

Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP

Petr Najvar

Tento text si klade za cíl přispět k diskusi nad vybranými otázkami výuky cizích jazyků v České republice. Byl původně koncipován jako recenze na publikaci Baladové a kol. (2007), avšak problematika v publikaci zpracovaná, je do té míry závažná, že je nutno ji nazírat v širším kontextu, než umožňuje formát recenze. Naším záměrem v tomto diskusním příspěvku bude nejen zamyslet se nad zmíněnou publikací, ale vyslovit se ke způsobu, jakým Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) problematiku výuky cizích jazyků uchopil. Představíme rovněž krátce koncept CLIL (Content and Language Integrated Learning – Integrovaná výuka nejazykového učiva a cizího jazyka) v obecné rovině a pokusíme se porozumět motivaci, jež stojí za jeho zaváděním do českých základních škol.

CLIL se dnes používá jako termín zastřešující různé kvalitní pokusy integrovat výuku cizího jazyka s výukou jiného předmětu. Vychází z projektů, které se v minulosti podobnou myšlenkou zabývaly pod různými názvy, např. *Sheltered Subject Matter Teaching* (srov. Krashen, 1989) nebo *Sheltered Instruction*, avšak v kontextu snah o podporu jazykové vybavenosti obyvatel Evropy zažívá silný rozmach. Základní princip tedy spočívá v integraci výuky cizího jazyka a některého z nejazykových předmětů (za příklad bude v tomto textu sloužit výuka fyziky v anglickém jazyce). Zastánci tohoto přístupu poukazují na evidentní výhody takové integrace: žáci se učí nejazykovému předmětu a současně si osvojují cizí jazyk. Nejenže má najednou fyzika i cizí jazyk k dispozici jakoby dvojnásobnou časovou dotaci, ale jazyk je zde chápán – stejně jako v reálném životě – jako prostředek, a ne jako cíl výuky. Výuka fyziky nabízí reálné komunikativní situace, v nichž dochází k přirozenému osvojování cizího jazyka. Je nasnadě, proč je myšlenka CLIL přijímána s takovým nadšením: zabíjí se, lidově řečeno, dvě mouchy jednou ranou. Tato argumentace však stojí na podobně plytkých základech jako nadšení pro výuku cizích jazyků v raném věku (ranní ptáče přece dál doskáče...) (např. Hanušová, Najvar, 2007). V dalším textu se zaměříme na možné nevýhody CLIL.

Klíčovou otázkou je, kdo má s tímto přístupem ve třídě vyučovat.

1. Angličtinář? Připustit, že vyučovat fyziku na druhém stupni základní školy může bez předchozího důkladného studia fyziky a didaktiky fyziky učitel cizího jazyka, znamená projevít katastrofální nedostatek respektu vůči učitelům nejazykových předmětů. Znamená to razantní odmítnutí moderních didaktických teorií chápajících žákovské učení se jako komplexní proces konstrukce poznání a popření významu vysokoškolského studia učitelství nejazykových předmětů.
2. Fyzikář? Domnívat se, že na českých základních školách je běžným jevem učitel fyziky s cizojazyčnými kompetencemi na úrovni C1 (podle SERR) nebo vyšší, by jistě bylo naivní. Navíc platí, co platilo výše v opačném smyslu, a to že vyučovat cizí jazyk dobře zpravidla není možné bez předchozího důkladného studia odborně jazykového a didaktického.
3. Učitel s aprobací angličtina – fyzika? Zajisté slibná kombinace pro výuku CLIL. Zůstává otázkou, s ohledem na nedostatek kvalifikovaných učitelů cizích jazyků diskutovaný níže (a v diskusním příspěvku S. Hanušové v tomto čísle), zda je vhodné aprobované učitele angličtiny využívat na výuku fyziky.
4. Tým tvořený angličtinářem a fyzikářem? Zajímavé možnosti by jistě nabízela výuka vedená dvěma učiteli současně. Z technických důvodů by však zřejmě bylo nutné takovou výuku vést ve skupinách o 50 žácích. Varianta CLIL, ve které se při výuce střídají učitel cizího jazyka a nejazykového předmětu (například po vyučovacích hodinách), se blíží současnému pojetí dvou nezávislých vyučovacích předmětů.

Je zvláště překvapivé, že VÚP propadá intenzivnímu zájmu o CLIL v době, kdy podle zprávy České školní inspekce (*Souhrnné poznatky České školní inspekce. . .2006*) je pouze 36 % učitelů v 6. –9. ročnících českých základních škol absolventy vysokoškolského studia učitelství CJ pro daný druh školy (29 % učitelů angličtiny). Pokud MŠMT vidí v zavádění CLIL do základních škol možnost řešení této situace, je třeba dobře vysvětlit, v čem toto řešení spočívá. Na první pohled to totiž zřejmé není. Pokud se dlouhodobě nedaří uspokojit poptávku základních škol po aprobovaných, jazykově kompetentních učitelích cizích jazyků, není možné vidět řešení v tom, že ty učitele, kteří již v praxi jsou, zaměstnáme výukou nejazykových předmětů. Stejně tak je z výše uvedených důvodů netinosné spatřovat řešení v zástupch učitelů fyziky, chemie a tělesné výchovy, kteří by začali své předměty vyučovat v jazyce, který je jim cizí.

Výše nastíněná (učitelská) dimenze není jediná, která může při zavádění

CLIL představovat jistou překážku. Teoretickou základnu CLIL je třeba analyzovat i z pohledu integrace kurikula. Je nasnadě, že výuka fyziky a výuka angličtiny sledují v mnoha ohledech odlišné cíle a pracují s poněkud odlišnými kategoriemi obsahu (poznatky, komunikativní kompetence). Pokud nám jde o integraci dvou předmětů na úrovni realizovaného kurikula (výuky), neměla by jí předcházet promyšlená integrace na úrovni projektovaného kurikula? Vždyť chápeme-li obsahy vyučovacích předmětů jako struktury tvořené koncepty a vazbami mezi nimi, musí být integrace vyučovacích předmětů nutně provázána značným nárůstem komplexity (o „naivně romantické představě o integraci všeho se vším“ viz Janík, 2008).

Není naším cílem v tomto diskusním příspěvku otevřít otázku smyslnosti či efektivity CLIL. Ověřit, v čem spočívají jeho efekty pro žáky, na čem závisí jeho úspěšnost, jaké konkrétní vyučovací techniky a metody uplatňovat či které konkrétní obsahy integrovat a jak, je úkolem pro oborově didaktický a kurikulární výzkum v nadcházejících desetiletích. Ani v zahraničí nejsou tyto otázky spolehlivě zodpovězeny; pouhé poukazování na školy, na kterých CLIL funguje (a funguje dobře), neobstojí jako důvod k všeobecnému nadšení pro tento přístup, neboť je třeba zohlednit rozdíly mezi školami, třídami a žáky, jež mohou být kulturní či psychologické povahy.

Můžeme však na tomto místě představit jeden odstrašující příklad, který nám velmi názorně ukazuje, jak CLIL na základní školy nezavádět.

Od roku 2007 proniká do kurikula 1. stupně české základní školy CLIL pod názvem *metoda Angličtina napříč předměty 1. stupně*. Publikace *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*, kterou v edici *metodika* připravil VÚP, vznikla na základě zakázky MŠMT v návaznosti na dokument *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004–2006*. Jejím cílem je uvést koncept CLIL do českých základních škol. Způsob, jakým je uveden, však považujeme za nešťastný. V dalším textu se pokusíme na vybrané nedostatky publikace ilustrovat na konkrétních příkladech.

Nejdříve poukážeme na požadavek na aprobovanost učitele, o níž se píše v úvodu:

„I když strategie CLIL klade relativně vysoké nároky na vyučující, kteří musejí zvládat vedle učiva daného předmětu nejen jazyk, v kterém výuka probíhá, ale i praktické řešení problémů, vyjednávání, diskuse, v podstatě vedení celé hodiny v cizím jazyce, není vyžadována aprobace pro cizí jazyk.“¹ (Baladová 2007, s. 6)

¹Není v této souvislosti bez zajímavosti, že z dvanácti autorů obsahové části této

Toto ujištění je v přímém rozporu s moderními výzkumnými zjištěními, že cizojazyčná výuka v primární škole může být efektivní pouze v případě, že je vedena plně kvalifikovanými učiteli s vynikající úrovní cizího jazyka a velmi dobrou výslovností. Materiály v publikaci (i na přiloženém CD-ROM) jsou v tomto smyslu zklamáním. Obsahují jednak jazykové chyby v cílových jazycích, jednak aktivity, jež jsou v rozporu s požadavky na kognitivní a sociální přiměřenost věku dítěte. Jako příklad poslouží úvod k aktivitě *Na poště* (Baladová, 2007, s. 65), která je zamýšlena pro 2. ročník základní školy.

Úvod – diskuse

Seznámíme děti s tématem hodiny česky, poté anglicky – *Let's have a look at the post office today!*

Diskuse na téma možnosti komunikace mezi lidmi – *How can we talk to other people if they are far away?* – vezmeme globus a na něm ukážeme polohu ČR a například Číny (poté můžeme ukázat různé země, které nás napadnou, které děti znají z dovolené, odkud posílají pohlednice, zeptáme se na hlavní město + další zajímavosti) – *How could I talk to my friend in China?* zmíníme telefon, sms zprávy, e-mail. *But I would like to send a picture to him, what should I do?* Klademe podobné otázky, děti se snaží odpovědět podle toho, co vidí na tabuli, jednoslovně. Můžeme také začít anglickou větou a necháme dětem prostor pro doplnění správného slova, podle obrázků z tabule.

I could write a/an... Oceňujeme snahu dětí doplnit věty, klademe důraz na mimiku a gesta při kladení otázek, tak abychom dětem pomohli pochopit, na co se ptáme. *But who will take the letter there? A bird? A car? A plane or train? Or the postman will go there himself/herself? What do you think?*

V druhé fázi popíšeme celý proces od podání dopisu na poště až po doručení do Číny – anglicky, používáme názorné ukázky, obrázky z tabule, mimiku a gesta.

Je zarážející, že se v aktivitě pro žáky druhého ročníku, založené na mezi-předmětových vztazích, pracuje s globusem, s nímž se žáci podle RVP ZV seznamují až v hodinách zeměpisu na 2. stupni ZŠ (RVP ZV, s. 61). Navíc se od těchto žáků očekává předchozí zkušenost s poštou; realita ovšem může být dnes – při rychlém nárůstu obliby elektronické komunikace na úkor klasické pošty – jiná. Silně nadhodnocena je podle našeho názoru i očekávaná jazyková úroveň jednak na straně učitele (plynulá komunikativní kompetence), jednak na straně žáka (např. porozumění modálním slovesům *can*,

„metodiky“ jsou jen čtyři sami aprobovanými učiteli pro 1. stupeň ZŠ. Čtyři z autorů jsou kvalifikováni k výuce Aj na 2. stupni ZŠ.

could, should ve větách o osmi a více slovech; porozumění delšímu mluvenému projevu – *celý proces od podání dopisu na poště až po doručení do Číny*).

Nejen v otázce přiměřenosti, ale i v řadě dalších aspektů se aktivity protiví moderní lingvodidaktice. Některé z nich nenabízí víc než dvojjazyčné instrukce a zaměření na slovní zásobu (mnohdy neúměrně pokročilou). Jako příklad poslouží aktivita č. 2 z pracovního listu *Stopy zvířat* (Baladová, 2007, s. 140) zamýšlená pro 5. ročník.

2) Prohlédni si obrázky jednotlivých zvířata [sic!] ... Vystřiňni je a přiřaď k nim správný název. Znáš i jejich anglické názvy? Zkus je správně přiřadit.

2) Look at the animals' pictures. Cut them out and give them the right names. Do you know their names in English? Try to match the English names with the Czech ones.

bažant vrána zajíc vydra rys kachna liška jelen srnec jezevec pes srna kanec kočka vrabec veverka

pheasant roebuck otter lynx roe badger hare crow sparrow squirrel boar duck cat fox sparrow stag dog

S vědomím toho, jak důležitou roli hraje autentická výslovnost při výuce cizího jazyka v raném věku, je až s podivem, jak malá pozornost je výslovnostním aspektům v publikaci věnována. Nejenže zpravidla není součástí pokynů jakákoli fonetická transkripce, ale ani audionahrávky, jež doprovázejí vybrané aktivity, nebyly pořízeny rodilým mluvčím a jsou zatíženy silným českým přízvukem.

Zdá se tedy, jako by kolektiv autorů – úmyslně či neúmyslně – nevzal v potaz aktuální trendy v didaktice cizích jazyků. Publikace je souborem učebních aktivit, z nichž o některých lze zřejmě s úspěchem pochybovat, že byly před rozesláním do tisíců českých základních škol alespoň rámcově pilotovány.

Vzhledem k tomu, jak nedostatečně je problematika CLIL zpracována a kolik různých přístupů zastřešuje, není s podivem, že jasné a přesvědčivé empiricky podložené argumenty na její podporu zatím nebyly formulovány. Ačkoli můžeme sledovat rostoucí celoevropské opojení CLIL v rovině strategicko-politických proklamací, odborníci v teorii (didaktikové) i praxi (učitelé) jsou zatím v hodnocení CLIL spíše strážliví. Nadšení pro CLIL – ovšem bez jakékoli argumentační podpory – se projevuje i v dokumentu *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 až 2006*, kde se mimo jiné uvádí:

„Obsahově a jazykově integrované učení (CLIL), ve kterém se žáci učí předmětu v cizím jazyce, má výrazně přispívat k cílům Unie v oblasti jazykového vzdělávání. Může poskytnout žákům účinnou příležitost používat jejich nově nabyté jazykové dovednosti ihned a ne se je učít pro pozdější použití. Otevírá dveře jazykům pro velké množství studentů, pěstuje sebevědomí u mladších žáků a u těch, kteří dobře nereagovali na formální jazykové instrukce v rámci všeobecného vzdělávání. Poskytuje ovlivnění jazykem, aniž by to vyžadovalo další čas v učebním plánu. . .“ (Podpora... 2004, s. 16)

Je symptomatické, že kvalita překladu dokumentu do češtiny je tristní – ve zvolené pasáži výše ční nad ostatní nesmysly spojení „formální jazyková instrukce“ (v originále „formal language instruction“, což ve skutečnosti znamená „výuka jazyků ve škole“). Ukazuje se, jak naléhavou potřebou je zvýšení jazykových kompetencí v nastupujících generacích českého národa. I oficiální překlady oficiálních evropských dokumentů do češtiny, stejně jako oficiální překlady českých kurikulárních dokumentů do angličtiny, mají velmi nízkou úroveň. Za příklad může sloužit oficiální anglická varianta Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (v angličtině *Framework Education Programme for Elementary Education*), která systematicky pracuje s překladem termínu *základní vzdělávání* – *elementary education*, což je v rozporu s *Mezinárodní normou pro klasifikaci vzdělávání* ISCED a ztěžuje to komunikaci v rámci evropské odborné komunity.

Nikdo snad nezpochybnuje, jak důležité je učit se cizím jazykům, zejména v dnešní době, kdy Evropa hledá nové cesty a způsoby hlubší integrace. Právě proto je velmi důležité nepropadat neopodstatněnému nadšení pro nové, empiricky nedostatečně ověřené přístupy a metody výuky, které mohou odvádět pozornost od těch opravdu důležitých otázek cizojazyčného vzdělávání.

Literatura

- BALADOVÁ a kol. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. Praha: VUP, 2007.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 3, s. 42–52.
- JANÍK, T. K problémům stojícím v pozadí tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání v České republice. In Novotová, J. (Ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 39–58.
- KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice Hall International, 1989.
- Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán 2004–2006*. Sdělení Komise EU. Praha: NA Socrates, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. [cit. 15. 8. 2007].

Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf.

Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006. 2006. [cit. 14. 4. 2007]. Dostupné na: http://www.csicr.cz/upload/vyuka_cizich_jazyku_%202005-2006.pdf.

NAJVAR, P. Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 1, s. 93–99. ISSN 1211-4669.

Autor: Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: najvar@ped.muni.cz