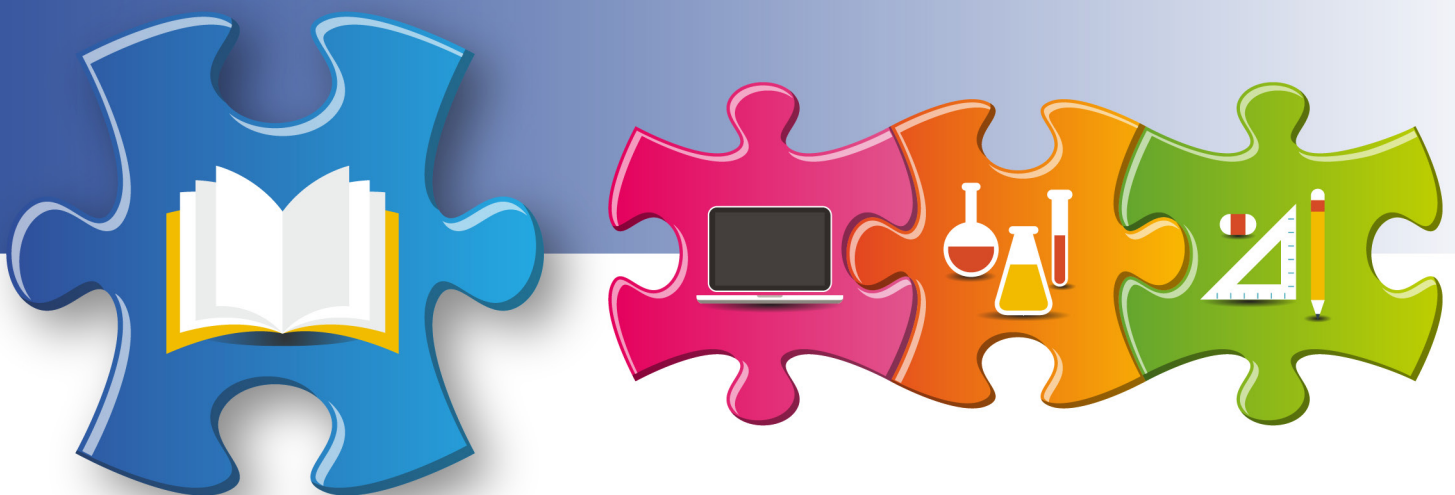


Aleksandra Zaparucha

Teoria w pigułce

- ✓ Czym jest CLIL
- ✓ Po co wprowadzamy programy CLIL
- ✓ 10 parametrów CLIL
- ✓ Warunki realizacji programu „miękkiego” CLIL
- ✓ Przykłady metod i technik
- ✓ Strategie wspierające myślenie
- ✓ Rola eksperymentu na lekcji „miękkiego” CLIL



Redakcja merytoryczna
Anna Gębka-Suska

Analiza merytoryczna
Justyna Maziarska-Lesisz
Elżbieta Witkowska

Recenzja
dr Barbara Muszyńska

Redakcja językowa i korekta
Żeliszaw Żeliszawski

Projekt graficzny, projekt okładki
Wojciech Romerowicz, ORE

Skład i redakcja techniczna
Joanna Suska

Projekt motywu graficznego „Szkoty ćwiczeń”
Aneta Witecka

ISBN 978-83-65890-00-9 (*Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*)

ISBN 978-83-65890-21-4 (*Zestaw 6, CLIL jako nowatorska metoda nauczania*)

ISBN 978-83-65890-22-1 (*Zeszyt 1*)

Warszawa 2017

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons –
Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

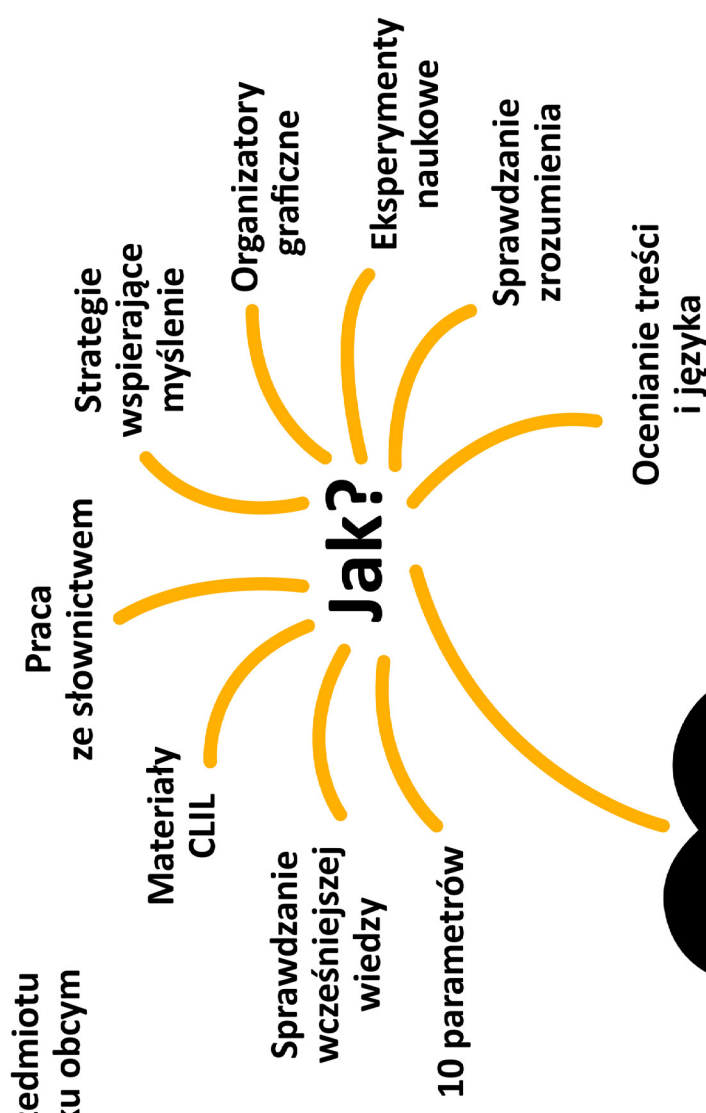
Wstęp	6
Zestaw pojęć	6
Główne tezy, założenia i przekonania	6
Po przeczytaniu tego rozdziału	7
Co to jest zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL)	7
Definicja CLIL	7
CLIL a nauczanie języków obcych	8
CLIL a inne podejścia łączące języki obce i treści przedmiotowe	8
Po co wprowadzamy programy CLIL	9
Motywacja	9
Powiązanie z treściami przedmiotowymi realizowanymi w szkole	10
Język obcy jako narzędzie	10
Rozwijanie kompetencji kluczowych	10
„Efekt CLIL”	11
Różne typy CLIL	13
„Twardy” CLIL	13
CLIL modułowy	14
„Miękki” CLIL	14
Dla kogo niniejszy zeszyt	14
Nowa koncepcja	15
Skąd się wzięła nowa koncepcja	15
10 parametrów i ich odniesienie do „miękkiego” CLIL	15
Kolejność treści	15
Dominacja treści nad językiem	16
Zadanie ważniejsze niż język	16
Znaczenie języka kluczowego	17
Trzy wymiary CLIL (koncept, procedura, język)	17
Język instrukcji – od prezentacji treści do zadania	18
Wzmocnienie komunikacji pomiędzy uczniami	20
Pomoc w odbiorze treści multimedialnych	20
Wspieranie mówienia i pisanie	21
Wspieranie umiejętności myślenia	21
Co nam daje nowe podejście	21
CLIL w polskiej szkole	22
Kontekst edukacyjny	22
Klasa dwujęzyczna	22

Klasa z rozszerzonym programem nauczania języka obcego	23
Klasa bez rozszerzonego programu nauczania języka obcego	23
Warunki realizacji programu „miękkiego” CLIL	23
Zadania szkoły	23
Współpraca między nauczycielami	24
Języki na lekcji „miękkiego” CLIL	24
Rodzaje języka na lekcji „miękkiego” CLIL	24
Język obcy a język polski	25
Jak pracować: przykłady metod i technik „miękkiego” CLIL na bazie języka angielskiego	26
Sprawdzanie wcześniejszej wiedzy	26
Sprawdzanie wcześniejszej wiedzy dotyczącej treści	26
Sprawdzanie wcześniejszej znajomości słownictwa	29
Strategie wspierające myślenie	30
Zadawanie pytań	30
Procedury myślowe	31
Czas na myślenie	32
Praca ze słownictwem	33
Słownictwo niezbędne i słownictwo pomocnicze	33
6 etapów pracy ze słownictwem według R. Marzano	33
Metody wspomaganie słownictwa	35
Organizatory graficzne	38
Sposoby wykorzystania organizatorów graficznych	38
Przykłady organizatorów graficznych	38
Rola eksperymentu na lekcji „miękkiego” CLIL	45
Sprawdzanie zrozumienia	46
Ocenianie sumujące	47
Materiały do „miękkiego” CLIL	48
Gotowe materiały CLIL	48
Gotowe materiały przedmiotowe	49
Tworzenie własnych materiałów	50
Chcesz wiedzieć więcej	50
Znajdziesz w internecie	50
Znajdziesz w bibliotece	51
Bibliografia	52
Spis rycin i tabel	56

Nauczyciel przedmiotu uczący w języku obcym

Co?

„Twardy”
CLIL



„Miękki”
CLIL

Dlaczego?

- motywacja
- powiązanie języków z treściami przedmiotowymi
- język obcy jako narzędzie
- kompetencje kluczowe
- efekt „CLIL”

Co?

Nauczyciel języka obcego uczący treści przedmiotowych



Wstęp

Niniejszy zeszyt przeznaczony jest dla nauczycieli języków obcych, którzy biorą udział w szkoleniu w ramach szkoły ćwiczeń. Materiał tu zawarty dotyczy „miękkiego” CLIL, czyli wprowadzania treści przedmiotów niejęzykowych na lekcjach języków obcych.

Takie podejście do nauczania języków obcych ma szansę zaciekać i dodatkowo zmotywować uczniów do pracy nad ich umiejętnościami językowymi. Nauczycielowi, wprowadzającemu treści przedmiotowe na swoje lekcje, daje szansę na zdobycie nowej wiedzy w zakresie słownictwa specjalistycznego, a także okazję do podzielenia się z uczniami swoimi zainteresowaniami, związanymi z treściami niejęzykowymi. I jedni, i drudzy mogą wykorzystać zaproponowane tu techniki pracy w innych sytuacjach szkolnych lub pozaszkolnych.

Zestaw pojęć

CLIL – Content and Language Integrated Learning – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe.

Treści przedmiotowe (dalej: treści) – koncepty nauczane w ramach przedmiotów szkolnych, takich jak geografia, historia, fizyka czy chemia.

CBI – Content-Based Instruction – nauczanie języków obcych w oparciu o treści niejęzykowe.

BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills – podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej, język dnia codziennego.

CALP – Cognitive Academic Language Proficiency – biegłość w języku akademickim, język naukowy, język specjalistyczny.

Diagram Venna – jedna z form organizatorów graficznych, w której 2 lub 3, częściowo zachodzące na siebie, słowa, są wykorzystywane do pokazania różnic i podobieństw pomiędzy obiektami, zjawiskami lub procesami.

Główne tezy, założenia i przekonania

- Wiedza stanowi całość: podział na przedmioty szkolne jest sztuczny.
- Język i treści przedmiotowe są ze sobą ściśle powiązane.
- Lekcje typu „miękki” CLIL pokazują natychmiastowe zastosowanie dla języka obcego.
- Lekcje typu „miękki” CLIL są najbardziej efektywne, gdy zasadzają się na współpracy nauczycieli języka obcego z nauczycielami innych przedmiotów szkolnych.
- Lekcje typu „miękki” CLIL wzmacniają nie tylko uczenie się języka obcego, ale także rozwijanie wyższych procesów myślowych.



Strategie obecne na lekcjach typu „miękkiego” CLIL mogą być przenoszone do innych obszarów nauczania. Przykładowo, uczniowie mogą zacząć wykorzystywać organizatory graficzne do pracy na innych lekcjach, a sposoby pracy ze słownictwem specjalistycznym – na lekcjach innych języków obcych czy przedmiotach niejęzykowych, wymagających opanowania słownictwa w języku ojczystym. Jednocześnie nauczyciel zaangażowany w „miękki” CLIL może wprowadzać niektóre techniki pracy do klas niebiorących udziału w programach „miękkiego” CLIL.

Po przeczytaniu tego rozdziału

- będziesz wiedział, czym CLIL różni się od standardowego nauczania języków obcych;
- dowiesz się, czym różni się „twardy” CLIL od „miękkiego” CLIL;
- będziesz wiedział, jak interpretować parametry CLIL z punktu widzenia nauczyciela języka obcego;
- zrozumiesz, jakie efekty może przynieść dobrze prowadzone nauczanie typu CLIL;
- poznasz strategie obecne w CLIL i ich zastosowanie na lekcjach języka obcego;
- będziesz potrafił znaleźć i zaadaptować materiały dla twoich uczniów na lekcje języka obcego;
- zrozumiesz, że współpraca z nauczycielami innych przedmiotów jest bardzo ważna w „miękkim” CLIL;
- dowiesz się, czego należy się wystrzegać przy prowadzeniu lekcji typu „miękki” CLIL.

Co to jest zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL)

Definicja CLIL

CLIL (Content and Language Integrated Learning) to takie podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednoczesne poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

CLIL, czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, to termin, który został ukuty w Europie w latach 90. XX wieku. Pojawił się organicznie w związku z globalizacją i rosnącym zapotrzebowaniem na sprawności językowe na Starym Kontynencie, mające zwiększać mobilność ludności. Dlatego też „jednym z celów polityki językowej UE jest opanowanie przez każdego obywatela europejskiego, oprócz języka ojczystego, dwóch języków obcych” (Parlament Europejski, 2003), przy czym nie wskazuje się, jakie to mają być języki.

Język w CLIL określa się mianem „vehicular language” albo „language of instruction”, czyli język, w którym odbywa się edukacja, niezależnie od tego, czy jest to język obcy, język drugi czy kolejny, język mniejszości narodowej czy etnicznej, czy jeszcze jakiś inny język dodatkowy (Coyle, Hood, Marsh, 2010). Ze względu na mnogość sytuacji edukacyjnych, w których języki



obce i treści niejęzykowe występują łącznie, Mehisto i in. (2008) określili CLIL terminem „parasola” (umbrella term), który obejmuje i jednocześnie swobodnie korzysta z praktyki specyficznej dla różnych form tego połączenia.

Według standardowego podejścia, planowanie lekcji CLIL powinno uwzględniać następujące cztery elementy, czyli 4C (Coyle, 2010: 41):

- **treści** (content) – nie tylko zdobywana wiedza i umiejętności, ale również ich osobiste użycie i kreowanie;
- **myślenie** (cognition) – treści przedmiotowe są powiązane z uczeniem się i myśleniem – procesami, które wymagają wsparcia językowego (analiza treści pod względem wymagań językowych);
- **komunikacja** (communication) – by uczenie się treści poprzez język było skuteczne, sam język musi być dostępny dla ucznia; bez tego elementu nie będzie możliwa interakcja między uczniem a nauczycielem i między samymi uczniami;
- **kultura** (culture) – świadomość powiązań międzykulturowych, obecnych w każdym języku.

CLIL a nauczanie języków obcych

CLIL i standardowe nauczanie języków obcych różnią się znacznie podejściem do tego, co, jak i kiedy odbywa się w klasie. Jednym z podstawowych **celów nauczania języka obcego** jest zdobycie takich umiejętności, by można było poradzić sobie z komunikacją, najczęściej nieformalną, poza klasą. Program nauczania nastawiony jest na umiejętności, funkcje i struktury języka oraz słownictwo, a kolejność wprowadzania nowego materiału jest w zasadzie dowolna (np. w języku angielskim nie ma żadnych powodów, by drugi okres warunkowy był wprowadzany po pierwszym, a nie odwrotnie). Tematy wiążą się z czynnościami dnia codziennego i zainteresowaniami uczniów (Spratt, 2009). Taki język można określić mianem **BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)**, czyli językiem dnia codziennego, który jest używany w kontekście sytuacyjnym (Cummins, 1979). Jest to też język „na wszelki wypadek” (just in case), do użycia w przyszłości (Mehisto i in., 2008).

Tymczasem CLIL oparty jest na programie nauczania danego przedmiotu, gdzie sekwencja treści jest ściśle określona specyficznymi wymaganiami danej dziedziny nauki. Często język instrukcji jest uproszczony, a struktury językowe zależą od potrzeb związanych z nauczaniem treściami (Spratt, 2009). Język docelowy na lekcji CLIL można określić mianem **CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)**, który „odnosi się do umiejętności zrozumienia i wyrażania, zarówno w mowie, jak i piśmie, koncepcji i idei, które są powiązane z sukcesem w środowisku szkolnym” (Cummins, 2008). Jednocześnie jest to język, który można określić mianem „w samą porę” (just in time) (Mehisto i in., 2008).

CLIL a inne podejścia łączące języki obce i treści przedmiotowe

Edukacja prowadzona w języku innym niż ojczysty język ucznia, ma miejsce w różnych krajach na świecie. Są to m.in. (Ball i in., 2015):



- **Immersja językowa** to wywodząca się z Kanady forma edukacji, której celem jest opanowanie języka większości narodowej regionu, w tym przypadku języka francuskiego, przez osoby, dla których językiem ojczystym jest język angielski; w Europie przykładem kraju korzystającego z tego modelu jest Estonia, prowadząca edukację w języku estońskim dla mniejszości rosyjskojęzycznej.
- **Nauczanie języków mniejszości narodowych**, które w większości dotyczy migrantów w wysoko rozwiniętych krajach Zachodu, jak np. nauczanie języka polskiego dzieci migrantów w Wielkiej Brytanii.
- **Nauczanie dwujęzyczne** (bilingwalne) oznacza korzystanie w procesie edukacyjnym z dwóch języków wykładowych. Mogą to być języki zagrożone wyginięciem, takie jak irlandzki czy walijski, wprowadzone do systemu edukacji państwowej równoległe z językiem angielskim.
- **Edukacja poprzez język obcy** najczęściej odbywa się w krajach postkolonialnych, gdzie językiem edukacji pozostaje język kolonizatora, np. język angielski czy francuski (kraje Afryki Subsaharyjskiej). W krajach wielojęzycznych językiem edukacji może być język najliczniejszej grupy ludności (swahili jako język edukacji w Tanzanii).
- **Nauczanie matematyki i przedmiotów ścisłych poprzez język angielski** to programy, które były wprowadzane w takich krajach jak Malezja czy Katar, i które dotyczyły wybranych przedmiotów w całym systemie edukacji obowiązkowej.

Jako że CLIL łączy edukację przedmiotową z językiem innym niż język ojczysty uczniów, ma on wiele elementów zbieżnych z powyższymi programami. Cechą, która odróżnia CLIL od wymienionych wyżej programów jest to, że programy CLIL ograniczają się często do konkretnej szkoły i kilku wybranych przedmiotów szkolnych, a edukacja tego typu nie jest obowiązkowa. Często dotyczą uczniów szkół średnich, a więc już z dobrą znajomością języka obcego oraz znajomością języka przedmiotów w języku ojczystym, choć zdarzają się także dobrze prowadzone programy CLIL na wcześniejszych etapach edukacji. Udział w programach umożliwiających nauczanie przedmiotów niejęzykowych poprzez język obcy, w kontekście europejskim jest postrzegany jako podnoszący status społeczny (Ball i in., 2015).

Po co wprowadzamy programy CLIL

Motywacja

Głównym celem wprowadzania programów typu CLIL jest podniesienie motywacji uczniów do uczenia się języków obcych. Udział w takich programach podnosi oczekiwania uczniów co do treści prezentowanych na lekcjach. Ponadto uczniowie mają okazję wykazać się umiejętnościami niezależnymi bezpośrednio od poziomu języka obcego (Coyle, b.r.).

Programy CLIL są także dobrym motywatorem dla nauczycieli. Współpraca nauczycieli języków obcych z nauczycielami przedmiotów niejęzykowych pozwala na lepszą integrację zespołu nauczycielskiego. Ponadto nauczyciele mają okazję na zaangażowanie się w decyzje dotyczące treści nauczanych na lekcjach języków obcych, co rodzi uczucie sprawczości i odpowiedzialności za program. Jednocześnie brak sztywnych ram organizacyjnych w programach CLIL pozwala na pewną swobodę nauczycieli w doborze treści (Coyle, b.r.).



Powiązanie z treściami przedmiotowymi realizowanymi w szkole

Nauczanie w szkołach prowadzone jest w systemie przedmiotowym. To wydzielenie ma swoje źródło w rozwoju nauki, zapoczątkowanym pod koniec XIX wieku. Tymczasem **wszystkie dziedziny nauki – w tym języki, w których prowadzone jest ich nauczanie – są ze sobą ściśle powiązane**. Dziś więc wymagane jest bardziej zintegrowane podejście do treści przedmiotowych, a ich korelacja staje się niezbędną. Stąd nauczyciele przedmiotów pokrewnych, takich jak biologia i geografia, prowadzą wspólne przedsięwzięcia, np. w postaci zajęć terenowych.

Standardowe nauczanie języków obcych pozostaje na uboczu edukacji przedmiotowej. Treści w podręcznikach do języków obcych są **przypadkowe i niezwiązane ze sobą**. Przykładowo, w jednym rozdziale, wystarczającym na kilka lekcji, uczniowie mogą omawiać swoje hobby, w następnym podróże do egzotycznych krajów, a w kolejnym trzęsienia ziemi. Wprowadzenie CLIL do programu pozwoli na powiązanie języków obcych z treściami obecnymi na lekcjach pozostałych przedmiotów szkolnych.

Język obcy jako narzędzie

Przed okresem zmian politycznych 1989 roku, obowiązkowym językiem obcym w szkole podstawowej w Polsce był język rosyjski. Jego naukę rozpoczynano w wieku 10 lat i kontynuowano w szkole średniej, gdzie jednocześnie rozpoczynano nauczanie drugiego języka nowożytnego. W tym okresie aktywne wykorzystanie języków obcych, zwłaszcza zachodnich, poza szkołą było mocno utrudnione.

Dziś sytuacja ucznia jest diametralnie różna. Obecnie w Polsce obowiązkowa nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się w wieku lat 7 (I klasa szkoły podstawowej), a drugiego – w wieku lat 13 (VII klasa szkoły podstawowej). Ten trend przesuwania dolnej granicy rozpoczynania edukacji językowej obserwowany jest w wielu krajach Unii Europejskiej. Ponadto młody człowiek ma obecnie dostęp do informacji 24 godziny na dobę. Ma możliwość kontaktu z ludźmi z innych krajów, zarówno osobistego, jak i poprzez środki elektroniczne. Nie akceptuje zasady „naucz się dziś, wykorzystasz jutro”. Uczeń chce zastosowania posiadanych narzędzi „tu i teraz”, chce uczyć się i używać języka jednocześnie: uczyć się, używając i używać, ucząc się. Takie wymagania spełniają programy CLIL.

Rozwijanie kompetencji kluczowych

Programy CLIL aktywnie wspierają rozwijanie **kompetencji kluczowych** w zakresie **porozumiewania się w języku obcym** (kompetencja 2), które są niezbędne we współczesnym świecie.

W obszarach pozostałych kompetencji CLIL przyczynia się przede wszystkim do **rozwaju umiejętności uczenia się** (kompetencja 5), gdyż nauka treści przedmiotowych poprzez język obcy wymaga dodatkowego wysiłku ze strony ucznia.



Ponieważ CLIL stawia ucznia w centrum procesu edukacyjnego, dobrze przeprowadzona lekcja CLIL będzie także wspierała **kompetencje informatyczne** (kompetencja 4 – samodzielne poszukiwanie informacji w sieci), **kompetencje społeczne** (kompetencja 6 – praca w grupach) oraz **inicjatywność** (kompetencja 7 – samodzielne podejmowanie decyzji dotyczących procesu uczenia się).

W zależności od treści, które będą nauczane poprzez język obcy, CLIL ma także szansę wspierać rozwój **kompetencji matematycznych i naukowo-technicznych** (kompetencja 4 – nauczanie matematyki i przedmiotów ścisłych, geografii, chemii, biologii i fizyki poprzez język obcy) oraz rozwój **świadomości i ekspresji kulturalnej** (kompetencja 8 – nauczanie przedmiotów humanistycznych i artystycznych poprzez język obcy). Poprzez obecność języka ojczystego na lekcji CLIL, ma miejsce także wspieranie **porozumiewania się w języku ojczystym** (kompetencja 1). Odbywa się ono poprzez tłumaczenie słów, zwrotów i dłuższych fragmentów tekstu z języka obcego na język ojczysty, negocjowanie w trakcie pracy w grupach (code switchig), gdy użycie języka ojczystego pozwala na szybsze osiągnięcie kompromisu, czy wykorzystanie języka ojczystego do objaśnienia lub sprawdzania zrozumienia trudniejszych elementów nauczanych konceptów.

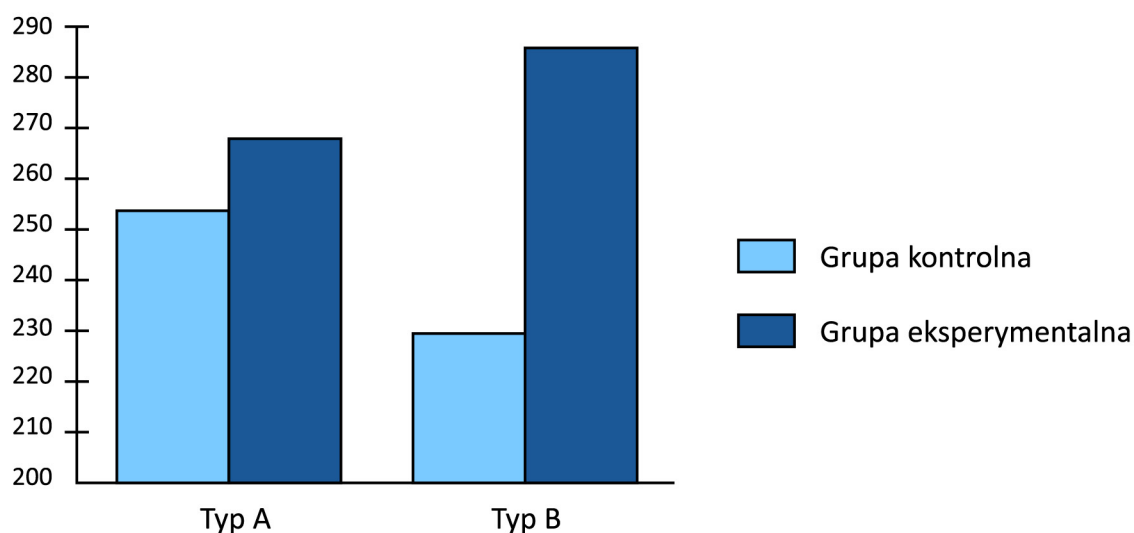
„Efekt CLIL”

Podstawowym celem CLIL jest wzmocnienie efektów nauczania języków obcych dzięki temu, że oprócz lekcji języka ogólnego (BICS) uczniowie mają kontakt z językiem akademickim (CALP) w trakcie nauki jednego lub więcej przedmiotów. Faktycznie, badania wykazują polepszenie sprawności językowych, zwłaszcza w takich obszarach jak „mówienie (wymowa, słownictwo, gramatyka, płynność i treść wypowiedzi) i pisanie (treść, struktura, słownictwo oraz gramatyka)” (Lasagabaster, 2008). Jednak to nie sama dodatkowa ekspozycja jest odpowiedzialna za rozwój kompetencji językowych, „lecz raczej specyficzne materiały i podejście metodyczne obserwowane w CLIL” (Garotti, 2007: 131–144).

Dużo większym wyzwaniem jest sprawdzenie, czy CLIL nie ma negatywnego wpływu na poziom wiedzy i umiejętności z przedmiotów nauczanych w języku obcym. Jednym z mocnych dowodów na to, iż **CLIL nie tylko nie obniża efektów nauczania przedmiotów pozajęzykowych, lecz jeszcze je wzmacnia**, są wyniki długoletniego eksperymentu prowadzonego w latach 1991-2002 w Kraju Basków, regionie w północnej Hiszpanii (Ball i in., 2015). Jest to region dwujęzyczny, gdzie zarówno język hiszpański, jak i baskijski, mają status języków oficjalnych. W 1991 roku część szkół z wykładowym językiem baskijskim zdecydowała się na rozpoczęcie nauczania języka angielskiego w wieku lat 4, a nie, jak to było do tej pory, w wieku lat 8 lub 10. Następnie w szkole średniej, w ramach Zintegrowanego Programu Nauczania Nauk Społecznych i Języka (Social Science and Language Integrated Curriculum), zaplanowano dwa lata CLIL: rok nauczania historii (klasa IX) i rok geografii (klasa X) wyłącznie w języku angielskim. Eksperymentalna grupa uczniów z 80 szkół biorących udział w projekcie, została poddana testowi z historii w roku 2002. Został on przeprowadzony w języku baskijskim, ponieważ grupa kontrolna właśnie w tym języku uczyła się tego przedmiotu. Egzamin prowadzony w różnych językach nie byłby wiarygodny. Stanowiło to dodatkowe wyzwanie dla uczniów z grupy eksperymentalnej: choć język baskijski był ich językiem



ojczystym, to jednak przez cały rok poznawali koncepcje, procedury i specyficzny język historii po angielsku. Ryc. 1 przedstawia wyniki tego egzaminu (Ball i in., 2015).



Ryc. 1. Wyniki egzaminu z historii w Kraju Basków: uczniowie w programie CLIL na tle grupy kontrolnej (Ball i in., 2015)

Typ A to pytania testujące wiedzę uczniów na temat podstawowych faktów, dat i wydarzeń, a więc najczęściej pytania zamknięte, wymagające pamięciowego opanowania materiału. Wyniki osiągnięte przez grupę eksperymentalną były wyższe, choć nieznacznie, niż w grupie kontrolnej. Typ B to zadania otwarte, wymagające od uczniów interpretacji danych, wnioskowania i wydawania opinii w formie dłuższej wypowiedzi pisemnej, czyli szeroko pojętych kompetencji przedmiotowych dotyczących historii. Wyniki tego typu zadań osiągnięte przez grupę eksperymentalną były aż o 25% wyższe niż te osiągnięte przez grupę kontrolną, mimo konieczności podchodzenia do egzaminu w języku innym niż wykładowy. Ocenia się, że ten „efekt CLIL” w obszarze procesów myślowych i produkcji języka w formie pisemnej jest związany ze zmodyfikowanym podejściem nauczycieli do samego procesu nauczania w oparciu o fachowo przygotowane materiały. Należy zaznaczyć, że uczniowie biorący udział w programie nie byli wyselekcjonowani pod względem umiejętności językowych czy innych (jak to ma w większości przypadków miejsce w Polsce). Mitem jest, że uczeń średni czy słabszy nie poradzi sobie z materiałem CLIL. Co więcej, może być odwrotnie – uczeń nieradzący sobie z nauką prowadzoną w jego języku ojczystym, może sobie radzić lepiej w klasie realizującej CLIL. Dzieje się tak dlatego, że nauczyciel – po odpowiednich szkoleniach – zmienia metodykę pracy, szuka nowych form przekazywania wiedzy, mówi wolniej i mniej, oddając szersze pole aktywności uczniowskiej; częściej też sprawdza rozumienie konceptu przez uczniów. Po opublikowaniu wyników testów uczniów realizujących Zintegrowany Program Nauczania Nauk Społecznych i Języka, ten swoisty „efekt CLIL” stał się tematem gorących dyskusji wśród nauczycieli historii w języku baskijskim. Ich celem było znalezienie sposobów na wykorzystanie metodyki CLIL w nauczaniu w języku ojczystym ucznia (Ball i in., 2015).



Różne typy CLIL

Intencją twórców CLIL było wsparcie nauczycieli przedmiotów innych niż języki obce, którzy ze względu na brak wykształcenia filologicznego, mogą mieć trudności w przygotowaniu, prowadzeniu i ocenianiu treści przedmiotowych uczonych w języku obcym dla nich i dla ich uczniów. Z różnych względów, z czasem rozwinęła się łagodniejsza wersja CLIL, opierająca się na treściach przedmiotowych na lekcjach języka obcego prowadzonych przez nauczycieli tychże języków. Obecnie mówi się m. in. o „twardym” („hard”) CLIL oraz „miękkim” („soft”) CLIL (można też spotkać się z określeniami „strong”, czyli „mocny” CLIL oraz „weak”, czyli „słaby” CLIL), które różnią się znacznie podejściem do języka i treści przedmiotowych. Formą niejako pośrednią jest CLIL modułowy (modular CLIL). Wszystkie formy CLIL mogą skutkować nie tylko rozwojem kompetencji stricte językowych, lecz także wzrostem kompetencji w obszarach przedmiotów uczonych z zastosowaniem CLIL. Oczywiście istnieją także inne formy pracy łączące treści niejęzykowe z językami obcymi, lecz dla potrzeb szkoły ćwiczeń ograniczymy się do tego dość sztywnego rozdzielenia, wynikającego z tego, kto prowadzi lekcję CLIL.

„Twardy” CLIL

„Twardy” CLIL to nauczanie przedmiotów poprzez język obcy, które prowadzone jest przez nauczyciela przedmiotu. Program nauczania wynika bezpośrednio z programu danego przedmiotu, stąd używa się określenia „content-driven”. P. Ball i in. (2015) proponują następującą charakterystykę CLIL w wersji „twardej”:

„Twardy” CLIL wspiera edukację językową na lekcjach przedmiotów niejęzykowych.

W Polsce „twardy” CLIL realizowany jest w formie nauczania bilingwalnego (Papaja, 2014), gdzie minimum 2 przedmioty nauczane są w języku obcym, a pozostała część przedmiotów wykładana jest w języku polskim.

W warunkach polskich „twardy” CLIL jest realizowany przez nauczycieli przedmiotów niejęzykowych na ich zajęciach przedmiotowych. To znaczy, że np. matematyk wprowadza „twardy” CLIL na zajęciach z matematyki, a nauczyciel chemii wprowadza „twardy” CLIL na lekcjach chemii. Aby mieć do tego prawo, nauczyciele przedmiotów niejęzykowych muszą, poza uprawnieniami do nauczania przedmiotu niejęzykowego, legitymować się znajomością języka na poziomie co najmniej B2 (według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego – ESOKJ). Określa to rozporządzenie MEN (Dz. U. z 2015 r., poz.1264 ze zm.). W tym miejscu należy dodać, że nie jest określone jaka część zajęć przedmiotowych powinna być prowadzona w języku obcym.

Podejście do języka obcego na tych lekcjach jest bardzo różne – od tłumaczenia na język obcy terminów specjalistycznych, aż po niemal całą lekcję prowadzoną w języku obcym i tylko incydentalnym użyciu języka polskiego (Profile report, 2008).



CLIL modułowy

CLIL modułowy (modular CLIL) to sytuacja, gdy nauczyciel przedmiotu decyduje się na nauczanie w języku obcym tylko wybranych partii materiału (Bentley, 2010; Papaja, 2014). Może to być np. lekcja geografii danego kraju, prowadzona w języku tego kraju. Tak jak w przypadku „twardego” CLIL, program nauczania w CLIL modułowym jest oparty o program nauczania danego przedmiotu (content-driven).

„Miękki” CLIL

„Miękki” CLIL prowadzony jest najczęściej przez nauczyciela języka obcego, który wplata wybrane treści przedmiotowe do swojej lekcji. Chodzi tu o treści nietypowe dla standardowej lekcji języka obcego, choć należy zauważyć, że współczesne podręczniki do języków obcych także zawierają wybrane treści przedmiotowe (Zaparucha, 2007).

P. Ball i in. (2015) proponują następującą charakterystykę CLIL w wersji „miękkiej”:

„Miękki” CLIL wspiera uczenie się treści przedmiotowych na lekcjach języków obcych.

Stąd kluczowym jest, by nauczyciele języków obcych wprowadzający „miękki” CLIL przygotowali się na **pracę z realnymi treściami przedmiotowymi**, by rozumieli ich logikę oraz rolę, jaką pełni w nich język. Jednocześnie zwraca się uwagę na konieczność zweryfikowania podejścia do „miękkiego” CLIL jako sytuacji dyktowanej wyłącznie potrzebami językowymi (language-driven).

Jednocześnie zainteresowanie tą formą edukacji językowej sprawiło, że w podręcznikach do języków obcych pojawiły się odniesienia do przedmiotów niejęzykowych w formie stron poświęconych CLIL, w połączeniu z wcześniej popularnymi stronami czy „kącikami” poświęconymi zagadnieniom kulturowym krajów, gdzie używany jest nauczany język obcy. Zawarte tam treści są związane z treściami przedmiotowymi, ale są to pojedyncze tematy oderwane od aktualnie przerabianego materiału na lekcjach przedmiotów niejęzykowych, ponieważ brakuje korelacji z podstawą programową. Wynika z tego, że **treści CLIL zawarte w podręcznikach do języków obcych, rozbudowują słownictwo w wybranych obszarach przedmiotowych**, jednak w oderwaniu od treści realizowanych aktualnie na lekcjach przedmiotowych. **Przy starannym planowaniu, w porozumieniu z nauczycielem danego przedmiotu, mogą stać się materiałem wyjściowym do bardziej systematycznej pracy w ramach lekcji języka obcego realizujących „miękki” CLIL.**

Dla kogo niniejszy zeszyt

Niniejszy zeszyt przeznaczony jest dla nauczycieli języków obcych, którzy chcą stosować „miękki” CLIL, to znaczy wprowadzać treści przedmiotów niejęzykowych na swoich lekcjach języka obcego.



Wszystkie treści w dalszej części tego zeszytu będą się więc skupiały wyłącznie na tym aspekcie CLIL, z pominięciem wszelkich innych form czy typów integracji treści przedmiotowych z językami obcymi.

„Miękki” CLIL rozumiany jest tu wyłącznie jako sytuacja, gdy treści przedmiotowe (np. elementy biologii, fizyki czy astronomii) są wprowadzane przez nauczyciela języka obcego podczas lekcji językowych. To oznacza, że nauczyciel nie ma obowiązku realizować podstawy programowej z tych przedmiotów, lecz może wykorzystać jej elementy do wzbogacenia swoich zajęć językowych. Jeśli pokrywają się one z zainteresowaniami nauczyciela, to może prowadzić to do podniesienia atrakcyjności i skuteczności jego zajęć językowych. Tak więc nauczyciel języka obcego rozszerza treści przekazywane na swoich lekcjach o treści związane z wybranymi przedmiotami, takimi jak przyroda, chemia, matematyka czy plastyka.

Nowa koncepcja

Skąd się wzięła nowa koncepcja

Termin CLIL funkcjonuje w przestrzeni edukacyjnej od ponad 20 lat. W tym czasie prowadzono badania i obserwacje tego, co się dzieje w klasach szkolnych realizujących programy CLIL w różnych krajach Europy. Wydana w 2015 roku książka *Putting CLIL into Practice* oparta jest właśnie na tych, często długofalowych, programach i badaniach nad CLIL. Jej autorzy – Phill Ball, Keith Kelly oraz John Clegg – są specjalistami CLIL z wieloletnim doświadczeniem. Praca ta oferuje świeże spojrzenie zarówno na teorię, jak i praktykę CLIL. Ponadto jest pierwszą tego typu publikacją konsekwentnie odnoszącą się zarówno do „twardego”, jak i „miękkiego” CLIL. Autorzy ci proponują zmianę optyki celu CLIL z dwóch (treści przedmiotowe i język obcy) na jeden zintegrowany. Tym celem jest wykorzystanie języka obcego w celu osiągnięcia „**lepszego rozwoju kompetencji przedmiotowych**”.

By jednak to nastąpiło, autorzy proponują wziąć pod uwagę 10 parametrów CLIL (Ball i in., 2015) i przyrzeć się, jak przekładają się one na język poleceń i zadań dla ucznia.

10 parametrów i ich odniesienie do „miękkiego” CLIL

Kolejność treści

Na lekcjach przedmiotów niejęzykowych treści podawane są w specyficznej kolejności, a podręcznik oferuje **logicznie powiązany ze sobą materiał**, przerabiany w ciągu dłuższego okresu czasu – kilku tygodni, miesięcy czy nawet całego semestru (Ball i in., 2015). Przykładowo, podstawa programowa mówi, że w oparciu o mapy tematyczne uczeń podaje „zależności między strefami oświetlenia Ziemi a strefami klimatycznymi oraz wykazuje wpływ klimatu na zróżnicowanie roślinności i gleb na Ziemi” (MEN, 2017). W praktyce uczeń musi wcześniej wiedzieć, co to jest mapa, co to jest mapa tematyczna i jak z nią pracować; musi też wiedzieć, jaki jest kształt Ziemi i jaka jest jej pozycja w Układzie Słonecznym, jakie są strefy oświetlenia Ziemi i od czego zależą; musi też wiedzieć, czym różni się pogoda od klimatu.



Również same zależności pomiędzy strefami oświetlenia a strefami klimatyczno-roślinnymi pozna na lekcjach geografii **w logicznej kolejności**, czyli od strefy lasów równikowych, poprzez sawannę, pustynię, strefę śródziemnomorską, lasy mieszane strefy umiarkowanej, lasy iglaste (tajga), tundrę do pustyni lodowej.

W celu uzyskania najlepszego efektu „miękkiego” CLIL nauczyciel języka obcego **w porozumieniu z nauczycielem przedmiotu**, powinien opracować **sekwencję lekcji**, na których jakieś zagadnienie zostanie zaprezentowane całościowo, dogłębnie i w ścisłym powiązaniu z podstawą programową danego przedmiotu, przewidzianą dla danej klasy (Ball i in., 2015).

Jeśli warunki czasowe nie pozwalają na więcej lekcji przeznaczonych na „miękki” CLIL, nauczyciel języka obcego może przeprowadzić pojedynczą lekcję, lecz powinien postarać się o jak najściślejszą korelację z materiałem przerabianym na lekcjach przedmiotów niejęzykowych. Ponadto szczegóły dotyczące treści należy **uzgodnić z nauczycielem historii**, który podpowie, jakie informacje z punktu widzenia programu nauczania będą najbardziej pożądane. Ponieważ „miękki” CLIL jest dodatkiem do realizowanego programu nauczania, w tym przypadku historii w języku polskim, nauczyciel języka obcego może przeznaczyć jedną lub kilka jednostek lekcyjnych, by **rozszerzyć i pogłębić treści** omawiane na lekcji historii.

Dominacja treści nad językiem

Także w przypadku „miękkiego” CLIL, P. Ball i in. (2015) proponują zaakceptowanie przez nauczycieli języka obcego **dominacji treści** (content-driven), a nie samego języka (language-driven) na swojej lekcji. Język ma stać się narzędziem pracy nad treściami przedmiotowymi i zejść na drugi plan. Oczywiście od nauczyciela języka obcego wymaga się skutecznego nauczania tego języka. Jednak jeśli w „miękkim” CLIL uczniowie nie zostaną **ocenieni z treści**, to taka lekcja będzie raczej przypominała CBI (Content Based Instruction), gdzie jedynym celem jest język obcy. Jeśli nauczyciel języka obcego jednak zaangażuje się w pracę z treściami przedmiotowymi w sposób opisany wyżej (sekwencja lekcji), to **ocenianie stanie się naturalnym elementem procesu dydaktycznego** (Ball i in., 2015). Dzięki takiemu zabiegowi języki obce mają szansę na integrację z pozostałymi elementami edukacji szkolnej. Ocena treści na lekcji języka obcego nie jest czymś nowym ani dla nauczyciela, ani dla ucznia. Wprowadzane na lekcjach języków obcych elementy kultury krajów, w których dany język jest używany, także **podlegają ocenie treści**, a nie wyłącznie języka.

Zadanie ważniejsze niż język

Język w „miękkim” CLIL nie jest oceniany w oderwaniu od zadania, jakie mają wykonać uczniowie. Ten język pojawi się naturalnie w powiązaniu z treściami, które uczeń będzie chciał zakomunikować (Ball i in., 2015). Jeśli celem będzie przedstawianie sekwencji wydarzeń prowadzących do wielkiego pożaru Londynu, to uczeń będzie musiał wykazać się znajomością określeń czasu typu: „in 1666”, „in September”, „at night”, „after midnight”, „after four days”, „later on” itp. To są tylko narzędzia do produkcji językowej w formie ustnej czy pisemnej. Te narzędzia są naturalnym elementem **koncepcji** (wielki pożar Londynu z 1666



roku) oraz **procedury**, jaką jest narracja dotycząca przyczyn, przebiegu i skutków wielkiego pożaru Londynu.

Znaczenie języka kluczowego

Przygotowując materiał przedmiotowy w języku obcym, nauczyciel pracujący w „miękkim” CLIL powinien pracować tak, jak z innymi treściami w podręczniku do języka obcego. Do poszczególnych części materiału powinien dobrać odpowiednie wsparcie językowe. Może ono mieć formę „**rusztowania**” (scaffolding), czyli podania niezbędnego słownictwa przed pracą z tekstem czy innego rodzaju aktywnością na lekcji (Ball i in., 2015). Przykładowo, przed lekcją dotyczącą rodzajów trójkątów, nauczyciel może wprowadzić terminy typu: „vortex/vortices”, „angle” oraz „edge”.

Drugą formą wprowadzania nowego słownictwa i niezbędnych struktur gramatycznych jest jego **wplecenie w tekst** (embedding) przy wydatnym wsparciu graficznym (Ball i in., 2015). Lekcja dotycząca rodzajów trójkątów może w ten sposób wprowadzać takie pojęcia, jak: „equilateral triangle” (trójkąt równoboczny), „isocetes triangle” (trójkąt równoramienny) oraz „scalene triangle” (trójkąt różnoboczny).

Obie formy wprowadzania słownictwa mogą być skuteczne, pod warunkiem, że zostaną przemyślane i odpowiednio przygotowane.

Niezwykle ważnym elementem pracy ze słownictwem kluczowym jest pisownia i wymowa terminów, które występują w tekście czy filmie. Ze względu na to, że słownictwo związane z poszczególnymi przedmiotami nie jest słownictwem używanym codziennie, przygotowanie się do lekcji „miękkiego” CLIL pod tym względem może być wyzwaniem nawet dla nauczyciela języka obcego, w którym prowadzony jest program.

Trzy wymiary CLIL (koncept, procedura, język)

Przygotowując lekcję „miękkiego” CLIL nauczyciel języka obcego powinien rozważyć trzy elementy składowe treści. Pierwszym z nich jest **koncept**, czyli to, co ma zostać przyswojone w procesie nauczania-uczenia się (Ball i in., 2015). Takim konceptem może być fotosynteza, wielki pożar Londynu, podział trójkątów ze względu na długość boków i kąty, czy cechy charakterystyczne dla poszczególnych stref klimatyczno-roślinnych. Drugi wymiar to **procedura**, czyli to, jak uczniowie mają coś zrobić (Ball i in., 2015). Lekcja o fotosyntezie będzie wymagała opisanie procesu, dzięki któremu rośliny się odżywiają, lekcja o trójkątach może zawierać pomiar długości boków i kątów trójkątów, by stwierdzić, do jakiej kategorii należą, a lekcja o wielkim pożarze Londynu będzie wymagała ułożenia wydarzeń w chronologicznej kolejności.

Ostatnim elementem jest **język**, który pozwoli komunikować zarówno koncepty, jak i procedury. Jest on wprawdzie niezbędny, lecz pełni jedynie rolę pomocniczą (Ball i in., 2015).



Nauczyciele pracujący w „miękkim” CLIL muszą każdorazowo podejmować decyzję, która z tych trzech części stanowi dla uczniów największe wyzwanie w trakcie danej jednostki lekcyjnej. Jeśli dany temat wymaga przyswojenia **dużej ilości nowego słownictwa**, należy na ten element lekcji położyć większy nacisk (Ball i in., 2015). Nie ma tu zastosowania zasada obecna w podręcznikach języków obcych, ograniczająca ilość nowego słownictwa na danej lekcji do 5, 7 czy 10 jednostek. Każdorazowo to charakter konceptu podpowie, jakie słownictwo jest niezbędne. Jeśli omawiamy budowę komórki roślinnej, to nie możemy pominąć jakiegoś terminu tylko dlatego, że nasza lista słów jest już bardzo długa.

Inna lekcja może być **wyzwaniem pod względem samego konceptu** (Ball i in., 2015). Omawiając ruch obiegowy Ziemi i jego następstwa, nauczyciel zderza się z wysokim stopniem skomplikowania samej materii, którą mają opanować uczniowie. Tu jego zadaniem będzie takie podzielenie materiału na części i podawanie ich w takim tempie i formie, by uczniowie koncept zrozumieli oraz systematyczne upewnianie się, czy tak faktycznie jest. Pamiętajmy jednak, że oprócz udziału w lekcjach „miękkiego” CLIL, uczniom przekazano już te same treści na lekcjach przedmiotu, więc mogą rozumieć sam koncept i móc o nim rozmawiać w języku ojczystym. W takiej sytuacji nauczyciel języka skupi się na samym języku obcym.

Jeszcze inna lekcja będzie **wymagająca pod względem procedury** (Ball i in., 2015). Jeśli uczniowie mają za zadanie znaleźć podobieństwa i różnice pomiędzy Arktyką i Antarktyką oraz przedstawić je w formie graficznej w postaci dwukołowego diagramu Venna, to wyzwaniem może nie być język ani koncept, lecz właśnie procedura – znalezienie informacji w źródłach, wybór cech charakterystycznych dla poszczególnych regionów oraz ich prezentacja w formie graficznej.

Język instrukcji – od prezentacji treści do zadania

Jak dowodzą badania prowadzone nad procesem nauczania-uczenia się w języku ojczystym, jednym z ważniejszych powodów, dla których uczeń nie potrafi wykonać poprawnie zadania, nie jest samo zadanie, lecz instrukcje do niego (Marcus i in., 1996). Są to najczęściej instrukcje w formie pisemnej w podręczniku, zeszytach ćwiczeń, na teście czy sprawdzianie, lecz instrukcje w formie ustnej też bywają utrudnieniem, przeważnie ze względu na ilość wydawanych jednocześnie poleceń.

Instrukcje i polecenia wydawane w języku obcym stają się szczególnie ważnym elementem lekcji „miękkiego” CLIL (Ball i in., 2015). W „miękkim” CLIL często materiałem wyjściowym jest tekst, na podstawie którego uczeń ma wykonać jakieś zadanie. Może to być ustalenie na osi czasu kolejności zdarzeń w czasie wielkiego pożaru Londynu, stworzenie mapy myśli, przedstawiającej warunki przyrodnicze równikowych lasów deszczowych, czy stworzenie diagramu Venna, ukazującego podobieństwa i różnice pomiędzy komórkami roślinnymi a zwierzęcymi. W takim przypadku nauczyciel musi się postarać, by instrukcje były jak najczytelniejsze (Ball i in., 2015).

Polecenie: „Przeczytaj tekst i uzupełnij oś czasu/mapę myśli/diagram kołowy”, sugeruje, że do wykonania są dwie następujące po sobie i niezwiązane czynności. Tymczasem jest to



jedno zadanie, do którego polecenie powinno być precyzyjniejsze, by uniknąć niepotrzebnych nieporozumień. Może to być: „Przeczytaj tekst, a następnie uzupełnij oś czasu/mapę myśli/diagram kołowy”, co sugeruje, że obie czynności są powiązane. Jeszcze precyzyjniejsze będzie polecenie: „Na podstawie tekstu uzupełnij oś czasu/mapę myśli/diagram kołowy”.

Wszystkie powyższe polecenia podają w jakiej kolejności mają być wykonane zadania, bez informowania ucznia, która z czynności jest tą docelową i stąd – ważniejszą. Możemy osiągnąć ten cel poprzez odwrócenie kolejności poleceń tak, by czynność, która jest celem, znajdowała się na początku: „Uzupełnij oś czasu/mapę myśli/diagram kołowy na podstawie przeczytanego tekstu”.

Te zmiany wydają się kosmetyczne, lecz należy pamiętać, że celem nauczyciela jest umożliwienie uczniowi wykonania danego ćwiczenia w taki sposób, by język (a tym samym język instrukcji) nie stanowił przeszkody (Ball i in., 2015).

W przypadku instrukcji przekazywanych ustnie, nauczyciel „miękkiego” CLIL musi szczególnie postarać się o to, by nie dawać zbyt wielu komend naraz i by były one podane jak najprostszym językiem. Oto przykład polecenia, które niepotrzebnie komplikuje zadanie: „Na tej kartce jest tekst na temat komórek roślinnych i zwierzęcych. Proszę przeczytajcie go i na jego podstawie uzupełnijcie znajdujący się obok diagram Venna, pokazujący podobieństwa i różnice pomiędzy tymi komórkami. Następnie sprawdźcie w parze, czy się zgadzacie”.

Powinno ono zostać podzielone na etapy:

1. „Spójrzcie na tę kartkę” (nauczyciel pokazuje kartkę z tekstem);
2. „Przeczytajcie ten tekst o komórkach roślinnych i zwierzęcych (nauczyciel pokazuje tekst). Podkreście w nim elementy charakterystyczne dla tych komórek” (nauczyciel rozdaje teksty; uczniowie czytają i podkreślają wybrane słowa);
3. „W parach porównajcie swoje odpowiedzi” (uczniowie porównują podkreślone słowa);
4. „Jakie słowa podkreśliliście?” (uczniowie podają podkreślone słowa);
5. „Obok znajduje się diagram Venna. Wspólna część kół to podobieństwa, osobne części pokazują różnice. Pracujcie w parach. Przenieście podkreślone słowa do odpowiednich części kół” (uczniowie przenoszą słowa do diagramu).

Po tej części nastąpi informacja zwrotna od uczniów na temat tego, co wpisali do poszczególnych części diagramu. Dzięki takiemu podziałowi poleceń ustnych na krótsze fragmenty, uczniowie mają szansę poprawnie wykonać wszystkie wymagane od nich czynności. Jednocześnie polecenie zawiera przypomnienie, czym jest diagram Venna i do czego służą jego poszczególne części.



Zarówno w przypadku poleceń pisemnych, jak i ustnych, nauczyciel powinien każdorazowo sprawdzić ich zrozumienie poprzez zadanie odpowiednich pytań (instruction check questions), zanim uczniowie rozpoczną pracę, np.: „Jakie słowa macie podkreślić?”, „Co wpisze do wspólnej części kół w diagramie Venna?”, „Będziecie pracowali w parach czy samodzielnie?”. Zadbanie o odpowiednie instrukcje – ich logiczną kolejność, przejrzystość, zwięzłość i prostotę, spowoduje, że unikniemy nieporozumień w trakcie lekcji „miękkiego” CLIL.

Wzmocnienie komunikacji pomiędzy uczniami

W „miękkim” CLIL bardzo istotna jest **interakcja uczeń-uczeń** (Ball i in., 2015). Nauczyciel języka obcego ma w swoim repertuarze mnóstwo różnych technik wspomagających tę interakcję, więc tym łatwiej będzie mu zastosować je do treści przedmiotowych. Zamiast dawać każdemu uczniowi jeden tekst o komórkach roślinnych i zwierzęcych, można dać jednemu uczniowi pierwszy tekst, a innemu drugi. Jeśli ich zadaniem będzie uzupełnienie diagramu Venna, pokazującego podobieństwa i różnice pomiędzy tymi komórkami, uczniowie będą musieli zaangażować się w wymianę zdań. Jest to znana nauczycielom języków obcych technika pracy z lukami informacji (information gap). Oczywiście nie ma pewności, że uczniowie dokonają tej wymiany zdań w języku obcym, ale odpowiednio przygotowany materiał z propozycjami początków zdań (sentence starters, sentence stems) powinien rozwiązać ten problem. Ewentualne **błędy językowe nie są tu istotne**, wszak celem jest wymiana informacji na temat podobieństw i różnic pomiędzy dwoma typami komórek, a nie poprawność konstrukcji gramatycznych.

W „miękkim” CLIL taka forma pracy daje dodatkowe korzyści w postaci **odsuniętej w czasie informacji zwrotnej** dla nauczyciela. Praca w parze daje możliwość przećwiczenia odpowiedzi zarówno pod względem językowym (zastosowane struktury gramatyczne), jak i koncepcji (potwierdzenie, czy dobrze rozumiemy podobieństwa i różnice pomiędzy komórkami roślinnymi i zwierzęcymi), a także upewnienia się, że słownictwo specjalistyczne zostało odpowiednio dobrane.

To swoiste odsunięcie odpowiedzi w czasie jest bardzo ważnym elementem układanki języka i treści w „miękkim” CLIL.

Pomoc w odbiorze treści multimedialnych

Do niedawna wprowadzanie treści na lekcjach języka obcego odbywało się poprzez **słuchanie lub czytanie**. Obecnie słuchanie zostało zastąpione przez słuchanie w połączeniu z **oglądaniem materiałów filmowych** (Ball i in., 2015). Dotyczy to wszystkich przedmiotów, także tych nauczanych w języku obcym. Nie każdy materiał filmowy ze stron internetowych, dotyczący treści w języku obcym, w którym prowadzony jest „miękki” CLIL, jest przydatny. Stąd potrzeba, by zarówno nauczyciel języka obcego zaangażowany w „miękki” CLIL, jak i uczniowie biorący udział w takim nauczaniu, opanowali umiejętności wyszukiwania materiałów internetowych wysokiej jakości. Jest to jedna z **kompetencji kluczowych** w dzisiejszym świecie (kompetencja 4).



Każdy materiał audiowizualny wymaga odpowiedniego wprowadzenia (słownictwo, zaciekawienie tematem), przedstawienia zadania do wykonania w trakcie oglądania filmu oraz podsumowania (pre-listening, while-listening, post-listening).

Drugim środkiem przekazu informacji pozostaje tekst, lecz nawet on jest w tej chwili obudowany materiałem wizualnym w postaci ilustracji, wykresów czy map. Także tu ma zastosowanie technika pracy znana ze standardowych lekcji języka obcego (pre-reading, while-reading, post-reading).

Wspieranie mówienia i pisania

Kolejnym elementem układanki „miękkiego” CLIL jest wsparcie dla produkcji języka – mówienia i pisania. Jeśli lekcja ma być skuteczna pod względem zrozumienia konceptów przez uczniów oraz opanowania niezbędnego do tego słownictwa, muszą oni mieć czas na omówienie treści lekcji. Dodatkową, ważną rolę nauczyciela pracującego metodą „miękkiego” CLIL będzie także **ograniczenie własnego mówienia** na rzecz mówienia uczniów, a także powstrzymanie się od **poprawiania błędów językowych**.

Formy **produkcji języka** będą różne, w zależności od tematu lekcji i konkretnego zadania (Ball i in., 2015). Wypowiedzią ustną może być głos w dyskusji, prezentacja na zadany temat, opis omawianego procesu czy przedstawienie różnic i podobieństw między obiektami, elementami czy zjawiskami. Wypowiedzią pisemną może być z kolei opis procesu, eksperymentu naukowego czy opis wydarzenia z historii. Co istotne, pisanie w „miękkim” CLIL różni się znacznie od pisania na standardowych lekcjach języka obcego. Wymaga ono dodatkowego wsparcia i zapewnienia wystarczającej ilości okazji do ćwiczeń. Należy też pamiętać o wymogu stosowania słownictwa specjalistycznego (CALP), zarówno w wypowiedzi ustnej, jak i pisemnej, a także ćwiczeniu jego pisowni i wymowy.

Wspieranie umiejętności myślenia

Poprzez rozwój wielojęzyczności „miękki” CLIL ma szansę stać się motorem wspierającym szeroko pojęte **kompetencje kluczowe** dla funkcjonowania w XXI wieku. Jedną z takich kompetencji jest **umiejętność uczenia się** (kompetencja 5), a uczniowie biorący udział w programach „miękkiego” CLIL stają przed większymi wyzwaniami niż uczniowie uczący się języka obcego w standardowy sposób. Wysiłek włożony na lekcji języka obcego w pracę z treściami przedmiotowymi, procentuje rozwojem wyższych form myślenia (HOTS – Higher Order Thinking Skills). Należy jednak pamiętać, że rozwój umiejętności myślenia nie następuje samoistnie tylko dlatego, że lekcja „miękkiego” CLIL integruje język obcy z treściami przedmiotowymi. By tak się stało, uczniowi należy stawiać odpowiednio przygotowane zadania, które będą wyzwaniem na odpowiednim poziomie (Ball i in., 2015).

Co nam daje nowe podejście

Opisane wyżej 10 parametrów „miękkiego” CLIL pozwala na uszczegółowienie elementów związanych z językiem i treścią na lekcji. Może być swego rodzaju listą, pozwalającą sprawdzić



przygotowywany materiał przed lekcją. Jednocześnie parametry te mogą stanowić podstawę do obserwacji lekcji „miękkiego” CLIL przez Mentora.

CLIL w polskiej szkole

Kontekst edukacyjny

W polskiej szkole możliwe są różne podejścia do „miękkiego” CLIL. Wybór będzie zależał od ilości czasu, który nauczyciel języka obcego zdecyduje się przeznaczyć na tego typu działania, a także od treści przedmiotowych, które uczniowie aktualnie przerabiają. Dodatkowym elementem będzie **osobiste zainteresowanie jakimś przedmiotem szkolnym ze strony nauczyciela języka obcego**. Ponieważ mówimy o nauczaniu treści przedmiotowych na lekcjach języka obcego, istotne jest poczucie pewności i swobody w operowaniu tymi treściami przez nauczyciela języka.

Klasa dwujęzyczna

Klasa dwujęzyczna to inaczej oddział dwujęzyczny, w którym co najmniej dwa zajęcia przedmiotowe (tzn. niejęzykowe) są prowadzone w języku obcym. (Dz. U. z 2017 r., poz. 59). Należy dodać, że stopień zintegrowania języka z treściami przedmiotowymi może być bardzo różny i zależy od zakresu w jakim język obcy jest wykorzystywany podczas zajęć przedmiotowych. Mirosław Pawlak (2010) wyróżnił cztery typowe modele, od modelu A, w którym zajęcia przedmiotowe prowadzone są prawie wyłącznie w języku obcym, a język polski służy jedynie do wyjaśnienia ważnych pojęć, do modelu D, w którym język obcy używany jest sporadycznie, np. tylko do podsumowania lekcji, lub podania kluczowego słownictwa w języku obcym.

Wszystkie te modele są odmianą tzw. „twardego” CLIL, ponieważ realizowane są przez nauczyciela przedmiotu niejęzykowego na zajęciach niejęzykowych. W każdym z tych modeli cenna jest współpraca z nauczycielem języka. Przy ścisłej współpracy nauczyciela przedmiotu z nauczycielem języka obcego możliwe jest pogłębienie czy rozszerzenie wiedzy. Przykładowo, jeśli przedmiotem nauczonym dwujęzycznie jest fizyka, nauczyciel języka obcego może przeanalizować życiorys jakiegoś odkrywcy, o którym właśnie jest mowa na lekcji przedmiotu. Jeśli przedmiotem nauczonym dwujęzycznie jest historia powszechna, na której uczniowie uczą się o rewolucji przemysłowej w Anglii, nauczyciel języka obcego może zaproponować uczniom fragmenty powieści Charlesa Dickensa.

Wybór przedmiotów nauczanych dwujęzycznie zależy przede wszystkim od dostępności kadry nauczycielskiej przygotowanej do nauczania przedmiotu w języku obcym. Należy pamiętać, że dwujęzycznie nie mogą być nauczane: język polski, elementy historii dotyczące historii Polski oraz elementy geografii dotyczące geografii Polski. Spośród pozostałych przedmiotów przynajmniej dwa powinny być nauczane w języku obcym, by oddział uzyskał miano dwujęzycznego (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425, z późn. zm.).



Klasa z rozszerzonym programem nauczania języka obcego

W przypadku klas z rozszerzonym programem nauczania języka obcego zalecana jest także współpraca z nauczycielem lub nauczycielami przedmiotów, którzy w tym przypadku prowadzą nauczanie po polsku. Staranne planowanie pozwoli na skorelowanie treści przedmiotowych na języku obcym z faktycznie przerabianym materiałem na innych przedmiotach.

W takiej sytuacji nauczyciel języka obcego ma następujące możliwości:

- Wybór jednego przedmiotu, którego treści będą nauczane w formie „miękkiego” CLIL w ciągu całego roku szkolnego lub z przerwami w blokach po 3–4 lekcje.
- Wybór kilku przedmiotów i nauczanie wybranych treści w blokach po 3–4 lekcje, z przerwami pomiędzy przedmiotami i w korelacji z treściami nauczonymi w języku polskim.
- Wybór jednego lub kilku przedmiotów i przeprowadzenie pojedynczych lekcji, w miarę możliwości skorelowanych z nauczonymi treściami na lekcjach prowadzonych po polsku.

Klasa bez rozszerzonego programu nauczania języka obcego

W sytuacji, gdy nauczyciel nie dysponuje dodatkowymi lekcjami języka obcego, może wrywkowo stosować „miękki” CLIL w oparciu wyłącznie o materiały CLIL, znajdujące się w podręczniku (brak korelacji z treściami na innych przedmiotach). Jeśli podręcznik do języka obcego nie oferuje treści przedmiotowych do „miękkiego” CLIL, nauczyciel języka obcego może sam przygotować taki materiał. W takiej sytuacji możliwa byłaby korelacja z treściami nauczonymi na innych lekcjach.

Niezależnie od tego, czy nauczyciel języka obcego prowadzi zajęcia w klasie z rozszerzonym językiem obcym czy też nie, ilekroć zdecyduje się wprowadzać na swoich zajęciach językowych treści z innych przedmiotów mówić możemy o tzw. „miękkim” CLIL. „Miękki” CLIL jest zawsze realizowany przez nauczyciela języka obcego na zajęciach z języka obcego.

Warunki realizacji programu „miękkiego” CLIL

Zadania szkoły

Zadaniem szkoły, która planuje systematyczne wprowadzanie lekcji typu „miękki” CLIL, będzie udzielenie wsparcia organizacyjnego nauczycielom języków obcych poprzez:

- zachęcenie nauczycieli języków obcych do systematycznego stosowania „miękkiego” CLIL na swoich lekcjach;
- poinformowanie rady pedagogicznej o programie „miękkiego” CLIL, jego celach i metodach pracy (w tym o ocenianiu);
- poinformowanie rodziców uczniów biorących udział w lekcjach „miękkiego” CLIL o programie, jego celach i metodach pracy (w tym o ocenianiu);



- zachęcenie nauczycieli przedmiotów niejęzykowych do współpracy z nauczycielami języków obcych;
- określenie zasad oceny treści przedmiotowych na lekcjach „miękkiego” CLIL, w tym wpisanie tych zasad do wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO) oraz przedmiotowego systemu oceniania (PSO);
- pomoc w gromadzeniu materiałów do „miękkiego” CLIL (np. tzw. CLIL readers) poprzez, w miarę możliwości, zapewnienie środków finansowych oraz miejsca w bibliotece szkolnej;
- umożliwienie udziału w konferencjach i szkoleniach dotyczących „miękkiego” CLIL.

Współpraca między nauczycielami

Jednym z celów wprowadzania „miękkiego” CLIL jest powiązanie nauczania języków obcych z treściami przedmiotowymi realizowanymi na innych lekcjach. By to osiągnąć, zalecana jest współpraca pomiędzy nauczycielami języków obcych i nauczycielami przedmiotów niejęzykowych. Powinna ona dotyczyć:

- planowania lekcji „miękkiego” CLIL – jakie treści przedmiotowe dana klasa przerabia w tym momencie i które z nich mogą stać się podstawą lekcji „miękkiego” CLIL;
- sprawdzania poprawności treści zaplanowanych na lekcję „miękkiego” CLIL przez nauczyciela przedmiotu niejęzykowego;
- pomocy w zaplanowaniu oceniania treści na lekcji „miękkiego” CLIL.

W przypadku, gdy nauczyciel języka obcego planuje tylko lekcje „miękkiego” CLIL w oparciu o materiały zaproponowane przez podręcznik do języka obcego, taka współpraca może nie być konieczna. Tym niemniej warto zawsze się skonsultować z nauczycielem przedmiotu, co do treści prezentowanych na lekcji „miękkiego” CLIL. Mogą to być spotkania nieformalne, zawsze poprzedzone przeglądem treści realizowanych aktualnie przez daną klasę.

Języki na lekcji „miękkiego” CLIL

Rodzaje języka na lekcji „miękkiego” CLIL

Język obcy na lekcji „miękkiego” CLIL można podzielić przynajmniej na cztery typy:

- **język potoczny, czyli BICS** (Basic Interpersonal Communicative Skills), np. „Kto wygrał wczorajszy mecz?”;
- **język czynności porządkowych i organizacyjnych** (classroom language), np. „Kto jest nieobecny?”;
- **język poleceń i informacji zwrotnych** (language of instructions and feedback), np. „W ćwiczeniu 5 dopiszcie brakujące wyrazy w zdaniach”;
- **język akademicki, czyli CALP** (Cognitive Academic Language Proficiency), np. „Reakcja chemiczna, w wyniku której wydziela się ciepło, to reakcja egzotermiczna”.

Zadaniem nauczyciela będzie dostarczenie narzędzi (słownictwo, konstrukcje gramatyczne) do opisanja treści w języku obcym, początkowo przy pomocy słownictwa dnia codziennego



(BICS), a następnie z użyciem słownictwa akademickiego. Na lekcji „miękkiego” CLIL, gdzie przeprowadzany jest eksperyment, uczeń może opisać przebieg doświadczenia w następujący sposób: „Wsyпалиśmy ten drobny proszek do butelki z płynem. Wytworzyły się bąbelki”.

Jest to język codzienny, w którym uczeń wyraża zrozumienie dla procesu, który zaszedł w wyniku doświadczenia. W zależności od wieku uczniów (program nauczania przyrody lub przedmiotów przyrodniczych) oraz ich zaawansowania językowego, nauczyciel „miękkiego” CLIL będzie dążył do wprowadzenia słownictwa naukowego:

Wersja prostsza: „Zmieszaliśmy proszek do pieczenia z octem. W rezultacie wydzielili się gaz”.

Wersja bardziej zaawansowana: „W wyniku połączenia proszku do pieczenia (zasady) i octu (kwasu) wydzielili się dwutlenek węgla (gaz)”.

Różnice pomiędzy powyższymi przykładami to nie tylko słownictwo dotyczące bezpośrednio opisywanego procesu (np. drobny proszek – proszek do pieczenia), lecz także pozostałe słownictwo (wsyпалиśmy – zmieszaliśmy) oraz konstrukcje gramatyczne (zmieszaliśmy – w wyniku połączenia).

Zadaniem nauczyciela wprowadzającego „miękki” CLIL będzie upewnienie się, że słownictwo akademickie związane z treściami przedmiotowymi jest użyte poprawnie, zarówno pod względem znaczenia, jak i wymowy.

Język obcy a język polski

Celem nauczania języków obcych jest ich opanowanie na lekcji dzięki ekspozycji na te języki. Język ojczysty ma w tym procesie swe należne miejsce, choć niewiele prac metodycznych mówi o tym otwarciu. Tymczasem język ojczysty może (i powinien) z powodzeniem wspierać naukę języka obcego poprzez (Scrivener, 2015: 308–309):

- podsumowanie w języku ojczystym treści tekstu czytanego w języku obcym;
- oglądanie filmów w języku obcym z napisami w języku ojczystym;
- szukanie odpowiedników obcych słów czy wyrażań w języku ojczystym.

Użycie języka ojczystego w „miękkim” CLIL może pomóc uczniom w zrozumieniu konceptu, którego chcemy ich nauczyć. Przydatne także będzie znalezienie odpowiedników terminów specjalistycznych w języku obcym i ojczystym. Dzięki temu uczniowie będą lepiej rozumieli powiązania pomiędzy treściami przedmiotowymi przerabianymi na lekcjach niejęzykowych oraz tymi przyswajanymi w trakcie lekcji „miękkiego” CLIL. Umiejętność wyjaśnienia treści lekcji w języku ojczystym pozwoli także nauczycielowi na sprawdzenie, czy jest ono poprawne.

Oczywiście należy zachować umiar w stosowaniu języka ojczystego przez nauczyciela na lekcji języka obcego. Jednocześnie nie należy zabraniać uczniom przechodzenia na język ojczysty w sytuacji, gdy są np. w trakcie emocjonującej dyskusji na jakiś ważny dla nich temat.



Jak pracować: przykłady metod i technik „miękkiego” CLIL na bazie języka angielskiego

Zanim nauczyciel języka obcego przeprowadzi serię lekcji „miękkiego” CLIL z jakiegoś przedmiotu, warto, by wraz z uczniami biorącymi udział w programie, opanowali kilka praktycznych metod i technik pracy. Wprowadzane stopniowo, będą stanowiły dobrą bazę do sekwencji lekcji CLIL, omówionych szerzej w Zestawie nr 7.

Sprawdzanie wcześniejszej wiedzy

Nauczyciel języka obcego planujący lekcję metodą „miękkiego” CLIL powinien wziąć pod uwagę **wcześniejszą wiedzę uczniów** (prior knowledge) na dany temat. W nauczaniu początkowym tematyka zajęć opiera się na bezpośrednich obserwacjach otoczenia oraz własnych doświadczeniach dzieci. W kolejnych latach wiedza przyrasta na tej podstawie, a do poruszonych wcześniej tematów powraca się w starszych klasach. Podobnie jest ze słownictwem w języku obcym, które chcemy wprowadzić przy okazji jakiegoś tematu. Może się okazać, że przynajmniej niektórzy uczniowie mają już jakąś wiedzę w tym zakresie. Proponowane poniżej techniki sprawdzania wcześniejszej wiedzy na temat treści oraz słownictwa w języku obcym, pozwolą uczniom zobaczyć, jaki jest poziom ich wiedzy jako klasy, a nauczycielowi – w jakich obszarach klasa ma wiedzę, a w jakich wymaga wsparcia. Dodatkowo, uczniowie będą mogli uczyć się od siebie nawzajem, a także obserwować swoje postępy.

Sprawdzanie wcześniejszej wiedzy dotyczącej treści

W przypadku lekcji „miękkiego” CLIL otwierającej sekwencję, niezależnie od tematu należy poszukać wcześniejszej wiedzy, często pozaszkolnej oraz osobistego doświadczenia uczniów. Każda kolejna lekcja będzie mogła bazować na poprzedniej. Szacuje się, że „to, co uczeń już wie na dany temat ma znacznie większy wpływ na jego osiągnięcia, niż jego zainteresowanie i umiejętności nauczyciela” (Green, 2016). Jest to zgodne z metaforą pamięci, która porównuje ją do rzepa: do „haczyków” wiedzy wcześniejszej przyczepiają się „pętelki” nowej wiedzy (Reddy, 2015). Warto dać uczniom wystarczającą ilość czasu na wykonanie tych ćwiczeń, najlepiej w parach lub grupach kilkusobowych, ewentualnie jako ćwiczenie dla całej klasy (Alber, 2011). Oczywiście, celem jest użycie języka obcego, lecz w „miękkim” CLIL ważniejsze będzie podanie informacji niezależnie od tego, w jakim języku, a odsunięcie informacji zwrotnej w czasie pozwoli na dopracowanie i przećwiczenie odpowiedzi, także poprzez zrobienie notatki.

- **Ilustracja** – zdjęcie wyświetlone na początku lekcji; uczniowie w parach wypisują słowa ją opisujące; warto, by nauczyciel nakierował uczniów na różne części mowy: czasowniki, rzeczowniki i przymiotniki;
- **Tabela KWL** (ryc. 2) – tabela ma trzy kolumny; na początku lekcji w pierwszej kolumnie uczniowie wpisują informacje, które już na dany temat posiadają (K – „what I Know”), a w drugiej to, czego chcą się dowiedzieć (W – „what I Want to know”). Tu mogą



pojawić się słowa czy wyrażenia w języku obcym i ojczystym. Pod koniec lekcji uczniowie uzupełniają ostatnią kolumnę nowymi informacjami (L – „what I have Learnt”). Ta część może być przeprowadzona ze wsparciem nauczyciela, który dopilnuje poprawności językowej wypowiedzi. Można też taką tabelkę narysować na tablicy i uzupełnić z całą klasą. W takiej sytuacji uczniowie mogą podać informacje w języku obcym lub ojczystym, a nauczyciel tabelkę uzupełni w języku obcym. Taka forma ćwiczenia pozwoli uczniom zobaczyć **przyrost swojej wiedzy** (visible learning). Wykonane na dużych arkuszach papieru tabele powinny znaleźć się na wystawie klasowej. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciel, powinni odnosić się do ich treści w ciągu lekcji, a także wykorzystać je na lekcjach kolejnych. Pytania, na które uczniowie nie uzyskali odpowiedzi w ciągu tej konkretnej lekcji, mogą się pojawić na kolejnej lub stanowić materiał wyjściowy do własnych poszukiwań w ramach zadania domowego.

<i>What I know</i>	<i>What I want to know</i>	<i>What I have learnt</i>
<i>Penguins are birds. They can fly.</i>	<i>Where do they live? What do they eat? Are all penguins black and white?</i>	<i>Penguins live in Antarctica. There are also penguins in Australia.</i>

Ryc. 2. Przykład tabeli KWL na temat pingwinów

- **Burza mózgów: ABC** (ryc. 3) – uczniowie wypisują słowa związane z danym tematem tak, by każde zaczynało się na inną literę alfabetu. Może to być praca w grupach lub praca całej klasy, gdy alfabet jest wypisany na tablicy. Jeśli nie da się znaleźć słów do wszystkich liter, można do tego ćwiczenia wrócić pod koniec lekcji, by zobaczyć **przyrost swojej wiedzy**.

Volcanoes ABC

A ash, active	N
B bomb	O
C cone, calder, crater	P Pacific, Ring of Fire
D dormant	Q
E explosion, Etna, extinct	R rock
F Fuji	S Stromboli, steam
G geyser, gases	T tectonic plates
H hot, Hawaii	U
I Iceland	V Vesuvio, vent
J	W water, vapour
K Krakatau	X
L lava, lapille	Y
M magma, mantle	Z

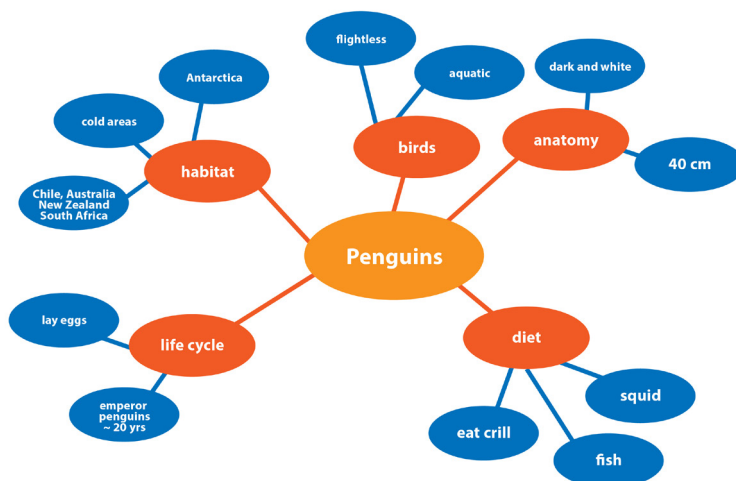
Ryc. 3. Przykład listy alfabetycznej na temat wulkanów (kolor niebieski – na początku lekcji, kolor czerwony – na końcu)



- Burza mózgów: pająk (ryc. 4) lub mapa myśli (ryc. 5) – nauczyciel podaje słowo związane z tematem lekcji, uczniowie na kartkach zapisują je w centrum w ramce i wypisują dookoła słowa powiązane z tym tematem. Może to być praca w grupach, z wykorzystaniem dużych arkuszy papieru (A3 lub większy). Po 2–3 minutach grupy wymieniają się arkuszami, czytają i dopisują kolejne słowa do mapy kolegów. Ten proces można powtarzać, aż wszystkie grupy przeczytają i uzupełnią wszystkie plakaty. Jeśli każda grupa użyje innego koloru do pisania, łatwiej będzie zobaczyć, co która grupa napisała. W innej wersji uczniowie odkładają swoje mapy myśli na bok i wracają do nich po zakończeniu lekcji, by je poprawić i uzupełnić, najlepiej innym kolorem. Dzięki temu uczniowie sami będą widzieli **przyrost swojej wiedzy**. Jak w przypadku tabeli KWL, mapy myśli powinny zawisnąć na ścianie, a nauczyciel i uczniowie powinni z nich korzystać w trakcie kolejnych lekcji.



Ryc. 4. Organizator graficzny na temat pingwinów w postaci pająka (kolor czerwony to informacje zapisane na początku lekcji, kolor niebieski to informacje dopisane pod koniec lekcji)



Ryc. 5. Organizator graficzny w postaci mapy myśli na temat pingwinów z kategoryzowaniem informacji (kolor czerwony to informacje zapisane na początku lekcji, kolor niebieski to informacje dopisane pod koniec lekcji)

Inna strategia, którą warto wypróbować na początku lekcji „miękkiego” CLIL, to zaciekawienie uczniów poprzez intrygujące pytanie związane z tematem wiodącym. Zamiast tematu



„Teoria ewolucji” (biologia), możemy podać temat w formie pytania: „Czy naprawdę w 97% jesteśmy tacy sami, jak szympansy?”; zamiast „Tablica okresowa pierwiastków” (chemia) – „Dlaczego w każdym podręczniku do chemii jest tablica okresowa pierwiastków?”; a zamiast „Promieniotwórczość” (fizyka) – „Dlaczego Prypeć jest miastem-widmem?” (Green, 2016). Każde z tych pytań może być tematem krótkiej dyskusji na początku lekcji i głosowania (pytanie z biologii) czy opracowania listy teorii (chemia, fizyka).

Sprawdzanie wcześniejszej znajomości słownictwa

Stosując „miękki” CLIL, warto także dowiedzieć się, jakie **kluczowe słownictwo** jest już uczniom znane. Poziom znajomości słownictwa może być bardzo różny ze względu na indywidualne predyspozycje czy zainteresowania uczniów. Pomocna będzie w tym „samoocena (self-assessment), poprzez którą uczeń bezpośrednio informuje nauczyciela, czy konkretne słowo jest mu znane” (Heilman, Eskenazi, 2008). Ryc. 6 przedstawia przykładową tabelę zawierającą słownictwo niezbędne do lekcji o zlodowaceniach. Nagłówki kolumn odnoszą się do poziomu znajomości danego terminu: „nigdy nie słyszałem”, „słyszałem; myślę, że wiem, co oznacza”, „znam je bardzo dobrze”, oraz „potrafię napisać jego definicję”. Nauczyciel może zdecydować o dodaniu kolejnych kolumn, takich jak: „wiem, jak je wymówić” czy „znam tłumaczenie na język ojczysty”. Uczniowie pracują indywidualnie, stawiając krzyżyk w odpowiedniej ramce. Nauczyciel może na tym etapie zebrać kartki i je przejrzeć, ale można tę sytuację wykorzystać do uczenia się od siebie nawzajem (peer-to-peer learning) – uczniowie pracują w parach lub grupach, porównują swoje kartki i wyjaśniają sobie nieznanne terminy. Wspólnie też mogą napisać ich definicje, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, a także w języku potocznym lub akademickim.

Vocabulary	My knowledge of key words			
	I have never heard of it.	I have heard of it. I think I know what it means.	I know it very well.	I can tell or write a definition of it.
ice sheet				
glacial till				
moraine				
boulder				
meltwater				
glacial lake				

Tab. 1. Przykładowa tabela samooceny znajomości słownictwa dotyczącego zlodowaceń

Wszystkie powyższe propozycje mogą stanowić część ćwiczenia „na wejście” (do now activity), które znajduje się na tablicy czy ekranie, zanim jeszcze uczniowie wejdą do klasy. Dzięki temu mają oni zajęcie na początku lekcji, a nauczyciel – czas na czynności organizacyjne.



Strategie wspierające myślenie

Celem współczesnego procesu nauczania, także odnosząc się do „miękkiego” CLIL, nie jest wpajanie suchej wiedzy faktograficznej, lecz rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia. By takie procesy pobudzić, należy dać uczniom szansę na **zadawanie pytań**, a także na odpowiadanie na pytania inne niż zamknięte. Sam język, jaki stosujemy na lekcji, pozwoli uczniom pokazać to, jak myślą. Takie słowa jak „hipoteza”, „argument”, „dowód”, „możliwość”, „wyobraźnia”, „perspektywa”, użyte umiejętnie w trakcie lekcji, pomogą uczniom wyrazić swoje zdanie i pokazać, na czym je opierają (Perkins, b.r.).

Przy doborze pytań możemy kierować się **taksonomią Blooma** (Bloom’s taxonomy) dotyczącą celów kształcenia. Dadzą się one przełożyć na język pytań oraz skojarzyć z metodami pracy na lekcji. Wymagania stawiane przed uczniami rosną od niskich (Lower Order Thinking Skills), gdzie oczekiwane jest pamięciowe opanowanie materiału („wymień”, „podaj przykłady”), poprzez rozumienie („scharakteryzuj”, „opisz”), zastosowanie („zastosuj”), analizowanie („przeanalizuj”) i ocenianie („zdecyduj”, „uzasadnij”) do wysokich (Higher Order Thinking Skills), gdzie wymagane jest twórcze zastosowanie wiedzy.

Zadawanie pytań

Jednym ze sposobów na zachęcenie uczniów do zadawania pytań może być ćwiczenie oparte na ilustracji lub obiekcie pokazanym na początku lub w trakcie lekcji. Zamiast prosić o opisanie ilustracji, nauczyciel proponuje uczniom napisanie kilku pytań jej dotyczących. W „miękkim” CLIL powinna być to praca w grupach (odsunięcie w czasie informacji zwrotnej, uczenie się od siebie nawzajem), a rolą nauczyciela jest zapewnienie wsparcia językowego, np. w postaci przypomnienia struktury pytań otwartych („When?”, „Why?”, „Who?” itp). Taka lista pytań powinna być umieszczona w widocznym miejscu, a pytania, na które udzielono odpowiedzi w trakcie lekcji, należy wykreślić. Pozostałe mogą stanowić element **samodzielnego poszukiwania wiedzy** w ramach zadania domowego. Ćwiczenie to można jeszcze rozszerzyć poprzez zachęcenie uczniów do udzielenia odpowiedzi na pytania, które sami zadali jeszcze przed częścią główną lekcji. Rolą nauczyciela będzie zapisanie wszystkich propozycji uczniów bez udzielania im informacji zwrotnej. Prawidłowe odpowiedzi pojawią się dopiero w trakcie zajęć.

Pytania o ilustrację, obiekt lub koncept, wymagające większej sprawności językowej, ale też bardziej zaawansowanych procesów myślowych, można oprzeć na starannie dobranych początkach pytań (sentence starters) (Question Starts..., niedatowane):

- „Dlaczego...?”;
- „Czym by to się różniło, gdyby...?”;
- „Jakie są powody, że...?”;
- „Przypuśćmy, że...?”;
- „A co, jeśli...?”;
- „A co, jeśli nie...?”;
- „Jak jeszcze można to zrobić...?”;



„Co, gdybyśmy wiedzieli...?”;
„Jaki jest cel...?”;
„Co by się zmieniło, gdyby...?”.

Do każdego z podanych początków uczniowie mogą napisać więcej niż jedno pytanie. Ze względu na trudności językowe tego ćwiczenia, nauczyciel „miękkiego” CLIL może się zdecydować na zebranie propozycji od uczniów pracujących w grupach i zapisanie ich na tablicy dla całej klasy. Tak opracowana lista pytań może stać się zaczątkiem dyskusji nad odpowiedzią na jedno lub więcej pytań. Zachęca one do wypowiedzi, lecz w sytuacji „miękkiego” CLIL należy pamiętać o odsunięciu odpowiedzi w czasie oraz możliwości przećwiczenia odpowiedzi w małych grupach. Tego rodzaju „procedury myślowe” (thinking routines), używane wielokrotnie na lekcji, pozwolą wytworzyć swoistą „kulturę myślenia”.

Procedury myślowe

- **Procedura Think – Pair – Share** (Lyman, 1981) składa się z trzech etapów: samodzielnego przemyślenia zadanej kwestii (Think), wymiany myśli w parze (Pair), a następnie podzielenia się przemyśleniami na forum klasy (Share). Procedura ta promuje wyrażanie swoich myśli poprzez podawanie argumentów i wyjaśnianie. Użyta w „miękkim” CLIL pozwala przećwiczyć odpowiedź zwrotną, zanim zostanie ona zakomunikowana na forum klasy. Procedura może być wykorzystana na każdym etapie lekcji, np. gdy uczniowie mają podać rozwiązanie zadania z matematyki, przed doświadczeniem na chemii czy fizyce, albo po przeczytaniu fragmentu tekstu z dziedziny biologii czy geografii. Etap pracy w parach może także wymagać wspomagania językowego (zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi). By sprawdzić, czy uczniowie słuchali się nawzajem, na forum klasy można poprosić o prezentację punktu widzenia partnera. Modyfikacją tej procedury będzie rozbudowanie pierwszego etapu o pisanie (Think – Write – Pair – Share) lub rysowanie (Think – Draw – Pair – Share).
- **Procedura See – Think – Wonder** (See..., b.r.) zasadza się na uważnych obserwacjach oraz interpretacji tego, co zostało zaobserwowane. Można ją zastosować na początku pracy nad jakimś działem, by zainteresować uczniów tematem lub pod koniec działu, by pokazać zastosowania wiedzy nabytej do tej pory. Nauczyciel wybiera jeden lub kilka obiektów, artefaktów lub dzieł sztuki, które są powiązane z tematem. Na lekcję o zlodowaceniach może przynieść niewielki fragment skały (granitowy głaz narzutowy przywieziony ze Skandynawii), zdjęcie krajobrazu polodowcowego oraz ilustrację przedstawiającą scenę z filmu *Epoka lodowcowa*, pokazującą mamuta i tygrysa szablozębnego. Zadaniem jest wypełnienie tabelki (przykład na ryc. 7). Jeśli uczniowie pierwszy raz spotykają się z taką sekwencją zadań, warto pomóc im poprzez wspólną analizę pierwszego obiektu – drugi mogą przeanalizować w grupach, a ostatni samodzielnie. Przy ponownym wykorzystaniu tej procedury, uczniowie pracują samodzielnie, w ciszy, przez 3–4 minuty zastanawiając się nad jednym z obiektów. Cisza i dłuższy czas przeznaczony na myślenie (think time) podniesie ilość wpisanych do tabeli komentarzy i pytań (obserwacja własna). Oczywiście językiem docelowym jest język obcy, lecz ważniejsze w tym przypadku będzie zapisanie wyników przemyśleń i obserwacji,



niezależnie, czy w języku ojczystym, czy obcym. W trakcie sesji końcowej nauczyciel może utworzyć wspólną listę słów, wyrażeń i pytań utworzonych przez uczniów, by móc później odnosić się do nich w trakcie lekcji. Nie ma potrzeby, by lekcja dała odpowiedzi na wszystkie pytania. Mogą pozostać nierozstrzygnięte do kolejnej lekcji lub mogą stać się podstawą własnych dociekań uczniów w ramach zadania domowego.

	What I see	What I think	What I wonder
1. Granite boulder			
2. Postglacial landscape			
3. „Ice Age” picture			

Tab. 2. Przykładowa tabela do procedury See – Think – Wonder na temat zlodowaceń

Czas na myślenie

Niezależnie od tego, jakie pytanie postawimy uczniom, **należy przeznaczyć odpowiednią ilość czasu na przemyślenie** przez nich problemu i wypracowanie odpowiedzi. Ocenia się, że w typowej klasie nauczyciel czeka średnio 1,5 sekundy od postawienia pytania do wywołania ucznia do odpowiedzi (Stahl, 1994). Tymczasem przypomnienie sobie danych faktograficznych wymaga 1–3 sekundy, wykonanie działania matematycznego: 4–6 sekund, a pytania wymagające namysłu: 6–10 sekund (Questioning Skills, b.r.). Wydłużenie średniego czasu na odpowiedź skutkuje wieloma pozytywnymi zmianami, zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i nauczycieli. Uczniowie średnio udzielają dłuższych wypowiedzi, mniej jest odpowiedzi niepoprawnych lub sytuacji, gdy uczeń rezygnuje z odpowiedzi, a wyniki na testach poprawiają się (Stahl, 1984). Jednocześnie sami nauczyciele stosują bardziej zróżnicowane i przemyślane pytania (Stahl, 1984).

W „miękkim” CLIL ten czas na myślenie jest jeszcze cenniejszy, gdyż pozwala przeanalizować pytanie zadane w języku obcym i – często za pośrednictwem języka ojczystego – dotrzeć do odpowiedzi, która następnie musi zostać udzielona w języku obcym. Z obserwacji wynika, że jeśli damy uczniom odpowiednio dużo czasu w ciszy, to wyprodukują więcej przykładów na zadany temat niż można byłoby się w innym przypadku spodziewać. By taki proces zaobserwować, można zorganizować burzę mózgów w ciszy (silent brainstorming). Na tablicy lub dużym arkuszu papieru uczniowie mają podać słowa związane z jakimś procesem czy zjawiskiem, które było lub właśnie będzie omawiane. Uczniowie mają za zadanie podejść do tablicy wtedy, gdy będą chcieli coś zapisać. Mogą to robić jednocześnie: w 3, 4 albo nawet 5 osób. Po pierwszej fali odpowiedzi, uczniowie muszą przeczytać i przemyśleć to, co zostało zapisane. Jeśli przeczekamy tę ciszę, pojawi się kolejna grupa osób z propozycjami odpowiedzi.



Praca ze słownictwem

Praca nauczyciela „miękkiego” CLIL obraca się wokół **słownictwa związanego z daną dziedziną nauki**. Jak pokazują badania, „bezpośrednia praca nad słownictwem jest kluczowym aspektem rozwoju umiejętności pisania i czytania (literacy)” (Marzano, 2004). Od znajomości słownictwa specjalistycznego zależy rozumienie materiałów pisanych, a co za tym idzie: zrozumienie konceptu. Bez znajomości odpowiedniego słownictwa uczeń nie będzie miał możliwości zadawania pytań czy wykazania się rozumieniem treści. Ponadto przyswajanie kolejnych partii materiału będzie utrudnione. Warto więc zapewnić uczniom wystarczającą ilość czasu na pracę ze słownictwem.

Słownictwo niezbędne i słownictwo pomocnicze

Zanim jednak nauczyciel „miękkiego” CLIL zaprojektuje jakiegokolwiek ćwiczenia, musi zdecydować, które słowa są **niezbędne** dla przekazania treści (content-obligatory), a które **pomocnicze** (content-compatible). Język obowiązkowy to (Bentley, b.r.):

- słownictwo kluczowe, niezbędne do wyjaśnienia konceptu (atom czy wiązanie chemiczne);
- kluczowe konstrukcje gramatyczne (czas przeszły czy strona bierna);
- kluczowe funkcje języka, które dominują w danym obszarze przedmiotowym (informowanie, definiowanie, analizowanie, klasyfikowanie, przewidywanie, wnioskowanie, wyjaśnianie, uzasadnianie).

Ponadto zasadne jest zwrócenie uwagi na różne części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki) oraz słowa o wielokrotnym znaczeniu (np. „table” – „stół” w znaczeniu potocznym oraz „water table” – poziom wodonośny).

Po wyborze słów, które są niezbędne do zrozumienia danego konceptu, nauczyciel „miękkiego” CLIL powinien poświęcić odpowiednio dużo czasu na ich prezentację i późniejszy recykling. Poniżej przedstawiono **sześć etapów pracy ze słownictwem**, które pozwalają uczniom na aktywne i trwałe jego opanowanie. Przeznaczone są one do pracy ze słownictwem w sytuacji użycia języka ojczystego (Marzano, 2004). W przypadku „miękkiego” CLIL dopilnowanie, by uczniowie mieli szansę jak najczęstszego obcowania ze słownictwem specjalistycznym dla danego przedmiotu jest szczególnie istotne i powinno odnosić się także do pisowni i wymowy.

6 etapów pracy ze słownictwem według R. Marzano

Prezentacja słownictwa

- Wyjaśnienie nowych terminów

Etap 1 to wyjaśnienie nowych terminów poprzez opisy, wyjaśnienia czy przykłady z użyciem uproszczonego języka. **Słowa kluczowe** dla konceptu lekcji powinny być zaprezentowane



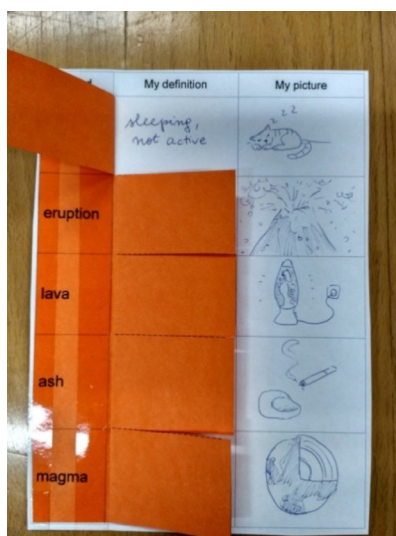
w kontekście i z przykładami, w odniesieniu do bieżących wydarzeń czy osobistych doświadczeń nauczyciela poprzez historyjkę czy film. Dla wzmocnienia efektu, nauczyciel może dać uczniom zadanie zaprezentowania przydzielonego słowa za pomocą pantomimy, skeczu czy plakatu. W „miękkim” CLIL nauczyciel może wspomagać się językiem ojczystym uczniów. Na tym etapie należy też zadbać o poprawną wymowę, modelując i dając szansę uczniom na powtarzanie chóralskie i indywidualne poszczególnych słów. Pomocne będą też dopasowane do poziomu uczniów piosenki z YouTube, dzięki którym zapamiętanie słów i ich wymowy będzie ułatwione.

- Personalizacja w formie pisemnej lub ustnej

Etap 2. Powtórzenie przez uczniów opisów, wyjaśnień czy przykładów, podanych wcześniej przez nauczyciela, własnym językiem, w formie ustnej lub pisemnej. To powinny być oryginalne pomysły uczniów, a nie powtórzenie tego, co powiedział nauczyciel. Uczniowie powinni zapisać słówka w notatniku przeznaczonym do tego celu (może być w formie notatnika interaktywnego – ryc. 8) wraz z własnym objaśnieniem, zostawiając jednocześnie miejsce na kolejne etapy pracy ze słownictwem. Celem jest oczywiście samodzielne użycie języka obcego przez uczniów, lecz na tym etapie należy dopuścić także użycie języka ojczystego (tłumaczenie słowa kluczowego), a zadanie może zostać wykonane w parach lub grupach kilkuosobowych.

- Personalizacja w formie wizualnej

Etap 3. Konstruowanie rysunku, symbolu czy innego rodzaju graficznej reprezentacji terminu przez uczniów, w razie potrzeby z pomocą słownika obrazkowego, ewentualnie na przykładach rysunków nauczyciela, w formie notatnika interaktywnego (ryc. 6). Można narysować przykład terminu, wyszukać ilustrację w sieci, narysować scenkę z dialogami czy stworzyć minikomiks. Może to być praca w parach lub małych grupach. Następnie klasa może zrobić wystawę prac najlepiej oddających sens danego słowa.



Ryc. 6. Personalizacja słownictwa dotyczącego wulkanów w formie notatnika interaktywnego – własne rysunki i definicje



Recykling słownictwa

- Dyskusja

Etap 4. Po zakończeniu danej lekcji, serii lekcji czy całego działu, uczniowie powinni być angażowani w dyskusję z użyciem kluczowej terminologii, w celu przypomnienia, a także rozszerzenia wiedzy z nią związanej. Może to być wyszukanie i podkreślenie przedrostków, przyrostków i rdzeni słów, dopisanie słów powiązanych, zapisanie słów, które mogą się z tym konkretnym słowem mylić, powiązania ze słowami w języku ojczystym, przetłumaczenie na kolejny język obcy, szeregowanie słówek w kategorii, wyszukiwanie podobieństw i różnic, poszukiwanie analogii, antonimów i synonimów. W celu dalszego ćwiczenia wymowy można zorganizować pisanie wierszyków do skandowania (jazz chants) lub wyszukać w sieci kolejną piosenkę ze słownictwem na dany temat.

- Przypomnienie i refleksja

Etap 5. Od czasu do czasu, uczniowie są proszeni o przejrzanie notatek w parach czy małych grupach, ponowne zdefiniowanie znaczeń poszczególnych terminów, porównanie swoich opisów i rysunków, naniesienie poprawek w notatce czy dopisanie nowych informacji.

- Użycie słów w grach językowych

Etap 6. Od czasu do czasu uczniowie są angażowani w typowe gry językowe z użyciem słownictwa związanego z danym działem. Gry podtrzymują zainteresowanie tematem, osadzają słownictwo w kontekście i pomogą ćwiczyć wszystkie sprawności językowe. Zadaniem nauczyciela będzie dopilnowanie prawidłowej wymowy oraz poprawnych objaśnień w trakcie gry. Takie zajęcia pozwolą na zastosowanie, analizę, ocenę i syntezę nowego słownictwa, a jednocześnie rozwiną umiejętności społeczne. Dodatkowym wyzwaniem dla uczniów będzie przygotowanie przez nich samych materiałów do gry: plansz, kart czy innych pomocy.

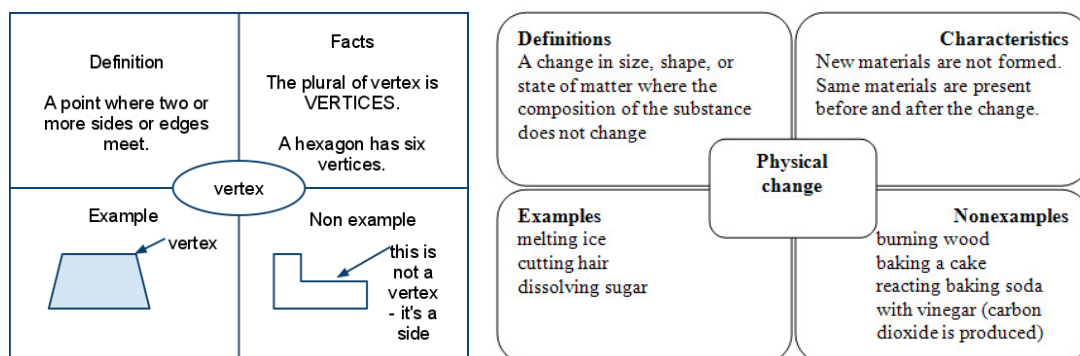
6 etapów pracy ze słownictwem według R. Marzano zostało przetestowanych w kilkudziesięciu badaniach. Ich celem było porównanie wyników nauczania klas eksperymentalnych, które korzystały z tego modelu z wynikami tych, które tego nie robiły. Strategia pracy ze słownictwem sprawdza się na każdym etapie nauczania – od przedszkola do szkoły średniej – a najlepsze efekty daje przejście wszystkich etapów w podanej sekwencji, w przeciwieństwie do korzystania tylko z jego elementów. Stwierdzono słabsze wyniki, gdy w etapie 2 uczniowie po prostu kopiowali objaśnienie nauczyciela oraz gdy pomijano etap 3 (własna reprezentacja graficzna). Także etap 6 nie powinien być pomijany, gdyż element zabawy wzmocni efekt końcowy (Marzano, 2004).

Metody wspomaganie słownictwa

Dodatkowym wsparciem dla uczniów pracujących ze słownictwem specjalistycznym będzie prezentacja grup słownictwa w klasie w formie organizatorów graficznych, schematów przedstawiających koncept, czy też w formie list słów z ilustracjami (słownik obrazkowy) do danego działu.

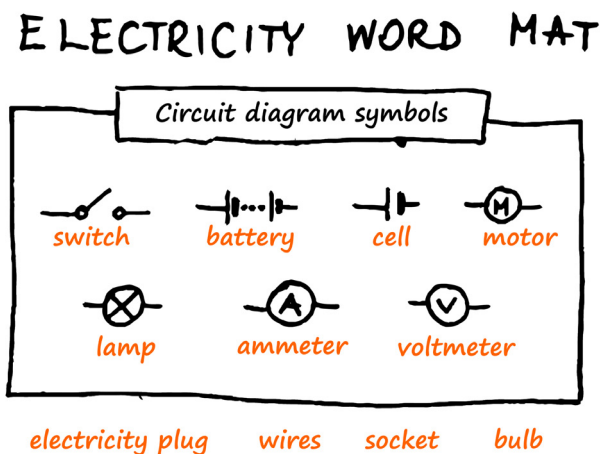


- **Karty ze słowami opracowywane przez uczniów** w notatnikach do indywidualnego korzystania lub na osobnych kartkach z grubszego papieru, przygotowane dla całej klasy. Taka karta zawiera termin główny, jego definicję, cechy, przykłady oraz obiekty nie będące przykładami. Może również zawierać ilustrację (Think Literacy, b.r.). Ryc. 7 to dwa przykłady kart ze słownictwem z chemii i matematyki.



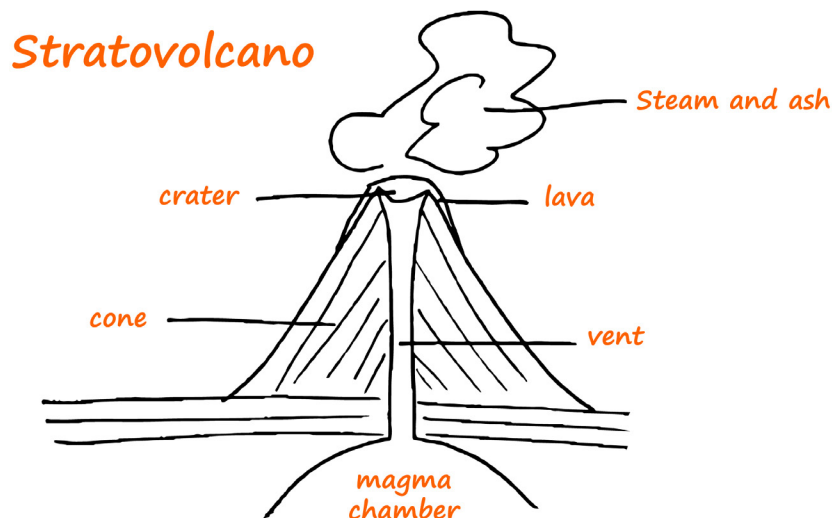
Ryc. 7. Karty ze słownictwem

- **Plansze ze słownictwem** to listy słów z ilustracjami (word mats), które wymieniają słowa kluczowe dla danego działu czy konceptu, wraz z pomocniczymi ilustracjami. Ryc. 8 przedstawia przykład takiej planszy ze słownictwem dotyczącym elektryczności oraz ilustracjami pokazującymi symbole wymagane przy konstrukcji i czytaniu obwodów elektrycznych.



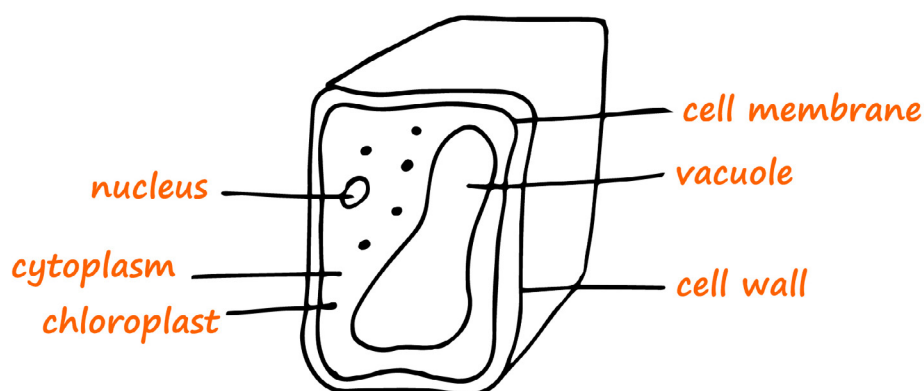
Ryc. 8. Przykład „maty słów” (word mat): Elektryczność

- **Schematy i przekroje z opisem** pokazują nie tylko słownictwo, ale także relacje pomiędzy poszczególnymi terminami w ramach danego konceptu. Ryc. 9 przedstawia przekrój przez czynny stratowulkan (2D), Ryc. 10 – przekrój komórki roślinnej (3D). Samodzielne uzupełnienie tego typu przekroju czy schematu może być elementem oceny (labelling), gdyż nie wymaga dłuższej wypowiedzi w języku obcym.



Ryc. 9. Przykład diagramu z opisem: przekrój stratowulkanu

Plant cell



Ryc. 10. Przykład diagramu 3D: budowa komórki roślinnej

- **Strony internetowe** wspomagające nauczanie i uczenie się słownictwa przedmiotowego:
 1. Interaktywny słownik obrazkowy Merriam Webster na tematy związane z astronomią, naukami o Ziemi, ogrodnictwem, człowiekiem, królestwem zwierząt, ubraniami, architekturą, muzyką, rzemiosłem, sportem, naukami ścisłymi czy naukami o społeczeństwie. Zawiera opisane przekroje wraz z wymową: <http://visual.merriam-webster.com/science.php>;
 2. Strona internetowa odsyłająca do kolejnych stron, pozwalających na pracę ze słownictwem akademickim, w tym słowniki wizualne, gry oraz piosenki: <http://innovativocab.wikispaces.com>;



3. Słownik interaktywny, pokazujący kolokacje: <https://visuwords.com/>;
4. Słownik Merriam-Webster Online: <http://www.merriam-webster.com/>;
5. Słownik Metaglossary podaje 2 mln terminów, fraz i akronimów: <http://metaglossary.com/>;
6. Tezaurus, Thsrs – słownik synonimów: <http://www.ironicsans.com/thrsrs/>;
7. Thinkmap Visual Thesaurus, mapy interaktywne powiązanych słów: <http://www.visualthesaurus.com/>;
8. Słownik Oxford online: <https://www.oxforddictionaries.com/>.

Organizatory graficzne

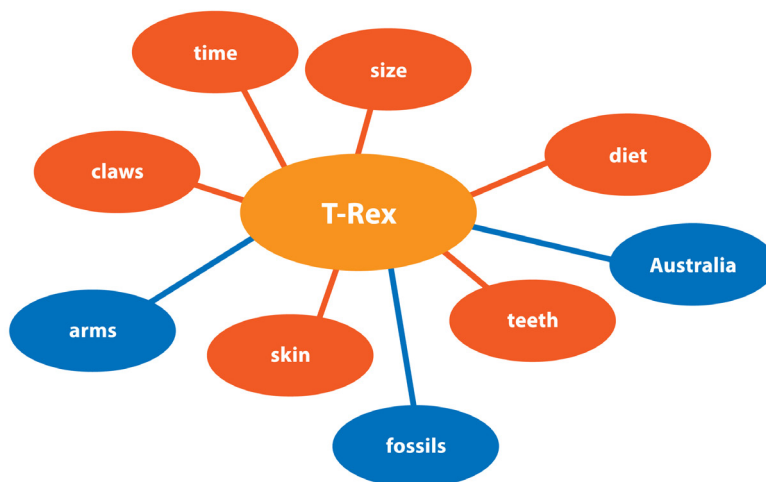
Sposoby wykorzystania organizatorów graficznych

Szczególnie przydatnym narzędziem do organizacji informacji w formie wizualnej są **organizatory graficzne** (graphic organizers). Można przy ich pomocy przedstawić wiedzę, koncept, myśl czy pomysł oraz relacje pomiędzy ich elementami.

Dzięki użyciu organizatorów graficznych uczniowie wszystkich poziomów nauczania lepiej zapamiętują informacje i w efekcie osiągają lepsze wyniki ze wszystkich przedmiotów. Ponadto ćwiczą myślenie, także **myślenie krytyczne**, oraz **uczą się, jak się uczyć** (Graphic organizer, b.r.), co jest jedną z **kompetencji kluczowych** (kompetencja 5). W „miękkim” CLIL organizatory są wyjątkowo cenne, gdyż pozwalają na jednoczesną pracę ze słownictwem specjalistycznym (pisownia) i lepsze zapamiętanie konceptu. Ponadto są nieocenionym wsparciem dla produkcji językowej – mówienia i pisania, a także stanowią informację zwrotną dla nauczyciela na temat zrozumienia (lub nie) jakiegoś konceptu, zarówno przed lekcją lub sekwencją lekcji na jakiś temat (wcześniejsza wiedza), jak i po lekcji lub sekwencji lekcji, by zobaczyć efekty, także w celu ich oceny (50 Uses, b.r.). Organizatory mogą być przygotowane przez nauczyciela, lecz najlepsze efekty można osiągnąć, kiedy będą one przygotowane przez samych uczniów, zarówno w grupach, jak i indywidualnie. Są także przydatne nauczycielowi jako narzędzie sprawdzania wiedzy, a uczniom pomagają w robieniu notatek na lekcji oraz organizują myśli, co jest jedną z kompetencji ważnych we współczesnym świecie.

Przykłady organizatorów graficznych

- **Pająk** – organizator graficzny do przedstawiania elementów czy obszarów związanych z głównym tematem. Ryc. 13 przedstawia organizator dotyczący cech tyranozaura, który może być następnie rozbudowany do mapy myśli, zawierającej informacje szczegółowe.

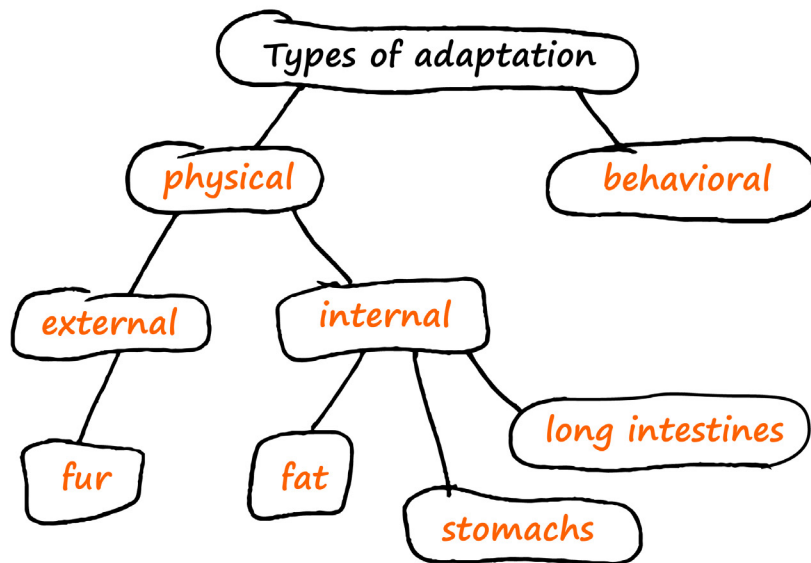


Ryc. 11. Organizator w formie pająka: cechy tyranozaura

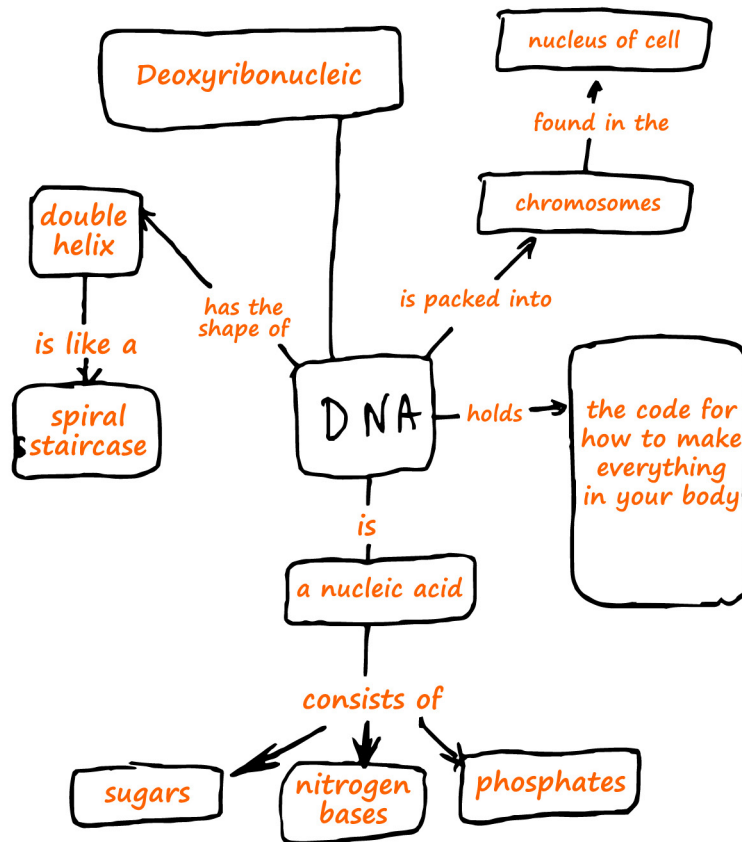
- **Mapy myśli** są bardziej rozbudowaną formą organizatora w formie pająka. Pozwalają na klasyfikację elementów idei głównej na kategorie wraz z przykładami oraz pomagają ukazać hierarchiczne zależności pomiędzy nimi. Ryc. 12 obrazuje podział zwierząt na kręgowce i bezkręgowce wraz z dalszym rozbudowanym opisem cech głównych zwierząt (sposoby oddychania, dieta, reprodukcja) oraz podziałem na ryby, płazy, gady, ptaki i ssaki. Ryc. 13 obrazuje typy adaptacji zwierząt (fizyczne i dotyczące zachowania) wraz z podziałem adaptacji fizycznej na podtypy (zewnętrzne i wewnętrzne) z przykładami. Mapa myśli może dodatkowo wspierać produkcję języka poprzez włączenie podstawowych fraz ułatwiających mówienie i pisanie. Ryc. 14 przedstawia cechy DNA wraz z takim wsparciem językowym („ma kształt...”, „składa się z...”).



Ryc. 12. Organizator w formie mapy myśli (1): podział zwierząt na kręgowce i bezkręgowce



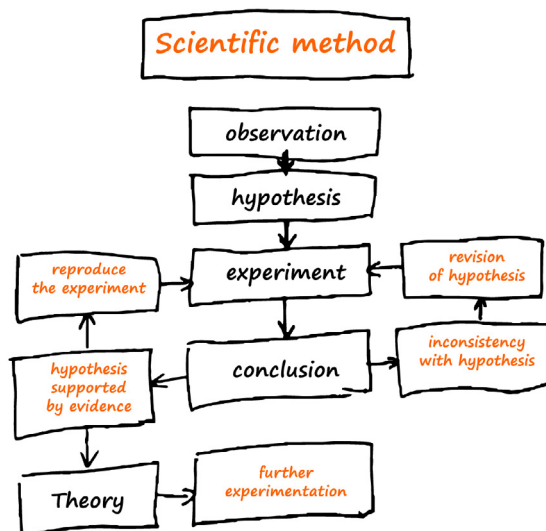
Ryc. 13. Organizator w formie mapy myśli (2): typy adaptacji zwierząt



Ryc. 14. Organizator w formie mapy myśli (3) ze wsparciem językowym: DNA



- **Schemat blokowy** służy do prezentowania etapów testowania procesów. Ryc. 15 pokazuje etapy badania metodą naukową, gdzie w zależności od wyniku eksperymentu (potwierdzenia lub zaprzeczenia postawionej hipotezie), podejmowane są kolejne kroki.



Ryc. 15. Organizator w formie schematu blokowego: etapy metody naukowej

- **Organizator graficzny w kształcie litery T** służy do klasyfikowania obiektów na dwie grupy. Ryc. 16 przedstawia podział elementów środowiska geograficznego na ożywione (biotyczne) oraz nieożywione (abiotyczne).

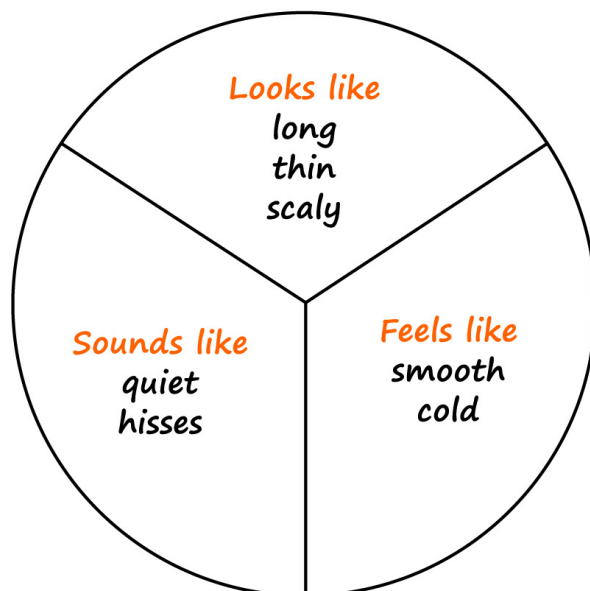
Abiotic and biotic objects

Abiotic (non-living)	Biotic (living)
rock	frog
hill	tree
building	bacteria
road	dog
computer	human

Ryc. 16. Organizator w kształcie litery T: obiekty ożywione i nieożywione

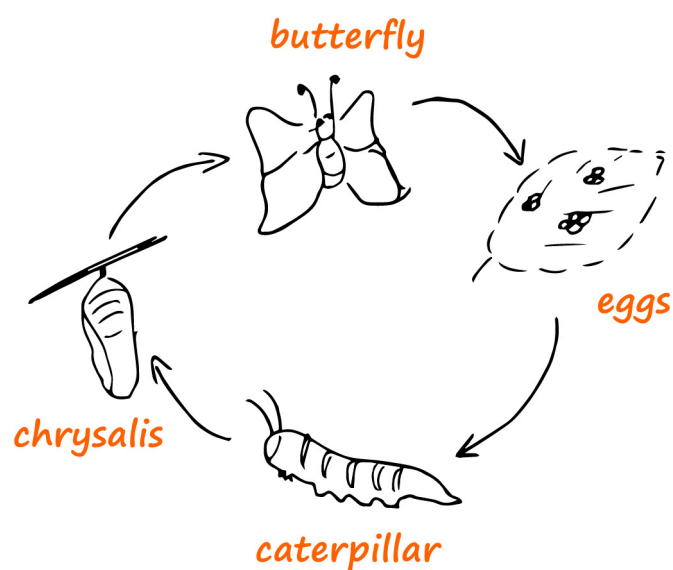


- **Organizator graficzny w kształcie litery Y** służy do opisu obiektów w powiązaniu z obserwacjami na temat ich wyglądu zewnętrznego („Looks like...”), odczucia przy dotyku („Feels like...”) oraz wydawanych dźwięków („Sounds like...”). Ryc. 17 przedstawia taki opis węża.



Ryc. 17. Organizator w kształcie litery Y: opis węża

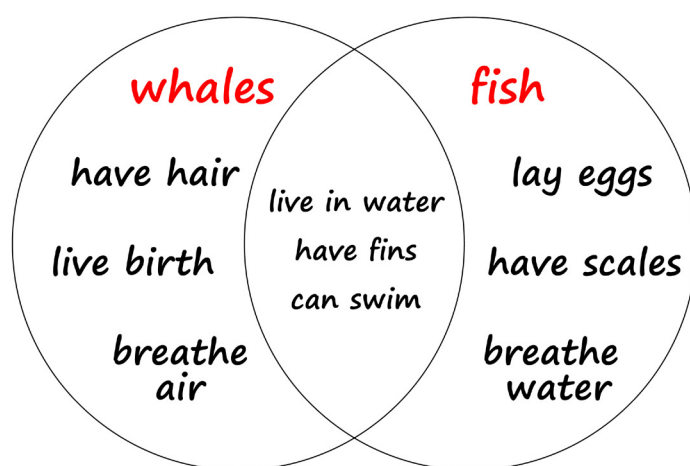
- **Organizator graficzny w kształcie koła** służy do przedstawiania procesów cyklicznych, np. cyklu życia motyla (ryc. 18) czy żaby, obiegu materii w przyrodzie czy obiegu wody.



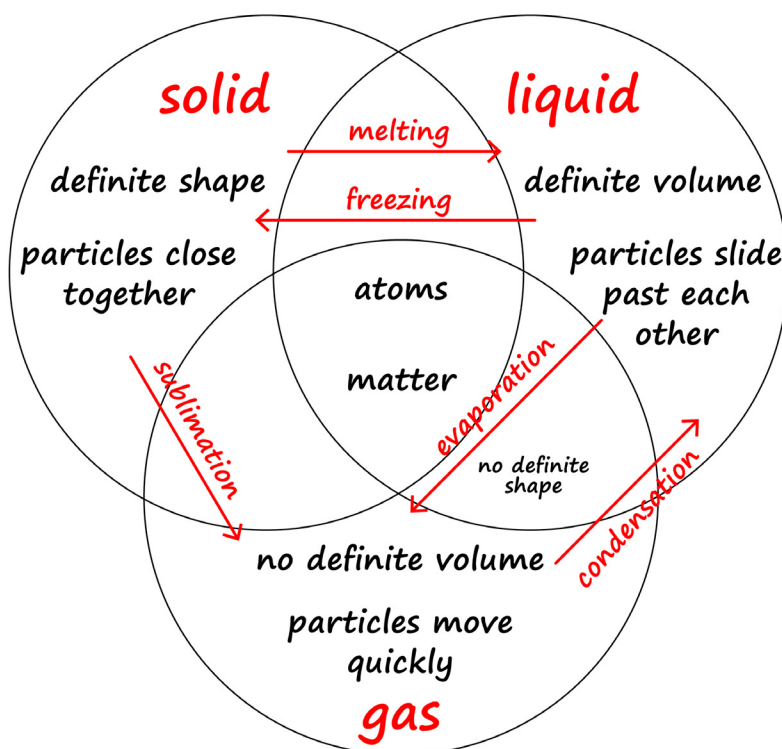
Ryc. 18. Organizator w kształcie koła: cykl życia motyla



- **Dwukołowy diagram Venna** to dwa nachodzące na siebie okręgi, których część wspólna pozwala na pokazanie podobieństw, a części rozłączne – różnic pomiędzy dwoma obiektami. Ryc. 19 przedstawia podobieństwa i różnice między wielorybami i rybami. W rozbudowanej formie diagram Venna może składać się z trzech okręgów i prezentować podobieństwa oraz różnice między trzema elementami. Ryc. 20 przedstawia podobieństwa i różnice między ciałami stałymi, ciekłymi i gazowymi, wraz z procesami przemiany jednych w drugie (parowanie, sublimacja itp.).



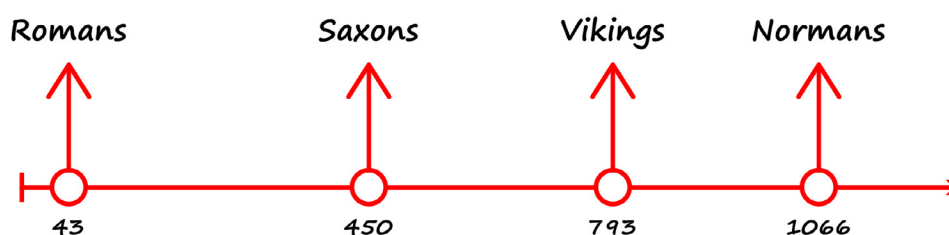
Ryc. 19. Organizator dwukołowy (diagram Venna): podobieństwa i różnice między wielorybami a rybami



Ryc. 20. Organizator trójkołowy (diagram Venna): stany skupienia – podobieństwa i różnice

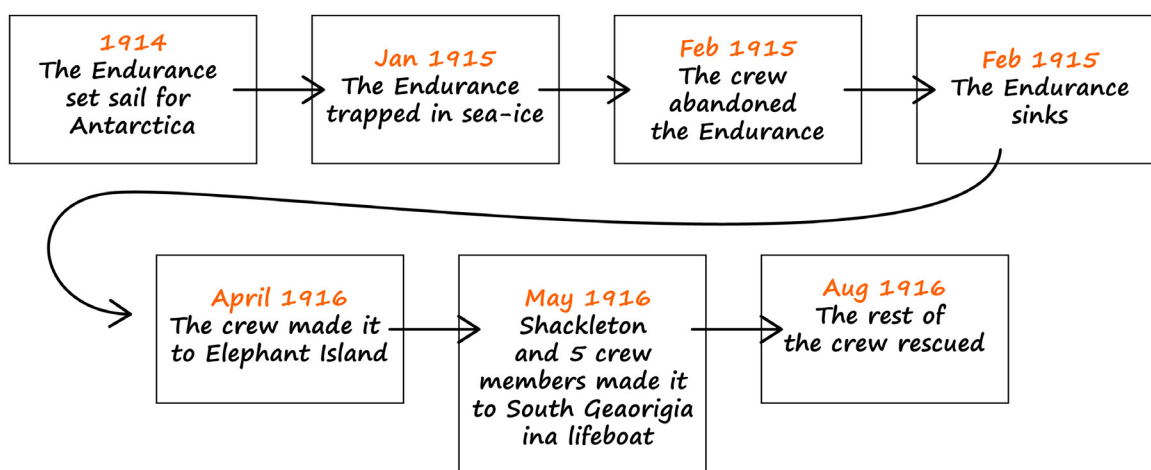


- **Oś czasu** jest organizatorem, który porządkuje wydarzenia w kolejności chronologicznej i dlatego jest często wykorzystywany na lekcjach historii. Ryc. 21 przedstawia przykład osi czasu pokazującej kolejność inwazji na Brytanię.



Ryc. 21. Przykład osi czasu: historia inwazji na Brytanię

- **Sekwencja wydarzeń** może być także ukazana przy pomocy organizatora składającego się z ramek połączonych strzałkami, które pokazują kolejność zdarzeń. Ten organizator może być także wykorzystany do wizualnej prezentacji procesów. Przykład graficznej organizacji wydarzeń przedstawiony jest na ryc. 22, gdzie pokazane są kolejne etapy Imperialnej Transantarktycznej Ekspedycji Ernesta Shackletona na statku Endurance w latach 1914–1916.



Ryc. 22. Etapy Imperialnej Transantarktycznej Ekspedycji Ernesta Shackletona na statku Endurance w latach 1914–1916



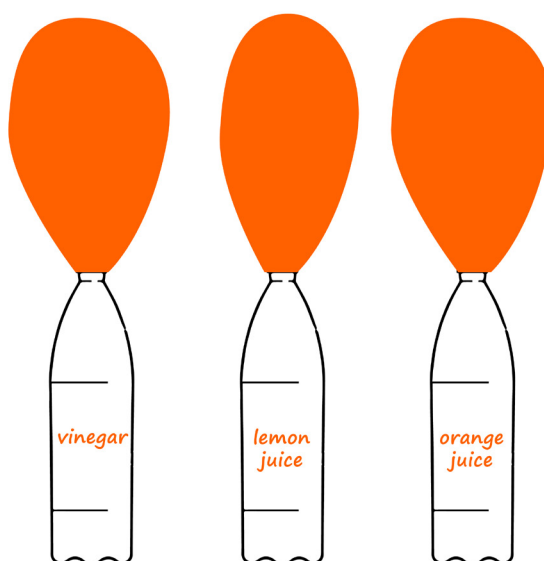
Rola eksperymentu na lekcji „miękkiego” CLIL

Jednym z elementów zajęć z przedmiotów ścisłych (biologia, fizyka, chemia, geografia) jest badanie przeprowadzone metodą naukową. Nauczyciel języka obcego może wspomóc nauczanie tej grupy przedmiotów poprzez przeprowadzenie prostych pomiarów czy eksperymentów obudowanych ćwiczeniami językowymi.

Celem jest „odkrycie związku przyczynowo-skutkowego poprzez zadanie pytania, zebranie i zbadanie dowodów oraz sprawdzenie, czy wszystkie dostępne informacje układają się w logiczną odpowiedź”.

Uproszczony schemat badania metodą naukową jest następujący:

1. **Cel/pytanie** – czyli to, czego chcemy się dowiedzieć, np. „W wyniku której reakcji powstanie najwięcej gazu – gdy proszek do pieczenia wsypiemy do octu, soku cytrynowego czy soku pomarańczowego?”.
2. **Zbieranie informacji** na dany temat w książkach czy w sieci.
3. **Postawienie hipotezy**, np. „Najwięcej gazu powstanie po wsypaniu proszku do pieczenia do octu”.
4. **Eksperyment**, czyli opracowanie procedury pozwalającej sprawdzić poprawność hipotezy. Należy przygotować materiały – ocet, sok cytrynowy i sok pomarańczowy oraz proszek do pieczenia, plastikowe butelki, gdzie będą zachodziły reakcje oraz balony, w których zbierze się gaz. Przeprowadzenie eksperymentu i zapisanie wyników obserwacji.



Ryc. 23. Reakcja kwasów (ocet, sok cytrynowy, sok pomarańczowy) z zasadą (proszek do pieczenia) i pomiar ilości powstałego gazu



5. **Analiza danych** zebranych w wyniku eksperymentu.
6. **Wnioski**, które potwierdzą hipotezę (w wyniku reakcji octu i proszku do pieczenia powstało najwięcej gazu) lub zaprzeczają jej (w wyniku reakcji octu i proszku do pieczenia nie powstało najwięcej gazu).
7. **Raport** w formie pisemnej lub wizualnej (rysunki, zdjęcia, plakat).

Przeprowadzenie takiego eksperymentu może być elementem serii lekcji o kwasach i zasadach lub serii lekcji o reakcjach chemicznych. Takie zajęcia będą doskonałym wsparciem lekcji chemii prowadzonej w języku ojczystym. Dodatkowo eksperymenty naukowe mogą zachęcić kilkunastoletnich uczniów, zwłaszcza chłopców, do nauki języka obcego.

Jedną ze stron internetowych w języku angielskim opisujących proste doświadczenia naukowe: 40 Cool Science Experiments on the Web: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/40-cool-science-experiments-web/>.

Sprawdzanie zrozumienia

„Czy wszystko jasne?“, „Rozumiecie?“ – takie pytania można usłyszeć w wielu klasach. Odpowiedzi twierdzącej udzielią nieliczni uczniowie, inni nie będą mieli świadomości czy rozumieją, czy nie, a jeszcze inni będą się wstydzić przyznać, że nie rozumieją. **Sprawdzanie rozumienia** jest w „miękkim” CLIL szczególnie istotne. Jeśli chcemy, by uczniowie skutecznie przyswoili wiedzę na temat jakiegoś procesu czy zjawiska, nauczyciel powinien podzielić materiał na części i sprawdzić rozumienie każdej z nich, zanim przejdzie do następnej. Sprawdzanie rozumienia jest też częścią **oceniań kształtującego**, na które składa się jasne określenie celu (feed-up), informacja zwrotna dla ucznia (feedback) oraz zmiany wprowadzone w dalszym toku nauczania na podstawie informacji zwrotnej od ucznia (feed-forward). Jak piszą Fisher i Frey (2014), „sprawdzanie wiedzy pozwala zidentyfikować błędy i niezrozumienie materiału, a także poprawia ogólne wyniki nauczania. [...] Stanowi także model dobrych nawyków uczenia się”. Zróżnicowane metody sprawdzania wiedzy pozwolą na urozmaicenie lekcji. Poniżej zaprezentowano kilka propozycji ćwiczeń sprawdzających wiedzę. Uczniowie:

- tłumaczą sobie nawzajem najważniejsze punkty lekcji;
- wybierają 10 najważniejszych słów z lekcji czy działu i piszą wolny wiersz z ich użyciem;
- piszą pytania otwarte na temat lekcji, po czym odpowiadają na 2 w formie pisemnej;
- identyfikują główną ideę lekcji i piszą, dlaczego jest ważna;
- tworzą mapę myśli, prezentującą główny temat lekcji;
- tworzą reklamę konceptu;
- wybierają 5 słów, które opisują koncept i uzasadniają swój wybór;
- tworzą kolaż związany z tematem lekcji;
- tworzą rysunek przedstawiający główną ideę lekcji i piszą uzasadnienie wyboru ilustracji;
- przygotowują ściągę na sprawdzian z danego tematu;
- wypełniają tabelkę KWL;



- piszą minutowy sprawdzian, w którym opisują najważniejsze elementy konceptu;
- piszą podsumowanie tematu w 140 znakach (tweet);
- odpowiadają na pytania „na wyjście” z klasy;
- podsumowują lekcję jednym zdaniem.

Wszystkie powyższe czynności mogą być przeprowadzone indywidualnie lub w grupach. Pozwalają one ocenić na bieżąco zrozumienie treści oraz język. Choć wiele konceptów może być wyjaśnionych przy użyciu słownictwa codziennego, na tym etapie powinno także pojawić się poprawnie użyte słownictwo specjalistyczne.

Ocenianie sumujące

Pytanie dotyczące oceniania sumującego w „miękkim” CLIL dotyczy tego co, jak i kiedy oceniać. Ponieważ proces dydaktyczny przebiega w ramach lekcji języka obcego, oczywistym wydaje się ocenianie wyłącznie tego języka, z pominięciem nauczanych treści przedmiotowych. Tymczasem, jeśli taka będzie decyzja nauczyciela, to będziemy mówili raczej o specyficznej wersji CBI (Content Based Instruction), czyli uczenia języka obcego poprzez treści z różnych dziedzin, w tym przypadku przedmiotów szkolnych.

Jak postulują P. Ball i in. (2015), lekcje typu „miękkiego” CLIL powinny dać **priorytet treściom, a nie językowi**. To podejście powinno być uwzględnione w ocenianiu.

W przypadku oceniania języka w „miękkim” CLIL nauczyciel powinien przede wszystkim uwzględnić sprawdzenie poprawności stosowania języka specjalistycznego. Inne zagadnienia językowe powinny mieć marginalne znaczenie, gdyż celem „miękkiego” CLIL jest użycie języka obcego jako narzędzia poznawania treści przedmiotowych.

Warto zaznaczyć, że **ocenianie treści na lekcjach języka obcego nie jest czymś nowym**. Ma ono np. miejsce w trakcie lekcji dotyczących zagadnień kulturowych. W przypadku „miękkiego” CLIL ocenianie treści może odnosić się do następujących elementów (Coyle i in., 2010: 116):

- znajomość faktów;
- ogólne zrozumienie treści (kluczowe punkty);
- interpretacja, analiza, synteza lub aplikacja treści (myślenie);
- umiejętność prowadzenia własnych badań, wykraczających poza program nauczania danego przedmiotu.

Znajomość faktów jest najprostszym elementem oceny. Zadanie może być wykonane indywidualnie przez uczniów i ocenione przez nauczyciela. Pozostałe obszary wiedzy i umiejętności uczniów stanowią większe wyzwanie, należy więc zminimalizować wpływ języka na pracę ucznia. Można to osiągnąć m.in. poprzez uzupełnianie szkiców, tabel czy przekrojów, dopasowywanie tekstu do ilustracji czy zadania typu prawda/fałsz. W przypadku zadań wymagających większego nakładu pracy, nauczyciel może zdecydować się na ocenę



grupową. Dobrze też pozwolić uczniom włączyć się w ocenianie – zarówno poprzez samoocenę, jak i ocenę uczniów przez innych uczniów.

Jednym z warunków skutecznego oceniania zarówno treści, jak i języka, na lekcjach „miękkiego” CLIL jest zaznajomienie uczniów z kryteriami tej oceny. Ponadto zaleca się zapisanie odpowiednich postanowień w wewnątrzszkolnym systemie oceniania oraz przedmiotowym systemie oceniania.

Materiały do „miękkiego” CLIL

W przypadku „miękkiego” CLIL, planowanie serii lekcji należy zacząć od wyboru przedmiotu, którego lekcje będą dotyczyły. **Nie należy spłycać treści przedmiotowych**, więc nauczyciel języka obcego powinien wybrać przedmiot, w którym dobrze się czuje. Punktem wyjścia może być materiał z podręcznika do języka obcego, jeśli w jakiś sposób wiąże się z treściami przedmiotowymi, aktualnie przerabianymi przed daną klasę. Następnie, **w porozumieniu z nauczycielem przedmiotu**, powinien powstać ramowy plan serii lekcji, do których następnie nauczyciel języka obcego będzie szukać materiałów.

Wybór materiałów w sieci jest szeroki. Należy pamiętać, by wprowadzanie nowych treści odbywało się różnicowanymi kanałami, z dużą ilością dobrze dobranych materiałów wizualnych (Meyer, 2010: 11–39). Od wyboru tych materiałów będzie zależał kolejny krok, czyli dobranie wsparcia językowego. Opracowane ćwiczenia i zadania powinno dostarczyć uczniowi okazji do ćwiczenia wszystkich sprawności językowych oraz myślenia na wyższym poziomie.

Dostępne są także materiały autentyczne, zarówno w formie papierowej, jak i elektronicznej.

Wybierając czy adaptując materiały dostępne w sieci, należy wziąć pod uwagę dopasowanie treści i języka do poziomu uczniów (Palatella, Palatella, 2016). Inne zagadnienia to (Ball i in., 2015):

- nadrzędność treści i zadania nad językiem;
- uwzględnienie trzech wymiarów „miękkiego” CLIL – konceptu, procedury i języka;
- wspieranie odbioru języka (czytania i słuchania/oglądania) oraz wspieranie produkcji języka (mówienia i pisanie);
- wspieranie słownictwa poprzez rusztowanie (scaffolding) i wplecenie w treści (embedding);
- uwypuklenie kluczowego języka;
- myślenie w kategoriach sekwencji lekcji.

Gotowe materiały CLIL

Gotowe materiały do „miękkiego” CLIL można znaleźć na stronach dotyczących CLIL. Ponieważ większość z nich to witryny zagraniczne, materiały te trzeba dopasować do polskiej



podstawy programowej. Jedynie materiały do nauczania dwujęzycznego po hiszpańsku i niemiecku na stronie ORE będą zintegrowane z wymaganiami polskiej szkoły.

- [Strona internetowa British Council](#);
- [Strona onestopenglish CLIL](#);
- [Strona FACTWorld](#);
- [Strona BEP: Bilingual Education Platform](#);
- [Materiały do CLIL dla szkoły podstawowej](#);
- [Materiały ORE](#);
- [Materiały CLIL na Wikispaces do różnych przedmiotów](#);
- [Materiały CLIL do różnych przedmiotów](#).

Gotowe materiały przedmiotowe

Wiele stron internetowych oferuje oryginalne materiały z różnych przedmiotów. Nie są one jednak dostosowane programowo do polskiej szkoły. Ponadto, są to materiały dla ucznia anglojęzycznego, więc będą wymagały obudowania ćwiczeniami językowymi.

- [Strona Khan Academy proponuje materiały dydaktyczne w wielu językach na bazie programu amerykańskiego](#);
- [Bitesize, strona internetowa BBC z materiałami do różnych przedmiotów według podstaw programowych Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej](#);
- [Materiały do chemii Chem4Kids](#);
- [Materiały do biologii Biology4Kids](#);
- [Materiały do geografii Geography4Kids](#);
- [Materiały o kosmosie Cosmos4Kids](#);
- [Plany lekcji do różnych przedmiotów](#);
- [Materiały interaktywne do różnych przedmiotów](#);
- [Materiały do przedmiotów ścisłych](#);
- [Materiały wideo do różnych przedmiotów](#);
- [Kolekcja filmów wideo BBC](#);
- [Piosenki do przedmiotów ścisłych dla szkoły podstawowej](#);
- [Plany lekcji do tablicy interaktywnej](#);
- [Ilustracje do przedmiotów ścisłych](#);
- [Materiały do przedmiotów ścisłych](#);
- [Materiały do różnych przedmiotów](#);
- [Edukacyjny hip-hop](#);
- [Strona internetowa z filmami wideo do przedmiotów ścisłych dla szkoły średniej](#).



Tworzenie własnych materiałów

W wielu przypadkach jedyną możliwą opcją dla nauczyciela „miękkiego” CLIL będzie stworzenie własnych materiałów. Przygotowując własne materiały należy:

- wybrać przedmiot i konkretny temat lekcji;
- podjąć decyzję co do formy wprowadzania treści – tekst czy film;
- przeszukać sieć lub wydawnictwa książkowe w celu wybrania tekstu lub filmu, który będzie podstawą lekcji;
- opracować wsparcie językowe.

Podczas tworzenia materiałów własnych do „miękkiego” CLIL można także sugerować się bezpośrednio materiałami do danego przedmiotu w języku polskim.

Niezależnie do wybranej drogi, wybór, adaptacja i tworzenie własnych materiałów do „miękkiego” CLIL, choć czasochłonne, dają wiele satysfakcji nauczycielom języków obcych.

Chcesz wiedzieć więcej

Znajdziesz w internecie

Jak uczy się mózg w ciągu swego życia: <https://tinyurl.com/Brain-and-language>;

O wpływie wielojęzyczności na kreatywność: <https://tinyurl.com/Creativity-Report>;

O nauczaniu dwujęzycznym w Polsce – numer specjalny „Języków Obcych w Szkole” w cyfrowych zasobach ORE: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/publication?id=13>;

O nauczaniu dwujęzycznym w Polsce – z zasobów ORE: <https://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4336-nauczanie-dwujezyczne>;

O tym, jak aktywować wcześniejszą wiedzę ucznia: <https://tinyurl.com/Activ-PKknowl>;

O myśleniu, które widać i innych modułach Projektu Zero: <http://www.pz.harvard.edu/>;

O skutecznej pracy ze słownictwem akademickim: <http://www.learnnc.org/lp/pages/7079?ref=search>;

O procedurach (thinking routines) pozwalających zobaczyć, jak uczniowie myślą: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html;

O metodzie naukowej: <https://sciencebob.com/science-fair-ideas/the-scientific-method/>;



O wzrokowym uczeniu się (visual learning): <http://www.inspiration.com/visual-learning>;

O CLIL w edukacji językowej: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>;

O planowaniu programów CLIL: <http://clil-cd.ecml.at/>.

Filmy na kanale YouTube:

- O lekcjach CLIL w szkole podstawowej: <https://www.youtube.com/watch?v=dFuCrXRobh0>
- O rozwoju CLIL – wywiad z Davidem Marshem: <http://youtu.be/-Czdg8-6mJA>.

Znajdziesz w bibliotece

Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oksford: Oxford University Press.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deller, S., Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oksford: Oxford University Press.

Green, C. (2016). *How to teach Secondary Science*. Independent Thinking Press.

Grieverson, M., Superfine, W. (2012). *The CLIL Resource Pack*. Delta Publishing.

Mehisto, P., Frigols, M. J., Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Londyn: Macmillan Education.

Puchta, H., Williams, M. (2011). *Teaching Young Learners to Think: ELT Activities for young learners aged 6–12*. Cambridge: Helbling Languages.



Bibliografia

- 50 Uses of Graphic Organizers and Rubric.* (b.r.). University of Wisconsin Stout: School of Education. [Online] <https://tinyurl.com/50usesGraphic> (dostęp 08.05.2017).
- 53 Ways to Check for Understanding.* (b.r.). [Online] <https://tinyurl.com/jcrcmvc> (dostęp 10.05.2017).
- Alber, R. (2011). *Are You Tapping into Prior Knowledge Often Enough in Your Classroom?*. Edutopia. [Online] <https://tinyurl.com/Prior-Kn> (dostęp 04.05.2017).
- Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oksford: Oxford University Press.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bilsborough, K., Bilsborough, S. (2009). *Voices 2. Student's Book*. Warszawa: Macmillan Polska.
- Chaudron, C. (1998). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cloud, N., Genesee, F., Haymaman, E.V. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Heinle & Heinle.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (b.r.) *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*. [Online] <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (dostęp 23.05.2017).
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. „Working Papers on Bilingualism” nr 19: s. 121–129.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. [W:] *Encyclopedia of Language and Education, vol. 2: Literacy*. (red. Street, B., Hornberger, N. H.). Nowy Jork: Springer Science + Business Media LLC: s. 71–83.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Encyklopedia PWN. (b.r.). [Online] <http://encyklopedia.pwn.pl/> (dostęp 26.04.2017).



Fact Sheets on the European Union: Language policy. (b.r.). [Online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html (dostęp 14.05.2017).

Fisher, D., Frey, N. (2014). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom.* ASCD.

Graphic Organizers: A Review of Scientifically Based Research. (b.r.). The Institute for the Advancement of Research in Education at AEL. [Online] <http://www.inspiration.com/visuallearning> (dostęp 08.05.2017).

Green, C. (2016). *How to teach Secondary Science.* Independent Thinking Press.

Heilman, M., Eskenazi, M. (2008). *Self-assessment in Vocabulary Tutoring.* [W:] *Intelligent Tutoring Systems. ITS 2008* (red. Aimeur, E., Nkambou, R., Lajoie, S.). „Lecture Notes in Computer Science” nr 5091.

Kompetencje kluczowe. Komisja Europejska. [Online] http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_pl (dostęp 14.05.2017).

Lasagabaster, D. (2008). *Foreign language competence in content and language integrated courses.* „The Open Applied Linguistics Journal” nr 1: s. 31–42.

Lyman, F. T. (1981). *The responsive classroom discussion: The inclusion of all students.* [W:] *Mainstreaming Digest* (red. Anderson, A.). College Park: University of Maryland Press: s. 109–113.

Marcus, N., Cooper, M., Sweller, J. (1996). *Understanding Instructions.* „Journal of Educational Psychology” nr 88: s. 49–63.

Marzano, R.J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools.* Alexandria, VA: ASCD.

Mehisto, P., Frigols, M.J., Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL.* London: Macmillan Education.

Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies.* „Pulso” nr 33: s. 11–29.

Noty faktograficzne o Unii Europejskiej: Polityka językowa. (b.r.). [Online:] <https://tinyurl.com/Parlament-Europejski> (dostęp 28.04.2017).

Palatella, R., Palatella, P. (2016). *CLIL Materials and ICT Learning Aids, CLIL methodological course materials.* University of Foggia. [Online] <https://tinyurl.com/lwqh6st> (dostęp 05.05.2017).

Papaja, K. (2014). *Focus on CLIL : A Qualitative Evaluation of CLIL in Polish Secondary Education.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.



Pawlak M., (2010). Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 13–26.

Perkins, D. (b.r.). *Making Thinking Visible*. [Online] http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf (dostęp 05.05.2017).

Profile report: Bilingual education (English) in Poland. (2008). Warszawa: CODN.

Question Starts: A routine for creating thought-provoking questions. Visible Thinking in Action. (b.r.). [Online] <https://tinyurl.com/j5xq8sp> (dostęp 05.05.2017).

Questioning Skills: Wait Time, Positively MAD Teaching Tips #7. (b.r.). [Online] <https://www.youtube.com/watch?v=mfUSNBQxaM> (dostęp 06.05.2017).

Reddy, C. (2015). *The Velcro Theory of Memory, The Pragmatic TV Teacher*. [Online] <https://tinyurl.com/kppteze> (dostęp 04.05.2017).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli – j.t. Dz. U. z 2015 r., poz.1264 ze zm.).

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Londyn: Macmillan.

See Think Wonder, Visible Thinking. (b.r.). [Online] <https://tinyurl.com/l7kwhbm> (dostęp 05.05.2017).

Spratt, M. (2009). *CLIL and EFL Side by Side, TEALS Conference presentation, Lisbon*. [Online] <https://tinyurl.com/Spratt-EFL-CLIL> (dostęp 29.04.2017).

Stahl, R. J. (1994). *Using 'Think-Time' and 'Wait-Time' Skillfully in the Classroom*. [Online:] <https://www.ericdigests.org/1995-1/think.htm> (dostęp 06.05.2017).

Steps of the Scientific Method, Science Buddies. [Online] http://www.sciencebuddies.org/sciencefair-projects/project_scientific_method.shtml (dostęp 12.05.2017).

The Scientific Method, Science Bob. (b.r.). [Online] <https://sciencebob.com/science-fair-ideas/thescientific-method/> (dostęp 12.05.2017).



Think Literacy: Cross-Curricular Approaches, Grades 7-12, Getting Ready to Read: Extending Vocabulary – The Frayer Model, Mathematics. (b.r.). [Online] <http://oame.on.ca/main/files/thinklit/FrayerModel.pdf> (dostęp 14.05.2017).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425, z późn. zm.).

Zaparucha, A. (2007). *Everyone is a geography teacher: on reasons for Geography and English integrated teaching.* „The Teacher” nr 1/45: s. 43–49.



Spis rycin i tabel

Ryc. 1. Wyniki egzaminu z historii w Kraju Basków: uczniowie w programie CLIL	12
Ryc. 2. Przykład tabeli KWL na temat pingwinów	27
Ryc. 3. Przykład listy alfabetycznej na temat wulkanów	27
Ryc. 4. Organizator graficzny na temat pingwinów w postaci pająka	28
Ryc. 5. Organizator graficzny w postaci mapy myśli na temat pingwinów z kategoryzowaniem informacji	28
Tab. 1. Przykładowa tabela samooceny znajomości słownictwa dotyczącego zlodowaceń	29
Tab. 2. Przykładowa tabela do procedury See – Think – Wonder na temat zlodowaceń	32
Ryc. 6. Personalizacja słownictwa dotyczącego wulkanów w formie notatnika interaktywnego – własne rysunki i definicje	34
Ryc. 7. Karty ze słownictwem	36
Ryc. 8. Przykład „maty słów” (word mat): Elektryczność	36
Ryc. 9. Przykład diagramu z opisem: przekrój stratowulkanu	37
Ryc. 10. Przykład diagramu 3D: budowa komórki roślinnej	37
Ryc. 11. Organizator w formie pająka: cechy tyranozaura	39
Ryc. 12. Organizator w formie mapy myśli (1): podział zwierząt na kręgowce i bezkręgowce	39
Ryc. 13. Organizator w formie mapy myśli (2): typy adaptacji zwierząt	40
Ryc. 14. Organizator w formie mapy myśli (3) ze wsparciem językowym: DNA	40
Ryc. 15. Organizator w formie schematu blokowego: etapy metody naukowej	41
Ryc. 16. Organizator w kształcie litery T: obiekty ożywione i nieożywione	41
Ryc. 17. Organizator w kształcie litery Y: opis węża	42
Ryc. 18. Organizator w kształcie koła: cykl życia motyla	42
Ryc. 19. Organizator dwukołowy (diagram Venna): podobieństwa i różnice między wielorybami a rybami	43
Ryc. 20. Organizator trójkołowy (diagram Venna): stany skupienia – podobieństwa i różnice	43
Ryc. 21. Przykład osi czasu: historia inwazji na Brytanię	44
Ryc. 22. Etapy Imperialnej Transantarktycznej Ekspedycji Ernesta Shackletona na statku Endurance w latach 1914–1916	44
Ryc. 23. Reakcja kwasów (ocet, sok cytrynowy, sok pomarańczowy) z zasadą (proszek do pieczenia) i pomiar ilości powstałego gazu	45

