hop a hope, sit a site, cut a cute, nebo top a tope. Následně jsme využili tuto zkušenost při přidávání koncovek -ing, abychom zjistili, kdy poslední souhlásku zdvojit, a kdy ne. Poslední aktivitou, kterou bych ráda zmínila bylo hledání příkladu, kdy slovo GHOTI můžeme vyslovit jako /fɪʃ/ (enough – f; women - ɪ; nation - ʃ).

Ve čtvrtém a pátém ročníku pokračují studenti navazujícím kurzem „JULIET II – Bilingual education“. V tomto programu jsem absolvovala dvousemestrální kurz „CLIL ja Bilingual education“, který teoretické poznatky při analýze literatury v zimním semestru, tzv. „CLIL from the outside“, propojuje s praxí v CLIL třídách. Praxe zahrnuje 2 hodiny náslechu a 3 hodiny tandemové výuky ve dvou různých třídách, celkem tedy 6 vyučovacích hodin. Je nazvána jako „CLIL from the inside“ a nahlíží na různé způsoby práce s žáky v bilingvních třídách. Praxi formou tandemové výuky jsem absolvovala ještě v předmětu “Literature and Culture in Language Education”, kde jsme pracovali s různými dětskými knihami, které pomocí příběhů otvírají s dětmi důležitá a hůře uchopitelná témata, jako například mezilidské vztahy, přátelství, rovnost v příležitostech, nebo naopak odlišnost lidských potřeb. Součástí rozboru jednotlivých textů bylo i zkoumání jejich didaktického potenciálu. Následně jsme si v semináři ke každé z knih vyzkoušeli různé aktivity kreativního psaní, které bylo následně naším didaktickým cílem pro dvě vyučovací hodiny, které jsme odučily v Kortepohja základní škole. V průběhu celého kurzu jsme výzkumně ověřená zjištění, popsaná v odborné literatuře, doplňovali o tyto praktické zkušenosti.

Poslední dva předměty, které bych ráda představila, nahlízejí na výuku cizích jazyků v mezinárodním kontextu. Záměrem předmětu “Key Considerations in Intercultural and International Education” bylo srovnání vzdělávacích přístupů v různých zemích, abychom jako budoucí učitelé byli schopni připravit své studenty studium v zahraničí (Moate, 2022).

Druhý z předmětů “Language in Learning Environments” je univerzitním studentům zprostředkován organizací Multilingualism in School and Higher Education Lab. Tato organizace zajišťuje socio-materiální prostředí jazykového vzdělávání (Laihonen & Szabó, 2016, podle Moate, 2022). Ani jednoho z předmětů jsem se nemohla zúčastnit. Avšak bylo mi nabídnuto místo na konferenci na téma Citizen Science workshop, jejíž organizátorem byla právě Multilingualism in School and Higher Education Lab, spadající do Evropské univerzitní aliance FORTHEM. Zde jsem se setkala s autory článků v oblasti bilingvního vzdělávání, kterými jsou například Nikula, Szabó a Gerns. Společně jsme diskutovali o vývoji a rozdílech bilingvního vzdělávání v různých zemích.

Moate (2022) představuje, že účinnost programu JULIET byla v průběhu let reflektována v mnohých výzkumech z pohledu studentů, zkušeností učitelů, a korelovala s výzkumy různých pedagogických inovací (Happonen & Niininen, 2020; Tiihonen, 2020; Oksanen, 2016) Moate (2022) taky zdůrazňuje, že JULIET je otevřený všem učitelům, kterým ukazuje způsob propojení jazyka s výukou obsahu a způsob práce v bilingvním či multilingvním prostředí třídy. Program je otevřen i výměnným studentům v programu Erasmus+ i studentům mezinárodního magisterského programu JYU v oblasti pedagogických věd. JULIET se snaží uzpůsobovat svůj program potřebám studentů a variovat různé formy jazykového vzdělávání. Koordinátorka programu přijímá návrhy pro rozvoj od pedagogů i výzkumných pracovníků v oblasti výuky jazyků.

Vedle představeného programu JULIET existují i další programy vzdělávající CLIL učitele, jakými jsou ROMEO a DIESeLL. ROMEO (Resourcing on-site modules for educational orientations) je rozvojový program pro učitele v programech s výukou v angličtině. Program DIESeLL je naopak zaměřen mezinárodně a zabývá se implementací CLIL v různých zemích.

1.6.2 Příručka pro jazykově obohacené vyučování

V Helsinkách byly mezi roky 2016 a 2017 založeny první třídy obohacené o jazykovou výuku (Kohl et al., 2022). Chyběl však kurikulární dokument, o který by se vyučující mohli při přípravách jazykově obohacených hodin opřít. Peeter Mehistö a Tuula Asikainen byli v čele skupiny oborových a třídních učitelů, kteří připravili první verzi příručky v roce 2019. Příručky byly v roce 2022 rozpracovány do tří knih, a každá z nich se věnuje dvěma

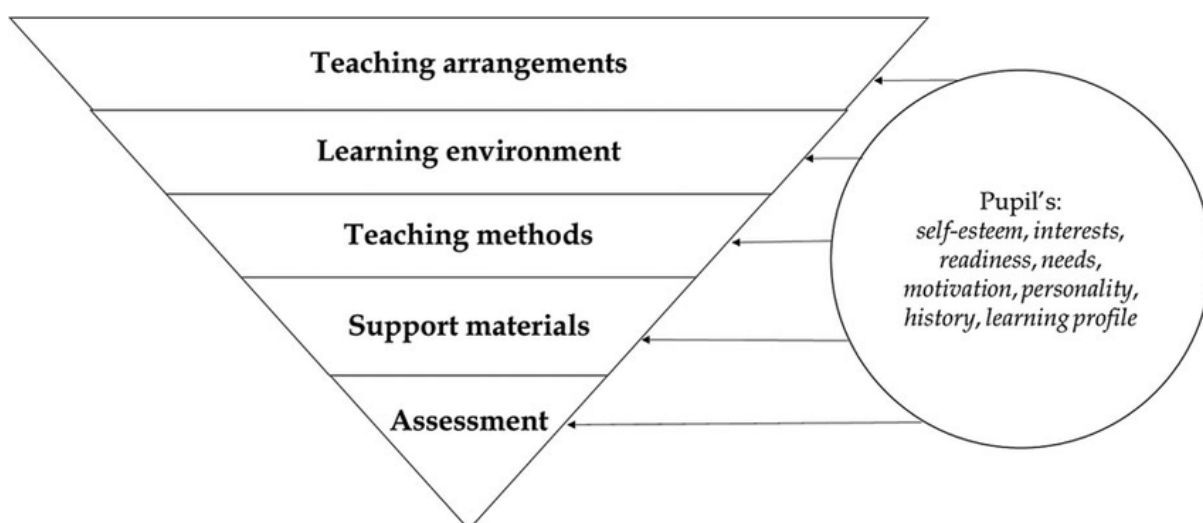
ročníkům žáků prvního stupně základní školy. Cílem autorů je, aby se žáci v hodinách CLIL seznámili se svou kulturou i s kulturou ostatních a dokázali ji docenit. Dále cílí na zvýšení žákovského sebevědomí v používání cizího jazyka, a proto se snaží, aby žáci zažívali úspěch a radost z učení. Jedním z hlavních důvodů vytvoření této příručky bylo nabídnout učitelům nástroj, který by jim pomohl, aby byla jejich bilingvní výuka plánovaná, strukturovaná a pravidelně organizovaná.

1.6.3 Diferenciace

Finský výzkumník Anssi Roiha se ve své práci věnoval diferenciaci v hodinách CLIL a svůj rámec pojmenoval 5D. Ve svém článku (Roiha, 2014) se zabývá způsobem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumá využití, metody i problémy diferenciace na škole, kde se CLIL vyučuje. Výsledky jeho studie poukazují na problémy s časem stráveným přípravou diferenciovaných hodin, nedostatkem výukových materiálů a problémy s problémy se zajištěním potřeb všech žáků, na které učitelé upozorňovali. Ve výsledcích své studie školám doporučuje efektivnější využití párového vyučování a snižování počtu žáků ve třídě. Upozorňuje také na nutnost, aby učitelé chápali podstatu diferenciace, v důsledku čehož by ji mohli systematictěji implementovat do výuky.

Diferenciace je definována jako „přístup k výuce, ve kterém učitelé proaktivně modifikují kurikulum, metody výuky, zdroje, aktivity ve výuce, a produkty žákovské práce tak, aby odpovídaly různým potřebám jednotlivých studentů a menších skupin studentů, za účelem maximalizovat každému žákovi ve třídě příležitosti pro učení“ (Tomlinson a kol, 2003, str. 120, překlad autorky). Ve Finsku je na diferenciaci nahlíženo jako na klíčovou součást Finského národního kurikula (FNCCBE, 2014, citováno dle Roiha, 2020).

Na základě výsledků výzkumu z roku 2014 se Roiha rozhodl vytvořit rámec, který by učitelům pomohl pochopit podstatu diferenciace. Tento rámec prezentoval spolu s Jerkerem Polsou roku 2021 a nazval ho 5D modelem (Obr. 7). Tento model vychází z dříve prezentovaných teorií učení, jakými je Vygotského zóna přirozeného vývoje (1978), Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí, teorie konstruktivismu (e.g. Rauste-von Wright et al., 2003), a motivace (e.g. Dörnyei & Ushioda, 2013).



Obr 7: (Roiha, 2023, p. 5)

Rámec představuje celkem pět dimenzí diferenciacie a pro každou z nich jsou doporučeny techniky, které by měl učitel v praxi používat.

Pro dimenzi uspořádání výuky (teaching arrangements) autoři doporučují kombinovat kritéria dělení žáků do skupin, za účelem naučit je spolupracovat s kýmkoliv a budovat pozitivní atmosféru ve třídě. Žáky můžeme totiž dělit do skupin náhodně, dle jejich preferencí, či dle rozhodnutí učitele, který je rozřadí na základě jejich učebních stylů, zájmů, či vzájemných vztahů.

Na dimenzi vzdělávacího prostředí (learning environment) nahlízejí autoři jak z hlediska materiálního zázemí, tak i i psychosociálního prostředí třídy. Uvádějí, že by prostředí třídy mělo být proměnitelné. Je potřeba, aby bylo možné nábytek jednoduše přesunout a uzpůsobit tak třídu aktivitě i formě práce. Pro práci s psychosociálním prostředím je dle autorů klíčové striktní odmítnutí šikany, učení žáků respektující komunikaci a představení různých strategií řešení problémů. Výukou těchto strategií zajistíme bezpečné prostředí i v čase mimo výuku, kdy není někdo z dospělých přítomen.

Dimenze diferenciacie způsobu výuky (teaching methods) odkazuje na dříve představené teorie plánování hodin. Je doporučováno, aby učitel vnímal individualitu každého žáka a jeho potřeby. Oporou této diferenciacie mu může být Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí, která představuje osm typů inteligence: interpersonální, intrapersonální,

prostorová, kinestetická, lingvistická, logicko-matematická, hudební a tělesně pohybová (Gardner, 1983, překlad autorky). Ty mohou učitelé různě kombinovat, aby přiblížili výuku všem žákům.

Pro podporu jednotlivých žáků jsou dle autorů klíčové vhodné podpůrné materiály (support materials). Mezi některé z nich patří „ochranná sluchátka na potlačení hluku, špunty do uší, přepážky mezi jednotlivými lavicemi ve třídě, polštáře na sezení, antistresové míče, přesýpací hodiny nebo hodiny s časovačem“ (Roiha & Polso, 2021, p. 10). Tyto materiály podporují soustředění žáků a jejich pocit bezpečí při práci. Autoři jsou také toho názoru, že pokud se žáci soustředí na výuku, mohou si během výkladu kreslit nebo třeba nosit pokrývku hlavy.

Poslední dimenzí je hodnocení a autoři doporučují vyučujícím kombinovat všechny tři způsoby hodnocení. Nejprve upozorňují na pre-assessment, tedy hodnocení ještě před výkladem. Žáci tak vidí úroveň, ze které vycházejí i cíl, ke kterému směřují a snáze se jim pak pracuje. Za příklady tohoto způsobu hodnocení uvádějí autoři „skupinové diskuse, písemné úkoly, checklisty (kontrolní seznamy), či myšlenkové mapy“ (Roiha & Polso, 2021, p. 11). Dále autoři doporučují kombinaci formativního a sumativního hodnocení. Sumativní hodnocení hodnotí aktuální stav žákových znalostí a mezi techniky sumativního hodnocení patří „psané eseje, videa, hry rolí, dramatizace, rozhovory, experimenty, testy, plakáty, portfolia nebo skupinové prezentace“ (Roiha & Polso, 2021, p. 11). Oproti tomu formativní hodnocení je používáno k monitorování žákova procesu učení a je nástrojem komunikace mezi učitelem a žákem.

V návazném výzkumu v roce 2023 Roiha zkoumal, jak budoucí učitelé angličtiny pracují s tímto modelem a jak široce chápou pojem diferenciace. Studenti ocenili tento model a uvedli, že jim umožnil nahlížet na diferenciaci komplexněji.

1.6.4 Rozdělení bilingvních programů dle CLIL handbooků

Helsinská příručka, analyzovaná v praktické části, představuje čtyři přístupy ke CLIL výuce lišící se mírou zapojení. Nejintenzivnějším přístupem jsou imerzní programy, které jsem blíže představila v kapitole 1.3.3. Naopak nejméně intenzivní je Language tasting, známé jako jazykové sprchy (viz 1.3.4.), během nichž je použití cizího jazyka náhodné, dle rozhodnutí vyučujícího.

Veškerá výuka imerzního programu, kromě hodin finštiny, probíhá v cílovém (tedy cizím) jazyce (tzv. target language). V cílovém jazyce probíhají také veškeré denní rutiny. V případě imerzního programu mluví příručky o zaměření se na druhý národní jazyk, tedy finštinu, švédštinu, či sámský jazyk. O něco méně intenzivní je rozsáhlá bilingvní výuka (tzv. large-scale bilingual education). V tomto programu zabírají hodiny vyučované v cílovém jazyce 25-50 % výuky v průběhu týdne. V tomto a následujících programech bývá cílovým jazykem obvykle anglický jazyk. Třetím programem je jazykově obohacené vyučování (tzv. language-enriched education), kdy jsou v cílovém jazyce nadále třídní rutiny a zároveň méně než 25 % z celkové výuky, tedy maximálně 4 hodiny týdně. Nejméně intenzivním programem jsou jazykové ochutnávky (language tasting), tedy krátké aktivity v jednom, či více cílových jazycích, přičemž míra zařazení těchto aktivit v průběhu týdne záleží na vyučujícím. Příručka představuje také vzorové rozvrhy, ukazující, jak by mohl být daný program implementován v praxi.

Finské národní kurikulum (EDUFI, 2014) nepoužívá pojmy soft CLIL a hard CLIL, ale mluví o bilingvním vzdělávání obecně a používá tedy termíny small-scale language education (v překladu jazykové vzdělávání v malém měřítku) a již zmiňované large-scale language education. Za cíl bilingvního vzdělávání je považováno propojení jazyka instrukcí s cílovým jazykem (target language) (EDUFI, 2014). Za dlouhodobý cíl bilingvní výuky označuje finské kurikulum nejen rozvoj jazykových dovedností, ale i vedení žáků k vnímání kulturní diverzity. Dalším požadavkem pro bilingvní výuku je zadávání instrukcí v cílovém jazyce nejen v jazykových hodinách, ale i při výuce některých nejazykových předmětů. Zvláštní kapitoly jsou pak věnovány hodnocení a podpoře žáků v bilingvním vzdělávání.

1.6.5 Výzkumy CLIL ve Finsku

Finský výzkum z roku 2002 (Seikkula-Leino, převzato z Tiihonen 2020) označil CLIL přístup jako vhodný způsob výuky pro skupinu žáků lišící se úrovní svých jazykových dovedností. Z výzkumu vyplynulo, že žáci vzdělávání v CLIL třídách dosahovali obvykle lepších výsledků než stejně staří žáci v běžném proudu vzdělávání. V CLIL hodinách jsou totiž žáci vedeni ke kladení otázek, volbě jazyka, který pro danou aktivitu potřebují, či vzájemnému sdílení myšlenek. Seikkula-Leino (2002) dále upozornila na obtíže s hodnocením CLIL výuky a doporučila jednotlivým školám tvorbu vlastních osnov, o které

by se vyučující mohli v přípravě opřít a díky nimž by se mohli sjednotit ve způsobech hodnocení.

Tiihonen (2020) uvádí také negativní reakce na CLIL výuku, které prezentovala Coyle v roce 2013. Respondenti v jejím výzkumu (Coyle, 2013) označili CLIL výuku za příliš obtížnou a zbytečnou. Tiihonen však v návaznosti na tyto výsledky uvádí výsledky výzkumu Roihy z roku 2019. V jeho retrospektivní studii se skupina žáků vyjadřuje, že se díky CLIL výuce zlepšila jejich jazyková úroveň i sebevědomí v používání cizího jazyka. Přestože byly tyto výzkumy provedeny v rozmezí 6 let, Tiihonen (2020) zdůrazňuje, že vzhledem k retrospektivní metodě zkoumání jsou absolvovaly skupiny respondentů CLIL výuku přibližně ve stejném roce.

1.6.6 Další šíření přístupu CLIL

Vzhledem k multikulturalitě v dnešní společnosti se předpokládá, že se i nároky na úroveň výuky jazyků budou stupňovat a z toho důvodu lze předpokládat rozvoj metody CLIL do stále více škol (Attard-Montalto & Walter, 2021). Autorky upozorňují, že vedle rozvoje jazykového vyučování je metoda CLIL přínosem i pro učební osnovy, do nichž vnáší svůj inovativní přístup ke vzdělávání obecně. Finské národní kurikulum (FNCCBE) obsahuje kapitolu věnující se bilingvnímu vzdělávání a popisující různé odlišnosti v přístupu. Do českého rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání však bilingvní vzdělávání zatím zahrnuto nebylo (RVP ZV). Bilingvní vzdělávání je skloňováno až v RVP DG, Rámcovém vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia.

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumu

Finsko je spolu s Nizozemskem označováno za kolébku přístupu CLIL. Cílem tohoto výzkumu je představit, jak se ve Finsku přístup CLIL nadále rozvíjí a jaké techniky a metody v CLIL hodinách učitelé používají. Vzhledem k mému studijnímu pobytu ve Finsku jsem se rozhodla zaměřit se ve své práci pouze na finské školy. Data jsem nasbírala na ZŠ Kortepohja, kde byly v roce 1991 realizovány první CLIL hodiny. Dále jsem vycházela z helsinských učitelských příruček pro jazykově obohacenou výuku, se kterými jsme pracovali v předmětech zabývajících se bilingvní výukou, které jsem na University of Jyväskylä absolvovala. Poznatky této práce mohou být přínosné pro CLIL učitele či pro ty, kteří zavedení CLIL vyučování ve své třídě zvažují. Mojí výzkumnou otázkou je: Jaké přístupy jsou ve Finsku využívány ke zkvalitnění výuky CLIL.

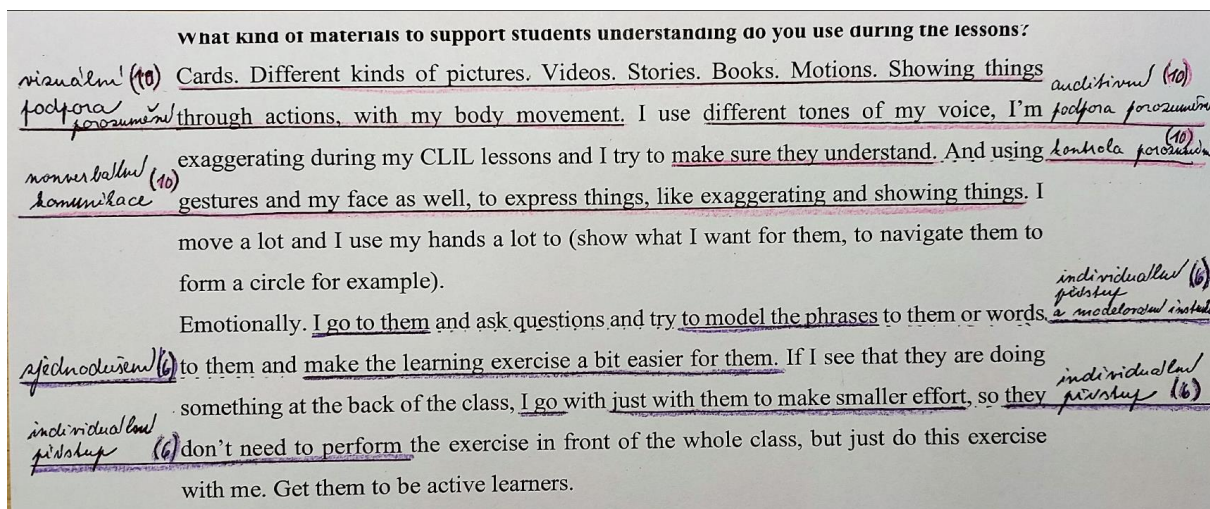
2.2 Metodologie výzkumu

Za účelem naplnění mého vytyčeného cíle jsem si zvolila metodu případové studie skládající se ze tří metod sběru dat a design celého výzkumu je kvalitativní. První z metod je polostrukturovaný rozhovor s prvostupňovými učitelkami pracujícími na základní škole Kortepohja ve finském městě Jyväskylä. Blíže tuto školu charakterizují v kapitole 2. 4 ZŠ Kortepohja. V průběhu rozhovorů mi vyučující představily nejen metody, které používaly v tomto roce, ale vzpomínaly, jak se zapojení CLIL přístupu vyvíjelo na jejich škole od jeho založení. Některé z respondentek mi v rozhovoru popsaly své plány výuky, jejichž obsahová analýza byla druhou metodou sběru dat.

Pro doplnění triangulace dat jsem provedla obsahovou analýzu řady tří učitelských příruček, tzv. Handbook for bilingual education. Každá z příruček představuje materiály pro dva ročníky prvního stupně základní školy. Tímto jsem do svého sběru dat zapojila pohled pedagogů a vědců z jiného města.

Data z rozhovorů byla analyzována metodou otevřeného kódování. Tuto metodu definuje Šedřová (2005, str. 124) jako „vytvoření pojmů, které označují jednotky textu“. Tyto pojmy jsou následně členěny do kategorií dle příslušnosti k stejnému jevu. Pro analýzu rozhovorů jsem označené kódy seskupila do jedenácti kategorií, ze kterých později vznikly názvy

jednotlivých podkapitol. V následující ukázce představuji úryvek rozhovoru s označenými kódy.



Obr. 8: Ukázka otevřeného kódování

Pojmy vizuální podpora porozumění, nonverbální komunikace, auditivní podpora porozumění a kontrola porozumění jsem označila číslem (10), které odkazuje na kategorii a kapitolu 2.5.10 Podpora žakovského porozumění. Pojmy individuální přístup, modelování instrukcí a zjednodušování jsou označeny číslem (6) a odkazují na kategorii emocionální podpora žáků (viz kapitola 2.5.6).

2.3 Vstup do terénu a sběr dat

Pro zpracování tohoto tématu jsem se rozhodla díky programu JULIET, což je mezinárodní program pro prvostupňové učitele zaměřený na bilingvní vzdělávání. Některé z předmětů tohoto programu jsem studovala v rámci svého ročního Erasmus+ pobytu na finské University of Jyväskylä. Program JULIET mi zprostředkoval mnoho nových informací, které jsem využila v teoretické části. Díky tomuto programu jsem se dostala na ZŠ Kortepohja, která mě zaujala svým důrazem na bilingvní vzdělávání nejen ve vyučovacích hodinách, ale hlavně v atmosféře celé školy. Děni ve škole jsem mohla pozorovat během naslechovacích praxí, diskusních seminářů s vyučujícími i realizace vlastních CLIL vyučovacích hodin. Zaujalo mě, jak hladce zde CLIL výuka probíhá. Proto jsem se rozhodla, že se chci o jejich zkušenostech s přístupem CLIL dozvědět více a udělala jsem zde polostrukturované rozhovory se zkušenými vyučujícími, kteří se programu CLIL věnují.

Polostrukturované rozhovory, jejichž výsledky jsou v praktické části prezentovány, probíhaly v dubnu 2023. Rozhovor jsem provedla celkem se čtyřmi učitelkami na 1. stupni ZŠ Kortepohja a některé z nich mi poskytly své přípravy hodin přímo během rozhovoru. Seznam otázek, ze kterých jsem během rozhovoru vycházela, je k dispozici v příloze č. 1. S některými jsme se během rozhovoru věnovaly také předloženým přípravám hodin, jejichž obsahovou analýzu jsem spolu s analýzou učitelských příruček prováděla následně v květnu 2023.

Pod vedením jedné z respondentek jsem dokonce několik CLIL hodin v její třídě odučila. Škola mi však nepovolila zahrnout do výzkumu jakoukoliv spolupráci s dětmi. Proto reflexe těchto hodin nejsou součástí této práce.

2.4 Popis ZŠ Kortepohja

Základní škola Kortepohja je jednou z prvostupňových základních škol ve finském městě Jyväskylä. Škola byla založena v roce 1970 a vzdělávají se v ní žáci od 6 do 12 let, tedy prvních šest let povinné školní docházky. Škola byla v roce 2020 přestěhována do nové moderní budovy a na místě staré budovy školy vzniklo zařízení předškolního vzdělávání, které ve čtyřech odděleních pracuje s dětmi do 6 let. Obě školy spolu spolupracují, avšak každá z nich má svého ředitele. V srpnu roku 2022 nastoupilo do všech čtyřech oddělení předškolního zařízení celkem 200 dětí a do základní školy 310 žáků. Učitelé spolupracují se speciálními pedagogy a k dispozici je jim také školní psycholog.

Škola je umístěna uprostřed finské přírody, kdy hned vedle školy je les, za kterým je zátoka Rauhahti s výhledem na jezero. Žáci na všech finských školách tráví povinně všechny přestávky venku, a proto vedení školy dbá i na okolí školy a prostředí ve kterém je škola umístěna. Věří, že sport i pobyt v přírodě podporuje žákovský wellbeing, a proto bylo před školou vystaveno také hřiště s houpačkami i prolézačkami a sítí ohraničené hřiště pro míčové sporty.

Základní škola Kortepohja se od ostatních škol v Jyväskylä liší svým jazykově obohaceným vyučováním. V každé ze tříd je minimálně 10 % obsahu týdenního vyučování v anglickém jazyce a míra zapojení je upravena dle věku a schopnosti žáků, zkušeností pedagogů, množství disponibilních hodin i dostupnosti výukových materiálů. Jak již bylo představeno

v kapitole o bilingvním vzdělávání ve finském kurikulu, žáci musí na konci základní docházky dosáhnout stejných cílů v studiu obsahu předmětů, jako žáci v běžných finských školách bez jazykového zaměření.

Již od prvního ročníku absolvují žáci výuku v anglickém jazyce, přestože po nich není žádná předchozí znalost anglického jazyka požadována a není před nástupem do vzdělávání nijak testována. Proto nabízí každý z vyučujících velké množství různých scaffoldingových technik při výuce obsahu (viz 1.4 Scaffolding), aby podpořili žákovské porozumění. Nesjednocená jazyková úroveň žáků vyžaduje po vyučujících také velké množství diferenciací obsahu, aby se každý žák mohl rozvíjet, přestože má jinou jazykovou úroveň než ostatní ve třídě.

Oficiálně byla výuka obsahu v jiných jazycích umožněna novelou zákona o základním vzdělávání na konci 80. let. 20. století (Basic Education Act 628/1998, Section 10 (4)). Odstavce 1 a 2 představují pouze pět možných jazyků výuky (finština, švédština, sámština, romština a znakový jazyk). Odstavec 4 upřesňuje, že dítě se může vzdělávat i prostřednictvím jiného jazyka, pokud škola takovou možnost nabízí a zákonní zástupci se pro ni rozhodnou. Vzdělávání obohacené o jazykové vyučování má ve škole Kortepohja svou tradici již od roku 1991, a proto mají vyučující i vedení školy s tímto přístupem ke vzdělávání dětí bohaté zkušenosti. Cizí jazyk je zapojen ve výuce odborných i uměleckých předmětů a učitelé dbají i na zapojení anglického jazyka do prostředí školy. Vzhledem k výuce obohacené o anglický jazyk je na škole větší počet žáků z ciziny, a proto se na chodbách žáci i učitelé často zdraví v angličtině. V angličtině je někdy i hlášení školního rozhlasu a angličtina se běžně ozývá také ze školního hřiště. Toto intenzivní zapojení angličtiny žáky silně motivuje a vede i finské žáky k mimoškolní komunikaci v angličtině. Učitelé podporují používání angličtiny v prostředí školy prostřednictvím vystavených projektů a plakátů v angličtině, kterými zdobí zdi na chodbách či ve třídách.

Jak zmiňují mnozí vyučující, cílem CLIL lekcí není, aby žáci porozuměli veškerému obsahu, ale aby se zvýšil jejich zájem o anglický jazyk. Naopak je žádoucí, aby si žáci zvykli, že všemu nerozumí a učili se fungovat v mezinárodním prostředí a vyvozovat základ sdělení z kontextu. Vyučující neustále rozšiřují slovní zásobu žáků a seznamují je s gramatickými strukturami, a to jak pasivní formou, tak aktivně.

Cíle jazykového vyučování se také liší dle věkového stupně žáků. V prvních dvou ročnících je kladen důraz zejména na zvýšení žákova zájmu o anglický jazyk. Proto výuka probíhá formou her, prostřednictvím písní a různých zajímavých aktivit, kdy je kladen důraz na vizualizaci a názornost. Věnují se každodenním rutinám a zdvořilostním výrazům (Hello, I'm sorry, ...), základním jazykovým frázím (My name is, I like, ...), všeobecně známým běžným tématům (barvy, rodina, jídlo, ...), i základním seznámením s oslavami v anglicky mluvících zemích. Ve třetím a čtvrtém ročníku se již žáci rozvíjí i pomocí čtení a psaní. Probíraná témata se spirálovitě opakují a v každém ročníku je zvyšována jejich náročnost rozšířením slovní zásoby a doplněním tématu o různé gramatické fráze či o další rozvíjející fakta. V posledních dvou ročnících všechna zmíněná témata dále rozvíjejí a hlouběji poznávají kulturu anglicky mluvících zemí.

Specializované třídy zaměřené na anglický jazyk

Žákům z rodin cizinců nebo těm, kteří by chtěli své jazykové dovednosti ještě více rozvíjet, je nabízena možnost navštěvovat "English speaking classes", dále jen E třídy. V těchto třídách je kladen důraz na rozvoj porozumění a plynulosti mluveného projevu v anglickém i finském jazyce. Aby mohli být žáci do těchto tříd přijati, musí absolvovat základní rozřazovací test v obou jazycích, jehož náročnost se pro každý ročník stupňuje. Pro vstup do prvního ročníku této specializované třídy musejí žáci porozumět základním instrukcím. Dále musí být schopni jednoduché interakce a opakování frází na téma barev, členů rodiny, či čísel. V neposlední řadě by měli mít o učení se angličtiny sami zájem a komunikace v cizím jazyce by je neměla stresovat. Žákům, kteří nedosáhnou požadované úrovně je nabídnuta přípravná třída, po jejímž absolvování se mohou do anglické třídy zapojit v následujícím roce.

Vyučujícími v anglických třídách jsou často rodilí mluvčí nebo učitelé s velmi plynulou angličtinou. Přestože jazykem výuky je především angličtina, žáci často pracují s finskými učebnicemi a klíčové pojmy musí znát v obou jazycích. Ve finštině pak probíhají hodiny finského jazyka a dalších cizích jazyků. Vzhledem k přijímacímu řízení do těchto E tříd a s tím souvisejícímu nižšímu počtu žáků jsou žáci třetího a pátého ročníku spojeni do jedné společné třídy. Žáci, kteří chtějí v jazykově rozšířené výuce pokračovat, následně přecházejí na Viitaniemi základní školu, kde dokončí zbylé tři roky povinné školní docházky.

Pro žáky v těchto specializovaných třídách je použito jiné rozvržení počtu hodin (viz příloha 2), vycházející z nařízení vlády o výuce cizích jazyků v základním vzdělávání od 1. ročníku (793/2016) a navýšení počtu hodin (794/20.9.2018). Například v prvním i druhém ročníku mají žáci anglických tříd pět hodin týdně finštinu a tři hodiny týdně angličtinu. Oproti tomu žáci v běžných třídách mají v prvních dvou letech finštinu sedmkrát týdně a angličtinu jen jedenkrát týdně.

2.5 Analýza dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů

Pro svůj výzkum jsem provedla polostrukturované rozhovory se čtyřmi učitelkami na základní škole Kortepohja. V příloze lze nalézt vedle struktury připravených otázek také ukázkou přepisu rozhovoru s vyučující D. Přiložila jsem také některé z navazujících otázek, které znázorňují, kam se můj rozhovor s různými učitelkami posunul a jak hlouběji jsme se výše nastíněným tématům mohly v průběhu rozhovoru věnovat.

Každá z nich začala s CLIL v jiném roce. Vyučující A nastoupila na Kortepohja školu již v roce 1991, kdy zde CLIL začínal a vyučující B se připojila o rok později. Inspirována kanadským úspěchem imerzních programů a motivována možností propojení výuky jazyka a obsahu, nastoupila vyučující C na Kortepohja základní školu v roce 1998, aby zde mohla začít CLIL přístup používat. Na univerzitě si vybrala specializaci anglický jazyk, díky čemuž se zaměřila na metodiku výuky prostřednictvím cizího jazyka již v průběhu studia. Nejmladší z účastnic výzkumu, vyučující D, začala používat CLIL až v roce 2017. I přesto je s výukou v tomto prostředí velmi zkušená a v úzké spolupráci s univerzitou provádí studenty JULIET programu na praxích a vede pro ně i teoretické semináře.

2.5.1 Zdůvodnění vyučování CLIL

Než přistoupím ke konkrétním didaktickým tématům, nejprve představím, jak vyučující nahlížely na výhody a nevýhody přístupu CLIL, jak zdůvodňovaly jeho používání a jak popsaly CLIL fungování na ZŠ Kortepohja.

Jak jsem již představila v kapitole 1.6.4, učitelské příručky pro bilingvní vzdělávání představují čtyři různé bilingvní programy, lišící se mírou zapojení v cílovém jazyce (viz příloha 1). V rozhovorech s učitelkami jsme se věnovaly „Language-enriched education“,

tedy přístupu, v němž jsou zahrnuty CLIL hodiny jen do 25 %. Konkrétně na ZŠ Kortepohja je vyučována jedna CLIL hodina týdně. Míra zapojení je rozdílná u tzv. E tříd, v nichž probíhá Large-scale bilingual education. Výuka často probíhá jen v angličtině za použití většinou finských výukových materiálů.

Pro všechny z dotazovaných vyučujících byla hlavní motivací pro zapojení se do programu s výukou CLIL touha vyzkoušet si něco nového. Vyučující A se spolu s vyučující C vedle primární pedagogiky zaměřovala i na výuku anglického jazyka, a proto jí tento duální přístup přišel velmi lákavý. I po mnohaleté praxi spatřují v tomto bilingvním přístupu jen výhody a zdůrazňují, že CLIL má pozitivní účinek na zvýšení žákovského sebevědomí, díky uvědomění si, že jsou schopni rozvíjet své znalosti i v jiném jazyce. Vyučující B vysvětluje, že využití cizího jazyka je v kontextu celé školy běžné a žáci jsou při používání jiného jazyka uvolnění. Obě vyučující, které vyučují stejně staré žáky a spolupracují spolu při přípravách CLIL hodin, se shodují, že je tento přístup pro žáky přirozený. Vyučující B však následně podotkla, že někteří z žáků nerozumí, proč by měli cizí jazyk používat a cítí se někdy frustrováni, proto je nezbytná také emocionální podpora žáků.

Tato podpora se liší dle vývojové fáze žáků i míry zapojení cizího jazyka do jejich vzdělávání. Žáci prvních dvou ročníků se setkávají pouze s mluvenou formou jazyka. Od toho se odvíjí i zvýšené nároky na přípravu učitelů, kteří si veškeré učební materiály musí tvořit sami. Vyučující A popsala práci učitele jako tesaře, který bez sekery pracovat nemůže, a právě výroba materiálů je tou sekerou, bez níž ani sebelepší tesař nic nevytesá. Vyučující A uzavřela rozhovor poselstvím, že učitele musí práce hlavně bavit, protože když ho CLIL zajímá a užívá si práci v něm, tak se o výuku v angličtině budou zajímat i děti.

ZŠ Kortepohja se snaží vyučujícím ulehčit náročnou práci tvorby učebních materiálů a pro školní rok 2022/2023 objednala výukové materiály i pro žáky druhých ročníků. Tento krok měl pozitivní odezvu respondentek, které si chválily zajímavé a jednoduché úkoly a také strukturu výuky, kdy každá lekce je zaměřena na nějaké téma.

Organizační struktura CLIL hodin se totiž v porovnání s ostatními předměty často odlišuje. Například vyučující A a B své dvě třídy spojují a vyučují dohromady párově. V CLIL hodinách však učí každá z nich svou třídu samostatně a spolupracují pouze na přípravách hodin. Každá realizuje svou CLIL výuku se svými dvaceti žáky a tento nižší počet žáků jim

umožňuje vnímat individuální potřeby každého z nich. Jen několikrát do roka realizují společnou CLIL hodinu pro všechny tři třídy třetího ročníku, která je ale na přípravu i vedení výuky velmi náročná, jelikož v tomto tandemovém (párovém) vyučování musí tři vyučující zajistit bezpečné a motivační prostředí pro šedesát dětí. Experiment spojování tříd není na škole ojedinělý.

Pro využití potenciálu E tříd, které mohou ostatní žáky v CLIL hodinách motivovat, se rozhodla také vyučující D. Se svými kolegy se domluvila na systematické spolupráci a v loňském roce rozdělili žáky do tří skupin, v nichž jsou žáci ze tříd 1A, 1B a 1E rovnoměrně zastoupeni. Žáci v těchto skupinách absolvují hodiny tělesné či výtvarné výchovy a kontakt s anglicky mluvícími žáky je motivuje do studia angličtiny díky smysluplnému využití jazyka. Vyučující D však dodává, že tato úzká spolupráce je něčím zcela ojedinělým a z organizačního hlediska je velmi náročná, jelikož žáci v E třídách mají jiný vzdělávací plán a více se zaměřují na jazykový rozvoj.

Vyučující C promluvila o počátku CLIL na ZŠ Kortepohja, kdy byla angličtina metodou CLIL vyučována jen v E třídě, čímž se značně odlišovala od tříd A a B, kde se stejně jako v celém Finsku začínalo s výukou anglického jazyka až od 3. ročníku. Později se škola rozhodla snížit počet hodin CLIL výuky v anglických třídách a připravit odlehčenou verzi CLIL, která bude přístupná pro všechny. Proto mají nyní žáci ve všech třídách jedenkrát týdně CLIL vyučovací hodinu. Rozdíly v úrovni angličtiny mezi třídami A a B a třídou C jsou však stále patrné a zvláště v pátém a šestém ročníku se tyto rozdíly značně zvyšují. Někteří žáci by chtěli CLIL hodin více, ale pro jiné je prostředí cizího jazyka s přibývajícím věkem stále méně komfortní. Proto se škola rozhodla nechat počet CLIL hodin na minimu jedné hodiny týdně a dbát na zapojení jazyka do prostředí školy. Každý den je také angličtina využívána v denních rutinách, jakými jsou pozdravy, otázky na náladu žáků, různé krátké básničky v průběhu dne, a dokonce i některé nástěnky na chodbách jsou v angličtině.

Škola se také snaží o rozvoj mezitřídní spolupráce běžných tříd s E třídami. Tuto mezitřídní spolupráci si pochvaluje vyučující C. Zejména oceňuje nárůst příležitostí, kdy žáci angličtinu slyší a mohou v ní komunikovat. Dříve byly E třídy od ostatních izolované a ve školním prostředí se používala finština. Dnes jsou však žáci obklopeni anglickým jazykem nejen na chodbách a hřištích při trávení přestávek s E studenty, ale i doma, kde s nimi mnozí z rodičů

do cizojazyčných konverzací přecházejí. Ve Finsku je totiž znalost a používání anglického jazyka běžným standardem a také stát klade na výuku cizích jazyků velký důraz. Respondentky si pochvalují tento nárůst příležitostí pro žáky, kdy mohou rozvíjet své znalosti anglického jazyka. Dle vyučujících A a B je používání anglického jazyka pro žáky přirozené, což dokazuje schopnost žáků mluvit s návštěvami z cizích zemí, které na školu přijíždějí. Navzdory těmto výhodám respondentky připouštějí, že někteří žáci nechápou, proč mají komunikovat v cizím jazyce a přecházejí v průběhu vyučovací hodiny do finštiny. Vyučující B dodala, že někteří cítí pocit frustrace, která je jednou z obtíží, se kterou se žáci v hodinách CLIL mohou potýkat.

Frustrace žáků není však jedinou komplikací výuky CLIL. Učitelky zmiňovaly jako jednu z nevýhod fakt, že pro CLIL výuku nejsou vytvořeny kurikulární výstupy. Přiznávají, že CLIL vnímají jako nadstavbovou zábavnou hodinu a pokud nestíhají plnit tematický plán v některém z klíčových předmětů, obětují hodinu CLIL a místo ní dohánějí látku z jiného předmětu. Vyučující C si uvědomuje nedostatek hodin CLIL a doufá, že příští rok stihne více než jednu hodinu týdně. Také oceňuje učitelské příručky vydané v Helsinkách, které splňují její představu o výukovém materiálu propojeném s kurikulem. Zároveň si uvědomuje dočasnou využitelnost těchto příruček, jelikož výuka musí odpovídat změnám ve společnosti a zpracovaná témata nebudou již za několik let aktuální. O vymýšlení vhodného tématu a vyhledání odpovídajících výukových materiálů mluví také vyučující D, která vždy připravuje hodinu, aby vyhovovala konkrétní skupině žáků. Velkou učitelskou výzvou je pro ni také diferenciací pro žáky na různých úrovních a důraz na různé druhy učení a jejich kombinace v rámci jedné vyučovací hodiny. Důležité je pro ni také najít balanc v použití psané a mluvené formy jazyka. Tyto různorodé přístupy k plánování CLIL poukazují na volnost učitelů při volbě tématu. Přestože někteří si tuto volnost pochvalují, jiní by ocenily CLIL tematický plán, který by jim pomohl přistupovat ke CLIL výuce systematictěji. I přes všechny zmíněné obtíže však z rozhovorů vyplynulo, že jsou učitelé vnitřně motivováni do výuky prostřednictvím přístupu CLIL. Následující kapitola proto představuje výhody, které respondentky na CLIL výuce oceňují.

2.5.2 Výhody CLIL

Mezi výhodami byl zmíněn i výše představený problém neukotvenosti CLIL výuky v kurikulu. Učitel si může pro CLIL výuku vybrat libovolné předměty a může je libovolně střídat. Tuto možnost si pochvaluje vyučující C, která si volí předmět pro CLIL dle zajímavého tématu, kterému se chce věnovat. Chválila si například hodinu dějepisu zaměřenou na život v Egyptě, ke které objevila na internetu mnoho inspirativních materiálů.

Dle vyučující C je motivační, že i pro žáky, kteří umí před nástupem do první třídy číst nebo psát, je připravena jiná výzva v podobě změny jazyka výuky. Oproti jiným předmětům, kde žáci pracují převážně s učebnicí a pracovním sešitem, jsou CLIL vyučovací hodiny interaktivnější. Učitelka C upozorňuje, že v ostatních předmětech jsou finšití učitelé zvyklí vyučovat dle učitelských příruček. Říká, že příprava hodin CLIL bez opory o kurikulum je pro učitele velkou zátěží. Na druhé straně si toto vystoupení z komfortní zóny chválí, jelikož chybějící materiály podporují tvořivost učitele a přípravy těchto hodin jsou pro ně zajímavé. Atraktivní učební materiály jsou na mnoha internetových stránkách, ale učitelka C upozorňuje na nezbytnost kritického hodnocení těchto materiálů, protože ne všechny materiály v angličtině jsou vzhledem ke kurikulárním, či kulturním rozdílům různých zemí uplatnitelné.

2.5.3 Motivace vyučujících pro výuku CLIL

Každá z respondentek se rozhodla pro výuku prostřednictvím CLIL, přijde jim motivační a vyučující C si také pochvaluje kontinuitu práce s jazykem, kdy žáci mohou začít s CLIL výukou již v nově zřízené MŠ Kortepheja nebo mohou pak po dokončení ZŠ pokračovat na mezinárodní střední školu (IB Lucio).

Z hlediska rozvoje žáků si vyučující C pochvaluje žákovské porozumění a mluvnické dovednosti, i když připouští možné mezery v čtenářských dovednostech či psaní v anglickém jazyce. Pochvaluje si, že jsou děti schopny navázat konverzace s rodilým mluvčím a poukazuje na přítomnost anglického jazyka nejen v hodinách CLIL a v hodinách anglického jazyka, nýbrž i na chodbách, školním dvorku. Pochvaluje si, že v dnešní době se žáci setkávají s anglickým jazykem stále častěji, což jim usnadňuje osvojení si jazyka.

2.5.4 Obtíže žáků v CLIL třídách

Právě frustrace z neporozumění byla jedinou obtíží pozorovanou u žáků, kterou vyučující C zmínila. I ona zdůraznila nezbytnost vysvětlit žákům, ať se nestresují, pokud něčemu nerozumí a ať se nebojí. Ubezpečila je, že paní učitelka je tam vždy pro ně a s čímkoliv jim pomůže. Jiné obtíže žáků ve srovnání se třídami vyučovanými pouze v mateřštině nepozoruje. Stejný názor projevila i vyučující D, která potvrzuje, že žáci s výukou CLIL splní stejné požadované výstupy jako žáci v běžném proudu vzdělávání. CLIL je tedy o žádné znalosti neochuzuje, ale naopak je ještě v mnohém obohatí, a to dokonce náročnějším způsobem výuky.

2.5.5 Interaktivní výuka pro různé typy žáků

Vyučující D se snaží o zpřístupnění obsahu v hodinách CLIL všem žákům, a proto ve svých hodinách střídá různé styly učení. Různě kombinuje vizuální, sluchové i pohybové pomůcky a snaží se je zapojit co nejvíce. Je přesvědčena, že žádný žák se neučí striktně jen jedním způsobem učení, a tak je tato kombinace metod přínosem pro všechny žáky. Neopomíná zahrnout ani výuku dramatizací či výuku vlastní zkušeností, kterou popisuje na příkladu takzvané „cell game“. V této soutěži si žáci vyzkoušeli být součástí nervového systému a posílat si co nejrychleji nervový vzruch. Obecně pro její hodiny platí, že se snaží ve 45 minutách zkombinovat co nejvíce učebních stylů a navazuje na témata probíraná v jiných hodinách.

O uvolněnou atmosféru v hodinách CLIL se snaží i vyučující C a své hodiny tvoří zábavně, aby děti zapoměly, že hodina probíhá v angličtině. Humor, obrázky, videa, písničky a různé hravé aktivity jsou nedílnou součástí jejích hodin a žáci u těchto aktivit mohou zrelaxovat a pobavit se. Z materiálů pro 2. a 3. ročník doporučuje „Super simple songs“, ale dodává, že ne každá z jejích tříd má tanec ráda. V souvislosti s uvolněnou atmosférou také zmiňuje svou snahu o dosažitelnou úroveň náročnosti hodin, a dbá na to, aby své žáky nepřehltla různými tématy.

Pokud je nějaké z témat pro žáky náročné, vyučující D jim nabídne doplňující otázky a pomáhá jim s tvorbou frází, aby se je lépe učili. Nevyhýbá se ani individuální práci s žákem a podotýká, že pro některé je snazší říci správnou odpověď jen vyučujícímu, a ne před celou

třídou. I s tímto individuálním přístupem vychází svým žákům vstříc, jelikož jí jde o aktivní učení všech žáků, ať už v rámci celé třídy či při individuální práci.

2.5.6 Emocionální podpora žáků

Respondentky A a B uvedly, že se v nižších ročnících snažily o odlišení CLIL hodin od těch ostatních, ať se žáci mohou psychicky připravit na změnu jazyka výuky a cítí se bezpečněji. Vyučující B používala plyšáka, o kterém dětem řekla, že přichází z Anglie, a proto před ním musí mluvit anglicky. Doplnuje, že i přesto žáci vědí, že ona umí i finsky a mohou se jí kdykoliv doptat. Vyučující A nepoužívala nic, ale říkala, že jiní učitelé používají zástěru nebo sponku pro označení, že budou mluvit anglicky, když ji mají na sobě. Nyní obě vyučují ve třetím ročníku zmiňují CLIL hodiny pouze v ranním přehledu dne, během něž učitelé představí a napíší na tabuli předměty, které budou daný den vyučovány. CLIL hodinu pak v rozvrhu na tabuli označí obrázkem britské vlajky. Jak z rozhovoru vyplývá, tyto pomůcky pro odlišení jazyka výuky předcházejí pocitům frustrace a zmatenosti žáků.

Jako odpověď na dotaz k podpoře porozumění otevřela vyučující D potřebu emocionální podpory žáků. Za klíčové považuje chození po třídě. Říká, že čte jejich obličej, stále je pozoruje a je připravena popostrčit ty, kteří se ztratili. Aby své žáky emocionálně podpořila, klade například jednoduché doplňující otázky k videu a snaží se vizuálně modelovat fráze a slovíčka, aby jim jazyková cvičení zjednodušila. Pokud vidí, že se ztrácejí, tak k nim přijde a řeší část úkolu s nimi individuálně, aby nebyli pod tlakem, že musí něco přednést před celou třídou. K citlivému reagování na dění ve třídě promluvila i vyučující C, když jsme se bavily o otázce kombinace *planned* a *immediate scaffoldingu*. Řekla, že různé způsoby podpory zapracovává již do svých příprav hodin a plánuje je předem, ale v průběhu hodiny je vždy hodnotí a když sleduje žakovské nepochopení, nebojí se průběh zbytku hodiny změnit.

Když jsem se vyučující D ptala, jak děti změnu jazyka vnímají, odpověděla, že dříve nechápaly důvod této změny a často se na něj ptaly, ale nyní už si na tento způsob výuky zvykly. Je přesvědčena, že díky propojení s E třídami je pro ně změna jazyka výuky snazší. Tento výrok bych doplnila zkušeností vyučující B, která žákům stále opakuje, ať se nestresují, že všemu nerozumějí. Spolu s vyučující A doporučují svým žákům, aby odkoukali od ostatních, co mají dělat. Vyučující A dodává, že frustrovaným žákům nedává přílišnou

pozornost, v případě problému s nimi vše individuálně probere později a v klidu a stále opakuje, že nevdá, že všemu nerozumí. Říká však, že se s takovými problémy většinou neseťkává a žáci jsou v hodinách CLIL uvolnění.

2.5.7 Formy práce

Prevenčí proti žákovské frustraci z cizího jazyka může být i způsob aktivního učení popsany vyučující D, která v něm střídá mnoho různorodých aktivit a všechny formy práce (individuální, hromadnou, skupinovou). I zde se ukázala různorodost skupin žáků a jejich rozličné nároky na výuku. Některé její třídy potřebovaly strukturu, a proto měla pro každou formu práce jinou kartičku na tabuli a zvonečkem vždy ohlásila změnu. Na tabuli měla i obrázkový plán hodiny, který žákům pomohl orientovat se v aktuální práci, v tom, co bude následovat a v neposlední řadě jim tato struktura pomohla sledovat, jak hodina ubíhá a zabraňovala jejich pocitu frustrace. Stejně tomu bylo i s plánem dne či jedné vyučovací hodiny, které představovala jen v některých třídách. Jiní žáci tuto strukturu znát nepotřebovali.

Jako jednu z forem práce využívá vyučující D i projekty, které plánují žáci ve skupině a každý z nich má nějakou roli, kterou si neustále zvědomují. Jak již vyučující řekla o CLIL hodinách obecně, ani průběh projektu se neřídí předem danou strukturou a vždy je sled aktivit uzpůsoben danému tématu. Někdy využívá projekt na úvod do nějakého většího tématu, jindy preferuje práci v menších skupinkách či dokonce individuální úkoly. Zvolená forma práce se vždy odvíjí od cílů vybraného tématu.

2.5.8 Využití mateřštiny v hodinách CLIL

Na otázku kombinace obou jazyků odpověděly respondentky, že se snaží vyvarovat se překladům a mateřštinu používají v hodinách jen zřídka. Vyučující B využívá například mateřštinu k výkladu, když je téma pro žáky příliš obtížné a nedokážou ho prostřednictvím angličtiny pochopit. Říká, že u míchání barev může díky silné vizuální opoře snadno zůstat v angličtině, všechna témata se však nedají takto znázornit. Spolu s vyučující A se shoduje na využívání papírku s klíčovými slovy a jejich finskými ekvivalenty, aby se žáci snadno v tématu orientovali. Obě mateřštinu využívají, jen když je její použití nezbytné pro porozumění žáků. Různé metody, jak své žáky podporují, aby se vyvarovaly překladu do mateřštiny, představím v následující kapitole.

2.5.9 Podpora žákovského porozumění

Vyučující D zmiňuje, že principem hodin CLIL je, že žáci zvládnou hodinu, i když nerozumějí všemu. Proto si žákovské porozumění u všech aktivit neověřuje. Ostatní respondentky doplňují, že ve valné většině rozvíjejí témata, se kterými se žáci již seznámili v mateřštině a v průběhu jiných hodin. Vyučující C upřesňuje, že žáci musí znát všechny koncepty v mateřštině, jelikož národní kurikulum požaduje stejnou znalost žáků v CLIL třídách i v běžném proudu vzdělávání. Díky tomu může vyučující navázat na předchozí znalost žáků a vyučuje s oporou o obrázky a předměty ve třídě, aniž by musela přecházet do mateřštiny. Podpoře porozumění také pomáhá vybrat odpovídající předmět pro CLIL hodinu a dané téma. Vyučující se zamyslí, v jakém z předmětů bude dané téma nejsnáze zprostředkovatelné. Vyučující D si pochvaluje, že témata, která s žáky v různých předmětech probírají se stále opakují a jsou jen probírána podrobněji. Pokud je nějaké téma pro žáky novější, snaží se ho vyučující doprovodit za použití co nejvíce vizuálních materiálů. Při zavádění nového učiva se i vyučující C opírá o vizuální materiály. Velmi přitom dbá na kontrolu žákovského porozumění, a proto nové téma nejprve otevře prezentací s obrázky a klíčovými pojmy a hlavní koncepty procvičuje. Pokud má pocit, že i přesto žáci potřebují podpořit v porozumění, napíše slovíčka na tabuli a zeptá se žáků na jejich význam ve finštině. Někdy studentům rozdá slovíčka na papírcích a nějaký těžký koncept případně vysvětlí v mateřštině (př. watercycle – koloběh vody).

Přestože vyučující C používá ve výjimečných případech i mateřštinu, ve všech hodinách žáky vede k vzájemné podpoře a jelikož dbá o zachování přirozenosti v hodinách CLIL, žáci si vzájemně pomáhají i po změně jazyka výuky. Když žáci něčemu nerozumí, dodá jim odvalu, ať se zeptají ostatních, nebo předvede pomocí pantomimy. Překlad využije až jako nevyhnutelnou poslední možnost. Vnímá, jak je podpora porozumění pouze v angličtině náročná, ale přesto se o ni snaží, jelikož kdyby si žáci zvykli, že je každý pojem překládán, přestali by poslouchat první část instrukcí v anglickém jazyce. Specifické vizuální metody popsala v rozhovoru vyučující D, která používá karty s obrázky, videa, knížky, předvádí slovíčka pomocí pantomimy a také často mění tón hlasu. Často přehání výslovnost v zájmu zvýšení porozumění žáků a slova vždy doplňuje o gesta, výraz obličeje a práci s celým tělem.

Pro výuku vyučujících A a B je neefektivnějším nástrojem pro podporu porozumění žáků metoda dramatizace. Vyučující B si také pochvaluje pokládání návodných otázek, kterými děti nasměruje a pomůže jim dojít úspěchu. O motivaci žáků promluvila i vyučující D, která se snaží o zapojení žáků, dle jejích slov „trick them into the English lesson“. Jednou z jejích aktivit je třeba tvorba tajenky k objevení tématu hodiny. Při tvorbě těchto různých motivačních aktivit vždy myslí na potřeby konkrétní skupiny žáků.

2.5.10 Podpora žákovské produkce (mluvení, psaní)

Vyučující C říká, že oproti jazykovým hodinám zaměřeným spíše na práci s písemnou formou jazyka, mají v CLIL hodinách žáci více příležitostí mluvit a diskutovat. Nemohou se opřít o psanou podobu jazyka v učebnici, a proto se musí více soustředit na porozumění a rozvoj svých řečnických dovedností.

Vyučující A i vyučující B cílí hlavně na psychickou podporu žáků, aby se nebáli promluvit. Dále se jim osvědčila práce s písněmi, které nabízí jejich učebnice a po nichž se děti často ptají. Vyučující píseň pětkrát zopakují s doprovodem o různé aktivity a pro žáky je tento způsob výuky velmi motivační.

Nejvíce se o podpoře žákovské produkce rozmluvila vyučující D, která se snaží o co nejintenzivnější používání anglického jazyka. Jak jsem již zmiňovala, stále kontroluje atmosféru ve třídě, aby se žáci při použití cizího jazyka cítili bezpečně, zvykli si na změnu jazyka výuky a necítili se frustrovaní z nízké úrovně svých jazykových dovedností. Stále dětem zvnitřňuje, že cílem není rozumět všemu, ale naučit se v cizojazyčném prostředí fungovat. Při práci s písní například píše na tabuli fráze, které mají žáci v průběhu písně zopakovat. Jak jsem již zmiňovala v kapitole o organizaci CLIL výuky, písemnou formu jazyka užívá až od 3. ročníku.

Zajímalo mě, jak vyučující D hodnotí rámce pro podporu mluvení a psaní nabízené Helsinskou příručkou. Odpověděla, že jsou pro ni příliš formální. Občas předepsané bubliny konverzace využije, ale chce se vyvarovat mechanickému předcítání předepsaných struktur. Ve svých hodinách upřednostňuje komunikaci a vzájemné učení, i když připouští, že je také vede k opakování nějaké fráze. Tuto metodu používá pouze na začátku, když je nutné žáky naučit, jak mají jazyk používat. Stále se snaží o autenticitu celého procesu učení, aby odpovídal fázi, ve které se žáci právě nacházejí. Starší žáci již díky dostatečné slovní zásobě

a podpoře žáků z E tříd diskutují ve skupinkách. Kapitulu bych uzavřela slovy vyučující D, která zdůrazňuje, že pro výuku metodou CLIL je důležité, aby vyučující sdíleli své nápady s ostatními a měli tak dostatek materiálů pro střídání induktivního a deduktivního objevení daného tématu.

2.5.11 Podpora žakovského soustředění

Vyučujících jsem se ptala i na udržení pozornosti žáků, která v hodinách vedených v cizím jazyce snáze upadá. Vyučující A a B se shodují na používání kratších úkolů a propojování tématu hodiny s ostatními předměty. Strukturu uvádějí na příkladu barev, kdy si nejprve o barvách jen povídají, následně vyplní pracovní list, a nakonec ve výtvarné výchově systémem míchání barev namalují. Jejich hlavním cílem je udržet koncentraci žáků, naučit je nová slovíčka a smysluplně využít jazyk, aby jim přenesl výukový obsah do prostředí třídy. Během této výuky zážitkem pracují často s hrou nebo s písni. U práce s písni zdůrazňují, že ji pouštějí několikrát po sobě, a často ji doplní o pantomimický nebo taneční doprovod. Pokaždé upraví variaci aktivit a žáci tak například ukazují části těla nejprve na sobě, pak na kamarádovi, a nakonec vyplní pracovní list, v němž jednotlivé části těla pojmenují. K písni se často vracejí a na konci roku v jedné z hodin zopakují všechny. Z her doporučují například Kimovu hru, kterou používají na výuku slovíček. Jako motivační využívají také moment překvapení a snaží se je tedy zaujmout například seznámením se s nějakým nebezpečným zvířetem.

Vyučující C i D zmiňují, že chodí po třídě, a pokud se někdo ztratí, upozorní ho na probíhající aktivitu, či vysvětlí znovu instrukce. Vyučující D vede žáky k vzájemné podpoře, aby se nejprve poradili spolu, přesto však je stále ve střehu a sleduje dění ve třídě. Vyučující C vnímá rozdíly napříč třídami, kdy jazykově nadaní žáci podpoří ostatní, ale pokud je třída slabší, je pro učitele velmi těžké je k naslouchání v angličtině motivovat. Popsala úspěch v jedné z těchto slabších tříd, kdy byli žáci nadšeni z jednoduchých otázek v kvízu Kahoot, kterým porozuměli a cítili se tak silní, že zvládli celou aktivitu v angličtině.

Závěrem kapitoly bych ráda představila pro mě překvapivou zkušenost vyučujících A a B, které docházejí k závěru, že CLIL výuka vyhovuje žákům s ADHD, jelikož se musí více soustředit na jazyk výuky, a proto se rozptylují méně než obvykle.

2.5.12 „Simplifying“ – zjednodušování

Na dotaz o míře použití metody *simplifying*, neboli zjednodušování, odpověděli vyučující A i B, že zjednodušovat musí učitel stále a v každém věku. Oproti tomu vyučující D preferuje vzájemnou podporu žáků ve třídě, ať už v oblasti porozumění či jazykové produkce. Čím více cizojazyčných mluvčích je obklopuje, tím se zvyšují jejich příležitosti k učení se a použití jazyka. Jak už jsem několikrát zmínila v předchozích kapitolách, často svým žákům opakuje, že je v pořádku, že nerozumějí všemu. Jejím cílem je, aby si zvykli na jazyk jako nástroj komunikace, proto i výuková videa vybírá záměrně náročnější a pak je zastavuje, aby se žáci soustředili na hlavní sdělení. Vyučující D je přesvědčena, že nemusí pouštět žákům jen zjednodušená videa obsahující jen několik slovíček. Preferuje „předžvýkání“ složitějšího videa, kdy žáky upozorní na důležité části a na co se mají soustředit.

2.5.13 Sebevědomí žáků v cizím jazyce

Za jednu z hlavních výhod výuky metodou CLIL bylo v rozhovorech zmíněno vzrůstající sebevědomí žáků při konverzaci v jiném jazyce. Vyučující si pochvalují, že jsou děti obklopeny angličtinou i v domácím prostředí. V důsledku toho, že výuka CLIL probíhá pouze v angličtině, se v ní žáci rychle zlepšují a některé žáky začne angličtina bavit natolik, že ji používají doma, i když žádného cizince v rodině nemají.

2.5.14 Kombinace jazyka a obsahu

Na otázku kombinace jazyka a obsahu v CLIL hodinách odpověděla vyučující A, že jí přijde důležitější zabývat se obsahem, který může být zprostředkován cizím jazykem, ale na rozvoj jazyka se nijak nezaměřuje. Jde jí hlavně o činnostní učení se obsahu, který dává použití jazyka význam. Ani vyučující C se výuce jazyka speciálně nevěnuje, i když podotýká, že mnohé její kolegyně dokáží kombinovat výuku jazyka i obsahu lépe a jejím dlouhodobým cílem je zapracovávat výuku jazyka do hodin CLIL. Jelikož vyučuje svou třídu v CLIL hodinách i v hodinách anglického jazyka, občas zapojí trénink nějaké aktuálně probírané jazykové fráze i do CLIL hodiny. Za příklad uvedla procvičování adjektiv v průběhu CLIL hodiny zaměřené na barvy.

2.6 Analýza příprav hodin CLIL

Následující kapitola představuje přípravy hodin (příloha 3–8) doplněné o komentáře vyučujících. Omezením tohoto výzkumu bylo, že většina příprav mi byla představena pouze ústně, jelikož žádná z respondentek si své přípravy nezapíše. V písemné podobě mi je předala pouze vyučující D. Další komplikací pro provedení této části výzkumu jsou ukázky výukových materiálů, které mi předaly jen některé z vyučujících.

2.6.1 Struktura příprav

Přestože mi vyučující v rozhovorech sdělily, že jejich CLIL hodiny nemají předem danou strukturu, v přípravách, které mi nasdílely, jsem určitý vzorec pedagogické práce objevila. Hodina se skládá z úvodního představení slovní zásoby a uvedení žáků do tématu hodiny, následuje fáze procvičování formou drilu a po ní aktivity na procvičení jazyka prostřednictvím poslechu či čtení nebo aktivity zaměřené na žakovskou produkci v cizím jazyce. Vyučující mi dále představily, jak by s tématem pracovaly v následujících hodinách a jaké způsoby podpory v hodině využily.

2.6.2 Úvodní část (orientation)

První část vyučovací hodiny byla v přípravách označena jako „orientation“ a v této části se vyučující věnovaly představení nových slovíček a úvodu do tématu. Vyučující C v rozhovoru komentovala, že se snaží o využití žakovských prekonceptů učení, a proto zopakuje nejprve slovíčka, která již žáci znají. Právě využitelnost již známé slovní zásoby je pro ni jedním z kritérií pro výběr tématu CLIL lekce. Z oblasti lidského těla se tedy jako první zabývala trávicí soustavou, jelikož slovíčka jako například ústa, zuby a žaludek žáci bezpečně znají. Dalším z důvodů pro volbu CLIL lekce je pro vyučující C názornost. Také proto vyučující při výuce orgánových soustav začínají trávicí soustavou, kterou mohou snadno vizualizovat, aby byly její procesy pro žáky snadno uchopitelné. Další výhodou také je, že žáci velkou část slovní zásoby související s tímto tématem již znají. U takto názorných témat je také možné vyučovat je i v případě, že dané téma je pro žáky nové a nebylo ještě probráno v mateřském jazyce. Učitel však musí mít stále na paměti, že výuka metodou CLIL žákům neodpouští povinnost dosáhnout stejných učebních výstupů, jaké platí pro žáky v běžném proudu vzdělávání. Proto vyučující C občas rozdává svým žákům v závěru CLIL hodiny text, který otevírá stejné téma ve finštině a doufá, že se jim získané znalosti v obou

jazycích pospojují. Jindy jim hned v úvodu hodiny předá slovníček s výrazy v obou jazycích. Poslední uvedenou možností jsou dvojjazyčné důkazy o učení, tedy úkoly v závěru hodiny. Žáci například pojmenují části těla anglicky a poté vedle nich zapíšou i jejich finské ekvivalenty.

Do své prezentace o přípravách vyučovacích hodin CLIL, která byla součástí CLIL praxe v programu JULIET, zařadila vyučující D také předměty odlišující CLIL lekce od ostatních vyučovacích hodin. Ve svém plánu hodiny zařadila různé způsoby odlišení CLIL lekce od ostatních (příloha 3), jako je například použití plyšáka, či britská vlajka připnutá na tabuli u příslušného předmětu v rozvrhu. Žáci si totiž každý den ráno na tabuli představují rozvrh dne. Někteří učitelé znázorňují předměty pomocí obrázků připnutých na tabuli, zatímco jiní názvy předmětů jen připnou nebo vypíší (viz kapitola 2. 5. 4.).

Jak jsem již zmínila, CLIL lekce začínala úvodem do tématu. Některé z vyučujících zvolily formu prezentace. V několika oknech prezentace představily základní slovíčka a fráze prostřednictvím obrázků a několikrát celou prezentaci promítly, aby žáci každé slovíčko co nejvícekrát zopakovali. Mimo toto představení slovní zásoby se v úvodních aktivitách seznamují také s koncepty učební látky. Například v hodině na téma orgánových soustav vyplňovali pracovní list, v němž spojovali název příslušné orgánové soustavy s jejím krátkým, maximálně desetislovným, popisem. Během úvodní aktivity se snažili vymyslet, jaké soustavy přiřadit ke kterému z popisů a v průběhu hodiny si ověřovali správnost své hypotézy. V jiné hodině se žáci seznámili s druhy oděvů, obydlí a pokrmů ve starověkém Egyptě (příloha 8). Zde výklad byl prostřednictvím videa s titulky, které žáci sledovali dvakrát. Poprvé se snažili co nejvíce pochopit samostatně. Při druhém promítání vyučující zastavovala video, aby upozorňovala na důležité momenty a průběžnými otázkami ověřovala porozumění žáků.

Obecně lze říci, že hlavním cílem této úvodní fáze je seznámit žáky s nutnou slovní zásobou pro práci s daným tématem. Význam slovíček učitelé vizualizují pouštěním prezentace nebo videa, prací s reálnými objekty, či lze využít i rozdání slovníčku s napsanými slovíčky.

2.6.3 Drilovací část (drilling part)

Následující část přípravy, označená za *drilling part* se věnuje procvičení slovní zásoby a frází. K slovíčkům a frázím v prezentaci můžeme přidat doplňující pohyb, jež žáci

předvádějí již během představování slovíček. Následně je možno v drilovací části využít tyto doprovodné pohyby při hře, během níž žáci hádají příslušné slovíčko. Jinou z oblíbených her je Kimova hra, kdy jsou předměty či kartičky s obrázky vyskládány před žáky. Po čase určeném k zapamatování je jedna z věcí nebo kartiček schována a žáci hádají která. Pokud vidíme, že žáci ještě nejsou na hru připraveni, můžeme se vrátit k procvičování pomocí odkrývání kartiček a žáci pojmenovávají, co vidí. V návaznosti na prezentaci představující téma hodiny, v tomto případě představení oděvů, pokrmů a obydlí ze starověkého Egypta (příloha 8), doporučuje učitelka klást otázky pro vybavování představené látky. Jako návrhy otázek uvedla: Jaký druh oděvů nosili? Jaké barvy měly tyto oděvy? Byly tam nějaké dlouhé šaty? Jak vypadala tehdejší běžná rodina?

V této části procvičují učitelé s žáky slovíčka představená v úvodní části hodiny. V porovnání s první částí je cíl kognitivně náročnější a žáci musí ukázat, že novým slovům a frázím rozumí a dokáží je správně vyslovit.

2.6.4 Nabídka příležitostí pro procvičení (a poslech) jazyka

Třetí fázi respondentka D nazvala „offering opportunities for practising (and listening) the language“, jak je přeloženo v názvu této kapitoly. Následující aktivity lze v průběhu hodiny libovolně kombinovat, vzhledem k zdůrazňované důležitosti dostatku nabízené podpory jsem se rozhodla, seřadit je dle kognitivní náročnosti. Proto uvádím nejprve aktivity, v nichž žáci procvičují jazyk poslechem, a případná možnost vlastní produkce je otevřená jen pro dobrovolníky. K písním mají někdy připraveny i doprovodné tance, návodně kopírující text písně. Ve zmíněné přípravě pracuje vyučující D s videem ze vzdělávacího kanálu *Elasapiens*. Zdůrazňuje, že preferuje volbu obsahově náročnějšího videa doprovázeného podporou pedagoga, než aby používala jazykově zjednodušená videa, v nichž žáci rozumí všemu. Naopak vyučující C promlouvá o rozdílech v úrovni porozumění žáků a jako jeden ze způsobů diferenciací uvádí nabídku videí v obou jazycích. Žáci mají možnost rozhodnout se dle vlastních schopností, zda si pustí video ve finštině, či v anglickém jazyce a pouze v angličtině probíhají až následující aktivity a diskuse o videu. Jindy je finština využita v instrukcích na tabuli, i když průběh daných aktivit je pouze v angličtině. Dále vyučující doporučují stránky *quizlet.com* a *socrative.com*, z nichž čerpají vzdělávací kvízy.

V souvislosti s tématem stravování byla zmíněna kresba a následný popis talířového modelu. Na tuto aktivitu potřebují žáci vytištěný obrázek talíře či papírový talíř, na nějž namalují, jak by měl vypadat výživný oběd, aby obsahoval všechny složky z potravinové pyramidy. Kombinace tvoření a následného popisu či výroby dle instrukcí lze pak využít v hodinách CLIL výtvarné výchovy. Nároky na porozumění žáků nejsou přehnaně vysoké, jelikož jsou vždy doplněny o názornou ukázkou. Dalším pozitivem zůstává, že žáci zažívají úspěch z absolvování celé vyučovací hodiny pouze v cizím jazyce, což zvyšuje jejich sebevědomí v jazykových dovednostech.

Mezi pasivní dovednosti řadíme také čtení, které je nedílnou součástí hodin CLIL. Všechna zmiňovaná videa i písňe jsou doprovázena titulky a také instrukce v angličtině jsou často v prezentacích písemně. Vyučující B a C mi místo svých plánů vyučovacích hodin poskytly svůj pracovní list (příloha 9), který používaly na rozvoj žákovského čtení a porozumění textu. Žáci si z natištěných obrázků vyrobí knížku, ve které mají jak text o hmyzu, tak popisují obrázky nebo si vedle seznámení se se slovíčky o hmyzu zopakují i své znalosti čísel. Vzhledem k názornosti daných úkolů funguje tato knížka jako učební materiál, z kterého žák snadno pochopí význam slov, kdyby si je z hodiny nepamatoval. Další z materiálů, který mi tyto vyučující poskytly, jsou materiály k výuce míchání barev (příloha 10). V prvním z pracovních listů si žáci tvoří poznámky k míchání barev a jazykově nenáročná výtvarná činnost je následně rozvíjena o diskusi a prezentaci vlastní práce. Na druhém listě pracují žáci s rýmem, doplňují názvy barev správně do vět a rozvíjejí zejména své čtenářské a písemné dovednosti.

Tato část by se dala shrnout jako snaha o co nejpestřejší práci s jazykem. Učitelé rozvíjí všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech) a organizují výuku s ohledem na rozličné učební styly a typy inteligence (Gardner, 1983). Gardner představuje osm typů inteligence: muzikální, kinestetická, vizuálně-prostorová, interpersonální, intrapersonální, naturalistická, logicko-matematická a lingvistická.

2.6.5 Produkce jazyka (Producing the language)

Producing the language, tedy produkce jazyka, je dle jazykových dovedností dělena na mluvení a psaní. Vyučující kombinovaly **dbali střídavě na rozvoj čtení a psaní a**

z uvedených aktivit je patrná velká míra scaffoldingu, která je nezbytnou součástí každé CLIL vyučovací hodiny.

Mezi aktivity na rozvoj mluvení v cizím jazyce lze počítat i ranní rutinu, kterou mnozí učitelé začínají každý den. Žáci vyhlédnou z okna a pomocí kartiček na tabuli vyznačí datum, den v týdnu, počasí a roční období. Takto může být CLIL součástí každého dne i mimo vyučovací hodiny pro něj vyměřené. V běžných CLIL hodinách pak žáci například chodí po třídě a vzájemně se doptávají na kartičky se slovíčky, které drží v ruce, či na jiné otázky odvíjející se vždy od tématu hodiny.

Pro rozvoj psaní pracují vyučující s různými pracovními listy, v nichž žáci píší názvy k obrázkům, nejčastěji v obou jazycích. Dalším z úkolů může být zapisování poznámek z videa. Učitelé nepožadují komplexní text, ale za dostatečná jsou považována jen klíčová slova, která žák zachytil a stihl zaznamenat. Klíčová slova mohou také třídít do různých kategorií a tabulek. Tento postup představily vyučující B a C, když třídily barvy do čtyřech různých kategorií (hlavní barvy, druhotné barvy, chladné barvy, teplé barvy). Za interaktivní použití písemné formy jazyka lze považovat práci s internetovými zdroji, kdy si žáci vyhledávání pomocí klíčových slov videa, z nichž si následně vypisují poznámky. Vyučující D, která tuto aktivitu zahrnuje ve své přípravě pro 5. ročník (příloha 5), doporučila žákům konkrétní stránku na webu BBC, na které mají video hledat. Jako poslední aktivitu procvičující psaní bych chtěla zmínit tvorbu deníku, do něž si žáci pravidelně každý den zapisovali počasí, aby mohli diskutovat o výsledcích svého pozorování.

Obecně je pro fáze produkce v CLIL hodinách nezbytná velká míra scaffoldingu. Žáci se v písemném i ústním projevu opírají o tabulky, články, pracovní listy a jiné materiály, které jim učitel nabízí. Žakovskou produkci podporují také rituály a jiné opakující se aktivity, díky kterým vědí, co očekávat.

2.6.6 Způsoby, jak na téma navázat v další hodině

Přestože se přípravy CLIL hodin neřídí kurikulem, vyučující dbají na jejich smysluplnou provázanost. Někdy upřednostní propojení se současně probíraným obsahem v jiném předmětu, jindy mají pro CLIL lekci jiné téma, na které v následujících CLIL hodinách navazují.

Jedna z příprav obsahovala i návrh, jak dané téma v následující hodině rozvinout. V tabulce s přípravou hodiny je tato část označena nadpisem *Ways to continue the theme in the next lesson*, v překladu způsoby, jak na téma navázat v další hodině. Jako navrhované pokračování hodiny o hmyzu navrhla vyučující D hru *Najdi si své jídlo*. Po třídě rozmístila kartičky se zástupci hmyzu, se kterými se žáci v minulé hodině seznámili. Dále připojila kartičky, na nichž bylo ve třech větách popsáno, čím se dané zvíře živí. Žáci následně chodili po třídě a hledali, které kartičky k sobě přiřadit.

2.6.7 Jak podpořit porozumění? (How to support understanding?)

Přípravu zakončily návrhy činností, kterými může učitel podpořit žákovu porozumění. Za vizuální podporu jsou považovány doprovodné obrázky, video či názorná pantomima znázorňující význam slov. Dále se učitelky věnují častému opakování, které je rovněž pro žákovské učení velmi přínosné. Také v průběhu zadávání instrukcí doporučují, aby zadání aktivity zaznělo víckrát. V neposlední řadě vyučující monitoruje učení žáků a chodí po třídě, aby jim pomohla s tvorbou frází či zopakovala zadání aktivity s vizuální oporou. Jak již jsem zmínila v kapitole 2.6.2., jedním z klíčových prvků pro podporu žákovského porozumění je práce s žákovskými prekoncepty učení a dostatečná názornost vyučované látky.

2.7 Analýza metodických příruček pro učitele CLIL

V následující kapitole představím *Hanbook for Bilingual Education English-enriched teaching and learning*, tedy třídičnou učitelkou příručku pro bilingvní vyučování. Všechny díly mají stejnou strukturu a v úvodní části každého z nich jsou představeny jazykově obohacené programy v Helsinkách, které blíže specifikují v kapitole 1.6.2. Autoři si uvědomují odlišnosti napříč CLIL třídami, ať už se jedná o míru zapojení cizího jazyka, nebo počet žáků a počet pedagogů v jedné třídě. Upozorňují, že specifická hodina CLIL požaduje po učitelích adekvátní práci s cíli a výukovými metodami. Neméně podstatná je pro ně i strukturovanost výuky, spojená s vysokým nárokem na pečlivou učitelovu přípravu každé z vyučovacích hodin (Kohl et al., 2022).

Časovou náročnost plánování CLIL vyučování potvrdily také respondentky v rozhovorech (viz 2.5), když uváděly souvislost s chybějící oporou ve finském národním kurikulu. Finské kurikulum sice obsahuje, narozdíl od českého, kapitolu o bilingvním vzdělávání, ale nejsou

v něm definovány žádné povinné výstupy, které by vyučujícím pomohly se strukturováním lekcí. V důsledku toho se skupina autorů na Univerzitě v Helsinkách rozhodla pro tvorbu tří učitelských příruček *Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning*. Každá z příruček je napsána pro dva ročníky žáků a postupně tak obsáhly období všech šesti let prvního stupně ZŠ. Aktivity jsou uzpůsobeny žákům obou ročníků. Pro žáky nižšího ročníku je připravena základní úroveň úloh a s žáky vyššího ročníku mohou učitelé využít rozšiřující aktivity psané modrým písmem.

2.7.1 Cíle příručky

Cílem autorů bylo vytvořit materiál, který ukáže CLIL učitelům širokou škálu aktivit, stylů výuky přizpůsobených pro různé typy učení a pestrou paletu využití scaffoldingu, který žáky podpoří v učení se prostřednictvím cizího jazyka. Autoři také cílí na „standardizaci jazykově obohacené výuky napříč školami v Helsinkách“, přesto však nabádají učitele k vlastní kreativě při řazení témat a vymýšlení dalších učebních výstupů či tvorbu vlastních aktivit. Jako další cíle autoři řadí: „objasnit učitelům způsob plánování jazykově obohacené výuky a poskytnout jim potřebné nástroje“, „vedení výuky kurikulárního obsahu v angličtině“, „konkrétní příklady a nápady na použití jazyka v hudební a výtvarné výchově, v pracovních činnostech či v hodinách tělocviku“, „zvýšit mezipředmětovou spolupráci napříč předměty a vzdělávacími stupni“ (Kohl et al., 2022, str. 12).

Všechny příručky se řídí stejnou strukturou a obsahují shodnou úvodní část. Celou příručkou se prolínají tři hlavní témata: *This is me*, *Me as a scientist* a *Me as an artist*, tedy v překladu To jsem já, Já vědec, Já umělec. Příručka obsahuje připravené návrhy aktivit k různým tématům a u každého tématu jsou v úvodu nejprve vypsány *Content outcomes*, tedy obsahové výstupy a *Language outcomes*, tedy jazykové výstupy. Následně učitelům doporučují klíčová slova a fráze, a na druhé straně následují samotné aktivity, jejichž popis je díky své výstižnosti využitelný jako instrukce pro žáky. Nalevo od aktivit jsou vypsány prostředky pro „input“ a „output“ scaffolding a pod nimi slovesa vyjadřující LOTS (*lower-order thinking skills*, myšlení vyžadující nižší kognitivní náročnost) a HOTS (*higher-order thinking skills*, myšlení vyžadující vyšší kognitivní náročnost (překlad Šátavová, 2022, str. 19)). Strukturu těchto příruček představím na ukázce zpracování pěti různých témat, souvisejícími s přípravami hodin, představenými v předchozí kapitole (kapitola 2.6.). Pro

snazší orientaci v materiálech představím nejprve aktivity, které jsou ke každému z témat přiřazeny a až poté představím povinné výstupy a návrhy podpory, které v příručce jednotlivým aktivitám předcházejí.

Klíčovými prvky jazyka, které autoři představují jsou: „komunikační dovednosti, porozumění jazyku a jazyková produkce, jazyková paměť, slovní povědomí o jazyce“ (Kohl et al., 2022, str. 8). Zdůrazňují, že odlišnosti v rychlosti osvojení si různých jazykových dovedností, ani nedostatečná úroveň v jednom z jazyků, nejsou překážkou pro bilingvní vyučování. Učitel by měl rychlost a způsob vzdělávání uzpůsobit individuálním potřebám žáků a akceptovat, že někteří žáci potřebují delší čas pasivně využívat jazyk, než budou moci rozvíjet své jazykové dovednosti aktivně. Pro dosažení těchto cílů doporučují autoři zapojení různých způsobů hry s jazykem. Pro podporu komunikace se žáci musí cítit vyslyšeni a zapojení humoru ve výuce bývá také výhodou.

Pro sjednocené nahlížení na jazykové vyučování je dalším z cílů příručky „standardizace jazykově obohacené výuky napříč školami v Helsinkách. Navzdory tomu však nijak neomezují důraz na kreativitu vyučujících, kteří mohou témata využít pro inspiraci a libovolně je kombinovat či doplňovat o další učební výstupy či tvorbu vlastních aktivit. Za další cíle autoři pokládají: „objasnit učitelům způsob plánování jazykově obohacené výuky a poskytnout jim potřebné nástroje“, „vedení výuky kurikulárního obsahu v angličtině“, „konkrétní příklady a nápady na použití jazyka v hudební a výtvarné výchově, v pracovních činnostech či v hodinách tělocviku“, „zvýšit mezipředmětovou spolupráci napříč předměty a vzdělávacími stupni“ (Kohl et al., 2022, str. 12).

Série příruček pro bilingvní vzdělávání je rozdělena do tří knih dle ročníků. Každá z nich je připravena pro žáky dvou následujících ročníků a je tedy členěna na čtyři části, dle čtyřech semestrů v těchto dvou ročnících. Zmíněnými částmi jsou: Brzký podzim, Brzké jaro, Pozdní podzim a Pozdní jaro. Každé z těchto období je následně členěno do tří kapitol: To jsem já, Já jako umělec a Já jako vědec. Každá z těchto kapitol má ještě podkapitoly, které jsou pro všechny tři příručky stejné. Tato struktura cílí na systematické a postupné prohlubování znalostí žáků v jednotlivých oblastech. Pro větší přehlednost jsem se rozhodla využít tuto strukturu i pro svou práci, ve které představím každý ročník zvlášť dle zmíněných okruhů.

2.7.2 Aktivity

Výuka každého z témat je ilustrována na třech aktivitách. Díky snaze o co nejpestřejší škálu aktivit si může učitel zvolit ty, které jsou blízké učebnímu stylu jeho žáků a upravit si je dle svých potřeb. Vzhledem k finskému důrazu na diferenciaci jsou některé úlohy psané modře. Zpravidla jsou tyto úlohy gradací předchozích a učitel je může využít pro zabavení rychlejších žáků nebo s celou třídou, pokud má na dané téma více času.

V aktivitách pro první dva ročníky se opět vyskytla práce s písní, ale také interaktivní poslech a četba příběhu, kdy žáci pracují s *flashcards*. Každý žák dostane kartu představující nějaký předmět a kdykoliv slyší dané slovo, zvedne svou kartu nad hlavu. Díky této aktivitě musejí žáci soustředěně poslouchat po celou dobu četby textu. Již pro takto malé žáky uvádějí autoři i diskusi, v níž se žáci řídí ikonou počasí, kterou jim ukáže učitel a povídají si, co si vezmou na sebe. Pro procvičení slovíček se opět vyskytuje pantomima, při níž žáci hádají, jakou z aktivit jeden z nich předvádí. Žák jim pak pro kontrolu ukáže obrázek se znázorněním dané aktivity. Modrá gradační úloha následně navrhuje, aby si silnější žáci předváděná slova zapisovali. V přípravě o barvách převažuje kreslení, ovšem můžeme si povšimnout gradace ve zvyšujících se nárocích na žákovské jazykové dovednosti. Nejprve tvoří dle často se opakující jednoduché instrukce v písni, následně zapisují jejich názvy, poté je musí rozdělit do dvou skupin a až poté následuje skupinová práce. Při ní žáci zapojí fantazii, propojí si anglický jazyk se zkušenostmi každodenního života a tvoří kruh barev prakticky z předmětů, které naleznou ve třídě. Aktivita by se zároveň dala označit za „stirring activity“ (Dudková, 2013, str. 16) tedy aktivitu, která pozvedne atmosféru ve třídě a díky níž jsou žáci aktivnější a díky fyzickému pohybu nasbírají motivaci a energii pro další práci. Poté již může následovat diskuse, kdy se vyučující táže: *Which objects are red?* a žáci se přesouvají k vlastní jazykové produkci a vyjmenovávají červené předměty. Dále vyučující pokládá otázku „What colour they are?“, na kterou žáci odpovídají s oporou o „speaking frame“ (tabulka podporující produkci jazyka), v němž mají předepsanou odpověď a stačí jim jen doplnit správný název předmětu a celou frází přečíst. Jako gradační aktivita je pak povídání o oblíbené barvě, jejím zařazení mezi primární, či sekundární barvy, způsobu, jakým ji namixujeme, nebo o barvě, jaká jejím mixováním vznikne. Pro tuto aktivitu mají žáci rovněž předepsány všechny čtyři věty a jen doplňují správné názvy barev.

Téma barev je rozvíjeno i v příručce pro třetí a čtvrtý ročník (příloha 14). V příručce jsou přesně popsány instrukce tak, aby byly pochopitelné pro žáka a zvládl podle nich narýsovat trojúhelník, který rozdělí na 9 stejně velkých částí. Do rohů tohoto trojúhelníku umístí primární barvy, mezi ně sekundární a mezi sekundární vloží barvy terciální. Následuje žákovská diskuse, v níž mohou využít podporu „speaking frame“, kde jsou v tabulce předepsané odpovědi na otázky „What colours do you need to mix to make ...? What colours do you need to mix to make this a tertiary colour?“ (v překladu: Jaké barvy smícháš, abys vytvořil ...? Jaké barvy vytvoříš, aby z tohoto vytvořil terciální barvu?). V jiné aktivitě je postup obrácený, tedy obrazec vybarvují dle nadepsaných barev v jednotlivých polích. V následující kognitivně náročnější fázi si na tyto své výtvořky dávají vzájemně zpětnou vazbu. V gradační aktivitě můžeme opět začít mícháním barev vodovkami, ale poté mohou žáci prezentovat princip kola barev za pomoci frází v tabulce *speaking frame*. Vyjádří, zda je daná barva primární, sekundární, či terciální a jakou kombinací barev vznikne.

Z příručky pro nejstarší děti jsem si vybrala přípravu zaměřenou na lidské tělo. První aktivitou byla hra pexetrio, jejíž princip je stejný jako u hry pexeso, ovšem žáci odkrývají trojice složené z obrázku orgánu, jeho názvu a popisu jeho funkce. Další aktivitou byl pracovní list, v němž žáci doplňovali názvy orgánu do vět. Museli tak prokázat znalost charakteristiky orgánů, aby jejich názvy byly správně zařazeny do kontextu věty. V poslední aktivitě používají již tolikrát zmíněný *speaking/writing frame* kde nejprve čtou věty o funkcích jednotlivých orgánů a následně je zapisují. V levém sloupečku tabulky mají názvy orgánů (mé plíce, mé srdce, můj žaludek, ...) a v pravém sloupci jsou jejich funkce (vstřebává živiny, čistí mou krev, tráví jídlo). Tato tabulka žákům pomáhá nalézt správné termíny a požaduje po nich jen porozumění větám a jejich správné přečtení, zapsání, a především přiřazení k názvu orgánu.

Z poslední příručky jsem vybrala přípravu věnující se starověkému Římu, aby tak bylo možné porovnat aktivity a přístup k výuce historického tématu s přípravou lekce o starověkém Egyptu, kterou představila jedna z vyučujících. Pro tuto hodinu byla použita následující klíčová slova: republika, volení úředníci, senátoři, (Caesarova) invaze, infrastruktura (akvadukty), dobyvatelé, gladiátoři, Římská říše, civilizace, daně, (zeměpisné) umístění, síť cest, ulice, způsoby přepravy, řeka Tiber, pohoří, vláda, zákon, senát, kulturní

odkaz/vliv, architektura, struktury, betonové stavby, latina. Právě tato klíčová slova žáci použili v první aktivitě, kdy si vylosovali jedno z nich a za pomoci internetových zdrojů vyhledali informace k vysvětlení daného pojmu ostatním. Tato aktivita nám ukazuje, že autoři očekávají vyšší jazykové schopnosti žáků, než jaké očekává respondentka, jejíž přípravu o životě v Egyptě jsem představila v předchozí kapitole (viz kapitola 2. 6.). Aktivita rozvíjející žákovské multimediální dovednosti zároveň dokládá, že autoři dbají na propojení mezipředmětových vztahů, jak avizovali v teoretickém úvodu příručky (více viz Kohl, 2022, str. 12) Také návazná aktivita je propojena s moderními technologiemi. Zdrojem přenosu informací je téměř půlhodinové video „How They Did It – Growing Up Roman“ z YouTube kanálu Invicta, který svými videy představuje různé kapitoly historie. Invicta si klade za cíl barvitě přinášet historická témata, jako př. perská válka Alexandra Velikého, politika Julia Caesara, či zmíněný Antický Řím. Svá videa třídí do kategorií: *How They Did It*, *The Art Of War a Moments In History*. V případě, že by o sledování videa vyučující neměl zájem, nebo na něj neměl prostředky, příručka nabízí také text o 320 slovech, který na dvou stranách A4 představuje, jak ve středověkém Římě vypadala rodina, oděvy, vzdělání, každodenní život, volný čas, hry, práce, stravování a nápoje. V gradační aktivitě je doporučeno video *ROMAN EMPIRE | Educational Video for Kids* z vzdělávacího YouTube kanálu *Happy Learning English*. To ve třech minutách představuje historický vývoj Římského impéria, rozložení společenských vrstev, tehdejší infrastrukturu a druhy staveb a v závěru i rozpad impéria po pádu Germánů. Žáci hledají podobnosti a rozdíly mezi římskou společností a západní kulturou a jako podporu pro diskusi využívají *speaking frame* (příloha 18). Žáci pro svou práci mohou využít také infografiku z portálu *National geography* (příloha 17), která mě překvapila množstvím textu a jeho jazykovou náročností. Z materiálů této lekce můžeme vidět, že autoři se rozhodli stále posouvat hranici jazykových kompetencí žáků a v oblasti jazykového rozvoje na ně kladou stále větší nároky, čímž potvrzují Vygotského teorii Zóny nejbližšího vývoje (Vygotsky, 1978).

2.7.3 Obsahové výstupy

Každé z témat začíná představením kurikulárních výstupů (cíle jmenované kurikulem školy, tedy RVP či ŠVP) jsou tvořeny aktivními slovesy a některá z nich jsou představena v Bloomově taxonomii v úvodní části příručky (příloha 11). Díky stručnému zápisu

v bodech jsou přehledné a můžeme na nich pozorovat také rozdíly v míře kognitivní náročnosti, kterou po žácích učitelé požadují. V tématech zpracovaných pro první a druhý ročník mají žáci za úkol rozpoznat a pojmenovat předměty na obrázcích, zařadit aktivity do správného ročního období, vyjmenovat a popsat druh, přiřadit k sobě barvu a její název. I v lekci s tématem barev je využíván popisný jazyk a instrukce zní: *vyjmenuj, vytvoř* barvy smícháním a seskup předměty dle barvy. V přípravě pro následující dva ročníky mají žáci tvořivé cíle, jako zakreslení barev do barevného kola či jejich míchání. Na ně pak navazuje jazykový cíl *vyjmenuj*, jaké barvy zařadíš do primárních, jaké do sekundárních a jaké do terciálních. Na přípravách pro poslední dva ročníky je patrný zvýšený nárok na kognitivní dovednosti a žáci mají *popsat* život lidí v antickém Římě, *vysvětlit* znaky jejich kultury, *vyjmenovat* důvody úspěšnosti Římské civilizace a v závěru i *porovnat* římskou a moderní východní společnost. V druhé z příprav potom *vyjmenovávají* a *vysvětlují*.

Obsahové výstupy jsou tvořeny pomocí těchto výše zmíněných sloves, které umožňují specifikovat úroveň myšlení a kognitivních znalostí, kterou po žácích u dané aktivity požadujeme.

2.7.4 Jazykové výstupy

Také jazykové výstupy jsou tvořeny pomocí aktivních sloves v imperativu, jako například: přiřaď; pokládej otázky o... a odpovídej; diskutuj o tom, co máš a co nemáš rád na...; zdůvodni svá pro a proti; seskup slova a fráze k tématu ...; přepiš slovíčka a věty o tématu. Tyto výstupy jsou zároveň stručným popisem činnosti žáka v dané aktivitě.

Při porovnání příprav (viz příloha 12 – 16) jsou patrné rozdíly v obtížnosti výstupů napříč ročníky. V prvním a druhém ročníku například žáci pojmenovávají barvy, spojují obrázky s jejich slovním popisem, píší jména barev, představí svou oblíbenou barvu či si s oporou o tabulku o barvách povídají.

Ve třetím a čtvrtém ročníku nadále využívají tabulky jako podporu pro mluvení v cizím jazyce. Dále používají dramatizační techniku hry rolí či využívají gesta pro podporu svého mluveného projevu. Některé výstupy se věnují i kvalitě ústního projevu, jako například: mluv zřetelně a dostatečně nahlas, aby tě každý slyšel. Výstup může poukazovat i na komunikaci s učitelem např. při tvorbě barevného kola pracuj podle učitelových instrukcí (příloha 14).

V příručce pro pátý a šestý ročník je kladen důraz na práci s textem a klíčovými slovy, která žáci hledají. Procvičovány jsou techniky *skimming* (určení hlavní myšlenky textu) a *scanning* (vyhledání určitých informací). Žáci vědomě kombinují použití aktivního a pasivního jazyka nebo třeba zkoumají latinu a porovnávají ji s ostatními jazyky.

Tyto jazykové výstupy CLIL hodin necílí na konkrétní gramatická pravidla, ale vedou k rozvoji strategií práce s jazykem.

2.7.5 Klíčová slova a klíčové fráze

Každé téma je také představeno prostřednictvím klíčových slov a klíčových frází. Pro snazší orientaci v tématu jsou vedle povinných výstupů vypsány v každé z lekcí také klíčová slova a klíčové fráze. V příručkách pro mladší žáky bývají jako klíčová slova označena slovíčka, která se žáci mají naučit, jako je tomu například v lekcích o barvách. Později již jsou tato slova pouze názvy konceptů, které mají být žáci schopni slovně vysvětlit, jako tomu je například v lekcí o starověkém Římě.

Klíčové fráze pomáhají ukázat učitelům, jaké věty po žácích může požadovat. Tyto fráze jsou krátké a jednoduché a fungují jako podpora žákovského mluvení a psaní. V lekcí pro první a druhý ročník můžeme například vidět otázky na počasí, vhodné oblečení, oblíbené roční období a venkovní teplotu a k nim příslušné krátké odpovědi (příloha 13). V některých přípravách (příloha 14 a 15) jsou fráze organizovány v tabulce „speaking/writing frame“, tedy rámec podporující žákovské čtení a psaní. V tabulkách jsou pod sebou napsány různé varianty vět se stejnou větnou strukturou, kterou žáci následně procvičují.

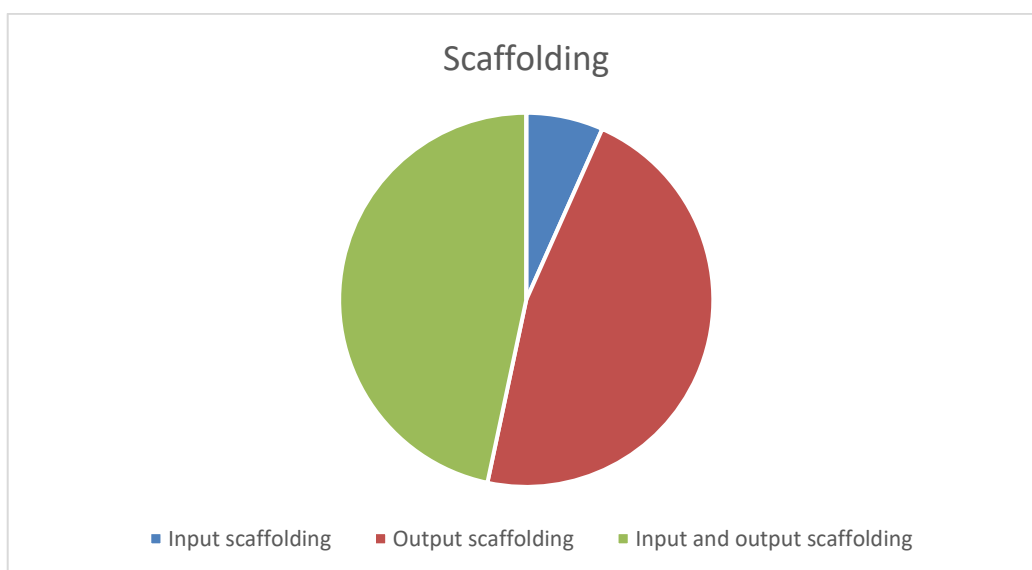
2.7.6 Input a Output Scaffolding

Input (viz 1.4.4.) scaffolding zahrnuje materiály. Ke každému ze čtyř období je vytvořena knížka příloh s materiály pro input a output scaffolding. Přílohy jsou číslované a odkazy na ně jsou vypsány u každého z materiálů.

Za input scaffolding (přílohy 12–16) mohou být považovány například: písně, příběh, flashcards (kartičky s obrázky znázorňující slovíčka), nebo videa vykládající koncept učební látky. Tato vzdělávací videa byla z kanálů Invicta (sekce videí: How They Did It), Song KLT channel a Happy Learning English.

Mezi příklady output scaffoldingu patří: kalendář, tabulka pro podporu psaní nebo mluvení, flashcards, či kolo barev, se kterým v jedné z příprav žáci pracují.

Na příkladu následujících dvou grafů představím příklady input a output scaffoldingu, které příručka a k ní přiložené přílohy nabízejí. Pro zpracování tohoto grafu jsem zvolila příručku pro první a druhý ročník, vzhledem k nejpestřejšímu obsahu materiálů. Následující koláčový diagram znázorňuje míru input a output scaffoldingu, které příručka nabízí.



Obr. 9: Poměr input a output scaffoldingu v příručkách

Zelená výseč diagramu znázorňuje, že necelá polovina materiálů je v příručce používána zároveň jako input a zároveň jako output scaffolding. Z porovnání červené a modré výseče je patrný větší důraz na output scaffolding, který je v příručkách obsažen ve větší míře. Následující tabulka pak znázorňuje, co která z barev vyjádřeno.

Input scaffolding		Output scaffolding		Input and output scaffolding	
flashcards s popisky	3	tabulka s větami	39	flashcards	38
příběh	2	řečové bubliny	7	pracovní list	2
obrázky k diskusi	1	pracovní list	5	hrací pole	1
píseň s titulky a doprovodnými pohyby	1	obrazový materiál	5		
		hra	4		

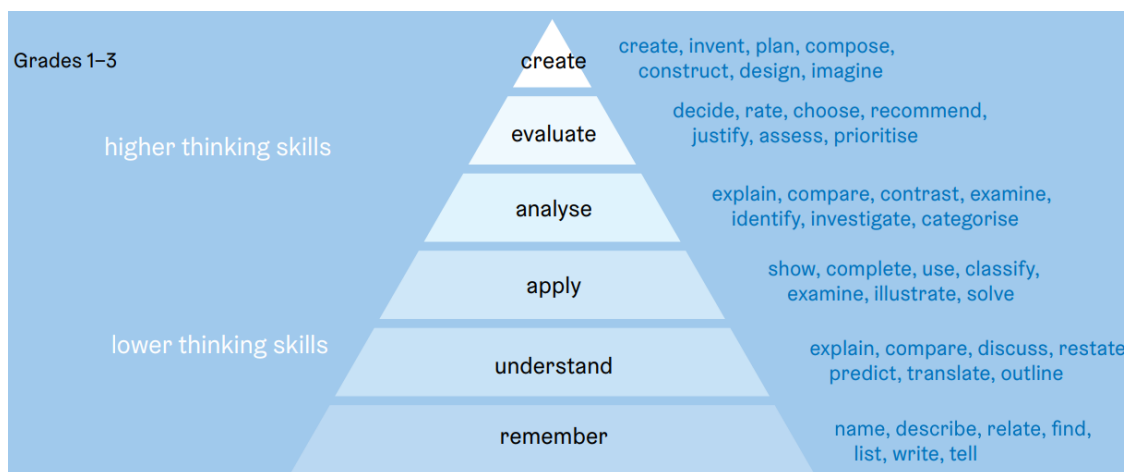
Obr. 10: Poměr input a output scaffoldingu v příručkách

Za příklady input i output scaffoldingu jsou uváděny flashcards (příloha 19), tedy kartičky s obrázky znázorňující slovní zásobu. Tyto kartičky jsou využívány jako input i output scaffolding a často jsou doplněny o popisky vysvětlující znázorněný obrázek. Někdy jsou popisky vytištěny hned pod obrázkem, jindy kartičky s popisky žáci k obrázkům přiřazují nebo popisky dopisují do prázdných políček. Druhým nejčastěji vyskytujícím se materiálem jsou tabulky s větami (příloha 20). Tyto tabulky jsou využívány na podporu žákovské produkce, tedy na podporu čtení a psaní. Žáci zaměňují některá slova ve větě a tím si procvičí danou větnou strukturu. Tento způsob podpory může mít také podobu konverzace zaznamenané pomocí řečových bublin s mezerami na vynechaná slova. Jako output scaffolding nabízejí příručky také různé hry, jako je hádání tvaru, přiřazování krátkých textů k obrázkům nebo hra s kostkou (příloha 21). Pro práci s jazykem mohou být žákům oporou také různé pracovní listy či obrázky. V pracovních listech žáci například dělí slovíčka do různých kvadrantů, popisují obrázek či doplňují text do tabulky.

Obrázky mohou být brány zároveň jako input scaffolding, pomocí nichž se žáci s novým tématem seznamují. Stejnou funkci mohou plnit také videa, písničky či příběhy, které si žáci přečtou pro získání dostatečného množství informací pro následnou diskusi.

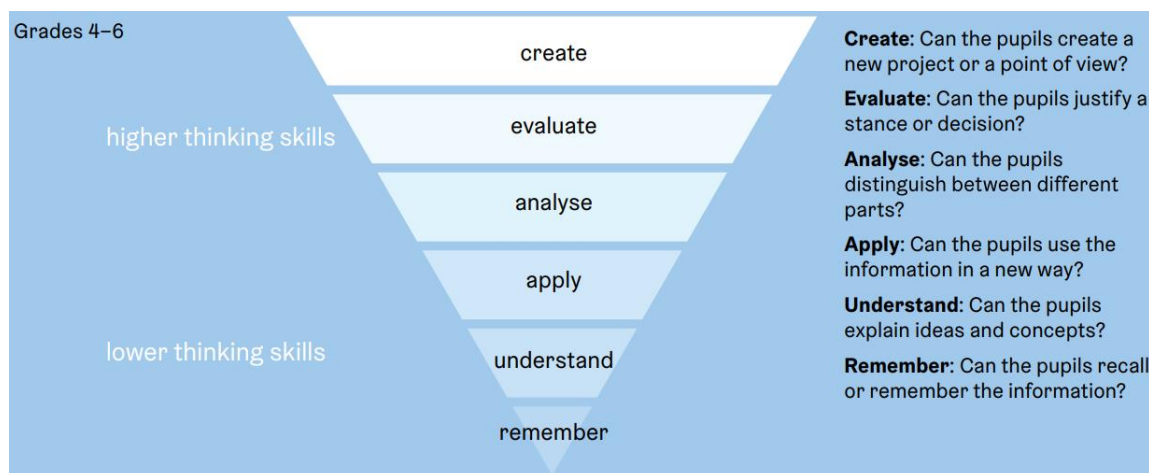
2.7.7 LOTS and HOTS

Motivace prostřednictvím hry a interaktivních aktivit není jediným kritériem úspěšné výuky, a proto se autoři ve všech svých zpracovaných tématech odkazují na Bloomovu taxonomii a dbají na rozvoj myšlení žáků. Proto připravují své aktivity na základě zvyšování nároků na myšlení žáků a nalevo od každé přípravy jsou vyjmenována aktivní slovesa označující způsob myšlení, které žáci v průběhu aktivit používají.



Obr. 11: (Kohl et al., 2022, str. 10)

Cíle pro rozvoj myšlení jsou uspořádány od nejjednodušších, znázorněných v nižších patrech pyramidy, až po kognitivně nejnáročnější schopnost tvořit na vrcholu pyramidy. Nalevo od každého z cílů jsou vypsaná aktivní slovesa, která vyučujícím snáze znázorňují druh činnosti odpovídající danému cíli. Obdobná pyramida je vytvořena i pro žáky 4. až 6. ročníků.



Obr. 12: (Kohl et al., 2022, str. 10)

Seřazení kognitivních cílů dle náročnosti zůstává i pro starší žáky stejné a opět ve výuce postupujeme od spodních pater nahoru. Cíle jsou zde rovněž upřesňovány, ovšem tentokrát v podobě otázek na dovednosti žáků. Tvar pyramidy se na konci prvního trojročí proměňuje. Řádek se slovesem zapamatovat si, je v prvních třech letech nejširší, zatímco v následujícím trojročí nejužší. Odlišnosti ve velikosti pater nám tímto znázorňují, že míra zapojení aktivit rozvíjejících tyto cíle se v průběhu školní vzdělávání žáka liší. Zatímco s mladšími žáky se zaměřujeme zejména na nižší kognitivní cíle, jako je například pamětné procvičování, se staršími žáky už se věnujeme využití získaných znalostí při vlastní tvorbě.

Znalost tohoto systému byla klíčem pro tvorbu jednotlivých příprav hodin. V příručkách jsou slovesa znázorňující kognitivní náročnost cílů vždy nalevo od příslušných aktivit. Z přiložených témat (příloha 12-16) jsem vypsalá jednotlivá klíčová slova, která příkládám v následující tabulce. Slovesa jsou v příručce zapsána v přítomném času průběhovém, ale pro jednodušší překlad jsem se je rozhodla přepsat do infinitivu.

Slovesa použitá v obsahových výstupech (viz příloha 12–16, překlad autorky):

- 1. – 2. ročník: popsat, pojmenovat, vybrat, třídít, rozpoznat, vyjmenovat, vyprávět, vysvětlit, ukázat, napsat, najít, rozřadit do skupin
- 3. – 4. ročník: popsat, porovnat, plánovat, tvořit
- 5. – 6. ročník: popsat, porovnat, pojmenovat, vybrat, psát, zapamatovat si, představit si, řešit, rozhodovat, porozumět

Jak je z těchto výčtů patrné, ve všech ročnících jsou kombinovány LOTS and HOTS na různých úrovních kognitivní náročnosti. Přestože jsou některá ze sloves použita ve více ročnících, kognitivní náročnost daných aktivit se liší vzhledem k tématu a k poskytnutým materiálům input a output scaffoldingu.

2.8 Shrnutí výsledků výzkumu

Z mého pozorování vyplynuly tyto hlavní charakteristiky způsobu CLIL výuky ve Finsku. Pro ty, kteří se rozhodují, zda CLIL ve své praxi implementovat, uvedly respondentky zdůvodnění, proč se pro CLIL výuku rozhodly, jaká byla jejich motivace a jaké výhody CLIL výuky spatřují. Nejvíce si cenily zvýšení žákovského sebevědomí v použití cizího jazyka. V CLIL hodinách jsou žáci s různou úrovní jazyka nuceni vzájemně se podporovat. Důraz na spolupráci nezůstává však jen v rámci jedné třídy. Vyučující usilují také o mezitřídní spolupráci žáků a výjimkou není ani mezinárodní spolupráce prostřednictvím různých projektů.

Mezi další výhody CLIL výuky patří interaktivita výuky či různorodost materiálů, se kterými učitelé v hodinách pracují. Tato interaktivní výuka se v podání finských učitelů projevuje kombinací aktivit uzpůsobených žákům a jejich různým učebním stylům a různým druhům inteligence. Za výukové materiály používají učitelé písně, videa, příběhy, obrázky. Ve výuce také nesmí být opomíjen humor a učitelé často využívají různé didaktické hry, jakou je například Kimova hra. Tato variace aktivit je navíc jedním ze způsobů podpory žákovského soustředění. Dále se respondentkám osvědčilo využít k motivaci moment překvapení, a především neustále monitorovat dění ve třídě. Vyučující A a B jsou přesvědčené, že v CLIL výuce jsou žáci s ADHD klidnější, jelikož musí veškerou svou pozornost zaměřit na porozumění jazyku a snáze se koncentrují.

Vyučující oceňují také volnost ve volbě vyučovaného předmětu a tématu výuky. Pro CLIL vyučování totiž nejsou definovány výstupy kurikula a náplň CLIL výuky se proto odlišuje napříč jednotlivými třídami. Některé vyučující vnímají tuto neukotvenost v kurikulu jako nevýhodu a ocenily by větší strukturovanost CLIL výuky. Tento požadavek byl jedním z důvodů vytvoření helsinské příručky. Témata jednotlivých aktivit vycházejí totiž z kurikulárních výstupů jednotlivých předmětů. Příručka pracuje s různými druhy vstupních materiálů (příběh, video, obrázek, infografika, reklamní plakát...) a aktivity odrážejí každodenní zkušenost žáků.

Jedním ze způsobů podpory žáků v CLIL hodinách je odlišení těchto hodin od ostatních. Učitel s sebou nosí do CLIL hodin plyšáka nebo nějak doplní svůj oděv (zástěrou,

sponkou...) a žák díky tomu ví, že bude hodina probíhat v angličtině a může se na výuku psychicky naladit.

Učitelé vždy kladou důraz na emocionální podporu žáků, stále je monitorují, chodí po třídě a individuálně žáky podporují, když upadají do pocitu frustrace z neporozumění probíraného obsahu. Právě tato žakovská frustrace je totiž jednou z hlavních obtíží žáků v CLIL třídách. V případech interakce s žákem je možno využít mateřský jazyk, aby žáky uklidnily. Mateřština může být také použita během představení slovní zásoby, pokud by byla příliš abstraktní a neznázornitelná. Respondentky se však shodly, že mateřštinu používají v CLIL hodinách jen minimálně.

Podpora žakovského porozumění je nezbytná zejména při zavedení nového učiva. Všechny respondentky v souvislosti s porozuměním žáků vždy zdůrazňují, že není nutné, aby v CLIL hodinách rozuměli všemu. Proto některé z nich považují kontrolu žakovského porozumění za nežádoucí a během každé aktivity správnost žakovského porozumění nezjišťují. Pro podporu porozumění kladou důraz zejména na vizuály (obrázky, videa), předvedení slovíček pomocí pantomimy, gest, práce s obličejem, či měnění tónu hlasu. V některých přípravách byla na podporu porozumění představena prezentace s obrázky představující klíčová slova. Žakovské porozumění bylo také ověřováno čtenářskými listy s úkoly nebo jejich propojení slyšeného s kresbou či fyzickou aktivitou.

Žakovská slovní či písemná produkce je dle respondentek podporována zejména tvorbou bezpečného prostředí ve třídě a dodržováním pravidelných rutin v cílovém jazyce. Některé respondentky si pochvalovaly tabulky s frázemi pro podporu mluvení a psaní, vytvořené helsinskou příručkou pro jazykově obohacené vzdělávání. Jiným však přijde práce s těmito tabulkami příliš mechanická a upřednostňuje v CLIL hodinách autentickou komunikaci.

Z příruček, příprav i rozhovorů obecně vyznačuje nezbytnost využití scaffoldingu v CLIL hodinách. V příručkách jsou pro input a output scaffolding nejčastěji používány flashcards, či tabulky s frázemi podporující mluvení i psaní. Vyučující D se ohradila jak vůči těmto rámcům, tak vůči zjednodušování učební látky i zvolených materiálů. Přestože vyučující C je přesvědčena, že vše musí žákům zjednodušit, vyučující D preferuje autentické materiály spojené s nabídnutím dostatečné podpory pro práci s nimi.

Jak jsem zmínila v úvodu této kapitoly, respondentky pozorují, že sebevědomí žáků při používání cizího jazyka v CLIL hodinách vzrůstá a žáci jsou často motivováni používat anglický jazyk i doma či v průběhu jiných mimoškolních aktivit.

Jako poslední zkoumanou kategorii zmíním kombinaci jazyka a obsahu. Za jeden z klíčových aspektů CLIL výuky je považováno, že využití jazykových znalostí není odkládáno na budoucnost, ale žáci je od počátku aktivně využívají jako prostředek pro učení. Někteří učitelé zahrnují do CLIL hodin i procvičení gramatických frází, kterými se ve stejné chvíli žáci zabývají v jazykových hodinách. Většina respondentů však považuje za dostatečné naplnění jazykového cíle, že prostřednictvím jej výuka probíhá. Ani helsinské příručky nezdůrazňují drilování představených klíčových frází. Ve svých jazykových výstupech cílí více na rozvoj strategií práce s jazykem. I z tohoto důvodu jsem přesvědčena, že všechny techniky představené v této práci, jsou využitelné nejen v hodinách CLIL, ale mohou být použity například při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala přístupem CLIL, jazykově a obsahově integrovaným vyučováním. Záměrem mé práce bylo poukázat na CLIL metody a techniky, používané finskými učiteli.

V části teoretické jsem s oporou o odbornou literaturu definovala pojem CLIL a představila jeho historický vývoj. Zabývala jsem se nejen prvopočátky CLILu ve Finsku, ale i následným šířením přístupu CLIL do dalších členských států Evropské Unie. Následně jsem představila modely CLILu v praxi. Rozlišila pojmy soft a hard CLIL, popsala vztah CLILu a biligvní výuky a přiblížila, jak v praxi fungují imerzní programy a jazykové sprchy. Dále jsem také představila s CLILEm související koncept scaffoldingu. Nejprve jsem srovnala různé definice tohoto konceptu a následně přešla k představení historického vývoje scaffoldingu a představení různých druhů scaffoldingové podpory. Uvedla jsem také principy CLIL teorie, jelikož považuji za důležité, aby učitel při plánování výuky vycházel nejen z praktických zkušeností, ale i z teoretických rámců konceptu. Tyto teoretické rámce umožňují konkrétně zacílené plánování CLIL výuky. V závěru teoretické části jsem také představila program JULIET a uvedla výzkumy související s vývojem přístupu CLIL ve Finsku.

Výzkum, představený v mé praktické části, měl podobu vícečetné případové studie. Cílem mého zkoumání bylo zjistit, jaké techniky a metody výuky využívají finští učitelé v CLIL výuce. Pro sběr dat jsem využila polostrukturované rozhovory s učiteli na ZŠ Kortepohja a obsahovou analýzu plánů výuky některých z nich. Nejprve jsem školu představila a následně jsem provedla analýzu nasbíraných dat. Dále jsem provedla obsahovou analýzu helsinských příruček pro jazykově obohacenou výuku. V závěru jsem shrnula implikace do praxe CLIL výuky vycházející z nasbíraných dat.

Cílem mé práce bylo získat inspiraci pro uchopení CLIL výuky a zprostředkovat tak veřejnosti pohled na finské vnímání CLILu. Sebraná data mohou být inspirací pro vyučující, kteří chtějí své CLIL hodiny ozvláštnit či nástrojem k rozhodování pro učitele, kteří chtějí CLIL do své výuky implementovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc..

Attard-Montalto, S., & Walter, L. (2021). THE CLIL4U GUIDEBOOK v.2 2021 with TechnologyEnhanced Learning—Clilstore (2021. vyd.). <https://languages.dk/archive/clil4u/book/clil%20book%20en.pdf>

Ball, P., Kelly, K, and Clegg, J. 2015. Putting CLIL into Practice. Oxford: Oxford University Press.

Basic Education Act 628/1998 Amendments up to 1136/2010. Section 10 (4)). Online. [2018]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>. [cit. 2024-06-24].

Benešová, B., & Vallin, P. (2015). CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Bentley, T. (2012). Learning beyond the classroom: Education for a changing world. Routledge.

Bland, J. (2015). Grammar templates for the future with poetry for children. In J. Bland (Ed.), Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds. London: Bloomsbury Academic, pp. 147-166.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Handbook I: cognitive domain. New York: David McKay.

Bowles, D., Radford, J., & Bakopoulou, I. (2018). Scaffolding as a key role for teaching assistants: Perceptions of their pedagogical strategies. *British journal of educational psychology*, 88(3), 499-512.

Bruner, J., & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277–87). Harmondsworth, England: Penguin Books.

- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227-242.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners* (15. print). Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 16(3), 244-266.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Dale, L., der Es, W., & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Leiden: Expertisecentrum mvt (page 75-79).
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Llinares, A. (2022). CLIL in the 21st Century: Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: a research agenda. *Language Teaching*, 46(4), 545–559.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Dudková, Z. (2013) *Stirring and Settling Activities in Teenage Classes* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/t01yi/>

EDUFI (2014) Bilingual education, Chapter 10 of the Finnish national curriculum for basic education. 2016:5

European Commission. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006. Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

Eurydice (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe, Brussels: Eurydice.

Finnish National Core Curriculum for Basic Education (FNCCBE). (2014). Finnish National Board of Education.

Gabillon, Z. (2020). Revisiting CLIL: Background, pedagogy, and theoretical underpinnings. Gabrielová, J. (2010). Výuka angličtiny jako globálního jazyka v rámci celoživotního vzdělávání.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Genesee, F. (2006). What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* (1. vyd., s. 547–576). Wiley.

Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5.

GRAMMARLY. Online. Grammarly. 2009. Dostupné z: <https://app.grammarly.com/>. [cit. 2024-05-08]. poznámka: app.grammarly.com použito k překladu.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work : the contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.

Hanušová, S., & Vojtková, N. (2011). CLIL v české školní praxi. Studio Arx.

Kohl, J., Marjanen, A., Rautio, H.-K., Rusama, J., Räisänen, R., & Salomaa, R.-L. (2022).

Handbook for Bilingual Education / English-enriched teaching and learning, Grades 1–2. Helsingin Kaupunki, 2022.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. New York: Longman.

Kratwohl

Kortepohjan päiväkoti koulu. Online. Kortepohjan päiväkoti koulu. [2018]. Dostupné z: <https://peda.net/jyvaskyla/kortepohjanpaivakotikoulu/ec>. [cit. 2024-01-16].

Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U., & Koivisto, T. (1994). *Language teacher training and bilingual education in Finland*. Continuing Education Centre. University of Jyväskylä in Finland. www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepFI.pdf

Marsh, D. (2002) *CLIL-EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Brussels: European Commission.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*.

Moate, J. (2017). *Developing an integrated Content and Language Integrated Learning (CLIL) pathway in Central Finland*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14.12.2017(Joulukuu). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/developing-an-integrated-content-and-language-integrated-learning-clil-in-central-finland>

Moate, J. (2022). *JULIET 2022: Continuing to prepare class teachers as language educators*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2022/juliet-2022>

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

Montague, M. (2011). Effective instruction in mathematics for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 295–313).

Najvar, P. (2008) Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století. *Pedagogická orientace*,18(2), 37–51.

Nikula, T. (2016). CLIL: A European Approach to Bilingual Education. In N. V. Deussen-Scholl, & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education* (pp. 1-14). Springer International Publishing.

Nikula, T., & Moate, J. (2018). Integrating everyday language with conceptual development across the CLIL pathway. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*

Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

Rauste-von Wright, M., Von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus [Learning and education]*. WSOY.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (Third edition)*. Cambridge University Press.

Roiha, A. (2023). Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289-306.

Roiha, A., & Polso, J. (2020). *How to succeed in differentiation: The Finnish approach*. Hachette UK.

Perceptions of Differentiation Relying on the 5D Model, *The Teacher Educator*

- Roiha, A. (2019). Investigating former pupils' experiences and perceptions of CLIL in Finland: A retrospective analysis. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 92–103.
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and education*, 28(1), 1-18.
- Roiha, A. & Polso, J., (2021) "The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation", *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 26(1): 20.
- Samarin, W. J. (1987). *Lingua franca*. Walter de Gruyter. <https://hdl.handle.net/1807/70765>
- Seikkula-Leino, J. (2002). Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa?: Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopisto.
- Šátavová, T. (2022) *Práce s kritickým myšlením studentů v učebnicích českého jazyka pro střední školy*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/176211>
- Šed'ová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*, 53(U10), 123-132.
- Šmídová T., Tejkalová, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1983). *Evaluating bilingual education : A Canadian case study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Tedick, D. J., & Lyster, R. (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Thornbury, S. (1999). How to teach grammar. *Readings in Methodology*, 129.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145.

Tiihonen, N. (2020). Differentiation in CLIL Mathematics in the First and Second Grade [Master's thesis, University of Jyväskylä]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73188/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202012157135.pdf>

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educ Psychol Rev* 22, 271–296 (2010).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Ed. & Trans.). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Seznam příloh

Příloha 1: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

1. Jak dlouho již vyučujete prostřednictvím přístupu CLIL?
2. Proč jste se rozhodla pro používání přístupu CLIL?
3. Jaké výhody a nevýhody vidíte ve vyučování prostřednictvím přístupu CLIL?
4. V porovnání s běžnou třídou, co dělá žákům v CLIL třídách největší obtíže?
5. Dodržujete v CLIL hodinách nějakou strukturu?
6. Finské národní kurikulum požaduje po žácích v CLIL třídách, naplnění stejných cílů jako pro žáky v běžném proudu vzdělávání. Jak postupujete, abyste tento požadavek naplnila?
7. Jakými způsoby podporujete žákovské porozumění v průběhu CLIL lekce?
8. Jak si ověřujete, že porozuměli instrukcím?
9. Jaká specifika má CLIL vyučovací hodina, ve které je zaváděno nové téma?
10. Jakým způsobem podporujete žákovskou produkci ve vyučovacích hodinách CLIL?
11. Jak podporujete své žáky v průběhu CLIL hodin emocionálně?
12. Jak podporujete žákovskou koncentraci a jejich motivaci do úkolů?
13. Přístup CLIL je charakterizován svým propojením výuky obsahu a jazyka, jak tyto dvě složky kombinujete?
14. Někteří vědci upozorňují, že nabízená podpora žáků by se měla postupně snižovat, aby vedla žáky k samostatnosti. Oproti tomu jiní zdůrazňují, že s podporou žáci dosáhnou vždy lepších výsledků, a proto by jim měla být nabízena stále. Jak bilancujete v nabídce podpory Vy? Ke kterému přístupu se přikláníte?
15. Chtěla byste závěrem něco dodat?

Některé z navazujících otázek:

1. Jak se zaměřujete na různé styly učení žáků?
2. Jak žáci reagují na používání jiného jazyka ve výuce?
3. Jakým způsobem a jak často kombinujete různé způsoby práce?
4. Používáte “speaking frames” a “writing frames”, prezentované v Handboocích, nebo nějaké podobné pomůcky pro podporu žákovské produkce v cizím jazyce?
5. Jakým způsobem kombinujete v hodinách anglický a finský jazyk?
6. Odborná literatura rozlišuje mezi okamžitým a plánovaným scaffoldingem. Jaký ve svých hodinách používáte Vy?
7. Jaké předměty vyučujete prostřednictvím CLIL?

Příloha 2: Rozpis předmětů ve vzdělávacím programu

Rozvrh (třídy 1-2) bude platit od 1.8.2021.

ODKAZ: Nařízení vlády o zahájení výuky cizích jazyků v základním vzdělávání od 1. ročníku 793/2018 a navýšení počtu hodin 794/20.9.2018.

Látky	Třídy		Regulační minimum	Nařízení minimum				JKL				Regulační minimum		
	1	2	min	3	4	5	6	min	7	8	9	min	Celkem 1-9	
Mateřský jazyk a literatura	5	5	14	4	4	4	5	18	3	4	3	10	37	42
Jazyk A1	3	3	2	4	4	3	3	9	2	2	3	7	27	18
Jazyk B1 - švédština							2	2	1	2	1	4	6	6
Matematika	3	3	6	4	4	4	4	15	3	4	4	11	33	32
Environmentální studia: (třídy 1-6) BG, Fy, Ke, Tl integrováno)	2	2	4	3	3	2	2	10					14	
Biologie a geografie									2	2	3	7	7	
Fyzika a chemie									2	3	2	7	7	
Zdravotní informace									1	1	1	3	3	
Environmentální a přírodní vědy celkem.													31	31
Náboženství/ET	1	1	2	1	2	1	1	5	1	1	1	3	10	10
Dějepis a společenské vědy					1	2	2	5	2	2	3	7	12	12
Hudba	1	1	2	2	1	2	1	4	2	0	0	2	10	8
Výtvarné umění	1	1	2	1	1	2	1	5	2	0	0	2	9	9
Řemesla	2	2	4	2	2	2	2	5	2	0	0	2	14	11
Sport	2	2	4	2	2	2	3	9	3	2	2	7	20	20
Domácnost									3	0	0	3	3	3
Volitelné předměty v oblasti umění a řemesel								6	0	2	3	5	5	11
Umění a řemesla celkem	6	6		7	6	8	7		12	4	5	21	61	62
Vedení žáků									0,5	0,5	1	2	2	2
ICT (informační a komunikační technologie)				1					0,5	0,5	0,0		2	-
Volitelné předměty						1	1		0,0	4,0	3,0	9	9	9
Počet hodin týdně na žáka JKL	20	20	40	24	24	25	27	100	30,0	30,0	30,0	90	230	
Minimální počet hodin Nové nařízení 422 - 2012	20	20		22	24	25	25		29	29	30			224
Jazyk A2, nepovinný					2	2	2		2	2	2	12		12
Jazyk B2, nepovinný									2	2	4			4

U hodin angličtiny jsou barevně vyznačeny změny rozvrhu schválené výborem pro vzdělávání dne 18.12.2019:

Změny jízdního řádu:

1 týdenní lekce jazyka A1 přidána pro třetí třídu

Pro šestou třídu je vypsána 1 týdenní hodina mateřského jazyka a literatury.

Ostatní změny jsou shodné s rozhodnutím pedagogické rady o rozdělení hodin základního vzdělávání ze dne 18. prosince 2019.

Na základní škole jsou 2 nepovinné hodiny pro žáky 1 v 5. a 1 v 6. třídě. Škola může žákům nabídnout všechny předměty (včetně dramatické výchovy a ICT) nebo víceoborové vyučovací jednotky jako nepovinný předmět navíc.

Přeloženo překladačem: jízdním řádem je myšlen rozvrh vyučovacích hodin

Příloha 3: příprava hodiny na téma počasí pro 1. ročník

CLIL grade 1 (2 x 45 min)	Vyučující D, 2022-2023
Theme	ENS: Weather, observing and investigating the weather Key concepts: weather, sunny, rainy, cloudy, snowy
Orientation = switching the mode into CLIL lesson	-English flag on the board as a sign -hat/apron/scarf for the role -doll/stuffed toy as a mark
	Introduce the words in the song “How’s the weather? (super simple songs) https://youtu.be/rD6FRDd9Hew?feature=shared -introduce by listening once -teach words with symbols and combine them with actions -repeating the phrases together one phrase at a time -singing together
Drilling part	Memorising the new words Kim game or “memory game” in groups
Producing the language	Verbal/written assignment: Start following the weather daily with the class, chart in the ENS booklet to fill out.
Offering opportunities for practising (and listening) the language	Make observations together: “Have a look outside. How’s the weather today?” → becomes part of the morning routines → the pictures on the calendar Task: combining the concept and the picture
Ways to continue the theme in the next lesson	Verbal use of language: Mimic game (verbal use of language) → engaging students by asking them to act out and take part verbally by answering the questions How’s the weather? Written task: -combine the concept and picture OR -filling out the weather chart (symbols) Continue the theme in art/crafts lesson -snowflakes -rainboots
How to support understanding?	-weather pictures when speaking -video/song -actions with concepts -verbal modelling -repetitions using different tasks

Příloha 4: Příprava hodiny na téma hmyz pro druhý ročník

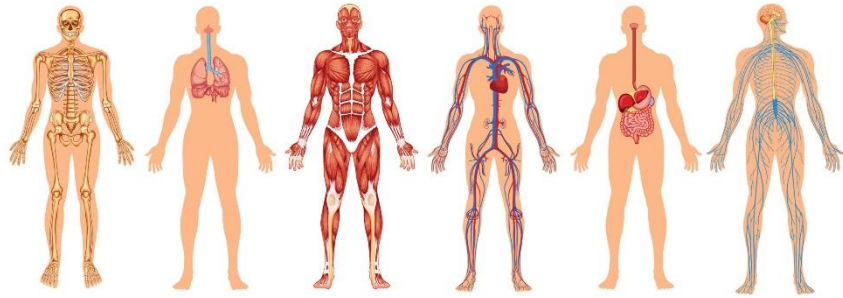
CLIL grade 2 (1 x 45 min)	Vyučující D, 2022-2023
Theme	ENS: Insects Key concepts: caterpillar, butterfly, cocoon
Orientation	1. Just watch the video: The Very Hungry Caterpillar https://www.youtube.com/watch?v=75NOK-Sm1YY
Offering opportunities for practising (and listening) the language	2. pause the video at certain points to go through vocabulary, teacher points out important information
Drilling part	Drilling game: The teacher uses flashcards with pictures of insects and their names (ant, bee, butterfly, mosquito, ...) - Repeat after the teacher and go through flashcards (written name on the board) - Movements: Fly like a bee, .. (advanced say the whole sentence, lower demand: say the name of the animal)
Producing the language -Verbal assignment	Each student has one card, they go around and ask "Hello, who are you?" - Scaffolding: walks around, models phrases if children don't remember them, clear instructions example and model before, helps individually those who need it Go around classroom and guess: What insect is this? - Who am I? I have ... (in Finnish, but children had to find the flashcard with the English name and picture, afterwards they could write it down)
Ways to continue the theme in the next lesson	Further activities: each group has names of insect, go and find your food, they walk around the classroom and match the names of insects with the description of what do they eat.
How to support understanding?	-weather pictures when speaking -video -actions with concepts -verbal modelling -repetitions using different tasks

Příloha 5: Příprava hodiny na téma lidské tělo pro 5. ročník

CLIL grade 5 (2 x 45 min)	Vyučující D, 2022-2023												
Theme	ENS: Anatomy of the Human body Key concepts: Nervous System, Skeletal System, Skin, Respiratory System, Circulatory System, Joints and Muscles, Digestive System, The Natural Homeschool												
Orientation = switching the mode into CLIL lesson	<p>Presentation:</p> <p>The systems of the body: (names with pictures)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nervous System, Skeletal System, Respiratory System, Circulatory System, Digestive System <p>Handout. Partly in Finnish partly in English.</p> <p>Human Body Systems – Activity Sheet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Draw a line to match the system with its function. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Respiratory System</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Responsible for transporting materials through the body.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Circulatory System</td> <td style="text-align: center;">Consists of the brain, spinal cord and nerves. Controls the body.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Nervous System</td> <td style="text-align: center;">Responsible for bringing oxygen into the body and removing carbon dioxide.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Digestive System</td> <td style="text-align: center;">Produces a new individual.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Reproductive System</td> <td style="text-align: center;">Helps the body move.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Muscular System</td> <td style="text-align: center;">Responsible for breaking down food.</td> </tr> </table>	Respiratory System	Responsible for transporting materials through the body.	Circulatory System	Consists of the brain, spinal cord and nerves. Controls the body.	Nervous System	Responsible for bringing oxygen into the body and removing carbon dioxide.	Digestive System	Produces a new individual.	Reproductive System	Helps the body move.	Muscular System	Responsible for breaking down food.
Respiratory System	Responsible for transporting materials through the body.												
Circulatory System	Consists of the brain, spinal cord and nerves. Controls the body.												
Nervous System	Responsible for bringing oxygen into the body and removing carbon dioxide.												
Digestive System	Produces a new individual.												
Reproductive System	Helps the body move.												
Muscular System	Responsible for breaking down food.												
Drilling part	<p>Instructions in PowerPoint presentation</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Miming game (in English)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Give your partner a mime of a non-organic activity and have the other guess in English. (in Finnish) - Swap linings. (in Finnish) </div>												
Producing the language -Verbal assignment Offering opportunities for practising (and listening) the language Ways to continue the theme in the next lesson	<p>4) Handout (Instructions in PowerPoint presentation)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>3. slide:</p> <p>Handout of the systems (in English)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Name the bodies in Finnish and English. (in Finnish) 2. Find a video about organisms. Underline the titles, write what you hear about the bodies or parts of bodies. Words will do. (in Finnish) 3. You can also draw pictures or write words in English. Use the translator to translate the English translations. (in Finnish) 4. Search for the video using the keyword BBC Organs of the human body and continue writing the words under the titles. (in Finnish) </div> <p>5) Game: Instructions in PowerPoint presentation</p>												

	<p>4. slide: (in English) Nervous system – reacting competition in two groups Head, shoulders, knees and toes. Head, shoulders, knees and toes. Eyes are watching, ears are listening. Head, shoulders, knees and toes.</p> <p>6) Video: Elesapiens: The system of the human body https://youtu.be/8fG5Pxr9ZQ0?feature=shared</p> <p>Task: - pick up some words and phrases - discussion about the video partly in Finnish and in English - written forms of the words and phrases</p> <p>7) Quizlet x Socrative.com quizez https://quizlet.com/171290520/body-systems-digestive-system-flash-cards/</p> <p>8) We will write a test on organs in the next lesson.</p>
How to support understanding?	<ul style="list-style-type: none"> -weather pictures when speaking -video/song -actions with concepts -verbal modelling -repetitions using different tasks

Příloha 6: Příprava hodiny na téma orgánové soustavy pro 5. ročník

CLIL grade 5 (2 x 45 min)	Vyučující D, 2022-2023
Theme	ENS: Nervous system Key concepts:
Orientation	Handout Name all the body systems in Finnish. Try to find the corresponding word in English. Human Body Organ Systems  _____ _____ _____ _____ _____
Drilling part	Miming game – mime different body systems Children sing songs and dance to remember the body parts
Offering opportunities for practising (and listening) the language	- find a YouTube video, look it through first and stop it to write notes during the second time - worksheet (writing assignment):
Producing the language - Written assignment	What can you pick up from the video? Pick some words and draw the picture next to it (circulatory system, heart, veins, lungs, ...)
Ways to continue the theme in the next lesson	Work with each of the systems in depth
How to support understanding?	- pictures - stop the video and talk about smaller parts - teacher writes the notes on the board


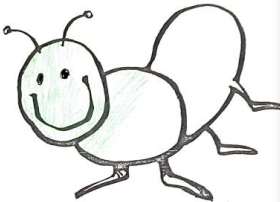
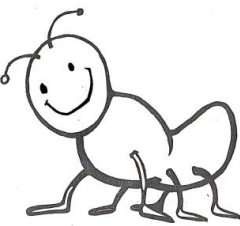
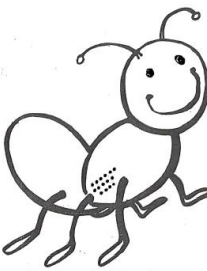
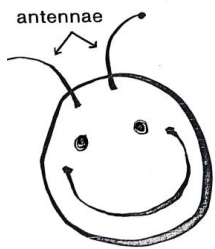
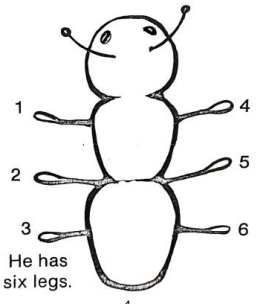
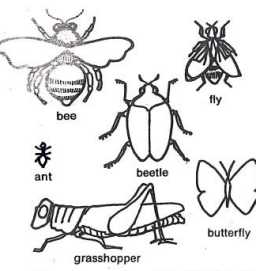
Příloha 7: Příprava hodiny na téma lidské tělo pro 5. ročník

CLIL grade 5	Vyučující D, Variation of planned scaffolding
Theme	ENS: Human body Key concepts: cell, organ, organism, body systems
Orientation	Introduction of keywords with pictures in a presentation
Drilling part	Vocabulary games
Offering opportunities for practising (and listening) the language	<p>Watch a video about cells.</p> <p>The teacher needs to think about differentiation. Some of the students understand well, but some of them don't.</p> <p>Differentiation ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Videos in Google Classroom. There are videos with Finnish and English subtitles. The children can choose which subtitles to use. - The video is in English, but the worksheet with questions is in Finnish. - Work in English with the terms, you introduced in the previous lesson. Or work with some easy topic f. e. Digestive system.
Ways to continue the theme in the next lesson	In case, the concepts are too difficult to understand, the teacher explains everything in Finnish, and they can continue with English explanations in the next lesson.
How to support understanding?	<p>Work with pictures. One step back in the theme of Human body -> body parts (they know many of them, we work with their previous knowledge and gradually add some new vocabulary)</p> <p>For presenting new expert terms in English, it is good to present the topic of the “Digestive system”, which is very easy to understand: “I eat an apple. Where does it go? ...”. They already know most of the terms (stomach, mouth, teeth, ...). !!! But the teacher still needs to think about the fact, that they might don't know some terms even in their mother tongue.</p> <p>In case you teach a new topic. After the lesson you show them the chapter in the Finnish students' book, and they can read it and hopefully the meaning of the terms in both languages will connect. But it is hard for the teacher. The teacher must know, what are the main concepts that they need to understand in Finnish.</p>

Příloha 8: Příprava hodiny na téma starověký Egypt pro 5. ročník

CLIL grade 5 (45 min)	Vyučující C
Theme	ENS: Egypt life Key concepts: food, clothes, houses
Orientation	PowerPoint presentation with key vocabulary and pictures What did they eat? ... grapes, bread, ... (children name, what do they see in the picture. What clothes did they wear? ... Other pictures ...
Drilling part	Form of work: Whole classroom discussion Questions: What kind of clothes were they wearing? What colours did the clothes have? Were there any long dresses? What kind of houses did they have? How did an ordinary family look like? ... other simple questions about the pictures in the presentation, presenting the Egypt life. The form of work depends on the topic and sometimes, the teachers regrets, that she is teaching some topics in English, because, all the topics aren't suitable for CLIL lessons.
Offering opportunities for practising (and listening) the language	Pairwork Draw a plate model. What could the ancient Egyptians eat?
How to support understanding?	This topic was easy to follow and the teacher was satisfied with this lesson. As a type of support, she recommends using slideshows, which are slow enough, so it is easy to follow. It's easy to prepare as well and the teacher can reuse it later with a different classroom.

Příloha 9: Knížka pro lekci o hmyzu

 <p>1</p>	 <p>Ben Bug is an insect.</p> <p>2</p>	 <p>His body is in three sections. He has a head, thorax and abdomen.</p> <p>5</p>	 <p>Ben Bug has holes along the side of his body for breathing.</p> <p>6</p>
 <p>antennae</p> <p>He has two antennae.</p> <p>3</p>	 <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>He has six legs.</p> <p>4</p>	 <p>bee fly ant beetle grasshopper butterfly</p> <p>These are Ben Bug's friends.</p> <p>7</p>	<p>Directions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listen to the story. 2. Color the pictures. 3. Cut out the pages. 4. Put the pages in order. 5. Staple the pages. 6. Read the story. 7. Make a cover. <p>8</p>

Příloha 10: Pracovní listy pro výuku míchání barev

18. 2. 2005










Name: _____

MIXING COLOURS

The primary colours are: _____ and _____.

By mixing primary colours I get _____.

Test:

	+		=	
	+		=	
	+		=	

These are the secondary colours.

Mixing colours

Mix a colour, mix a colour,
 Mix a colour, all day long.
 Mix a colour, mix a colour
 Mix a colour, sing this song.

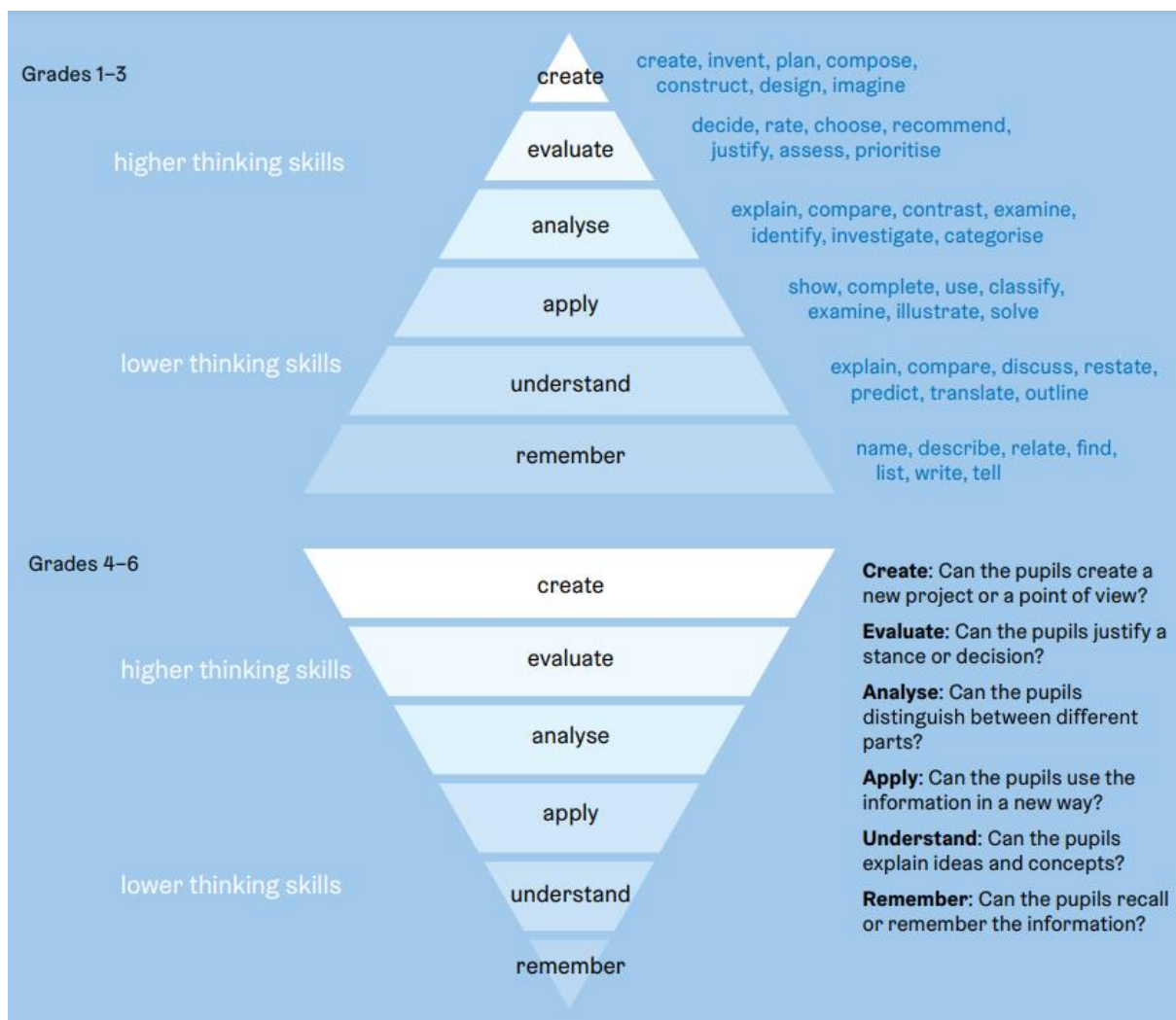
_____ and _____ make _____

_____ and _____ make _____

_____ and _____ make _____

_____ and _____ make _____

Příloha 11: Bloomova taxonomie pro 1. – 3. a 4. – 6. ročník obsahující aktivní slovesa, zdroj: Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning, str. 10



Příloha 12: Příprava hodiny z učitelské příručky Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning, grade 1-2 (Early Autumn)

Seasons, temperature, weather and clothing

Content outcomes

You can:

- identify and name the four seasons (using pictures)
- match activities to seasons (using pictures)
- read the temperature and link it to the weather
- name the clothing you wear in each season
- describe the weather in each season
- match words about weather with temperature.

Language outcomes

You can:

- match words and pictures about the weather and clothing
- ask and answer questions about the weather, temperature and clothing
- discuss your likes and dislikes about seasons
- give a reason for your likes and dislikes
- group words and phrases about the weather (e.g. the weather I like/don't like)
- *copy words and sentences about the weather (e.g. create your own book about the weather).

Key words

season, winter, summer, autumn, spring, temperature, weather, clothes

Key phrases

- What's the temperature?
What's the weather like?
It's -20. -> It's cold/freezing.
It's +15. -> It's hot/warm.
You can ski / skate / go sleighing in the winter.
It's cloudy / sunny / rainy / snowy / freezing / warm / hot / cold.
What should you wear today? / What should I wear today?
- What is your favourite season?
My favourite season is summer, because it's warm and sunny.

Input scaffolding

- Weather Song:
<https://bit.ly/EEHB00001>
- Calendar display pack
- Weather Story
- Weather flashcards



Output scaffolding

- Calendar display pack
- Writing Frame 1
- Speaking Frame 1
- Activity flashcards

LOTS & HOTS

- naming
- describing
- listing
- telling
- classifying
- solving

Attachments:

- Attachment 2.2: Calendar display pack
- Attachment 4.1: Weather Story cards
- Attachment 4.2: Weather Story
- *Attachment 4.3: Writing Frame 1
- Attachment 4.4: Clothing flashcards
- Attachment 4.5: Speaking Frame 1
- Attachment 4.6: Activity flashcards

What's the weather like?

What you need: Weather Song, Calendar display pack (attachment 2.2), Weather Story cards (attachment 4.1), Weather Story (attachment 4.2),

*Writing Frame 1 (attachment 4.3)

The pupils listen and sing the Weather song.

The pupils get their own set of weather flashcards from the Calendar display pack. The teacher reads the Weather Story. The pupils pick up the right flashcard every time they hear the teacher say a weather word in the story.

The pupils make their own picture dictionary by using the weather flashcards. *The pupils can write down sentences about the weather and seasons under the pictures with the help of the writing frame (e.g. It is sunny in the summer).

What should I wear today?

What you need: Clothing flashcards (attachment 4.4), Calendar display pack (attachment 2.2), Speaking Frame 1 (attachment 4.5)

The teacher puts clothing flashcards on display. The teacher chooses a weather card from the calendar display pack and puts it on display. The pupils work in pairs and tell each other in turns what to wear during that kind of weather with the help of the speaking frame.

Activities and seasons

What you need: Calendar display pack (attachment 2.2), Activity flashcards (attachment 4.6)

The pupils work in small groups. The groups have their own set of season flashcards from the calendar display pack and activity flashcards. One member of the group picks up an activity card and mimes the activity. The rest of the group has to guess in which season you usually do the activity.

*The pupils can also guess the name of the activity. The pupils write down the name of the activity in their notebooks under the different seasons.

Příloha 13: Příprava hodiny z učitelské příručky Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning, grade 1-2 (Early Autumn)

Colours

Content outcomes

You can:

- name different colours
- make new colours by mixing different colours
- group things according to colour.

Language outcomes

You can:

- say what colour something is
- create a table of things of different colours, and talk about it
- match words and pictures about colours
- *explain what your favourite colour is
- write the names of colours (fill in blanks).

Key words

colours, favourite, yellow, red, blue, green, orange, brown, black, white, purple

Key phrases

- What do you get if you mix blue and yellow?
You get green.

- What colour is a plant?
red, blue, yellow, purple, green, orange, brown

- Bananas are yellow.
The sun is yellow.
My sweater is yellow.
I like the colour yellow.

- *What is your favourite colour?
My favourite colour is_____.

- I love pink. I like purple.
I don't like black.

- Primary colours and secondary colours

Scaffolding

Input scaffolding

- Colour flashcards
- Colour Song:
<https://bit.ly/EEHB00003>
- Colour Wheel
- School Supplies flashcards



Output scaffolding

- Colour flashcards
- Colour Wheel
- School Supplies flashcards
- Speaking Frame 1
- Speaking/Writing Frame 1

LOTS & HOTS

- choosing
- explaining
- identifying
- categorising
- showing
- naming
- writing
- telling
- finding

Attachments:

- Attachment 6.1: Colour flashcards
- Attachment 6.2: Colour Wheel turtle template
- Attachment 6.3: Colour Wheel
- Attachment 6.4: School Supplies flashcards
- *Attachment 6.5: Speaking Frame 1
- *Attachment 6.6: Speaking/Writing Frame 1

Activities

Primary and secondary colours

What you need: Colour flashcards (attachment 6.1), Colour Song, water colours, small cups, paintbrushes, Colour Wheel Turtle template (attachment 6.2)

The teacher puts the flashcards on display. The pupils listen and sing the Colour Song.

The pupils work individually. First they mix primary colours and paint the right sections of the turtle with them. Then they mix secondary colours and paint the right sections of the turtle with them. The pupils write the names of the colours around the turtle.

*The pupils write down the primary and secondary colours in their notebooks.

Group things according to colour

What you need: objects from the classroom, Colour Wheel (attachment 6.3), School Supplies flashcards (attachment 6.4), *Speaking Frame 1 (attachment 6.5)

Pupils work in small groups. Each group makes their own colour wheel with objects they find in the classroom. The colours are arranged in primary and secondary colours.

*The teacher asks the pupils which objects are a certain colour (e.g. Which objects are red?). The pupils name the classroom objects (scissors, pencils and sponge are orange) and what colour they are with the help of the speaking frame.

*Favourite colour

What you need: Speaking/Writing Frame 1 (attachment 6.6)

The pupils explain or write about their favourite colour and how to mix it (or if it is a primary colour) with the help of the speaking/writing frame. Then they present their opinions in small groups or for the whole class.

Příloha 14: Příprava hodiny z učitelské příručky Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning, grade 3-4 (Early Autumn)

The colour wheel

Content outcomes

You can:

- draw and colour in a colour wheel
- name the primary, secondary and tertiary colours
- mix colours.

Language outcomes

You can:

- follow the teacher's instructions for making a colour wheel.

Speaking frames:

Yellow Blue Red	is a primary colour.
Purple Orange Green	is a secondary colour.
Blue-green Yellow-green Yellow-orange Red-orange Red-purple Blue-purple	is a tertiary colour.

To make	green orange black purple	you mix	blue and yellow. red and yellow. all primary colours together. red and blue.
---------	------------------------------------	---------	---

When you mix	blue and yellow red and yellow blue and red	you get	green. orange. purple.
--------------	---	---------	------------------------------

Input scaffolding

- An example of the Goethe triangle
- Worksheet 1

Output scaffolding

- Speaking frame 1
- Worksheet 1

LOTS & HOTS

- create
- plan
- compare
- describe

Attachments

- Attachment 8.1: An example of the Goethe triangle
- Attachment 8.2: Speaking frame 1
- Attachment 8.3: Worksheet 1
- Attachment 8.4: Speaking frame 2
- *Attachment 8.5: Speaking frame 3

The Goethe triangle

What do you need: paper, ruler, pencil, watercolours, An example of the Goethe triangle (attachment 8.1), Speaking frame 1 (attachment 8.2)

First, the pupils need paper, a ruler and a pencil. Then they draw a triangle on the paper and divide it in 9 equal-sized triangles. In each corner there will be primary colours, between each primary colour are the secondary colours and between the secondary colours are the tertiary colours. With the help of the teacher, the pupils will mix and paint the colours.

The teacher:

*What colours do you need to mix to make green/purple/orange?
What colours do you need to mix to make this tertiary colour?*

After finishing their work, the pupils talk about the colours in their triangle with the help of Speaking frame 1.

Mixing colours and giving feedback

What do you need: Worksheet 1 (attachment 8.3), watercolour: Speaking frame 2 (attachment 8.4)

The pupils use watercolours and try out different colour mixes. They are then given Worksheet 1 where they need to mix different colours.

After finishing their work, the pupils give feedback on each other's work by using Speaking frame 2.

*Presentation of the colour wheel

What do you need: Worksheet 1 (attachment 8.3), Speaking frame 3 (attachment 8.5)

The pupils use watercolours and mix different colours. After finishing their work, the pupils present the principles of the colour wheel with the help of Speaking frame 3.

Příloha 15: Příprava hodiny z učitelské příručky Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning, grade 5-6 (Early Spring)

16. THIS IS ME

Organs

Content outcomes

You can:

- name the vital internal organs in human body
- name the main organs of the reproductive system
- explain
 - what different organs do
 - where they are in human body.

Language outcomes

You can:

- skim texts for key ideas
- skim text for words you don't know and look them up
- visualise words and concepts
- *brainstorm language that might be needed for a task
- write about your body using scientific language.

Key words

heart, brain, lungs, liver, kidneys, stomach, skeleton, intestines, arteries and veins

Speaking/writing frame:

My	heart stomach kidneys liver lungs small intestines	pumps blood. digests food. filter waste. cleans my blood. breathe. absorb nutrients.
----	---	---

Scaffolding

Input scaffolding

- Organ flashcards

Output scaffolding

- Worksheets 1 and 2
- Speaking/writing frame 1

LOTS & HOTS

- choosing
- understanding
- deciding
- solving
- naming
- describing
- writing
- remembering

Attachments

- Attachment 16.1: Organ flashcards
- Attachment 16.2: Worksheet 1: Fill in the blanks 1
- Attachment 16.3: Worksheet 2: Fill in the blanks 2
- *Attachment 16.4: Speaking/writing frame 1

Activities

Memory game: Organs

What do you need: Organ flashcards (Attachment 16.1) pictures of the organs, their names and functions

The pupils play the memory game with different rules.

First match an organ with its name. Then match the name of an organ with its function.

Scientific text: Fill in the blanks

What do you need: Worksheets 1 and 2 (Attachment 16.2 and 16.3), *Speaking/writing frame 1 (Attachment 16.4)

Pupils take both Worksheets 1 and 2 and fill in the blanks.

*The pupils then write a short text about their body using scientific language with the help of Speaking/writing frame 1.

Příloha 16: Příprava hodiny z učitelské příručky Handbook for bilingual education, English-enriched teaching and learning, grade 5-6 (Late spring)

Ancient Roman society

Content outcomes

You can:

- describe how the Romans lived in Ancient Rome
 - clothing
 - food
 - housing
 - work (including slavery)
- explain some features of Roman society
 - culture
 - government
 - leisure
- list things that made Roman civilisation powerful/successful
- *explain how Ancient Rome is still influencing today's Europe
- compare Roman and Modern/western societies.

Language outcomes

You can:

- use the passive voice and a timeline to explain key features of Roman society
- ask and answer questions about Ancient Rome
- *use the passive voice and years in explaining the similarities and differences in Roman and modern society
- examine and compare Latin and other languages.

Key words

republic, elected officials, senators, (Caesar's) invasion, infrastructure (aqueducts), conquer, gladiators, the Roman Empire, civilisation, taxes, (geographical) location, roads, road network, street pavement, forms of transport, hypocaust, the River Tiber, mountain ranges, government, law, senate, legacy / impact, architecture, structures, concrete, Latin

Scaffolding

Input scaffolding

- Key words on display

- Video about the Roman Empire
<https://bit.ly/5-6EEH0036>



- Infograph about what the modern world has adapted from ancient Rome
<https://bit.ly/5-6EEH0037>



- A video about growing up Roman (24 min.)
<https://bit.ly/5-6EEH0038>



Output scaffolding

- Speaking frame 1

LOTS & HOTS

- describing
- choosing
- comparing
- writing
- imagining

Attachments

- Attachment 26.1: Key words on display
- Attachment 26.2: Text 1
- Attachment 26.3: Speaking frame 1

Activities

Identifying a certain feature of Ancient Roman society - Information search

What do you need: Computers or iPads, Key words on display (Attachment 26.1)

Working in pairs, the pupils choose a certain feature of Ancient Roman society from the list below and present it to others.

Key words are put on display: republic, elected officials, senators, (Caesar's) invasion, infrastructure (aqueducts), conquer, gladiators, the Roman Empire, civilisation, taxes, (geographical) location, roads, road network, street pavement, forms of transport, hypocaust, the River Tiber, mountain ranges, government, law, senate, legacy/impact, architecture, structures, concrete, Latin

To be a child in Ancient Rome

What do you need: A link to the video about growing up Roman and/or Text 1 (Attachment 26.2)

The pupils either watch a video or read Text 1 about what it was like to be a child in Ancient Rome. After watching or reading, they work in pairs or groups of three and either discuss or write about in which ways it was different to be a child in Ancient Rome compared to modern society.

*Representing the Roman civilisation

What do you need: link to the video, Speaking frame 1 (Attachment 26.3)

The pupils first watch a short video about the Roman Empire and what Ancient Roman society consisted of. After this they find similarities and differences between Roman and modern societies and discuss them, using Speaking frame 1.

Příloha 17: Infografika jako Input scaffolding pro výuku o antickém Římě

Traces of Ancient Rome in Our Modern World

INFRASTRUCTURE

- Roads**
The Romans built about 50,000 miles (80,000 km) of roads. The roads were used primarily by the military, but also by merchants and citizens. Today, we build roads the same way the Romans did and our highway systems replicate their road systems.
- Tunnels**
Tunnels were built mainly to transport water, diverge rivers, and to open mountains to roads. Today, we use many of the engineering techniques the Romans used but modern machines and tools allow tunnels to be built faster, safer, and under water.
- Bridges**
The Romans transformed the building of bridges through their use of arches. The use of arches made the structure strong and stable. Today, modern bridges often reflect the form and structure of the Roman bridges.

Water Systems
Ancient Rome was famous for its water systems. Today, our water systems are more complex than those of the Romans, though they are constructed in similar ways. Aqueducts brought water to the city of Rome. They provided water for the 1,000,000 Roman residents. Some aqueducts, or tunnels, were built underground so enemies could not tamper with them. Once the water was in Rome, they used settling basins as filters for the water. The basins slowed the water down and arrested impurities. The water flowed into and was held in large cisterns. Then it flowed through lead pipes to public baths, fountains, and private villas. Some historians claim the lead pipes led to the decline of the Roman Empire.

- Wastewater systems** were drainage pipes that expelled waste from bathrooms, baths, and homes to the Tiber River. This system built about 25 centuries ago still exists today.
- Fountains** and **public baths** and drinking water were the primary uses of water that flowed into Rome. The supply of water was so constant in Rome that it was considered one of the seven wonders in the ancient world.

Buildings were often municipal projects that Roman emperors sponsored. Architecturally, the Romans followed the Greek style of buildings with minor changes to columns and the use of arches. One of the most famous kinds of Roman buildings was the **stadium**. The Colosseum is an example of a stadium. Modern stadiums use the shape and form of the Colosseum. Like modern stadiums, the Colosseum was used for entertainment and sporting events. Over 50,000 people would crowd into it to watch gladiators fight, view contests, and wild animal hunts.

GOVERNMENT

- Justice System**
The justice system provided a set of rules and procedures for Roman citizens to live by. It began with the writing of the Twelve Tables in approximately 454-450 B.C. These provided a series of rules that governed issues such as crimes committed against citizens, punishments for debts, and rules for handling contracts between people. The Romans also created a standard practice for trying legal disputes, where a plaintiff called a defendant to court, presented their case before a magistrate, and if the trial was allowed to proceed, then made their argument to a judge, or a prominent layman who decided the verdict.
- Senate**
The Senate was made up of prominent individuals in Rome, called senators, who were appointed to office. They debated issues relating to the Roman city and state. For any policy to become law in Rome, it must be presented to the Senate for debate. The senators would debate the issue and then make recommendations for supporting or opposing the policy. It was the **magistrate** and the **popular assembly** that would vote to make laws official. Senators could also issue emergency decrees when they felt the need to protect the republic, such as appointing a dictator for a term of six months.

CULTURE

- Education** during Roman times was important and even the poor learned basic skills of reading and writing. The educational system was patterned after the Greeks'. Children were taught Latin and basic reading and writing at home. Then at age seven, boys were sent to school. Parents paid a small fee for them to attend. Girls mostly did not attend school and were taught domestic skills, but Greek slaves might tutor girls from wealthy families. Their schools were often rooms in public buildings only separated by a curtain, and students could be caught for making mistakes. Our current education system is different from the Roman system in subjects taught and that it is public and free, paid for by the government.









Příloha 18: Speaking frame – tabulka na podporu diskuse o odlišnostech společnosti starověkého říma od západní kultury

Similarities and differences

	Roman society	Modern/western society
Structures in society	Senators, elected officials	parliament
Technical innovations	aqueducts, sewers, socks	canalisation
Arts/entertainment	gladiators	sports events (less violent)
Language	Latin	Latin is still used in... ...derives from Latin

Příloha 19: Flashcards

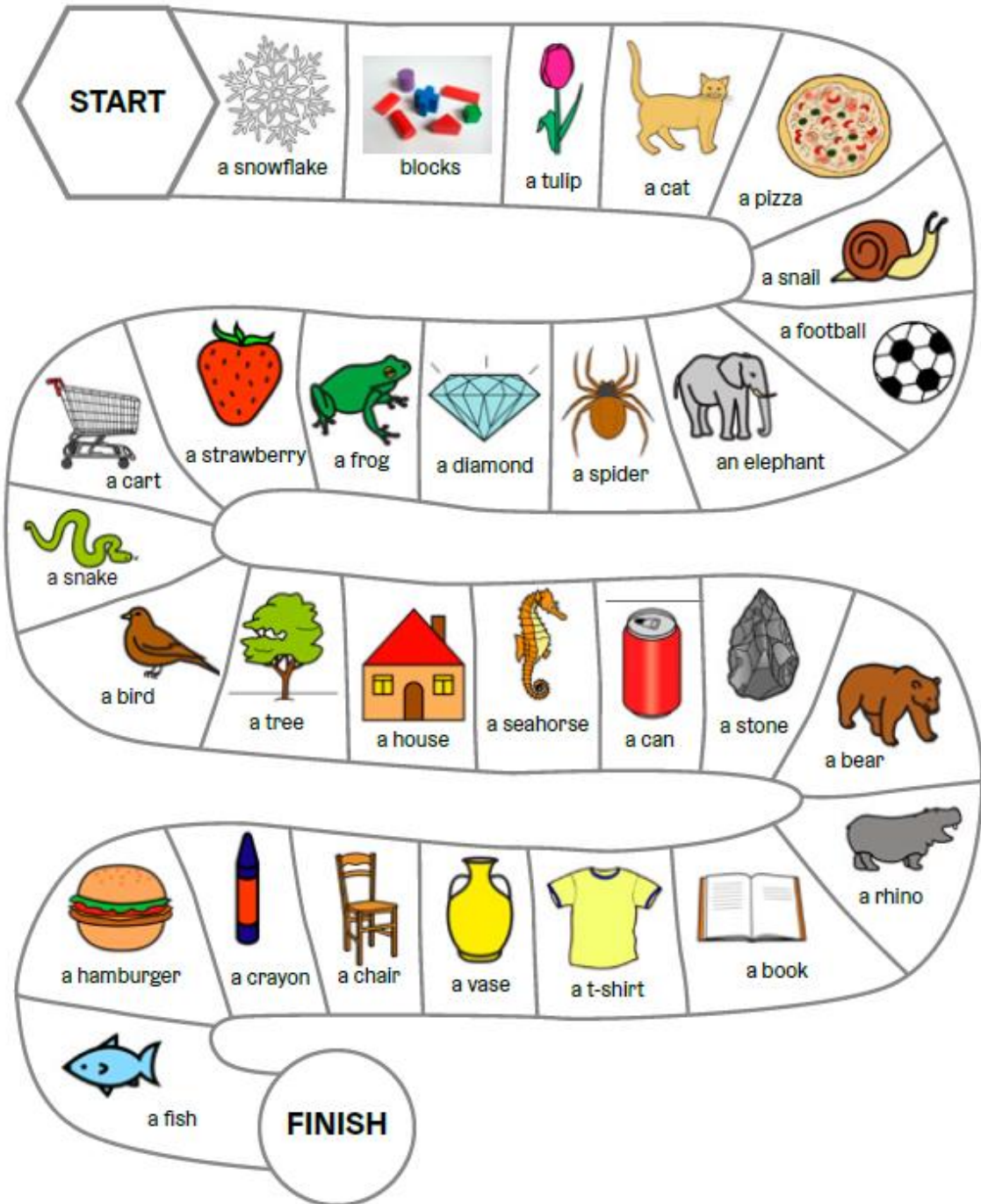
 <p>listen</p>	 <p>stop</p>
 <p>play</p>	 <p>wait</p>
 <p>start</p>	 <p>dance</p>

Příloha 20: Speaking/writing frame

It is	sunny	in the summer.
	cloudy foggy	
	stormy	in the autumn.
	cold warm	
	hot	in the winter.
	windy	
	rainy	
	snowy	in the spring.

Does your shape	have	three	angles?
		four	sides?
Is your shape	green? blue? red? yellow? purple?		
Is your shape	a square? a triangle? a rectangle? a quadrangle? a circle?		

Příloha 21: Hra



Příloha 22: Rozvrhy hodin výuky obohacené o anglický jazyk

1. Immersion

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8.30–9.15	CLIL Mathematics group A	CLIL Crafts group B	Finnish group B	Finnish group A	CLIL Mathematics group A
9.15–10.00	CLIL Morning circle Finnish	CLIL Morning circle Finnish	CLIL Morning circle Mathematics	CLIL Morning circle Arts	CLIL Morning circle Finnish
10.30–12.15	CLIL Lunch Science	CLIL Lunch Finnish	CLIL Lunch PE	CLIL Lunch Crafts	CLIL Lunch A1 languages
12.45–13.30	CLIL Mathematics group B	CLIL Crafts group A	CLIL Music	CLIL Mathematics group B	CLIL Religion/ Ethics

In immersion programs, **100%** of the lessons are implemented in the target language. The target language in total immersion is one of the Finnish national languages (Finnish, Swedish and Sámi). The programme begins in pre-primary education and lasts until the end of basic education. The teacher of the pre-primary group uses only the target language with pupils.

2. Large-scale bilingual education

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8.30–9.15	Mathematics group A	Crafts group B	Finnish group B	Finnish group A	CLIL Mathematics group A
9.15–10.00	CLIL Morning circle Finnish	CLIL Morning circle Finnish	CLIL Morning circle Mathematics	CLIL Morning circle Arts	CLIL Morning circle Finnish
10.30–12.15	CLIL Lunch Science	CLIL Lunch Finnish	CLIL Lunch PE	CLIL Lunch Crafts	CLIL Lunch A1 languages
12.45–13.30	CLIL Mathematics group B	Crafts group A	CLIL Music	CLIL Mathematics group B	Religion/ Ethics

In large-scale bilingual education programmes, **25–50%** of the activities are implemented in the target language. The language of instruction (e.g. Finnish) and target language (e.g. English) form an entity where both languages are present on a daily basis.

3. English-enriched education (Small-scale bilingual education)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8.30–9.15	Mathematics group A	Crafts group B	Finnish group B	Finnish group A	CLIL Mathematics group A
9.15–10.00	CLIL Morning circle Finnish	CLIL Morning circle Finnish	CLIL Morning circle Mathematics	CLIL Morning circle Arts	CLIL Morning circle Finnish
10.30–12.15	CLIL Lunch Science	CLIL Lunch Finnish	CLIL Lunch PE	CLIL Lunch Crafts	CLIL Lunch A1 languages
12.45–13.30	Mathematics group B	Crafts group A	CLIL Music	CLIL Mathematics group B	Religion/Ethics

In language-enriched programmes, **10–25%** of the activities are implemented in the target language. The language of instruction (e.g. Finnish) and target language (e.g. English) form an entity where both of the languages are present on a daily basis.

4. Language tasting

With language tastings, the language of instruction is Finnish. The teacher can implement activities in various target languages. Language tastings are **short sessions** during the school year (for example in the second grade when the pupils are deciding their A2 languages).