

**Lara Burazer**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
lara.burazer@ff.uni-lj.si

UDK 81'243:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.16.291-311

Izvirni znanstveni članek

**Janez Skela**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
janez.skela@ff.uni-lj.si

## CELOSTNO VSEBINSKO-JEZIKOVNO UČENJE SKOZI POGLOBLJENO RAZČLEMBO AKRONIMA CLIL

### 1 UVOD

Prispevek<sup>1</sup> obravnava nekoliko izmuzljivo definicijo celostnega vsebinsko-jezikovnega učenja (CLIL-a), katerega praksa sega daleč v zgodovino (približno 5000 let pr. n. št.; Mehisto et al. 2008: 9), nato pa se v drugi polovici 20. stoletja v številnih različicah ponovno pojavi v akademskih in izobraževalnih kontekstih jezikovnega pouka. Strokovnjaki (npr. Coyle et al. 2010: 5) njegovo vlogo in rabo pogosto povezujejo z dosego cilja, imenovanega “avtentičnost namena” (ang. *authenticity of purpose*). CLIL bi naj učencem zagotavljal boljšo in bolj avtentično jezikovno izpostavljenost ter omogočal uspešnejše razvijanje sporazumevalne zmožnosti v tujem oz. ciljnem jeziku. Ta povečana avtentičnost bi naj, posledično, spodbujala zavzetost in motivacijo učencev v učnem procesu. V članku poglobljeno preučimo raznolike definicije CLIL-a in osvetlimo njegovo družbeno-kulturno ozadje. Po kratkem pregledu ustreznosti uporabe CLIL-a v različnih izobraževalnih kontekstih članek obravnava tudi nekatere kritike CLIL-a oziroma ustreznosti uporabe avtentičnega gradiva pri tujejezikovnem pouku, pri čemer gre v večini primerov za učenje angleščine kot tujega jezika (ang. *English as a Foreign Language – EFL*) oziroma kot drugega jezika (ang. *English as a Second Language – ESL*). Sklepne misli so namenjene potrditvi hipoteze o učinkovitosti pristopa CLIL kot načina za doseganje večje izpostavljenosti avtentičnim vsebinam in s tem potencialno povečane motivacije za učenje (Pinner 2013: 49).

<sup>1</sup> Raziskava je bila izpeljana v okviru projekta *Prenova pedagoških študijskih programov – Posodobitev PŠP NOO (NextGenerationEU)*.

## 2 DEFINICIJA CLIL-A

CLIL je bil “uradno” uveden v evropski prostor leta 1994 (Marsh 2012: i). Zanimanje za ta pristop k poučevanju jezikov je od samega začetka zgolj naraščalo in je danes razmeroma uveljavljena norma (cf. Coyle et al. 2010: 2). CLIL je pogosto veljal za nekakšno “blagovno znamko” (Dalton-Puffer et al. 2010b; v Cenoz et al. 2014: 246) in kljub njegovi zdaj že tridesetletni tradiciji oz. prisotnosti v evropskem izobraževalnem prostoru, lahko CLIL pristope še vedno štejemo za “aktualne” ali “sodobne”, saj je njihovo izvajanje zelo prožno in raznoliko, kakor so pač raznoliki specifični konteksti poučevanja jezikov. Sodobni trendi na področju tujejezikovnega poučevanja so mnogokrat zelo ohlapno ali (pre)široko opredeljeni, pri čemer CLIL ni nobena izjema. Pogosto se ga uporablja kot nadpomenko oz. krovni izraz za številne pristope, katerih večina ponuja ‘*two-for-the-price-of-one deal*’ oz. ‘*dva za ceno enega*’ (Kerr 2022: 13). Razlog za tako ohlapno in široko definiranje CLIL-a tiči v njegovem družbeno-kulturnem ozadju. Evropska uvedba CLIL-a v zgodnjih 1990-ih je bila namreč “politična in izobraževalna” poteza (Marsh 2012: i). Politična gonilna sila je temeljila na viziji, da mobilnost po Evropski Uniji za določene jezike zahteva višjo raven kompetenc od takratnega stanja (“*higher levels of language competence in designated languages than was found to be the case at that point in time*” (prav tam)). Zamisel o spajanju različnih disciplin, zlasti jezikovnih in nejezikovnih, ter spreminjanju učnega jezika v izobraževalnih sistemih se je razvila kot odziv na znatne družbene spremembe in posledično zahteve po spremembah v izobraževalnih sistemih tistega časa.

V procesu razvijanja izobraževalnega pristopa, s katerim bi se otroci, mladi in odrasli učili nejezikovnih predmetov preko modernega tujega jezika, je CLIL črpal navdih iz širokega spektra kontekstov in izobraževalnih praks dvojezičnega izobraževanja, predvsem v kanadskih programih jezikovne kopeli. To je botrovalo pojavu množice izrazov za poimenovanje sorodnih pristopov, ki so bili uvedeni in uporabljeni v 1980-ih in zgodnjih 1990-ih, kot so: *Bilingual education/instruction*, *Content-Based Instruction* (CBI), *Developmental bilingual education*, *Dual-focused language education*, *Extended Language Instruction*, *Immersion*, *Languages across the curriculum*, *Language-based content teaching*, *Language bath*, *Language shower*, *Modern Languages Across the Curriculum*, *Multilingual education*, *Plurilingual education* itn. (Marsh 2012: 129–130). Večina je bila uvoženih iz tujine, zlasti iz ZDA, kjer so se uporabljali izključno za kontekste, v katerih učenci manjšinskega jezika usvajajo prevladujoči ciljni jezik (prav tam, str. 131). Sčasoma se je Evropska komisija odločila, da bo sprejela izraz **celostno vsebinsko-jezikovno učenje** (CLIL) “*kot splošen krovni izraz, ki zajema vsako dejavnost, pri kateri se tuji jezik uporablja kot orodje pri učenju nejezikovnega predmeta, pri katerem imata jezikovna in predmetna vsebina skupno kurikularno vlogo*” (prav tam, str. 132). Glavni razlog, zakaj se je izraz CLIL v 1990-ih vse bolj uveljavljal, je bil, da je jezikovno in nejezikovno vsebino postavil v

obliko kontinuuma, ne da bi pri tem dajal prednost eni ali drugi. Tako lahko vsebinske in jezikovne pristope razvrstimo vzdolž kontinuuma v razponu od tistih, ki poudarjajo učenje vsebin preko ciljnega jezika (drugega in/ali tujega), do tistih, v katerih je vsebina zgolj sredstvo za spodbujanje učenja jezika. V skladu s tem bi bila popolna jezikovna potopitev oz. jezikovna kopel (običajno v dvojezičnem okolju) umeščena na tisti del kontinuuma, ki je osredotočen na vsebino, medtem ko bi na jezik osredotočen del uvrstili jezikovni pouk, ki pogosto vključuje vsebine predvsem za jezikovno vadbo (običajno v tujejezikovnem okolju). Pri CLIL-u in sorodnih pristopih je učenje jezika sicer pomembno, vendar se pogosto obravnava kot stranski proizvod in logični nasledek poučevanja vsebine. Nejezikovni predmeti, ki se poučujejo prek drugega/tujega jezika, so usmerjeni v vsebino, saj je le-ta glavni cilj poučevanja. Te predmete običajno poučujejo predmetni učitelji, ki so strokovnjaki za vsebino, in ne učitelji jezikov. Na sredi kontinuuma so pristopi z enakim poudarkom na vsebini in jeziku. Pri teh pristopih se učenci pogosto učijo drugega/tujega jezika kot predmeta. Poleg tega se vsebina poučuje prek drugega/tujega jezika. Od učencev se pričakuje, da bodo izkazali rezultate tako na ravni jezika kot vsebine, lahko pa jih poučujejo tako predmetni kot jezikovni strokovnjaki. Na drugem koncu kontinuuma so *jezikovni* pristopi. Pri teh je glavni cilj učenje jezika, vsebina pa je orodje za doseganje višje stopnje motiviranosti za učenje jezika, ki poleg tega zagotavlja tudi smiselne in relevantne teme, o katerih se učenci lahko pogovarjajo.

Uvrščanje CLIL-a na kontinuum kaže na zelo širok spekter njegove uporabe v različnih učnih okoljih. Zato si ni težko zamisliti veliko različnih situacij, v katerih se za poučevanje lahko uporabi pristop CLIL (Harmer 2012: 227; Kerr 2022: 13): (a) predmetni učitelji in učitelji jezikov, ki delajo skupaj in uporabljajo različne jezike, tako da jezikovni pouk podpira učni jezik pouka vsebine; (b) en učitelj, ki izmenično preklaplja med jeziki; (c) določene ure se poučujejo v enem jeziku, druge v drugem; (d) dodaten jezikovni pouk za nekatere učence; (e) učitelji jezikov v pouk vključujejo vsebine iz drugih predmetov (medpredmetne vsebine); (f) učenci se najprej učijo vsebine v svojem L1 in nato ponovno pri jezikovnem pouku, kjer se učitelj osredotoči na jezikovni vidik; (g) nekatere CLIL vsebine poučuje predmetni učitelj (na primer učitelj geografije), ki izkazuje ustrezno raven angleščine, ali učitelj angleščine, ki obvlada vsebinski del CLIL ure; (h) šole in učitelji, ki ponujajo kratke (recimo 15-urne) izvedbe CLIL-a; (i) izvajanje delov učnega načrta v celoti v drugem jeziku itd.

Ker se CLIL lahko izvaja na kateri koli ravni izobraževanja in ima lahko različne vloge v učnem načrtu, se konteksti šol, ki uporabljajo CLIL, zelo razlikujejo. S toliko različicami CLIL-a in brez poenotenega pristopa ali teorije je zelo težko reči, kaj CLIL dejansko zajema. Če lahko CLIL definiramo tako široko, je očitno, da je njegova izvedba podvržena specifičnim socialnim dejavnikom posameznih držav, kot tudi splošnim smernicam v izobraževanju, zato ne moremo govoriti o nekem poenotenem načinu integriranja vsebine in jezika, ki bi ga lahko izvozili in na enak način aplicirali v različnih državah (cf. Baetens Beardsmore 1993; v Marsh 2012: iii).

Če se CLIL “uporablja kot splošen izraz za opis vseh vrst izobraževalnih oblik, pri katerih se drugi jezik (tuji, regionalni ali manjšinski jezik in/ali drug uradni državni jezik) uporablja za poučevanje določenih predmetov v kurikulumu, ki niso sam jezikovni pouk” (Eurydice 2006: 8), se pojavi vprašanje jezikov in z njimi povezanih kontekstualnih dejavnikov. Po tej definiciji se lahko CLIL poučuje z uporabo različnih tujih jezikov, drugih jezikov, dodatnih jezikov ali mešanice jezikov. V resnici pa je jezik poučevanja v programih tipa CLIL v veliki večini primerov angleščina (Eurydice 2008; Ur 2012: 220). To lahko povzroča terminološko zmedo, saj je “tuji jezik izenačen z lokalnimi jeziki, kadar se ti jeziki uporabljajo za poučevanje kurikularnih vsebin. Na ta način se da razumeti ne le, da sta CLIL in potopitev/jezikovna kopel enakovredna izraza, ampak tudi, da CLIL vključuje dvojezične programe jezikovne kopeli” (Lasagabaster in Sierra 2010: 368). Vendar je jezik, ki se uporablja pri CLIL-u, pogosto jezik, ki se ne govori lokalno: za razliko od dvojezičnih programov jezikovne kopeli, ki se izvajajo v jezikih, prisotnih v okolju učencev, so učni jeziki za programe CLIL tuji jeziki in mnogi učenci imajo z njimi stik le v formalnih učnih kontekstih (prav tam, str. 370).

Ta terminološka zmeda ni nepomembna, saj ni jasno, kaj pomeni črka “L” v angleški kratici CLIL – ali gre za “*a language*” (tj. *any language*) ali “*a foreign language*” (tuji jezik, ki ga v bistvu predstavlja angleški jezik)? To, ali je zadevni jezik lokalni ali tuji jezik, neposredno vpliva na jezikovne cilje in jezikovne rezultate, zato je potrebno jasno razlikovanje. Cilji dvojezičnih programov jezikovne kopeli in CLIL pristopa v isti državi zato ne morejo biti enaki. Po svetu obstaja dolga tradicija dvojezičnih programov jezikovne kopeli (Avstralija, Kanada, Finska, Španija, Združene države in druge), medtem ko so programi CLIL v številnih izobraževalnih sistemih po svetu še v povojih (Lasagabaster in Sierra 2010: 369). Povedano drugače, težko je primerjati situacije, kjer se na primer francoščina ali nemščina uporabljata v dvojezičnih programih jezikovne kopeli, ki se izvajajo v dvojezičnih regijah, ali če se CLIL programi v angleščini izvajajo v enojezičnih predelih Slovenije. Kot poudarjata Lasagabaster in Sierra (prav tam), so lahko v primeru neupoštevanja teh pomembnih razlik splošni cilji CLIL programov zastavljeni previsoko, učitelji se lahko znajdejo pod velikimi pritiski, od učencev pa se lahko pričakuje doseganje jezikovnih ciljev, ki so nestvarni (prav tam).

Raznoliki pristopi, ki so vključeni pod krovnim izrazom CLIL, vsebujejo temeljno značilnost CLIL-a – vsi namreč ponujajo “priložnosti za učenje jezika preko vsebine” (Cenoz et al. 2014: 246). Vendar pa vključevanje programov jezikovne kopeli in dvojezičnega izobraževanja pod okrilje CLIL-a povzroča precejšnjo zmedo, saj je integracija vsebine in jezika že sama po sebi sestavni del vsakega dvojezičnega izobraževanja, medtem ko kontekstualnih značilnosti jezikovne kopeli/dvojezičnega izobraževanja, tj. da so učenci izpostavljeni ciljnemu jeziku v svojem učnem okolju ali v družbi na splošno, ni mogoče zlahka poustvariti v CLIL programu pri formalnem

pouku v tujejezikovnem okolju. Dvojezično izobraževanje torej vedno že samo po sebi vključuje CLIL, medtem ko CLIL ne vključuje (nujno) jezikovne kopeli/dvojezičnega izobraževanja. Zato bi namesto uporabe CLIL-a kot krovnega termina, ki vključuje tudi jezikovno kopel/dvojezično izobraževanje, bilo bolje CLIL postaviti na sredino kontinuuma, kot predlagata Dale in Tanner (2012: 4), saj bi to povzročalo manj nejasnosti.

Več avtorjev je CLIL oz. medpredmetno povezovanje opredelilo tudi za slovenski prostor (Lipavic Oštir in Jazbec 2009; Jazbec in Lipavic Oštir 2009; Lipavic Oštir in Jazbec 2010; Zavod za šolstvo RS 2010; Lipavic Oštir et al. 2015; Pižorn 2017; Pižorn et al. 2022; Lipavic Oštir in Jazbec 2024). Ena izmed zgodnejših definicij denimo poudarja ravno raznolikost pristopov, ki so vključeni pod krovnim izrazom CLIL (Lipavic Oštir in Jazbec 2009: 104–105):

Akronim CLIL je v primerjavi z drugimi izrazi, ki označujejo to isto obliko pouka (jezikovna kopel, integrirani pouk, bilingvalni pouk itd.) nevtralen in kot tak uporaben v različnih socialnih kontekstih in izvedbenih variantah, saj zadosti različnim izobraževalnopolitičnim smernicam v Evropi. (Lipavic Oštir in Jazbec 2009: 104–105)

V publikaciji *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v I. VIO osnovne šole: Zgledi CLIL-a* (Zavod za šolstvo RS 2010: 38) je CLIL opredeljen predvsem kot pristop, ki povezuje poučevanje vsebine preko (tujega) jezika:

CLIL (ang. Content and Language Integrated Learning) je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnih predmetov poučujejo v tujem jeziku. [...] CLIL je koncept pouka, ki temelji na tem, da učenci pridobivajo vsebinsko oz. “nejezikovno” znanje (dosegajo cilje, ki so zapisani v učnih načrtih, npr. za matematiko, spoznavanje okolja, vzgojne predmete) in pri tem uporabljajo, spoznavajo, usvajajo in se učijo tudi tuji jezik. Tuji jezik se učijo v njegovi najbolj naravni vlogi, to je v funkciji sporazumevanja, kar CLIL loči od klasičnega (delno tudi od komunikacijskega) poučevanja tujega jezika. Didaktični pristopi so osredinjeni na poučevani predmet in njegove vsebine. Pri tem ni okrnjeno nejezikovno znanje zaradi tujosti medija in CLIL, tudi ne “škoduje” znanju maternega jezika, saj je splošno znano, da materni jezik pogosto spoznavamo in krepimo tudi ob *učanju in ukvarjanju z drugimi jeziki*. (Zavod za šolstvo RS 2010: 38)

V nadaljevanju (prav tam, str. 39) avtorji razmejijo razliko med CLIL-om in integriranim poukom:

CLIL je nedvomno tudi integrirani pouk, medtem ko obratno ne velja vedno. Ni vsak integrirani pouk tudi CLIL. Terminologija je pogosto nejasna, zato v pričujoči publikaciji uporabljamo izraz CLIL in s tem mislimo nejezikovni pouk v tujem jeziku, kjer so v ospredju nejezikovni cilji, seveda pa učenci z izpostavljanjem tujemu jeziku pridobivajo tudi tujejezikovne spretnosti. Izraz integrirani pouk pa pomeni integracijo pouka tujega jezika v siceršnji pouk, se pravi, da se pouk tujega jezika sicer vsebinsko povezuje z drugimi predmeti, a je v ospredju pridobivanje jezikovnih ciljev. (prav tam, str. 39)

Tudi učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport/Zavod RS za šolstvo 2013) ne postreže s kakšno posebno opredelitvijo CLIL-a za slovenske razmere, saj avtorji preprosto navedejo, da je CLIL v strokovni literaturi različno poimenovan, da vsa navedena poimenovanja izpostavljajo določene aspekte in so kulturno in družbeno pogojena, in zaključijo, da v učnem načrtu sledijo evropskim smernicam in uporabljajo nevtralno oznako oz. kratico CLIL (prav tam, str. 18).

Ob pregledu zgoraj omenjene slovenske strokovne literature na temo CLIL-a je zanimivo, da je bilo, vsaj na začetku, veliko več raziskovalne pozornosti namenjene uvajanju/izvajanju CLIL-a v zgodnjem obdobju kot pri učencih v višjih razredih osnovne šole ali srednje šole, kjer bi zaradi boljšega znanja ciljnega jezika pričakovali "lažjo" izvedbo CLIL pristopa. To se zdi na prvi pogled morda nenavadno, a je v resnici povsem logično. Kot navajajo Brewster et al. (2002: 43–52), so današnji pristopi k poučevanju (tujih) jezikov na zgodnji stopnji zelo raznoliki, pri čemer jih naštejejo šest: avdiolingvalni oz. slušnojezikovni pristop (ang. *the audio-lingual approach*); popolni telesni odziv (ang. *Total Physical Response*); komunikacijski pristop (ang. *the communicative approach*); na opravljenih temelječ pristop (ang. *task-based learning*); na zgodbah temelječ pristop (ang. *story-based methodology*) in medpredmetni pristop oz. CLIL (ang. *cross-curricular* or *CLIL*). Omenjeni pristopi se (delno) prekrivajo oz. sovpadajo. Čeprav se med sabo razlikujejo po svojih izobraževalnih poudarkih in ciljih, imajo vsi (razen morda *slušnojezikovnega*) dve skupni lastnosti oz. načeli, ki jih uvrščata v družčino komunikacijskega poučevanja, in sicer: (1) poudarek na pomenu, in (2) poudarek na interakciji, ki je osredinjena na učenca. Vse kaže, da se ti pristopi med sabo razlikujejo bolj po *vsebini izobraževanja* kot pa po *načinu poučevanja*. Pri CLIL-u, na primer, gre za eno od oblik *jezikovne kopeli*, ki jo je Krashen poimenoval "komunikacijsko poučevanje jezikov *par excellence*", ker je poudarek na pomenu in na razumljivem vnosu (Skela in Dagarin Fojkar 2009: 53–54). Tudi Jazbec in Lipavic Oštir (2009: 180) z navedbo raziskav na področju kognitivne psihologije in psiholingvistike poudarjata, da je CLIL še zlasti primeren v zgodnjem obdobju, saj mlajši učenci pristopajo k učenju celostno. Sodeč po zasnovi tujejezikovnih učbenikov za pouk angleščine v osnovni šoli, kar bo razvidno v nadaljevanju, se pouk tujega jezika, ki je na zgodnji stopnji zasnovan celostno, kasneje močno preusmeri v (fragmentirano) poučevanje jezikovnih vsebin (npr. slovnice).

### 3 CLIL POUK V SLOVENIJI

Po podatkih Eurydice (2023: 66) se CLIL programi izvajajo v skoraj vseh evropskih državah, vključno s Slovenijo. Najbolj razširjena vrsta programa CLIL je poučevanje nekaterih predmetov v uradnem jeziku države in drugih v tujem jeziku. Poleg tujih jezikov se za izvajanje CLIL-a pogosto uporabljajo regionalni ali manjšinski jeziki. Tako je tudi v Sloveniji, kjer obstajata dva regionalna in/ali manjšinska jezika z uradnim statusom – italijanščina in madžarščina (prav tam, str. 31).

Razen dvojezičnega osnovnošolskega izobraževanja na narodno mešanem območju Prekmurja, ki je bilo uvedeno leta 1959 (Hus & Jančič 2018), se CLIL pouk v Sloveniji, če ga razumemo kot dvojezično poučevanje, v večini šol še ni ukoreninil, z izjemo nekaj zasebnih (vrtcev) in eksperimentalnih šol v obeh velikih urbanih središčih. Nekaj primerov 'CLIL šol' v Sloveniji so: Mednarodna šola Danile Kumar, kjer IB World School izvaja dva programa: *The Primary Years Program* (PYP) za vrtčevske otroke in učence od 1. do 5. razreda (3–11 let) in *The Middle Years Program* (12–14 let); Gimnazija Bežigrad v Ljubljani, Gimnazija Novo mesto, Gimnazija Kranj in II. gimnazija v Mariboru, ki so pooblaščen za izvajanje programa mednarodne mature (16–19 let); Britanska mednarodna šola v Ljubljani (učenci od 3 do 18 let); Mednarodna šola QSI v Ljubljani (za otroke od 3. do 17. leta starosti); Montessori inštitut Ljubljana (vrtec in osnovna šola), Ecole Française international de Ljubljana (OŠ Livada v Ljubljani) in še nekaj drugih. Poleg tega se v Sloveniji vsi predmeti na tujejezikovnih univerzitetnih programih običajno izvajajo v ciljnem jeziku, v nekem širšem smislu pa bi lahko kot obliko CLIL-a šteli tudi vključevanje učencev migrantskih družin v slovenske enojezične šole. Sicer pa je pri uvajanju dvojezičnega izobraževanja v slovenske šole dodatna "ovira" državna zakonodaja, ki slovenščino določa kot uradni učni jezik v slovenskih šolah (več o tem in ostalih dejavnikih, ki pogojujejo nerazširjenost CLIL-a v slovenskem šolskem sistemu, glej Lipavic Oštir in Jazbec 2009).

Pri tem je pomembno poudariti, da so učenci v zgoraj omenjenih programih ob vstopu v šolo pogosto že dvojezični. Vpis v šolo je predmet selekcijskega postopka in praviloma se izkazuje, da imajo starši izbranih otrok običajno višji socialno-ekonomski status kot starši otrok v t.i. 'ne-CLIL programih'. Takšne demografske razlike, opažene tudi v številnih drugih CLIL kontekstih (Kerr 2022: 14), predstavljajo nevarnost za neenakost pri dostopu do CLIL programov, saj se ti pogosto izvajajo v šolah in okoljih z višjim socialno-ekonomskim statusom (kot so na primer urbane lokacije), kar lahko privede do neenakosti pri dostopu do te vrste izobraževanja (Medved Udovič 2017, Smajla 2018). Po drugi strani pa so bile zabeležene številne prednosti CLIL programov v Sloveniji, kot so spodbujanje večjezičnosti, izboljšanje splošnega znanja jezika in zagotavljanje bolj smiselne učne izkušnje, saj učenci lahko vidijo povezave med predmetom in jezikom, ki se ga učijo (Medved Udovič, 2017). Študije, izvedene v Sloveniji, so pokazale, da so učenci, ki sodelujejo v CLIL programih, uspešnejši tako v ciljnem jeziku kot pri

predmetu, ki ga v tem jeziku izvajajo. Študija avtorjev Juvan in Kontler-Salamon (2018) je na primer pokazala, da so učenci, ki so sodelovali v CLIL programu, izkazovali boljše pisne zmožnosti v angleščini in boljše razumevanje geografije kot učenci, ki niso sodelovali v omenjenem programu. Zelo podobni izsledki se kažejo v raziskavah, objavljenih v treh znanstvenih monografijah – *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (Pižorn 2009); *Obrazi več-/raznojezičnosti* (Pižorn et al. 2022) in *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov* (Lipavac Oštir in Jazbec 2024).

Zgoraj omenjeni CLIL programi potekajo v (pretežno) enojezičnem in tujejezikovnem okolju. Ciljni jezik postane medij za poučevanje drugih predmetov, orodje, s katerim se nejezikovna predmetna vsebina poučuje prek ciljnega jezika. Zato metode tipa CLIL poskušajo poustvariti način učenja oz. usvajanja prvega ali maternega jezika, saj obstaja jasna povezava med količino izpostavljenosti jeziku in jezikovnim znanjem, ki ga učenci dosežejo (Ojeda Alba 2009: 131).

V nadaljevanju sledi analiza sestavnih delov kratice CLIL – vsebina, jezik in (integrirano) učenje – in njihova opredelitev v povezavi s tujejezikovnimi konteksti.

## 4 ANALIZA SESTAVNIH DELOV AKRONIMA CLIL

### 4.1 Črka “C”: vsebina

To, da prva črka “C” (ang. *content*) v akronimu označuje vsebino, seveda ni naključje, saj CLIL pristop temelji na predpostavki, da “*se je (tujih) jezikov najboljše učiti tako, da se pri pouku ne osredotočamo toliko na jezik, ampak na vsebino, posredovano preko jezika*” (Wolff 2007; v Wiesemes 2009: 55). Pri CLIL pouku bi se torej morali učenci učiti jezika tako, da z njim nekaj počnejo, namesto da se učijo o njem. V skladu s tem prepričanjem CLIL (domnevno) zagotavlja jezikovni rabi jasen in smiseln sporazumevalni namen, kar je pogosto težko doseči v razredu, osredotočenem na jezik. Posledično bi naj smiseln izbor tem in vsebine povečeval motivacijo za učenje jezika.

Če tuji jezik kot šolski predmet primerjamo z drugimi, bolj “vsebinskimi” šolskimi predmeti, kot so kemija, zgodovina ali fizika, hitro ugotovimo, da je pouk tujega jezika malce “čuden” oz. nenavaden. Jezik je namreč, podobno kot glasba, *spretnost* – se pravi nekakšen “kako” (tj. kako jezik uporabljati). Pouk tujih jezikov se je vedno ubadal z vprašanjem, s čim zapolniti t.i. “kako” sestavino jezikovnega pouka. V preteklosti, na primer v času slovnično-prevajalne ali slušno-jezikovne oz. avdiolingvalne metode, se je zdel odgovor glede vsebine tujejezikovnega pouka enostaven: poudarek je bil na slovnici, besedišču in fonologiji. Od takrat so se na področju poučevanja tujih jezikov zgodili veliki premiki, ki so imeli velik vpliv tudi na konceptualizacijo vsebine. Razvoj je potekal kumulativno, zato danes t.i. “kaj” sestavina jezikovnega pouka poleg tradicionalnih vsebin (slovnice, besedišča in izgovorjave) vključuje tudi jezikovne funkcije/govorna dejanja,



pojme in teme (ang. *notions and topics*), komunikacijske situacije, štiri jezikovne spretnosti, kulturo, učne strategije, (tematsko) vsebino itn. (Graves 1996: 19–25).

Konceptualizacija vsebine tujejezikovnega pouka se lahko razlikuje od avtorja do avtorja, od učnega načrta do učnega načrta in od učbenika do učbenika. Nekateri razlikujejo med *jezikovno* vsebino (npr. slovnica, funkcije, spretnosti, leksika, fonologija itd.) in *tematsko* vsebino (tj. teme, o katerih govorijo besedila ali na katere se naloge nanašajo), drugi obravnavajo vsebino kot mešanico tem in jezikovnih značilnosti, ki jih je treba poučevati.

Tematska vsebina jezikovnega pouka (tj. teme, o katerih govorimo za razliko od jezikovne vsebine same) je lahko različna (Ur 1996: 197–98; 2012: 216–17), od nične ali trivialne vsebine, do učencev samih, lokalno okolje, morala, izobraževanje, politični ali družbeni problemi, kulturna vprašanja, književnost, jezik (vidiki ciljnega jezika, njegova zgodovina, etimologija in drugi zanimivi vidiki). Trend “globalnih” učbenikov za poučevanje angleščine, ki poskušajo biti mednarodno privlačni, je žal privedel do tega, da takšni učbeniki pogosto vsebujejo zelo varne, “sterilne”, površinsko zanimive in nevtralne “nične vsebine”. Ali, kot ironično pripomni Medgyes (1999), učbeniki za pouk angleščine zagotavljajo neskončen vir znanja in zabave, vendar vas ne naučijo ničesar koristnega.

Vprašanje, ki si ga je treba zastaviti na tej točki, je, ali se od učencev pri pouku tujega jezika lahko pričakuje, da bodo pokazali napredek v znanju tako jezika kot obravnavane tematske vsebine. Dokler bo tujejezikovni pouk temeljil predvsem na instrumentalnih ciljih, ki dajejo prednost razvijanju praktičnih jezikovnih spretnosti, bo to onemogočalo uporabo CLIL-a v tujejezikovnem razredu, vključno s kulturo (ali medkulturno sporazumevalno zmožnostjo), književnostjo in jezikovnim ozaveščanjem (Mitchell 2009: 89). V takšnih okoliščinah se tematske vsebine, vključno s CLIL-om, še vedno uporabljajo predvsem za kontekstualizacijo jezikovne vsebine. Zavedati se moramo, da uporaba 'avtentičnih' CLIL gradiv sama po sebi ne bo imela čudežnega učinka na izboljšanje sporazumevalne zmožnosti učencev, če se bodo tovrstna besedila uporabljala predvsem ali zgolj za učenje jezika.

## 4.2 Črka “L”: jezik

Črka “L” v akronimu CLIL (ang. *language*) se nanaša na jezik. Raznolikost CLIL kontekstov, od dvojezičnega izobraževanja/jezikovne kopeli na enem koncu kontinuuma (tj. *globokega* CLIL-a) do jezikovno usmerjenih pristopov na drugi strani (tj. *plitkega* CLIL-a), predstavlja pomemben dejavnik učenja jezikov, predvsem z vidika razlikovanja med kontekstom *drugega* jezika in kontekstom *tujega* jezika.<sup>2</sup>

2 Delitev CLIL-a na 'globokega' in 'plitkega' je povzeta po Harmerju (2012: 227), ki ju sicer poimenuje 'hard CLIL' in 'soft CLIL'. Avtorja članka sva se pri prevodu odločila, da dimenzijo 'trdote/mehkosti' prevedeva s pomočjo dimenzije 'globine/plitkosti', da bi s tem aludirala na 'jezikovno kopel' oz. 'potopitev' v jezik.

Kanadske dvojezične izobraževalne programe oz. programe jezikovne kopeli štejemo za zgodovinske predhodnike CLIL-a. Angleško govoreči otroci so v njih deležni vsebinskega poučevanja v francoščini (oz. francosko govoreči otroci v angleščini) “brez škode za njihovo angleščino ali njihovo predmetno znanje” (Thornbury 2006: 51). V takih kontekstih se jezik pogosto obravnava kot stranski proizvod poučevanja vsebine. V teh programih običajno poučujejo strokovnjaki za predmetne vsebine, ne pa učitelji jezikov, kar *kontekst drugega jezika* bistveno ločuje od *konteksta tujega jezika*, kjer je glavni cilj pouka učenje jezika.

CLIL se lahko poučuje z uporabo kateregakoli drugega jezika, dodatnega jezika ali kot mešanica jezikov – na primer CLIL jezik skupaj s prvim jezikom učencev. To se včasih imenuje *medjezikovno prehajanje* (ang. *translanguage* CLIL) (Harmer 2012: 226). Vendar pa je jezik poučevanja v programih tipa CLIL v veliki večini primerov angleščina (Eurydice 2008; Ur 2012: 220). S pojavom globalne angleščine, njeno vseprisotnostjo in dominantnim statusom se je tradicionalno razlikovanje med angleščino kot *tujim jezikom* (EFL) in angleščino kot *drugim jezikom* (ESL) zabrisalo. Zato je pri angleščini pogosto težko razlikovati, ali gre za tuji ali drugi jezik. Tako angleščina kot tuji jezik (EFL) kot angleščina kot drugi jezik (ESL) sta jezikovne norme tradicionalno utrjevali na domačem govorcu angleščine, kar pa ne velja za angleščino kot *linguo franco* (ELF, tj. jezik, ki ga uporabljajo govorci, ki ne govorijo istega jezika in za katere angleščina ni njihov materni jezik), kjer so relevantne jezikovne norme terjale ponovno presojo in drugačen pristop. Posledično je prišlo do pojava novih hibridnih modelov poučevanja angleščine po svetu, ki v različnih oblikah združujejo značilnosti teorije in prakse tako EFL kot ESL, vključno s CLIL-om.

Čeprav je tradicionalno razlikovanje med angleščino kot tujim jezikom (EFL) in angleščino kot drugim jezikom (ESL) v mnogih kontekstih zabrisano, ima v mnogih drugih še vedno pomembne pedagoške implikacije. V tujejezikovnih kontekstih je uporaba jezika pogosto omejena na jezikovno učilnico in na nekaj ur pouka tedensko, medtem ko imajo v drugojezikovnih okoljih učenci na voljo 24-urni “jezikovni laboratorij”.

### 4.3 Črka “I”: integrirano oz. celostno (učenje) – pristop k poučevanju CLIL-a

Črka “I” v akronimu CLIL se nanaša na ‘integrirano’ oz. celostno (učenje), kar je temelj CLIL pristopa in “njegova največja prednost v primerjavi z ostalimi pristopi k pouku tujih jezikov, kot npr. komunikacijski pristop in na opravljenih temelječ pristop” (Pinner 2013: 53).

Ur (2012: 220–221) izpostavi, da je integriranost oz. celostnost CLIL pristopa utemeljena na naslednjih predpostavkah in vrednotah: usvajanje jezika, avtentičnost, vključevanje angleščine v kurikulum, motivacija, nadaljnje izobraževanje (priprava učencev na študij in poklic), diverzifikacija učenja, povečanje izpostavljenosti angleščini, različni

kulturni in izobraževalni vidiki, medkulturnost, širjenje besedišča in izboljšanje govornih spretnosti.

Tudi Kerr (2022: 13) je prepričan, da uporaba CLIL-a pozitivno vpliva na motivacijo učencev, na njihov odnos do učenja jezika in njihovo samozavest. Učenci so verjetno res bolj motivirani, če se pri pouku angleščine učijo vsebine, ki so del njihovih šolskih vsebin, namesto da bi se učili le jezika oz. o jeziku. Poleg tega CLIL zagotovo predstavlja “boljše sredstvo za avtentično izpostavljenost jeziku in produkcijo v angleščini v tujejezikovnem kontekstu” (Pinner 2013: 49), kjer je izpostavljenost ciljnemu jeziku pogosto omejena na formalno učenje v razredu.

K temu lahko dodamo še številne druge značilnosti oz. prednosti CLIL pristopa: spodbujanje “diverzifikacije učenja” z ustvarjalnim in kritičnim razmišljanjem, vključevanje nalog/opravlil na taksonomskih ravneh višjega reda, vključevanje Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligentnosti, spodbujanje uporabe metakognitivnih spretnosti (tj. učenje učenja in učni stili), spodbujanje sodelovalnega učenja (delo v dvojicah in skupinah), integracija vseh štirih jezikovnih spretnosti (poslušanje, branje, govorjenje in pisanje) itn.

Zgoraj naštetih značilnosti CLIL pristopa morda kažejo na to, da je način poučevanja/učenja na podlagi CLIL-a precej drugačen od običajnega tujejezikovnega pouka. Do neke mere je to res, vendar razlike niso nujno tako velike, saj učitelji lahko v obeh primerih uporabijo iste ali zelo podobne tehnike poučevanja (Harmer 2012: 226). Največja razlika je predvsem v tem, da pri CLIL-u vsebino vedno postavimo v ospredje. Čeprav sta pri CLIL pristopu pomembna tako vsebina kot jezik, učne ure organiziramo predvsem na podlagi vsebine, poučujemo oz. uvedemo pa samo tiste jezikovne vidike, ki so nujni za razumevanje vsebine.

Mehisto et al. (2008: 141) poudarjajo, da “sta naša obstoječa zaloga znanja in trenutna raven razumevanja tista, ki zagotavljata podlago za novo učenje”, zato je umeščanje CLIL vsebin v predhodno znanje toliko bolj pomembno. Seveda pa to ne pomeni, da gre pri CLIL-u zgolj za uporabo tujega jezika za ponovno poučevanje tega, kar učenci že vedo. Tisti jezikovni ali vsebinski vidiki, ki jih učenec že pozna, služijo učitelju kot vodilo in podlaga za uvajanje nove snovi na ravni jezika in/ali vsebine (prav tam).

Coyle et al. (2010: 43) opozarjajo na možnost, da se pri učencih v primeru CLIL-a njihove kognitivne ravni nujno ne ujemajo z jezikovnimi. Da bi bilo učenje učinkovito, morajo biti učenci dovolj kognitivno izzvani, hkrati pa morajo biti deležni ustrezne jezikovne podpore. Ko učenci enkrat dosežejo razmeroma visoko raven znanja ciljnega jezika, potrebujejo nekaj več kot zgolj “ponovitev tega, kar so se že naučili” (Maley 2007: 3). Ker je vsebina CLIL gradiva tista, ki narekuje raven jezikovne zahtevnosti, moramo učencem zagotoviti ustrezno jezikovno podporo. Pri nižjih razredih bo poudarek verjetno bolj na sprejemniških kot tvorbnih spretnostih (Deller in Price 2007: 9). Podporo razumevanju in učenju lahko vključimo na več načinov: z uporabo vizualnih podob, kot so slike, grafikoni in diagrami; z uporabo vprašanj, z aktivacijo zaloge znanje itn. In ne nazadnje, ni razloga, da bi opustili uporabo maternega jezika, ki se lahko uporablja kot

orodje za podporo in učenje. Izmenična raba maternega in tujega jezika je predvsem v nižjih razredih povsem naravna in pričakovana.

Osnovna razlika med CLIL-om in bolj tradicionalnimi pristopi k poučevanju je, da gre pri CLIL-u za poučevanje vsebine prek ciljnega jezika (Pinner 2013: 51), kar je sicer zelo podobno na opravljen temelječem pristopu (ang. *task-based learning*), kjer učenci “*uporabljajo jezik, da se ga naučijo*”. To je v precejšnjem nasprotju z UUU (uvajanje, utrjevanje, uporaba) modelom (ang. *presentation-practice-production model, PPP model*), kjer se učenci “*učijo jezika zato, da ga uporabljajo*”, in ki še vedno ostaja prevladujoči način poučevanja jezika v tujejezikovnem okolju.

Coyle et al. (2010: 41) integrirajo ključne značilnosti CLIL-a v okviru 4C-jev, ki ga sestavljajo štirje “kontekstualizirani gradniki”: vsebina (ang. *content*), komunikacija (učenje in uporaba jezika; ang. *communication*), kognicija (procesi učenja in razmišljanja; ang. *cognition*) in kultura (razvijanje medkulturnega razumevanja in globalnega državljanstva; ang. *culture*). Tovrsten okvir upošteva integracijo učenja vsebine in učenja jezika v specifičnih kontekstih in poudarja simbiotično razmerje, ki obstaja med temi elementi. Četudi številni strokovnjaki (Banegas 2012: 117, 2014: 347, Gondová 2015: 153, McDougald 2016: 255) poudarjajo, da je konceptualna zasnova na podlagi okvira 4C-jev bistvena za kakovostno in ustrezno izvedbo CLIL pristopa, pa okvir ni in ne sme biti nekakšna brezprizivna mantra, saj bodo razmerja med posameznimi elementi okvira odvisna od specifičnega izobraževalnega konteksta.

#### 4.3.1 CLIL vsebine v učbenikih angleškega jezika

Dve analizi CLIL vsebin v učbenikih za pouk angleščine v slovenskih osnovnih šolah (Mojškrc 2022; Dagarin Fojkar et al. 2024) kažeta na precejšnjo razliko med teorijo in prakso.

Prva analiza (Mojškrc 2022) je zajela šest učbenikov za pouk angleščine v 9. razredu OŠ, in sicer *Sprint 4* (Moore & Lewis 2017), *English Plus 3* (Wetz & Pye 2011), *English Plus 3* (2. izd.) (Wetz & Gormley 2016), *Think 4* (Puchta et al. 2022), *Wider World 4* (Gaynor et al. 2017) in *Right on! 4* (Dooley 2022). Vsi analizirani učbeniki vključujejo eksplicitne razdelke s CLIL vsebino bodisi ob koncu vsake učne enote ali na koncu učbenika.

Čeprav so številni avtorji prepričani (prim. Mehisto et al. 2008: 141, Banegas 2012: 124; Banegas 2017: 4), da bi morala biti CLIL vsebina povezana s preostalim šolskim kurikulumom, se v zgoraj omenjeni raziskavi (Mojškrc 2022) izkaže, “da od 35 analiziranih CLIL učnih enot/tem, 8 ni omenjenih v učnem načrtu za noben slovenski osnovnošolski predmet” (prav tam, str. 53). Poleg tega gradiva običajno povezujejo učno uro CLIL-a s samo enim šolskim predmetom, kljub dejstvu, da podrobnejša analiza kaže, da je večina CLIL tem običajno obravnavana v več učnih načrtih, kar precej povečuje možnost, da se učenci seznanijo s temo CLIL učne ure pri drugih predmetih. To

prekrivanje gotovo lahko zmanjšuje njihovo zanimanje in zavzetost. Analiza kaže, da to velja za 11 od 35 analiziranih lekcij CLIL (Mojškrč 2022: 54).

Druga pomembna ugotovitev se nanaša na pristop k poučevanju CLIL vsebin in s tem povezano notranjo organizacijo učne ure, kjer je bilo ugotovljeno neravnovesje v zastopanosti štirih jezikovnih spretnosti (poslušanje, branje, govorjenje in pisanje). Z izjemo enega učbenika (*Sprint 4*, Moore & Lewis 2017) je glavni poudarek pri CLIL vsebinah na razvijanju bralnih spretnosti, medtem ko so slušne spretnosti najmanj zastopane ali celo povsem izpuščene (npr. *Think 4*, Puchta et al. 2022; in *Wider World 4*, Gaynor et al. 2017). Raziskava razkriva tudi, da se "nobeno od analiziranih gradiv ne osredotoča pretežno na sposobnosti razmišljanja višjega reda, še več – nekatera gradiva veščin razmišljanja višjega reda sploh ne vključujejo" (prav tam., str. 57).

Cilj druge raziskave (Dagarin Fojkar et al. 2024) je bil preučiti pogostost in kakovost CLIL aktivnosti v učbenikih za poučevanje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole ter ugotoviti, s cilji in vsebinami katerih nejezikovnih predmetov se aktivnosti povezujejo (prav tam, str. 179). Avtorice so s pomočjo kontrolnega seznama kriterijev analizirale šest učbenikov za 4. razred in pet učbenikov za 5. razred osnovne šole. Rezultati raziskave so pokazali, da vsi aktualni učbeniki za poučevanje angleščine v 4. in 5. razredu vsebujejo CLIL-aktivnosti. Te se v učbenikih pojavljajo v različnem obsegu, najpogostejša pa je povezava s predmetom naravoslovje in tehnika. Dodatna ugotovitev raziskave je, da se v učbenikih za 4. in 5. razred pogosto pojavljajo vsebine, ki se ne ujemajo z učnimi načrti nejezikovnih predmetov, temveč se pojavljajo v 1. triletju osnovne šole (prav tam, str. 179). Če gre za znane vsebine, ki so samo kodificirane v tujem jeziku, to učencem ne predstavlja zadostnega izziva in motivacije. Omenjena raziskava je pokazala tudi, da učbeniki vsebujejo premalo CLIL-aktivnosti, ki bi spodbujale medkulturne kompetence učencev ter naloge višjih kognitivnih ravni (prav tam, str. 202).

Iz zgornjih izsledkov omenjenih raziskav lahko upravičeno sklepamo, da CLIL vsebine/enote v učbenikih za osnovne šole predstavljajo 'ločen razdelek' oz. neke vrste 'dodatek', namenjen občasni popestritvi pouka. Takšna zasnova učbenikov kaže na to, da v glavnem še vedno postavljajo jezik v ospredje, vsebino pa v ozadje. Gre torej za učna gradiva, ki ne spodbujajo (nezavednega) usvajanja jezika, ampak njegovo (zavestno) učenje.

Avtorja pričujočega prispevka sva v okviru raziskave za prihajajočo publikacijo (izid predviden v l. 2024) analizirala deset učbeniških *serij* za pouk angleščine v zadnji triadi osnovne šole (tj. v 7., 8. in 9. razredu) v Sloveniji, torej skupno 30 učbenikov. Med drugim raziskava obravnava vključevanje vseh dodatnih vsebin, ki se pojavljajo kot ločeni razdelki ob koncu posameznih učnih enot ali na koncu učbenika, kar vključuje tudi CLIL razdelke. Če omenimo samo učbenike, ki niso bili zajeti v raziskavi Lare Mojškrč (2022), in sicer učbeniška serija *Project Explore* (Books 2, 3 & 4); učbeniška serija *New Challenges* (Books 1, 2 & 3); učbeniška serija *Messages* (Books 2, 3 & 4) in učbeniška serija *Touchstone* (Books 7, 8 & 9), potem lahko potrdimo, da

so izsledki glede *prisotnosti* CLIL vsebin, njihove kronološke *umeščenosti* v učne enote (tj. kot ločene razdelke ob koncu učne enote ali na koncu učbenika) in načina njihove *obravnave* tako rekoč enaki, kot jih navajata obe zgoraj omenjeni raziskavi. Osnovnošolski učbeniki torej vsebine CLIL obravnavajo precej uniformno, še največ razlik je morda pri poimenovanju teh ločenih rubrik (npr. *English across the Curriculum*, *Curriculum Extra*, *Curriculum studies*, CLIL itd.).

Vendar pa obstaja kar nekaj učbenikov, ki so zasnovani tako, da vsebino postavljajo v ospredje, jezik pa v ozadje. Povedano drugače, gre za učbenike, ki spodbujajo (nezavedno) usvajanje jezika, ne njegovega *učnja*. Nekateri od teh učbenikov se osredotočajo izključno ali predvsem na vsebino, nekateri pa imajo dobro ravnotežje vsebine in jezika, kar je v skladu s stališči nekaterih strokovnjakov, da je pristop CLIL lažje izvedljiv ob eksplicitnem poučevanju jezika (Dalton-Puffer 2007; Clegg 2007). Nekateri dokaj zgodnji CLIL-ski učbeniki, običajno namenjeni mlajšim učencem, so naslednji: *Zig Zag* (Byrne & Waugh 1981); učbeniška serija *Snap!* (Barbisan et al. 1983, 1984); *Time for English* (Vincent et al. 1984); učbeniška serija *Stepping Stones* (Ashworth & Clark 1989, 1990); učbeniška serija *Buzz* (Revell & Seligson 1993, 1995; Revell 1996); učbeniška serija *Cambridge English for schools* (Littlejohn & Hicks 1996, 1997); učbeniška serija *Macmillan English Language* (Bowen et al. 2006, 2007) itd.

#### 4.4 Črka "L": učenje

Črka "L", ki se v akronimu CLIL nanaša na učenje (ang. *learning*), odpira eno najbolj perečih dihotomij v pedagogiki tujega/drugega jezika, in sicer med (zavestnim) *učnjem* in (nezavednim) *usvajanjem* (ang. *learning vs. acquisition*). Danes se strokovnjaki na splošno strinjajo, da se kot najboljši način za učenje jezika ne izkazuje učenje slovnice in prevajanje (slovnično-prevajalna metoda). Prav tako se jezika ne naučimo učinkovito zgolj z intenzivno vadbo (behavioristični ali strukturalistični pristop) ali samo s sporazumevanjem (komunikacijski pristop). Raziskave so opredelile tri glavne načine učinkovitega učenja tujega jezika: (nezavedno) usvajanje, interakcija in (zavestna) osredotočenost na obliko oz. učenje (Spratt et al. 2005: 41–43). *Usvajanje* je utemeljeno na predpostavki o izpostavljenosti številnim primerom ekstenzivne jezikovne rabe v naši okolici. Slišati in prebrati moramo veliko besedila, ki je bogato in raznoliko, zanimivo in na ustrezni težavnostni stopnji, se pravi malce nad našo ravno, vendar ne pretežno. *Interakcija* utemeljuje teza, da je jezik treba uporabljati v *interakciji* z drugimi ljudmi, da se v njem izražamo in sogovorce razumemo. Raziskave pa utemeljujejo tudi pomen *osredotočenosti na obliko*, na ustreznost in pravilnost produkcije jezika, ki ga potrebujemo za sporazumevanje. Med teoretiki prevladuje konsenz, da je najučinkovitejše učenje jezikov tisto, ki vključuje in povezuje vse tri omenjene sestavine (prav tam).

V praksi pa se zaradi omejitev, v okviru katerih delajo učitelji tujih jezikov (tradicionalni urnik – tri ali štiri kratke ure na teden, veliki razredi, majhna izpostavljenost

jeziku izven razreda itd.), običajno izriše kot bolj učinkovit način poučevanja poudarek na strukturo, pravilnost pisne oblike in podobno, kot pa dejavnosti, ki spodbujajo usvajanje. Usvajanje je v bistvu nezavedni stranski proizvod rabe jezika, v nasprotju z namernim oz. zavestnim "učenjem", ki se osredotoča na obliko, pravilnost itd. Čeprav se zdi razlikovanje med *učanjem* in *usvajanjem* pedagoško koristno, ga v praksi pogosto ni mogoče razlikovati oz. težko ločimo, kje se konča učenje in začne usvajanje, še zlasti če pomislimo na usvajanje besedišča, izgovorjave ali bralne in slušne spretnosti. Zdi se, da je kombiniranje formalnega in neformalnega pouka edina in verjetno najboljša možnost, ki je na voljo učiteljem tujih jezikov, da lahko poustvarijo vsaj nekatere značilnosti kontekstov drugega jezika in tako razvijejo okvir poučevanja, ki bo upošteval oboje – učenje in usvajanje.

## 5 ZAKLJUČEK

CLIL vsebine so lahko sredstvo za izpostavljenost avtentičnim jezikovnim vsebinam in za učinkovito spodbujanje produkcije pri tujejezikovnem pouku, kar posledično vpliva na višjo stopnjo zavzetosti in motivacije za učenje. Analiza nekaterih učbenikov, ki se uporabljajo za pouk angleščine v slovenskih osnovnih šolah, pa kaže, da je t.i. *UUU* pristop (uvajanje, utrjevanje, uporaba; ang. *presentation-practice-production model*, *PPP model*) v zasnovi učbeniških enot še vedno prevladujoč, kar vodi do zaključka, da so ta gradiva usmerjena v učenje in ne v usvajanje jezika. Podrobna analiza CLIL razdelkov utrjuje vtis, da so ti običajno dodani na koncu vsake enote ali celo v posebnem razdelku na koncu učbenika, kar kaže, da je CLIL vsebina vključena le kot dodatek, ki se ga obravnava, če čas to dopušča. Čeprav učbeniki v osnovi niso oblikovani in usmerjeni v usvajanje, so lahko ločeni odseki CLIL-a podpora za usvajanje jezika, če se pouk izvaja v skladu s CLIL pristopom, se pravi, da je vsebina postavljena v ospredje. Pričujoči članek temelji na razčlembi sestavnih delov kratice CLIL, katerih analiza ponuja vpogled v bistvo tega pristopa, saj je bil ta jedrni pomen kratice, ne glede na stopnjo razširjenosti CLIL-a, v preteklosti pogosto spregledan ali pa je izzvenel v družbi številnih sorodnih pristopov in poimenovanj.

## BIBLIOGRAFIJA

- BANEGAS, Darío Luis (2012) Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(1), 111–136. Dostopno na: [https://www.academia.edu/1793826/Integrating\\_content\\_and\\_language\\_in\\_English\\_language\\_teaching\\_in\\_secondary\\_education\\_models\\_benefits\\_and\\_challenges](https://www.academia.edu/1793826/Integrating_content_and_language_in_English_language_teaching_in_secondary_education_models_benefits_and_challenges) (Obiskano dne: June 10<sup>th</sup> 2024)
- BANEGAS, Darío Luis (2014) An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17 (3), 345-359. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.793651> (Obiskano dne: June 10<sup>th</sup> 2024)
- BANEGAS, Darío Luis (2017) Teacher developed materials for CLIL: Frameworks, sources, and activities. *Asian EFL Journal* 19 (3). Dostopno na: [https://www.academia.edu/34505754/Teacher\\_developed\\_materials\\_for\\_CLIL\\_frameworks\\_sources\\_and\\_activities](https://www.academia.edu/34505754/Teacher_developed_materials_for_CLIL_frameworks_sources_and_activities) (Obiskano dne: November 6<sup>th</sup> 2021)
- BREWSTER, Jean/Gail ELLIS/Denis GIRARD (2002) *The Primary English Teacher's Guide*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Penguin Books.
- CENOZ, Jasone/Fred GENESEE/Durk GORTER (2014) Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), str. 243–262. Spletni vir: <https://academic.oup.com/applij/article/35/3/243/146345> (Obiskano dne 15. junija 2023)
- COYLE, Do/ Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAGARIN FOJKAR, Mateja/Nina SREJŠ POJBIČ/Tina ROZMANIČ (2024) Analiza CLIL-aktivnosti v učbenikih za učenje angleščine kot tujega jezika v 4. in 5. razredu osnovne šole. A. Lipavc Oštir, & S. Jazbec (ur.), *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov*, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, 179–206. doi: <https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024>
- DALE, Liz/Rosie TANNER (2012) *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2007) *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- DELLER, Sheelagh/Christiane PRICE (2007) *Teaching Other Subjects Through English (CLIL)*. Oxford: Oxford University Press.
- EURYDICE (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> (Obiskano dne 15. aprila 2023)



- EURYDICE (2008) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5718005/EC-81-08-375-EN.PDF/8954cd9a-39b2-4149-a36b-6acd87a3bfa5> (Obiskano dne 15. maja 2023)
- EURYDICE (2023) *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032> (Obiskano dne 30. julija 2023)
- GAYNOR, Suzanne/Kathryn ALEVIZOS/Carolyn BARRACLOUGH (2017) *Wider World 4: Students' book*. Harlow: Pearson.
- GONDOVÁ, Danica (2015) Selecting, adapting and creating CLIL materials. S. Pokrivčáková (ur.), *CLIL in foreign language education*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 151–163. Dostopno na: <https://doczz.net/doc/7490570/12-selecting--adapting-and-creating-clil-materials> (Obiskano dne: June 10<sup>th</sup> 2024)
- GRAVES, Kathleen (1996) A framework of course development processes. K. Graves (ur.), *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 12–38.
- HARMER, Jeremy (2012) *Essential Teacher Knowledge*. Harlow: Pearson Education.
- HUS, Vlasta/Polona JANČIČ (2018) Slovenian Example of Bilingual Primary Education. *Creative Education* 9, 1–10. doi: 10.4236/ce.2018.91001
- JAZBEC, Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2009) Učenje v otroštvu in CLIL. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 177–189.
- JUVAN, J./Jasna KONTLER-SALAMON (2018) Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a Factor in Developing EFL Writing Skills and Geographical Knowledge. *Journal of Geography* 113(1–2), 39–47.
- KERR, Philip (2022) *Philip Kerr's 30 Trends in ELT*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LASAGABASTER, David/Juan Manuel SIERRA (2010) Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64(4), 367–375. doi:10.1093/eltjccp082
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2009) Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLIL-a v šolski sistem v Sloveniji. *Pedagoška obzorja* 24 (3–4), 104–108. [https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO\\_2009\\_24\\_03.pdf](https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2009_24_03.pdf)
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (ur.) (2010) *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KCWEVZ3P>
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Alenka LIPOVEC/Martina RAJŠP (2015) CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje* 8(1/2), 11–26. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-5NFPX7HP/d64fe25f-01bd-48cd-991f-0532b05802b2/PDF>

- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (ur.) (2024) *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov*. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. doi: <https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024>
- MALEY, Alan (2007) Foreword. Sheelagh Deller, & Christine Price, *Teaching Other Subjects Through English*, Oxford: Oxford University Press, 3–4.
- MARSH, David (2012) *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. University of Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (Obiskano dne 20. aprila 2023)
- McDOUGALD, Jermaine, S (2016) CLIL approaches in education: Opportunities, challenges, or threats?, *Laclil* 9(2), 253–266. Dostopno na: [https://www.academia.edu/30754461/CLIL\\_approaches\\_in\\_education\\_Opportunities\\_challenges\\_or\\_threats](https://www.academia.edu/30754461/CLIL_approaches_in_education_Opportunities_challenges_or_threats) (Obiskano dne: June 10<sup>th</sup> 2024)
- MEDGYES, Peter (1999) The Fifth Paradox: What's the English Lesson All About? C. Kennedy (ur.), *Innovation and Best Practice*, Harlow: Longman, 133–45.
- MEDVED UDOVIČ, B. (2017) Multilingualism in Slovenia: Challenges and Opportunities for CLIL. F. Hult, & D. P. Moore (ur.), *The Handbook of Plurilingual Education*, Cham: Springer, 281–296.
- MEHISTO, Peeter/David MARSH/María Jesús FRIGOLS (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport/Zavod RS za šolstvo (2013) *Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport/Zavod RS za šolstvo [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucninacrti/obvezni/UN\\_TJ\\_2\\_in\\_3.\\_razred\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucninacrti/obvezni/UN_TJ_2_in_3._razred_OS.pdf)
- MITCHELL, Robert (2009) Foreign language teaching and educational policy. V K. Knapp, & B. Seidlhofer (ur.), *Handbook of foreign language communication and learning*, Berlin: Walter de Gruyter, Vol. 6, 79–108.
- MOJŠKRC, Lara (2022) *The inclusion of CLIL in primary-school EFL coursebooks* (Vključevanje celostnega vsebinsko-jezikovnega učenja v osnovnošolske učbenike za angleščino) (magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- MOORE, Claire/Sarah Jane LEWIS (2017) *Sprint 4: Student's Book*. Recanati: Eli.
- OJEDA ALBA, Julieta (2009) Themes and Vocabulary in CLIL and non-CLIL Instruction. Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jimenez Catalan (ur.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters, 130–156.
- PINNER, Richard (2013) Authenticity of Purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts. *Asian EFL Journal Research Articles* 15(4), 49–69.

- <https://www.elejournals.com/asian-efl-journal/the-asian-efl-journal-quarterly-volume-15-issue-4-december-2013/> (Obiskano dne 10. junij 2023)
- PIŽORN, Karmen (ur.) (2009) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PIŽORN, Karmen (2017) Content and Language Integrated Learning (CLIL): A panacea for young English language learners? V J. Enever, & E. Lindgren (ur.), *Early Language Learning. Complexity and Mixed Methods*, Bristol: Multilingual Matters, str. 145–163. <https://doi.org/10.21832/9781783098323-011>
- PIŽORN, Karmen/Alja LIPAVIC OŠTIR/Janja ŽMAVC (ur.) (2022) *Obrazi več-/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- PUCHTA, Herbert/Jeff STRANKS/Peter LEWIS-JONES (2022) *Think 4: Učbenik za angleščino v 9. razredu osnovne šole z dodatnimi e-vsebinami*. Ljubljana: Rokus Klett.
- SKELA, Janez/Mateja DAGARIN FOJKAR (2009) Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 26–62
- SMAJLA, Tilen (2018) Vpogled v poučevanje tujega jezika po pristopu CLIL v prvem vzgojnoizobraževalnem obdobju. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIX (1-2), 72–79 [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/13\\_TilenSmajla.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/13_TilenSmajla.pdf)
- SPRATT, Mary/Alan PULVERNESS /Melanie WILLIAMS (2005) *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THORNBURY, Scott (2006) *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- UR, Penny (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, Penny (2012) *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- WIESEMES, Rolf (2009) Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method Pedagogies? V Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jiménez Catalán (ur.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters, 41–59.
- Zavod RS za šolstvo (2010) *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole: Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-KCWEVZ3P/63ee6e64-b16b-4465-882e-9f55fa11d89d/PDF>

## POVZETEK

**CELOSTNO VSEBINSKO-JEZIKOVNO UČENJE SKOZI POGLOBLJENO  
RAZČLEMBO AKRONIMA CLIL**

Ker je v Sloveniji v sodobnih osnovnošolskih učbenikih angleščine pristop CLIL postal že neka-kšna stalnica, avtorja v prispevku naslovita vprašanje učinkovitosti tradicionalne razdrobljenosti učnih vsebin na eni strani in integracije jezika z vsebino šolskih predmetov na drugi. Namen članka je razjasniti, v kolikšni meri CLIL dejansko sintetizira pretekle metodologije v navzkrižno izobra-ževalno paradigmo in tako nastopa v vlogi alternative, ali pa morda ostaja na ravni občasnih CLIL vložkov, dodatnih dejavnosti za popestritev pouka. Analitični pristop k temi se v razpravi neizo-gibno dotakne številnih in raznolikih definicij pristopa CLIL in njemu sorodnih pristopov. V obšir-ni razpravi primerja opise in številna poimenovanja sorodnih praks, ki so CLIL spremljali na nje-govi poti. Članek primerja koncepte popolne potopitve (angl. *immersion*) pri učenju tujih jezikov, trenda na vsebini temeljčnega poučevanja (angl. *content-based instruction*, CBI) in komunikativ-nega pristopa (angl. *communicative approach* - CA - ali *communicative language teaching* - CLT). Avtorja vključita tudi kratko razpravo o tradicijah dvojezičnega izobraževanja in jezikovne kopeli, skupaj s številnimi drugimi CLIL sopolniki. V kontekstu poglobljene analize akronima CLIL čla-nek namenja posebno pozornost posameznim komponentam akronima, ki so podrobno razčlenjene in opredeljene v okviru njihove uporabnosti v tujejezičnih kontekstih. Prispevek v sklepnem delu spodbuja sistematično in kontinuirano uporabo pristopa CLIL kot učinkovito podporo za usvajanje jezika, če se pouk izvaja v skladu s CLIL pristopom, se pravi, da je vsebina postavljena v ospredje. Promovira ga kot način vključevanja koncepta fuzije, pri čemer kritično izpostavlja temeljne vre-dnote CLIL metodologije kot pomembne vidike učinkovitega poučevanja tujih jezikov.

**Ključne besede:** CLIL pristop, akronim, slovenski, kontekst, tujejezični, tujejezikovni, pouk tu-jega jezika

## ABSTRACT

**THE CLIL APPROACH THROUGH AN IN-DEPTH ANALYSIS OF THE ACRONYM'S  
COMPONENT PARTS**

Because the CLIL approach has become somewhat of a staple in modern Slovenian elementary school English textbooks, the authors of this article address the question of the effectiveness of the traditional fragmentation of learning content on one hand and the integration of language with subject matter on the other. The purpose of the article is to clarify to what extent CLIL actually synthesizes past methodologies into a cross-educational paradigm and thus serves as an alterna-tive, or whether it remains at the level of occasional CLIL inserts, additional activities to enhance

the diversity of teaching. The article provides insight into the findings of recent research on the most commonly used English textbooks in Slovenian elementary schools and explores the place CLIL has taken in them. The analytical approach to the topic inevitably touches on numerous and varied definitions of the CLIL approach, discussed in the context of the acronym's analysis. It compares descriptions and names of related practices that have accompanied CLIL on its journey, including the concepts of immersion in foreign language learning, content-based instruction (CBI), and communicative approaches (CA or communicative language teaching - CLT). It briefly discusses the traditions of bilingual education and language baths, along with many other CLIL companions. The acronym's individual components (content, language, and (integrated) learning) are thoroughly examined, their effectiveness is outlined and linked to foreign language contexts. Finally, the article encourages systematic and continuous use of the CLIL approach as effective support for language acquisition provided the classroom instruction follows its fundamental principle of foregrounding the content. It promotes CLIL as a way to incorporate the concept of fusion, while critically highlighting the fundamental values of CLIL methodology as important aspects of effective foreign language teaching.

**Keywords:** CLIL approach, acronym, Slovenian, context, foreign language instruction, foreign language classroom