

Možnosti a limity výuky typu CLIL

Koukalová Petra

Abstrakt: CLIL (Content and Language Integrated Learning) je inovativním přístupem k výuce cizích jazyků, který se v Evropě prosazuje od poloviny 90. let. Téměř dvacet let výzkumu této strategie bilingvního vyučování přineslo kontroverzní výsledky a odborníci si pokládají otázku, co z daných očekávání bylo splněno a za jakých podmínek má výuka typu CLIL smysl. Cílem příspěvku je prezentovat výsledky analýzy výzkumů, shrnout možnosti a limity CLILu a nastínit perspektivy a výzvy, které učitele a odborníky na tuto oblast čekají. Výzkumy byly rozděleny z hlediska jejich cílů a metodologických přístupů. První oblast se zabývá výstupy CLILu zaměřující se na stupeň osvojení cizího jazyka či neязыkového předmětu a využívá především kvantitativní metody, druhou sledovanou oblastí jsou procesy v CLIL vyučování, kde se více uplatňuje kvalitativní výzkum, popřípadě smíšený design. Výsledky zřetelně ukazují, že výuka typu CLIL je efektivní, co se týká rozvoje kompetencí v cizím jazyce, selhává však často jako aktivizující metoda zaměřená na žáka, která by směřovala ke konstruktivistickému pojetí vyučování tak, jak je v monografiích o CLILu často zmiňováno a odborníky očekáváno. Přesto je zřejmé, že CLIL tento potenciál při dodržování určitých principů má a současně že by respektování těchto principů prospělo i jakémukoli jinému typu vyučování.

Klíčová slova: Content and Language Integrated Learning (CLIL), výzkum CLILu, možnosti a limity CLILu

Abstract: CLIL (Content and Language Integrated Learning) is an innovative approach to foreign language teaching which has been popular since mid of nineties. Almost 20 years of CLIL research brought controversial results. Experts on CLIL ask which expectations have been fulfilled and which conditions are necessary for successful CLIL teaching. The objective of this article is to present the analysis of the recent researches, summarize possibilities and limitations of CLIL and outline prospects and challenges in this area. The researches were divided according to their objectives and research methodology. The first area concerns outcomes of CLIL focusing usually on performance in foreign languages. Quantitative methodology is usually applied in this type of research. The second area deals with processes in CLIL teaching where qualitative or mixed methodology is typical. The results show that CLIL is efficient in developing foreign language competences but it often fails as an activating student-centred strategy promoting constructivist approach. However, it is obvious that CLIL has this potential when certain principles are followed and that those principles would be beneficial for any other teaching approach.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), CLIL research, possibilities and limitations of CLIL

1 Úvod

Vyučování typu CLIL (Content and Language Integrated Learning), česky jazykově a obsahově integrované učení, si v Evropě získává stále větší pozornost. První zkušenosti

experimentování s CLILEm ve školách vyžadují odbornou reflexi a zpětnou vazbu, díky čemuž se v posledních pěti letech počet studií směřující do této oblasti významně zvýšil. Zatímco počátky zkoumání CLILu byly typické pro porovnávání výkonů žáků, v posledních několika letech je ve výzkumech patrná snaha o integrování všech tzv. 3Ps (product, process, participants), k čemuž vyzývá například Bonnetová (2012). Ta vidí perspektivu výzkumu CLILu právě v propojení výstupů za současné analýzy procesů a pohledů všech účastníků tohoto typu výuky, tedy žáků, učitelů i rodičů.

2 Výsledky výzkumů CLILU

2.1 *Kvantitativní výzkum: výstupy CLILu*

V rámci zkoumání výstupů CLILu jsou nejvíce sledovány kompetence v cizím jazyce a znalosti odborného předmětu. V této oblasti můžeme sledovat společné rysy v metodologickém přístupu. Většina z nich využívá kvantitativní metody, nejčastěji experiment. Experimentální skupinu tvoří obvykle 2 až 5 tříd, ve kterých je zavedeno vyučování nejazykového předmětu v cizím jazyce. Dotazníky a testování mají pak za cíl zjistit výkony žáků v závislosti na zavádění CLILu od vyučování.

Jednoznačně nejvíce zkoumanou oblastí jsou kompetence v cizím jazyce, což zřetelně reflektuje nejčastěji citovaná hypotéza a to, že CLIL zefektivní osvojování cizího jazyka. Výzkumy zaměřené na kompetence v cizím jazyce jsou často doprovázeny testováním znalostí odborného předmětu, do kterého byl cizí jazyk integrován.

Výsledky jednoznačně promlouvají ve prospěch CLILu. Experimentální skupiny jsou úspěšnější než skupiny kontrolní a to téměř ve všech sledovaných oblastech. Žáci se výrazně zlepšují v cizím jazyce a zároveň se nezhoršují v odborném předmětu. Pozitivní výsledky jsou stejné bez ohledu na stupeň vzdělávání. Žáci mají významně širší slovní zásobu, lépe uplatňují gramatická pravidla, sebevědoměji používají cizí jazyk (Várkuti, 2010), v psaném i písemném projevu si méně „půjčují“ slova ze svého mateřského jazyka (Ruiz de Zarobe, 2010) a konečně mají menší zábrany komunikovat v cizím jazyce (Dalton-Puffer, Christiane, Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U., 2009).

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

Zajímavé výsledky pak přináší některé finské studie týkající se sebehodnocení v cizím jazyce a motivace se jazyky učit, které ukazují, že se žáci CLIL programů cítí oproti kontrolním skupinám v cizím jazyce spíše jako neúspěšní, to je však motivuje se jazyky dále učit (Seikkula-Leino 2007). Úspěchy CLILu dále doplňuje Hoffmannová a Novotná (2005), jejichž výzkum týkající se kognitivních procesů žáků ukázal, že se cizí jazyk při výuce CLIL stává nástrojem pro zpracovávání a zapamatování nových informací a že jsou tyto procesy hlubší, než když je výuka realizovaná v jazyce mateřském.

Kvantitativní výzkum CLILu je však v posledních letech vystaven kritice a to zejména kvůli tomu, že často srovnává nesrovnatelné. Na to naráží například Apselová (2012), která hodnotí

německý CLIL jako elitářský, a dále Bruton (2012), který v reakci na excelentní výsledky výzkumů CLILu ve Španělsku upozorňuje, že jsou žáci do sekcí CLIL vybíráni a jedná se tedy o zcela jinou skupinu žáků než tu, která reprezentuje kontrolní skupinu. I z těchto důvodů je zajímavé nahlédnout rovněž do kvalitativních výzkumů, které nabízí jiný pohled.

2.2 Kvalitativní výzkum: procesy ve vyučování, CLIL z perspektivy žáků a učitelů

Kvalitativní výzkumy sledující procesy ve vyučování a pohledy jednotlivých účastníků výuky získávají v poslední době velkou pozornost, protože pomáhají odkrývat problémy a limity CLILu lépe než výzkumy orientující se pouze na výkony žáků. V rámci těchto studií jsou často uplatňovány metody jako hloubkový rozhovor, skupinové rozhovory, pozorování v hodinách či analýza audionahrávek.

Velká pozornost je věnována CLILu z perspektivy žáků a učitelů. Například rozsáhlý rakouský výzkum z roku 2008 přinesl kontroverzní zjištění, že žáci středních technicky zaměřených škol na CLILu hodnotí pozitivně proměňování role učitele, který ztrácí roli neomylného experta a přibližuje se tak studentům. Důvodem je to, že učitel při hodinách CLIL nemluví dokonale cizím jazykem nebo má naopak omezené znalosti v odborném předmětu, což nastává v případě, že do hodin vstupuje učitel pouze s aprobační cizí jazyk. Žáci jsou díky tomu více zapojeni a aktivizováni, protože mají šanci dostat se do role poradců (Dalton-Puffer, Christiane, Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U., 2009). Pohledem studentů se zabývala také Apselová (2012), která se zaměřila konkrétně na žáky, kteří ze sekcí CLIL odešli zpět do běžné třídy. Ti přirozeně viděli hlavně negativa – jako největší problém zmiňovali nemožnost účastnit se výuky z důvodu nepochopení a na základě toho postupné ztracení motivace.

CLILEm z pohledu učitelů se zabývala například Moateová (2011), která došla ke zjištění, že učitelé velmi často pochybují o svých kompetencích v cizím jazyce, přičemž část z nich to bere jako přirozenou součást uplatňování této výjimečně náročné metody, pro nezanedbatelné procento z nich je to ale spíše frustrující zkušenost. Podobnou zkušenost měli i němečtí učitelé prvního stupně, kteří se zapojili do implementování CLILu v rámci projektu ProCLIL. Ti se cítili pro CLIL nedostatečně jazykově vybaveni, což sice ve většině případů neznemožnilo realizaci vyučování v cizím jazyce, způsobovalo to ale značné navyšování času věnovaného přípravám (Massler 2012). Stejně zkušenosti sdíleli i učitelé zeměpisu a biologie ve výzkumu etnografického charakteru, který provedl Goredema (2012). Ti současně uváděli, že žáci nevdě rozumí výkladu v cizím jazyce, respektive že je obtížné rozvíjet znalosti a současně jazykové kompetence žáků.

Kvalitativní výzkum v oblasti CLIL se dále zaměřuje na komunikaci v CLIL hodinách, kterou zkoumala Dalton-Pufferová (2007) a Ying-Yingová (2010). Výsledky zde byly zcela v rozporu s očekáváním. Oba výzkumy totiž upozornily na to, že je výuka příliš orientována na učitele a komunikace ve třídě je charakteristická pro vysoké procento jednoslovných odpovědí žáků a otázek nižší kognitivní náročnosti. Tento nežádoucí jev je vysvětlován především nedostatečnými jazykovými kompetencemi žáků, kteří omezují svůj projev v cizím jazyce na minimum.

3 Možnosti a limity CLILU

Nahlédnutí do výsledků výzkumů CLILU ukázalo, že má tato strategie bilingvního vyučování své pozitivní i negativní aspekty. Zatímco výhody CLILU jsou obecně známé, jeho limity se objevují až paralelně s jeho postupných a stále intenzivnějším zaváděním do škol. Cílem této kapitoly je shrnout jeho přínosy a současně překážky, které mohou bránit či komplikovat implementaci CLILU do škol.

Přínosy CLILU se zdaleka netýkají pouze rozvoje jazykových kompetencí (Evropská komise, 2012): CLIL rozvíjí mezikulturní porozumění a buduje zájem o cizí jazyky jako takové. poskytuje příležitosti nahlédnout obsah nejazykového předmětu z různých perspektiv a to především díky využívání autentických materiálů. Co se týká organizačních aspektů, umožňuje studentům větší kontakt s cizím jazykem, aniž by bylo nutné navyšovat celkový počet hodin. Na webových stránkách evropské komise je také uvedeno, že vhodně doplňuje jiné předměty, podporuje využívání inovativních metod a forem práce ve výuce a zvyšuje motivaci studentů a jejich sebevědomí v používání cizího jazyka.

Vedle těchto pozitiv je dále vyzdvihováno (COYLE, HOOD, MARSH 2010), že se jedná o výbornou přípravu pro další studium a uplatnění na pracovním trhu a to zejména v případě, že se v rámci hodin CLIL probírá specifická slovní zásoba a terminologie daného předmětu, se kterou je jinak obtížné se v rámci běžných hodin cizího jazyka setkat. Za další výhodu je rovněž považováno to, že CLIL vytváří situace, kdy je cizí jazyk používán spontánně a přirozeně, a ve kterých jde především o dorozumění se, nikoli o zcela bezchybné gramatické struktury. V ideálním případě je CLIL navíc metodou, která propaguje konstruktivistický přístup ve vyučování a staví do centra dění žáka nikoli učitele.

Výsledky výzkumů v předchozí kapitole nastínili rovněž oblasti, ve kterých tato metoda naráží na problémy a nesplňuje očekávání odborné veřejnosti. Jako hlavní problém se jeví rozpor v jazykových kompetencích žáků a znalostech předmětu, do kterého je CLIL integrován. Jinými slovy žáci nemají často dostatečné jazykové dovednosti na to, aby se mohli plně účastnit výuky obsahu. To pak způsobuje výše zmíněnou orientaci výuky na učitele, který současně rezignuje na otázky vyšší kognitivní náročnosti a spokojí se s jednoduchými odpověďmi žáků. Slabší žáci mohou negativně hodnotit fakt, že se nemohou zapojit do takové míry, jak by jim to umožňoval jejich jazyk mateřský. Dalším často citovaným problémem je frustrující pocit učitele, že jeho jazykové kompetence nedostačují pro výuku předmětu v cizím jazyce.

Je zřejmé, že CLIL není za každých okolností přínosný do takové míry, jak je někdy automaticky předpokládáno. Existuje však celá řada principů, které mohou pomoci realizovat efektivní hodiny CLILu.

4 Principy úspěšného CLILU

CLIL typický pro svou dualitu cílů je velmi náročný na přípravu a poskytuje díky tomu také větší prostor pro vznik problémů, jak ukázaly výše popsané výsledky výzkumů. Cílem této kapitoly je prezentovat některé principy, jejichž dodržování může pomoci tyto překážky odstranit a realizovat úspěšnou a efektivní výuku CLIL.

Mezi klíčové principy patří zejména zajištění odpovídající kognitivní náročnosti u vyučovaného obsahu a jazyka zároveň, k čemuž může pomoci práce s Bloomovou taxonomií (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012).

Vzhledem k tomu, že neporozumění jazyku je v hodinách CLIL časté a přirozené, je také nutné zajistit více různých cest, které umožní žákům porozumět v případě potřeby jinak než verbálně. Je vhodné nabídnout vizuální podporu jako obrázky, plakáty, myšlenkové mapy, grafy, schémata, časové osy, ale také například kartičky s klíčovými frázemi nebo gramatickou strukturou. Dále lze CLIL dobře integrovat do hodin, kde žáci pracují s modelem nebo provádí experiment. U mladších žáků je možné využít dramatizaci nebo zapojit metodu TPR (total physical response), při které je informace spojená s pohybem. Nabídnutím více různých cest k porozumění jsou rovněž respektovány různé potřeby žáků, jejichž strategie a styly učení se cizímu jazyku se mohou lišit. Při výuce typu CLIL není vyloučené ani využití mateřského jazyka – práce se slovníkem, přeložení klíčových slov i občasný překlad učitele. Důležitým aspektem je také dostatečné opakování.

Souhrn metod, které žákovi pomáhají najít vlastní cestu k řešení, je v odborné literatuře nazýván jako scaffolding (česky „lešení“ nebo „opora“). Scaffolding by měl být jednou z přirozených součástí výuky CLIL.

Co se týká forem práce, CLILu vyhovuje skupinová práce či práce ve dvojicích, kdy dochází ke vzájemnému sdílení, žáci komunikují, spolupracují, pomáhají si porozumět. Ještě více než v monolingvní výuce je také nutná schopnost učitele diagnostikovat problémy jednotlivých žáků a nabídnout případně širší možnosti podpory.

5 Závěr

Téměř žádný ze zmíněných principů úspěšné implementace CLILu není specifický pouze pro tuto metodologii, naopak je zřejmé, že by podobný přístup a výše zmíněné metody a formy práce prospěly i jakémukoli jinému typu vyučování. A právě fakt, že CLIL tento přístup propaguje, se zdá být vedle rozvoje jazykových kompetencí jeho zásadním přínosem.

Literatura

APSELOVÁ, C. Coping With CLIL. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2012, 4(1), 47-56. ISSN 1797-948X.

BONNETOVÁ, A. Towards an Evidence Base for CLIL. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2009, 4(1), 66-78. ISSN 1797-948X.

BRUTON, A. Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*. Oxford. 2011, 32(2), 236-241. ISSN 2200-3592.

COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP, 2010. ISBN 978-0-521-11298-7.

DALTON-PUFFEROVÁ, Ch. *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) classrooms*. New York: Benjamins, 2005.

- DALTON-PUFFEROVÁ, Ch., HÜTTNER, J., SCHINDELEGGER, V., SMIT, U. Technology Geaks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2009, **2**(1), 18-25. ISSN 1797-948X.
- GOREDEMA, P. An Ethnographic Approach to Assessing CLIL. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2012, **4**(1), 36-46. ISSN 1797-948X.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2009, **2**(1), 5-18. ISSN 1797-948X.
- MASSLER, U. Primary CLIL and Its Stakeholders. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2012, **4**(1), 29-35. ISSN 1797-948X.
- MOATEOVÁ, J. M. The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education* London: Taylor&Francis, 2011. **34**(3), 333 – 346. ISSN 0261-9768.
- NOVOTNÁ, J. HOFMANNOVÁ, M. Czech Republic. In MALJERS, A. (Ed.). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Amsterdam: European Platform for Dutch Education, 2007. 14 – 24.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2012, **3**(1), 61-66. ISSN 1797-948X
- SEIKULLA-LEINO, J. CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and education*. London: Taylor&Francis. 2007, **21** (4), 328 – 341. ISSN 0950-0782.
- ŠMÍDOVÁ, T. TEJKALOVÁ, L. VOJTKOVÁ, N. *CLIL ve výuce*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.
- VÁRKUTI, A. Linguistics Benefits of the CLIL Approach. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2010, **3**(1), 68-79. ISSN 1797-948X.
- YING-YINGOVÁ, L. Teaching Science Through English. *International CLIL Research Journal*. Jyväskylä. 2010, **3**(1), 46-59. ISSN 1797-948X.

Petra Koukalová
 Katedra primární pedagogiky PedF UK
 Pedagogická fakulta UK
 M.D. Rettigové 4
 116 39 Praha 1
 e-mail: petra.koukal@gmail.com