

Kompetence učitele vedoucí k úspěšné realizaci metody CLIL

Gabriela Klečková

*Katedra anglického jazyka
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni*

Úvod

Vzdělávací přínos CLILu je obrovský. Při zdárném zavedení této metody do praxe dochází u studentů k rozvoji jazykových a obsahových znalostí a dovedností, kognitivních procesů, motivace, schopnosti řešit problémy, samostatnosti, sebejistoty apod. (Coyle, 2006; Navez a kol., 2002). Úspěšná realizace CLILu a jeho následná udržitelnost jsou však závislé na mnoha faktorech. Tím klíčovým je náležitá připravenost CLIL učitelů, tedy jejich znalosti a dovednosti potřebné pro výuku metodou CLIL (Coyle a kol., 2010; Navez, 2009). Tento text představuje předpoklady a kompetence CLIL učitelů a zároveň diskutuje s ní spojenou problematiku.

Kompetence CLIL učitele

Odborná literatura popisuje kompetence CLIL učitele v různém rozsahu a z různých úhlů pohledů. Velmi základní přehled kompetencí respektive charakteristik učitele popisuje M. Pavesi a kol. (2001). Podle těchto autorů by měl CLIL učitel ovládat cizí jazyk, jehož prostřednictvím vyučuje. Měl by mít odborné vědomosti daného vyučovaného oboru, ale měl by být zároveň seznámen s procesy učení se cizímu jazyku. Měl by být schopen používat aktivizační metody práce. Užitečné jsou i dovednosti potřebné pro práci v týmu s ostatními učiteli tak, aby v rámci školy docházelo ke spolupráci mezi učiteli cizích jazyků a odborných předmětů (Pavesi a kol., 2001, s. 87).

M. Pavesi a kol. (2001) tyto kompetence dále rozdělují na čtyři oblasti. V oblasti vyučovaného oboru by měl učitel ovládat učivo a dovednosti s ním související a zároveň prokázat pochopení o vhodnosti předmětu a učiva pro výuku prostřednictvím metody CLIL. V oblasti vlastní výuky by měl být schopen přípravy a plánování učební hodiny ve vztahu k cílům, potřebám a specifikám CLIL výuky. Měl by také brát v úvahu náročnost související s jazykovou a kognitivní zátěží studentů. Měl by být schopen návaznosti a propojení obsahu vyučovaného obsahu a cizího jazyka. Měl by navrhovat a volit takové učební činnosti, které respektují věk, jazykovou úroveň a schopnosti studentů a zároveň je aktivně zapojují do učebního procesu. Zvolené učební činnosti by měly nejenom rozvíjet vyučovaný předmět, ale též sloužit k rozvoji jazyka a komunikativních dovedností. CLIL učitel by měl také vhodně volit a využívat výukové materiály a pomůcky včetně informačních

technologií. V oblasti řízení třídy by měl vhodně uplatňovat různé organizační formy, vytvářet učební příležitosti, využívat čas, ale i uváženě volit obsahové cíle ve vztahu k náročnosti výuky prostřednictvím cizího jazyka. V oblasti dalšího vzdělávání by měl usilovat o možnosti rozvoje zkušeností s metodou CLIL (Pavesi a kol., 2001, s. 100-102).

J. Novotná a M. Hoffmanová (2005) taktéž základním způsobem popisují kompetence CLIL učitele. Jejich popis se blíže váže k učitelům matematiky, ale je dostatečně aplikovatelný i na jiné vyučované obory. U CLIL učitele považují za důležité kompetence v oblasti užívání cizího jazyka, didaktiky a řízení třídy. CLIL učitel by měl dobře ovládat cizí jazyk, jehož prostřednictvím vyučuje, používat jej ve výuce a dle potřeby sáhnout k mateřskému jazyku studentů. Používaný jazyk by neměl překračovat schopnosti studentů. V oblasti didaktiky by měl mít takové znalosti a dovednosti, aby volil učební postupy, které respektují individualitu studentů a podporují jejich rozvoj a pozitivní postoje. Výuka by měla být vedena tak, aby jak obsah, tak jazyk byly rozvíjeny. Volba organizačních forem ve vztahu k cílům, metody a formy práce, které vzbuzují u studentů zájem a motivují je, jsou též součástí kompetencí CLIL učitele.

Zdá se, že ostatní popisy kompetencí CLIL učitelů už jen rozvíjí tyto dva základní popisy a poskytují podrobnější charakteristiku předpokladů pro to, aby CLIL mohl být úspěšně realizován ve školním prostředí. Rozšířenější popis kompetencí je výstupem z projektu Socrates-Comenius 2.1: *CLIL across Contexts: From scaffolding framework to teacher portfolio for CLIL* (Hansen-Pauly a kol., 2009). Autoři projektu na základě pozorování hodin CLILu v několika zemích Evropy a odborné literatury identifikovali osm klíčových oblastí přípravy učitelů a vytvořili rámec přípravy CLIL učitelů. Při tvorbě vycházeli z konstruktivistického pojetí výuky. Každá z oblastí kompetencí je v původním dokumentu popsána v oblasti znalostí, hodnot a dovedností. Jelikož se jedná o návodný dokument pro přípravu učitelů, nechybí v popisu ani činnosti, které vedou k rozvoji dané kompetence a možné výstupy indikující její zvládnutí (bližší popis viz. Hansen-Pauly a kol., 2009). Pořadí těchto oblastí není náhodné, ale jednotlivé oblasti na sebe navazují a ukazují rostoucí připravenost či odbornost učitele pro výuku CLILu.

První oblast souvisí s potřebami žáků. CLIL učitel si uvědomuje, že studenti mají rozdílné znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti, učební styly, jazykové dovednosti apod. Tyto rozdíly rozpoznává u svých studentů a následně z nich vychází při vyučování. Druhá oblast popisuje kompetence vztahující se k plánování výuky. CLIL učitel definuje krátké, středně dlouhé a dlouhodobé obsahové a jazykové cíle. V plánování realizuje efektivní přístupy jak z odborného předmětu, tak i cizího jazyka. Uvědomuje si roli cizího jazyka v průběhu výuky a přizpůsobuje tomu své plánování. Při plánování nezapomíná na hodnocení pokroku jazykového i obsahového učiva. Třetí oblast kompetencí se vztahuje k rozmanitosti prostředků a způsobů práce a to jak u studentů tak i učitelů. Jedná se o využití verbálních a neverbálních nástrojů při prezentaci a procvičování obou typů učiva (jazykového a nejazykového).

Další oblast je zaměřena na interakci ve třídě. CLIL učitel volí odpovídající jazykové prostředky pro studenty. Vede výuku a úkoly tak, aby studenti mohli komunikovat v rozličných situacích. Podporuje studenty metodami „scaffoldingu,“ poskytuje jim zpětnou vazbu na jejich jazykové projevy. Pátá oblast kompetencí je úzce spjata s gramotností vyučovaného oboru (odborného předmětu). CLIL učitel rozumí jazykovým prostředkům a diskurzu svého nejazykového oboru, neboli si uvědomuje jaké jazykové prostředky jsou klíčové pro daný obor, co je potřeba pro komunikaci obsahu oboru. S těmito prvky pak seznamuje studenty. Následující oblast souvisí s hodnocením. CLIL učitel používá přiměřené formy a metody hodnocení pro hodnocení obsahu a cizího jazyka a které pozitivně ovlivňují učební proces a poskytují zpětnou vazbu.

Sedmá oblast jde za rámec vlastní výuky a popisuje kompetence spolupráce a reflexe. CLIL učitel je schopen efektivní komunikace a spolupráce s ostatními kolegy s cílem vytváření kvalitní výuky. Umí sdílet své znalosti a dovednosti. Poskytuje a přijímá zpětnou vazbu. Reflektuje své postupy. Poslední oblast vychází z reality používání jazyka. CLIL učitel by volbou činností a přístupů měl u studentů rozvíjet uvědomění role kontextu při volbě jazykových prostředků a role kultury v komunikaci neboli interkulturní kompetenci.

Jednoduše řečeno, CLIL učitel rozpozná potřeby svých studentů na jejichž základě si stanoví cíle a naplánuje si cestu jejich dosažení. Na této cestě implementuje škálu výukových nástrojů. Jelikož se jedná o integrovanou výuku nezapomíná vedle obsahu rozvíjet jazyk a vést studenty k osvojení si jazykových prostředků spojených s předmětem. Učební procesy monitoruje a hodnotí. Aby vše zvládal úspěšně, spolupracuje s kolegy a reflektuje své činnosti. Díky integraci obsahu a jazyka a možnostem, které tato integrace dovoluje, rozvíjí u studentů komunikativní a interkulturní kompetence nezbytné pro komunikaci v reálném životě.

Evropský referenční rámec pro vzdělávání CLIL učitelů (The European Framework for CLIL Teacher Education), který vznikl pod gescí Evropského centra pro moderní jazyky, se věnuje přípravě CLIL učitelů a zároveň je dalším dokumentem poskytující popis kompetencí CLIL učitelů. Jedná se o obecný rámec, který je možno adaptovat v jakémkoliv prostředí, tzn., že je natolik všeobecný, že je možno je adaptovat ve vztahu k potřebám vybraného vzdělávacího kontextu. Popisuje kompetence potřebné pro integrovanou výuku obsahu a jazyka. D. Marsh a kol. (2010), autoři dokumentu, upozorňují na to, že se jedná o všeobecné kompetence, které reflektují principy integrované výuky obsahu a jazyka, nicméně nezohledňuje, ani blíže nerozvádí kompetence specifické jednotlivým odborným předmětům a cizím jazykům. Opět se jedná o rozdělení kompetencí do osmi oblastí, ale jejich názvy se liší od výše uvedených osmi oblastí. Jsou to oblast: 1) reflexe, 2) pojetí o CLILu, 3) principů integrace obsahu a jazyka, 4) metodiky a hodnocení, 5) odborných znalostí a evaluace, 6) učebních nástrojů a prostředí, 7) řízení třídy a 8) vnějšímu prostředí.

Kompetence v oblasti reflexe popisují schopnosti učitele reflektovat a uvědomovat si své konání a procesy ve spojení s učebními činnostmi a

následně tyto činnosti modifikovat. Kompetence související s pojetím CLILu odkazují na učitelovi poznatky o CLILu jako o metodě a roli ve vzdělávání. Kompetence v oblasti principů integrované výuky se soustředí na vztahy mezi učeným obsahem a cizím jazykem a procesy osvojování si cizího jazyka. Kompetence v oblasti metodiky a hodnocení patří mezi nejrozsáhlejší. Zahrnují kompetence učitele rozvíjet studenty, využívat rozličné metody a formy práce, plánovat, vytvářet vhodné učební prostředí, hodnotit studenty a spolupracovat s kolegy. Kompetence v oblasti odborných znalostí a evaluace se vztahují ke schopnostem se orientovat v CLIL výzkumu, vidět jeho vztah k praxi, ale i hodnotit CLIL výuku. V další oblasti jsou popsány kompetence tvorby podpůrného a stimulujícího prostředí a schopnosti identifikace vhodných nástrojů a opor pro výuku. Kompetence v oblasti řízení třídy definují dovednosti související s tvorbou organizačních podmínek podporující učení se obsahu a zároveň jazyku. Poslední oblast kompetencí se zaměřuje na schopnosti učitele vyvíjet aktivity vedoucí k rozvoji a podpoře CLILu v prostředí školy, ale i vnějších subjektů ovlivňující vzdělávání. Samozřejmě, celý dokument poskytuje podrobnější výčet kompetencí CLIL učitele, tedy toho, čeho by CLIL učitel měl být schopen.

Další užitečný a velmi rozsáhlý dokument popisující kompetence CLIL učitele je *CLIL Teacher's Competences Grid* (Bertaux a kol., 2010), který vznikl jako nástroj pro reflexi a vodítko pro další profesní rozvoj budoucích či stávajících učitelů praktikující CLIL. Uvádí cílové kompetence neboli směr, jakým by se měl učitel rozvíjet, aby výuka CLILu měla odpovídající výsledky tak, jak jsou popisovány v odborné literatuře. P. Bertaux a kol. (2010) rozdělili kompetence včetně jejich indikátorů do dvou skupin: základní východiska pro CLIL (underpinning CLIL) a východiska pro implementaci CLILu (petting CLIL in motion). V rámci každé skupiny jsou pak uvedeny tzv. makrokompetence, mikrokompetence, a konkrétní dovednosti CLIL učitele. Níže jsou zmíněny makrokompetence a s nimi související mikrokompetence neboli CLIL učitel by měl mít rozvinuté dovednosti v následujících oblastech.

První okruh kompetencí souvisí s dovednostmi, které zajišťují založení a zachování CLILu výuky ve škole:

- Vzdělávací program.
 - Vymezení CLILu.
 - Určení způsobu realizace CLIL.
- CLIL legislativa.
 - Přizpůsobení CLILu místním podmínkám.
 - Integrace CLILu do kurikula.
 - Propojení CLILu s filozofií školy.
 - Určení způsobů měření kvality CLILu.
- Jazykové dovednosti.
 - Používání základních komunikační jazykových prostředků v cizím jazyce.
 - Používání odborných jazykových prostředků v cizím jazyce.
 - Používání jazykových prostředků v cizím jazyce pro řízení třídy.
 - Používání jazykových prostředků v cizím jazyce potřebných pro vedení výuky.

- Používání jazykových prostředků v cizím jazyce potřebných pro učební činnosti.
- Příprava vyučování.
 - Tvoření učebních plánů.
- Spolupráce.
 - Spolupracování s ostatními tak, aby byla zajištěn rozvoj studentů.
 - Vytvoření si pozitivního vztahu se studenty.

Druhý okruh zahrnuje kompetence nezbytné pro implementaci CLILu. CLIL učitel by měl mít dovednosti v těchto oblastech:

- Integrace.
 - Propojení dovedností odborného předmětu, jazyka a učení a vytvoření integrovaného přístupu.
- Implementace.
 - Plánování vyučovacích hodin.
 - Realizování výuky.
 - Zajišťování naplánovaných výstupů.
- Osvojování si cizího jazyka.
 - Popsání úrovně cizího jazyka.
 - Aplikování poznatků z oblasti osvojování si cizího jazyka při plánování výuky.
 - Aplikování poznatků z oblasti osvojování si cizího jazyka ve výuce.
- Interkultura.
 - Podporování rozvoje interkulturní kompetence.
- Organizace učebního prostředí.
 - Respektování emocí spojených s učebním procesem.
 - Použití efektivních učebních postupů.
- Studenti.
 - Používání interaktivních metod práce.
- Učební podmínky.
 - Znalost kognitivních a metakognitivních procesů v CLIL prostředí.
- Hodnocení.
 - Znalost a používání evaluačních postupů a nástrojů.
- Další vzdělávání a inovativní přístupy.
 - Orientování se v nových směrech.
 - Využití informačních technologií ve výuce.

Mezi doplňující podněty ve vztahu ke kompetencím CLIL učitelů patří studie z Nizozemí. R. De Graaff (2007) vytvořil pozorovací nástroj zkoumající efektivní výuku cizího jazyka ve výuce CLIL. Cílem celého jejich úsilí bylo identifikovat účinné procesy v CLIL výuce, které budou podporovat jazykový rozvoj studentů. Ve své práci vycházeli ze skutečnosti, že v Nizozemí se nevěnuje velká pozornost pedagogickým dovednostem CLIL učitelů a jak tyto dovednosti ovlivňují rozvoj cizího jazyka u studentů. Došli k závěrům, že kompetentní CLIL učitel zprostředkovává studentům setkání se s cizím jazykem tak, aby studenti čelili co nejmenším problémům vycházející z jejich omezených jazykových dovedností. Pracuje tak, aby se studenti zaměřovali na význam textů spíše než jejich jazykovou formu, ale zároveň používá strategie, které vedou studenty k uvědomění si jazykových prostředků jako takových.

Vytváří příležitosti pro používání jazyka. Učitel povzbuzuje a vede studenty k užívání různých jazykových kompenzačních strategií.

Jazykové vybavení CLIL učitele

Výše uvedené návrhy kompetencí v různém rozsahu zmiňují potřebu učitelů být jazykově vybaveni. Ukazuje se, že stanovení minimální jazykové úrovně pro výuku CLILu je problematické. Požadovaná minimální jazyková úroveň CLIL učitelů je v literatuře různě definována od úrovně B1 až po úroveň C2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, ale v současné době neexistuje žádný legislativní návrh. Země napříč Evropou praktikující CLIL mají nebo formulují rozličné požadavky na své učitele (Eurydice Education Unit, 2006). Například G. Ludbrook (2008) zmiňuje, že v Itálii rozhodnutí o vhodné minimální jazykové úrovni bude náročný proces, který bude vyžadovat určitá data o schopnosti učitelů vést výuku v cizím jazyce, diskusi mnoha odborníků, ale i definici plynulosti, přesnosti a srozumitelnosti ve výuce CLILu.

Zpráva o CLILu v Evropském kontextu z roku 2002 (Marsh, 2002) zpracovaná mnoha odborníky zdůrazňuje, že je zapotřebí si uvědomit, že CLIL metoda vyžaduje určité pedagogické dovednosti včetně schopnosti vysoké jazykové úrovně v cizím jazyce. Nicméně připomíná, že je potřeba vnímat jazykovou úroveň ve vztahu k typu CLILu. Například jazykové sprchy (language showers) u dětí prvního stupně základních škol kladou jiné nároky na učitele než výuka filozofie na střední škole. Při hledání nezbytné úrovně je třeba vycházet z vybraného kontextu a jeho potřeb (Marsh, 1999) a je třeba zvážit nakolik je učitel schopen komunikovat v základních a běžných situacích, ale i používat v receptivní a produktivní rovině jazykové prostředky specifické odbornému předmětu. Ke zvážení je i schopnost prezentovat učivo a ovládat jazyk potřebný pro řízení třídy, tak aby studenti měli možnost se s cizím jazykem setkávat, což je nezbytné pro jejich jazykový rozvoj (Memphisto a kol., 2008). Zároveň D. Marsh (2002) uvádí, že velké množství CLIL výuky neboli výuky v cizím jazyce neznamená zákonitě vyšší kompetence u studentů. Skutečnost je taková, že omezené jazykové vybavení učitelů může ovlivňovat jejich způsob výuky.

D. Coyle a kol. (2009) navrhují řešení nedostatečného jazykového vybavení tím, že učitelé odborného předmětu úzce spolupracují s učitelem jazykářem (i případně týmově učí) a dodávají, že spolupráce učitelů jazykových a nejazykových předmětů v rámci školy znalostně a dovednostně obohatí všechny zúčastněné. Ve své podstatě nelze CLIL úspěšně realizovat bez takové spolupráce.

Souhrn kompetencí CLIL učitele

Je zjevné, že se v posledních letech rozšiřuje pole informací o tom, co by CLIL učitel měl znát a jaké dovednosti by si měl osvojit. Podíváme-li se na

průnik návrhu kompetencí jednotlivých autorů, ukazuje se, že spadají do několika základních oblastí. Základem je, že CLIL učitel má *odborné vědomosti* daného předmětu, tzn. je odborníkem, a zároveň *náležitě ovládá cizí jazyk*, jehož prostřednictvím učí. Kromě znalostí jazyka jako takového, má i *znalosti o procesech učení se cizímu jazyku* přesněji řečeno o jeho osvojování. Rozumí a orientuje se v problematice a *principech učení se obsahu prostřednictvím cizího jazyka*. CLIL učitel si uvědomuje charakteristiky a různorodé potřeby svých studentů a z těchto skutečností vychází při *plánování své výuky*. V plánování také volí takové *metody práce*, které aktivně zapojují studenty do procesu učení, dovolují jim vzájemnou interakci a efektivně rozvíjet obsah a jazyk. Výuku realizuje v *různých organizačních formách* a za využití IKT a jiných vhodných nástrojů. V průběhu výuky zajišťuje *podporu cizího jazyka* (scaffolding) a poskytuje *zpětnou vazbu*. *Hodnocení* a jeho nástroje má pozitivní dopad na učení jak v oblasti obsahu předmětu, tak i cizího jazyka. CLIL učitel *spolupracuje s ostatními* na realizaci CLILu ve své škole a rozvíjí se prostřednictvím reflexe a *dalšího vzdělávání*.

Je zřejmé, že základem kompetencí CLIL učitele jsou všeobecné pedagogické, odborné a jazykové znalosti a dovednosti, které jsou obohacené o kompetence reflektující odlišnost CLIL výuky od výuky cizího jazyka nebo obsahového předmětu. Jak už bylo zmíněno na začátku, přínos metody CLIL může být omezen ze strany učitelů zejména nedostatkem jejich kompetencí. Jinými slovy, úspěšná integrace obsahu a cizího jazyka je podmíněna kompetencemi učitele.

Kompetence CLIL učitele v českém kontextu

Výraznější rozvoj CLILu v České republice je možno sledovat po roce 2005. Tento rozvoj je převážně spojen s regionálními projekty (např. Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočiny, 2009-2012) a národními projekty (např. Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií, 2010-2011) zaměřující se na další vzdělávání učitelů. Velkou měrou se na podpoře a rozvoji CLILu podílí i Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dříve Výzkumný ústav pedagogický) tvorbou metodických materiálů a odborných článků. Určitou roli v rozvoji CLILu hrají i pedagogické fakulty (Pedagogická fakulta UK, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Pedagogická fakulta MU v Brně, PF JU v Českých Budějovicích), které nabízejí speciální předměty pokrývající základní problematiku CLIL vyučování. Ač většina těchto aktivit vzniká s cílem zajistit kvalitní přípravu učitelů, neexistuje v ČR rozsáhlejší odborná studie zabývající se kompetencemi českých učitelů pro výuku metodou CLIL.

D. Hánková (2009) na konferenci pod názvem *CLIL – Jak začít?* na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni představila výsledky projektu *Zvýšení jazykových kompetencí žáků a pedagogů a zlepšení metodických znalostí kvalifikovaných pedagogických pracovníků*, v jehož rámci si učitelé rozvinuli jazykové znalosti a dovednosti obecné a odborné angličtiny (humanitní a

přirodovědné předměty), získali metodické znalosti pro výuku CLIL a praktické zkušenosti s výukou CLIL. Na konci projektu učitelé odučili vlastní ukázkovou hodinu metodou sCLIL. Během těchto hodin se ukázalo, že u učitelů převažuje transmisivní model vyučování, důraz na obsah, omezené zapojení žáků a neschopnost aplikovat získané znalosti o principech CLILu na učivo svého odborného předmětu.

Publikace *CLIL v české školní* (Hanušová – Vojtková, 2011) praxi prezentuje výsledky projektu *Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočiny*. V projektu došlo ke spolupráci tří základních škol, tří gymnázií a čtyř středních odborných škol, přesněji řečeno 30 učitelů, s vysokoškolskými odborníky z Masarykovy univerzity v Brně. Závěry projektu kromě jiného zmiňují potřebu změny metod a forem práce a překonání nejistoty učitelů-nejazykářů spojenou s jejich jazykovým vybavením. Z projektu vyplynulo i několik doporučení pro učitele začínající s CLILEm. Tato doporučení souvisejí s rozvojem kompetencí v oblasti plánování, hodnocení, spolupráce s kolegy, reflexe a dalšího vzdělávání.

Podíváme-li se na výstupy těchto dvou projektů, které jsou hmatatelné, shledáme, že nedostatečné kompetence jsou u učitelů už ve všeobecných pedagogických dovednostech, a to převážně v realizaci vyučovací hodiny a řízení vyučování a zároveň v jazykovém vybavení. Ch. Kyriacou (1996, s. 31) praví, že „hlavním úkolem učitele je navrhnout takovou učební činnost, při níž jednotliví žáci co nejefektivněji získají dovednosti a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny“ a dodává: „Při realizaci vyučovací hodiny jde o navození takových učebních zkušeností, při nichž žáci získají požadované dovednosti a vědomosti“ (1996, s. 47).

Z tohoto pohledu je zjištěná skutečnost v českém prostředí velkou překážkou úspěšné realizaci CLILu. Jsou-li metody práce ve výuce transmisivního charakteru a nevycházejí-li z konstruktivistického pojetí výuky a aktivního zapojení studentů, dochází nejenom k omezenému osvojení znalostí odborných, ale i jazykových, tzn., že studenti nezískají požadované dovednosti a vědomosti ani v jedné oblasti. Jinak řečeno, výukové metody nerespektující charakteristiky a podmínky integrované výuky nemohou zaručit, že CLIL je obohacení vzdělávacího procesu a přínosem pro zúčastněné jedince. Je-li tento problém spojen ještě s nedostatečným jazykovým vybavením na straně mnoha učitelů, zdá se, že úspěšné zavedení CLILu je za stávajících podmínek náročné a vyžaduje přípravu učitelů z mnoha hledisek.

Díky specifčnosti přípravy učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ ve dvouoborové kombinaci v České republice, by se mohlo zdát, že vhodnými učiteli pro CLIL výuku jsou ti učitelé, kteří mají ve své aprobaci cizí jazyk a nejazykový předmět. Z podstaty stávajících studijních programů mají kompetence v oblasti odborných vědomostí, ovládnání cizího jazyka i v oblasti znalostí procesů učení se cizímu jazyku. V literatuře je však poukázáno na to, že pro přípravu CLIL jsou programy tradičně postaveny na odborné, jazykové a didaktické bázi nedostatečné. Specifické rysy integrované výuky vyžadují odlišnou neboli speciální přípravu učitelů (Coyle a kol., 2010). Ta může probíhat v rámci pregraduální přípravy učitelů a nebo formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

První vlašťovky přípravy budoucích učitelů jsou, jak již bylo zmíněno, momentálně na několika pedagogických fakultách v České republice, ale rozsah a tím pádem i výstup této výuky je velmi omezen. Jedná se převážně o jednosemestrální či maximálně o dvousemestrální výuku zaměřenou na integraci obsahu a jazyka ve výuce. V porovnání se zahraničím neexistuje akreditovaný studijní program, jehož výstupem by byl kompetentní CLIL učitel. Vznik takového studijního programu by byl jistě vítaný, ale jeho zasazení do stávající podoby pregraduální přípravy učitelů se zdá velmi komplikované. Mnohem schůdnější v této době se jeví cesta prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů. I v této oblasti již byly podniknuty určité kroky, ale dosud se jednalo o jednorázové vzdělávání v rámci různých Evropských projektů. Ucelená, systémová a komplexní příprava, která by vedla k získání potřebných kompetencí a udržitelnosti CLILu ve školách neexistuje.

Prvním a klíčovým krokem je, aby se v rámci konkrétního, např. českého vzdělávacího kontextu, popsaly potřebné kompetence CLIL učitele vycházející z rámce kompetencí popsaných výše a zároveň byly specifikovány kompetence jedinečné pro dané školní prostředí, jeho charakteristiky, potřeby a nároky. Dalším krokem je podrobná analýza potřeb učitelů a jejich kompetencí. Poté je možné vytvořit cíle a obsah dalšího vzdělávání a definovat rozsah a charakter přípravy CLIL učitele tak, aby byl zajištěn rozvoj nezbytných kompetencí. Celý proces může pak být dokončen certifikací CLIL učitelů tak, jako je tomu například v Itálii, kde se University of Venice zaměřila na vytvoření certifikace CLIL učitelů. Cílem hodnotícího procesu je ověření didaktických znalostí a jazykového vybavení učitelů, kteří budou zavádět CLIL do své výuky (Ludbrook, 2008). Tento odpovědný přístup může zlepšit celkové pojetí výuky CLIL a její dopad na kvalitu vzdělávání.

Závěr

CLIL je mnohdy zaváděn, aniž by byli učitelé připraveni. Mnohdy se stane, že učitel je vyzván k integrované výuce bez jakékoliv přípravy nebo vzdělání (Deller – Price, 2007). Rizika spojená s tímto nerozvážným přístupem ve vztahu k výstupům takového vzdělávání jsou velká. Je patrné, že CLIL staví na specifické metodologii, pro níž učitel potřebuje didaktické dovednosti, aby vytvořil efektivní učební prostředí pro žáky. Kompetentní CLIL učitel, aby ve své výuce rozvíjel žáky v oblasti odborného předmětu i cizího jazyka, potřebuje znalosti v oblasti osvojování si cizího jazyka, dovednosti v oblasti plánování a hodnocení integrované výuky a být schopen uplatňovat aktivizující učební metody, vytvářet rozmanité učební situace, přizpůsobovat výuku různým učebním stylům a potřebám, respektovat a zohledňovat jazykové vybavení žáků, aktivně zapojovat žáky do učebního procesu, volit vhodné organizační formy apod. Profesní růst je nezbytnou součástí kvalitní pedagogické činnosti. U CLIL učitele to platí veskrze stejně. Kvalita a úspěch CLIL výuky je úzce spojen s rozvojem a osvojením si nezbytných kompetencí v rámci profesního růstu.

Literatura

- BERTAUX, P. a kol.: *The CLIL teacher's competences grid*. 2010.
<http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3857>
- COYLE, D.: Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. In: *Scottish Languages Review*, 2006, č. 13, s. 1-18.
[online]. ISSN 1756-039X.
<http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- COYLE, D. – HOLMES, B. – KING, L.: *Towards an integrated curriculum – CLIL national statement and guidelines*. Londýn: The Languages Company, 2009. 40 s. ISBN 978-0-9564256-0-7.
<http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf>
- COYLE, D. – HOOD, P. – MARSH, D.: *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 s. ISBN 978-0-521-13021-9.
- DE GRAAFF, R.: An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, roč. 10, 2007, č. 5, s. 603-627. ISSN 1367-0050.
- DELLER, S. – PRICE, Ch.: *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 151 s. ISBN 978-0-19-442578-0.
- Eurydice European Unit. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. 2006.
http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf.
- HÁNKOVÁ, D.: Didaktika cizího jazyka a CLIL: Jak může didaktika angličtiny pomoci učitelům CLILu? In: *Konference CLIL – Jak začít?*. Plzeň: FPE ZČU v Plzni, 2009.
- HANSEN-PAULY, M. a kol.: *Teacher education for CLIL across contexts: From scaffolding framework to teacher portfolio for CLIL*. 2009.
http://clil.uni.lu/CLIL/Project_files/CLIL_Project_Final_Report.pdf
- HANUŠOVÁ, S. – VOJTKOVÁ, N.: *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx, 2011. ISBN 978-80-86665-09-2.
- KYRIACOU, Ch.: Klíčové *dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LUDBROOK, G.: Developing a performance test for Italian CLIL teacher certification: Examining CLIL teacher language. In: *Studi di Glottodidattica*, 2008, č. 4, s. 150-169. ISSN: 1970-1861.
<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view>
- MARSH, D.: Introduction to Content and Language Integrated Learning. In: Marsh, D. a Marslands, B. *Learning with languages: A professional development programme for introducing content and language integrated learning: English upper secondary education*. Jyväskylä: University Press, 1999, s. 111-114. ISBN 951-39-0578-0.
- MARSH, D.: *CLIL/EMILE: The European dimension*. Jyväskylä: University Press, Continuing Education Centre, 2002.

http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf

MARSH, D. a kol.: *The European framework for CLIL teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages, 2010.

<http://clil-cd.ecml.at/>

MEMPHISTO, P. – MARSH, D. – FRIGOLS, M. J.: *Uncovering CLIL*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 238 s. ISBN 978-0-230-02719-0.

NAVÉS, T. – MUÑOZ, C. – PAVESI, M.: Module 2: Second language acquisition for CLIL. In: Langé, G. a Bertaux, P. *The CLIL Professional Development Course*. Milan: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, 2002, s. 53-102. ISBN 88-900649-1-9.

NOVOTNÁ, J. – HOFMANNOVÁ, M.: Teacher training for Content and Language Integrated Learning. In: *15th ICMI Study Conference. The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics*, 2005. <http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/>

PAVESI, M. a kol.: *Teaching through a foreign language. TIE CLIL*. Milan: M.I.U.R., 2001. 161 s. ISBN 88-900649-0-0.