

Elementy CLIL w nauczaniu języka obcego jako naturalne wsparcie rozwoju intelektualnego uczniów na poziomie wczesnoszkolnym

HALINA CHODKIEWICZ

W opinii wielu specjalistów kształtujących współczesną politykę edukacyjną w Europie i na świecie zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) jest bardzo korzystnym rozwiązaniem ze względu na możliwość osiągnięcia jednocześnie dwóch celów: nabywania kompetencji języka obcego oraz wiedzy z danego przedmiotu szkolnego. Konceptualizacja współzależności tych dwóch płaszczyzn w świetle rzeczywistych uwarunkowań edukacyjnych, szczególnie na etapie wczesnoszkolnym, stanowi jednak duże wyzwanie tak w teorii, jak i praktyce.

W niniejszym artykule odnoszę się do dwóch ważnych kwestii, które znalazły się w centrum zainteresowania współczesnej dydaktyki języków obcych. Pierwsza z nich to zasadność rozpoczynania nauki języka obcego przez dzieci w warunkach edukacji formalnej, druga zaś to wymóg nowej podstawy programowej, aby aspekty zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego zostały włączone do nauczania języków obcych na etapie wczesnoszkolnym. Postawienie przed nauczycielami takich celów dydaktycznych niewątpliwie wymaga profesjonalnego podejścia do ich realizacji w codziennej praktyce szkolnej, oczywiście przy wydatnej pomocy ze strony autorów podręczników i innych materiałów dydaktycznych.

Wczesna nauka języków obcych jako wyraz nowej polityki edukacyjnej

W okresie ostatnich 30 lat wielu specjalistów zaangażowało swe wysiłki w opracowanie merytorycznych i pedagogicznych podstaw nauki języka obcego dzieci. W wyniku dyskusji na temat nauczania języków obcych dzieci od okresu przedszkolnego do starszych klas szkoły podstawowej podkreślano liczne korzyści wynikające z przyswajania języka obcego przez dziecko, a kursy językowe oferowane na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym stały się zjawiskiem powszechnym nie tylko na skalę europejską, lecz także światową. Johnstone (2009:33) określił to zjawisko jako *possibly the world's biggest policy development in education* („prawdopodobnie najbardziej znaczące zmiany w polityce edukacyjnej w skali światowej” – tłum. wł. H.Ch.). Muñoz (2014) przypomina, że taka polityka edukacyjna dominuje aktualnie w krajach Unii Europejskiej, gdzie w roku 2011 aż w 23 krajach nauka języka angielskiego rozpoczynała się wcześniej niż w wieku 10 lat. Jak wiadomo, od dnia 1 września 2017 r. obowiązkowe nauczanie języka obcego w naszym kraju dotyczy dzieci pięcioletnich.

Za najważniejsze przyczyny wsparcia dla wczesnej nauki języka obcego można uznać przekonanie o tym, że dobre wyniki osiągnęte już przez uczniów szkół podstawowych pomogą im w przyszłości odnaleźć się w zglobalizowanym świecie, gdzie międzynarodowym środkiem komunikacji stał się język angielski. I wreszcie nie bez znaczenia są naciski rodziców chcących zapewnić swoim dzieciom jak najlepszy start życiowy i zawodowy (Copland, Garton, Burns 2014; Mayo 2017). Jednak pomimo podejmowania decyzji o wczesnym nauczaniu języków obcych w tak wielu krajach wiedza naukowa na ten temat jest ciągle niewystarczająca (Muñoz 2014). Co więcej, brak jest badań empirycznych, które potwierdziłyby, że im wcześniej dzieci rozpoczynają naukę języka obcego, tym lepsze osiągają rezultaty końcowe (Mayo 2017).

Wątpliwości co do skuteczności przyswajania języka obcego przez dzieci, wbrew przeważającym opiniom pozytywnym, pojawiają się już od dawna. Przedstawiana argumentacja wskazuje na to, że mamy do czynienia ze zjawiskiem bardzo skomplikowanym, wieloaspektowym zarówno pod względem kognitywnym i emocjonalnym, jak i społecznym. Już w roku 1978 Snow i Hoefnagel-Hohle zauważyli, że porównywanie postępów dzieci, nastolatków i dorosłych jest niezwykle trudne, ponieważ niektóre zadania wykorzystywane w badaniach empirycznych pozostają poza możliwościami poznawczymi dzieci. Błędem jest także pomijanie dynamiki rozwoju językowego i poznawczego dzieci, co umożliwi im osiągnięcie coraz wyższych poziomów umiejętności w zdobywaniu wiedzy i kształceniu językowym. Wypowiadając się w tej sprawie, Ur (1995) podkreśla, że nauka języka obcego kontynuowana przez długi okres od jej wczesnego startu daje bardzo dobre rezultaty. Niemniej jednak dzieci starsze są w stanie opanować materiał językowy w sposób bardziej efektywny niż dzieci młodsze, zarówno dzięki lepiej rozwiniętym umiejętnościom poznawczym, jak i samodyscyplinie.

Muñoz (2016) z kolei zwraca uwagę na to, że o efektywności przyswajania języka obcego przez dzieci decyduje cała gama czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych. Z jednej strony jest to stopień piśmienności dziecka w języku rodzimym, wrażliwość gramatyczna, umiejętność kodowania fonetycznego oraz pamięć, z drugiej zaś kontekst szkolny, poziom edukacji rodziców oraz ilość czasu przeznaczona na naukę języka obcego. Co więcej, istotną rolę odgrywa różnica pomiędzy dziećmi rozpoczynającymi naukę języka obcego wcześniej, a tymi, które rozpoczęły ją później. Te pierwsze uczą się wolniej, przyswajają język w sposób implicytny i potrzebują bardzo intensywnej ekspozycji na język, która ostatecznie może im zapewnić nawet poziom kompetencji zbliżonych do

rodzimego jego użytkownika. Uczniowie starsi pracują szybciej, bardziej efektywnie, wykorzystują swój intensywny rozwój poznawczy oraz uczą się w sposób eksplicytny. Inne znaczące czynniki w przyswajaniu języka obcego to podobieństwa (lub ich brak) między językiem rodzimym uczącego się i językiem docelowym, jakość inputu językowego oraz rozkład nauki w czasie. Z tego względu odpowiedź na pytanie, czy korzystne jest wczesne nauczanie dzieci języka obcego, nie może być jednoznaczna, ponieważ o jego efektywności decyduje wiele powiązanych ze sobą czynników, zależnych od indywidualnych przypadków dzieci oraz różnorodnych kontekstów edukacyjnych.

Warto też wziąć pod uwagę aktualny, ciekawy głos w tej dyskusji Pfenigger i Singletona (2017). Na podstawie wyników badania przeprowadzonego wśród dzieci wielojęzycznych w Szwajcarii, wypowiadają się oni przeciwko wczesnemu rozpoczynaniu nauki języka drugiego, co uzasadniają istnieniem mechanizmów zapewniających uczniom na wyższych etapach edukacji możliwość szybkiego dojścia do poziomu, który osiągnęli uczniowie, rozpoczynający naukę języka drugiego wcześniej. Analiza danych ilościowych i jakościowych, czynników środowiskowych, socjoafektywnych i tych dotyczących procesu dydaktycznego doprowadziła badaczy do wniosku, że późniejsze rozpoczynanie nauki języka obcego jest korzystne ze względów językowych, poznawczych oraz emocjonalnych.

Tocząca się od wielu lat debata na temat wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych, w której obecne są stanowiska negatywne, nie zmienia tego, że specjaliści związani z nauczaniem dzieci podkreślają korzyści, jakie przynosi wczesna ekspozycja na języki obce. Wśród nich wymieniają: nabywanie wiedzy o innych kulturach, rozwijanie świadomości językowej oraz pozytywnego stosunku do nauki języka obcego, wykorzystanie chęci dzieci do komunikacji oraz interakcji, jak również instynktu zabawy, który umożliwia zastosowanie ludycznych form pracy. Nie bez znaczenia jest również to, że opanowany język pierwszy oraz rozwijające się myślenie logiczne są dobrą podstawą do budowania umiejętności w zakresie języka drugiego (Mayo 2017).

CLIL: ważne przesłanie dla edukacji językowej

Koncepcja CLIL (zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe), pomimo braku ogólnie zaakceptowanej definicji, niezmiennie cieszy się dużym zainteresowaniem wśród dydaktyków języków obcych. Nie ulega wątpliwości, że pozwoliła ona zauważyć kilka ważnych aspektów nauczania języka obcego pomijanych lub niedocenianych w nauczaniu uznawanym za tradycyjne. Należą do nich:

rozwijanie sprawności akademickich i kompetencji kluczowych, podnoszenie świadomości języka rodzimego w kontekście języka drugiego, praca z tekstem autentycznym, stosowanie zróżnicowanych strategii nakierowanych na rozwój kognitywny i metakognitywny uczniów, podkreślenie wartości motywacji, a także rozwijanie kompetencji interkulturowej, tolerancji oraz wiedzy o innych krajach (np. Chodkiewicz 2011, 2015; Coyle, Hood, Marsh 2010; Komorowska 2010). Inne zalety CLIL uzasadniano z psycholingwistycznego punktu widzenia, a wśród nich wymieniano traktowanie języka jako nośnika treści oraz angażowanie procesów intelektualnych w przetwarzanie tekstów, a w ich konsekwencji do budowania wiedzy przedmiotowej przez uczniów. Co ważne, sylabus stworzony wokół wybranych treści zapewnia podporządkowanie elementów gramatyki jednostkom znaczeniowym i w rezultacie lepsze przyswajanie terminologii danej dziedziny wiedzy (Dakowska 2014).

Za przykład holistycznego ujęcia podejścia CLIL łączącego jego najważniejsze elementy, warto przywołać model zwany 4 C's autorstwa Coyle (2007), który z pewnością zyskał na popularności ze względu na swoją klarowną formułę. Na model ten, „zawieszony” w danym kontekście społeczno-edukacyjnym, składają się cztery komponenty, a mianowicie: treści przedmiotowe (ang. *content*), proces przyswajania języka docelowego i jego użycie (ang. *communication*), uczenie się i procesy poznawcze (ang. *cognition*) oraz rozumienie interkulturowości i tzw. globalnego obywatelstwa (ang. *culture*).

Próby zdefiniowania ogólnych cech charakteryzujących podejście CLIL nie zmieniają tego, że proponowane i stosowane w jego ramach programy/modele przybierają bardzo różne formy w zależności od konkretnych warunków edukacyjnych. W opinii Cenoz, Genese i Gortrer (2013), bardzo pomocne byłoby stworzenie taksonomii programów CLIL, która nakreślałaby potencjalny sposób ich zastosowania w praktyce. Jednak brak odpowiednich badań uniemożliwia opis takich programów, a poważny problem stanowi adekwatne określenie współzależności między wiedzą i językiem, a co za tym idzie – jasne formułowanie celów dydaktycznych oraz oczekiwanych rozwiązań praktycznych na tych dwóch płaszczyznach w odniesieniu do wybranych grup uczniów i sytuacji.

Próbie uchwycenia relacji pomiędzy proponowanymi treściami niejęzykowymi a językiem, przy pomocy którego są one nauczane, podjęli Lyster i Ballinger (2011), wyróżniając trzy warianty współzależności między tymi dwoma komponentami. Pierwszy z tych wariantów opiera się na wybranych treściach (ang. *content-driven*) i oznacza całkowitą lub częściową immersję, czyli nauczanie treści

przedmiotowych jako głównego celu przy użyciu języka docelowego. Drugi odnosi się do organizacji nauczania języka jako punktu wyjściowego (ang. *language-driven*) poprzez wybrane jednostki tematyczne. Trzeci wariant to poszukiwanie zrównoważonej integracji pomiędzy kursem przedmiotowym i nauczaniem języka (ang. *content courses and language classes*). W świetle rozważań podjętych w niniejszym artykule, to właśnie ten drugi sposób włączania wybranych treści w prymarnie ustalone cele językowe można uznać za istotny dla nauczycieli prowadzących ogólne kursy językowe. Sprzyjającym czynnikiem jest też tematyczny układ materiału językowego, który często stanowi podstawę struktury kursów językowych dla dzieci.

Ocena skuteczności stosowania CLIL w praktyce edukacyjnej nie wydaje się jednak bezproblemowa. Dopuszczalna elastyczność w konstruowaniu programów opartych na zasadach CLIL, pomocna jako reakcja na różnorodność edukacyjną i wykorzystywanie zalet takiego modelu kształcenia, stanowi jednocześnie utrudnienie w prowadzeniu badań empirycznych. Co więcej, nie wszystkie warianty CLIL omawiane przez badaczy przekładają się łatwo na zastosowania praktyczne. Na przykład wyrażono wątpliwość co do realnej możliwości osiągnięcia zrównoważonego rozwoju treści i języka jako głównego celu programu CLIL (Bruton 2013).

Język obcy na pierwszym etapie edukacyjnym w nowej podstawie programowej – odniesienia do aspektów CLIL

Mimo że na sukces w nauce języka obcego wpływa wiele czynników, fundamentalną rolę w przebiegu procesu uczenia się odgrywa wiek uczniów. Stąd potrzebny jest właściwy opis odmiennych cech fizycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych danej grupy wiekowej uczniów oraz kwestii związanych z ich rozwojem w danym okresie życia. Biorąc pod uwagę wiek uczniów w Polsce, wyróżniono dwa etapy edukacji w szkole podstawowej. Pierwszy z nich obejmuje klasy I–III (7–9 lat), czyli edukację wczesnoszkolną, drugi zaś – klasy IV–VIII (10–15 lat).

Warto zauważyć, że nauczanie dzieci języka obcego, oparte na ogólnie przyjętym podejściu komunikacyjnym, nie jest dla nauczycieli zadaniem łatwym. Obowiązek wykorzystania zasad integracji językowo-przedmiotowej stawia przed nimi kolejne cele, z którymi powinni się dokładnie zapoznać. Celem nadrzędnym jest tu zachowanie spójności w realizacji treści w zakresie języka obcego z treściami podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, czyli edukacji polonistycznej, matematycznej,

środowiskowej, plastycznej, technicznej, muzycznej i zdrowotnej (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf>). Innymi słowy, wprowadzanie elementów CLIL do wczesnoszkolnego nauczania języka obcego jest wyraźnym zaletaniem podstawy programowej.

Nie negując zasadności postawienia takiego zadania przed nauczycielami języka obcego (głównie angielskiego) kształcącymi młode pokolenie Polaków, skłaniam się ku opinii, że jest to duże wyzwanie dla aktualnych i przyszłych nauczycieli klas I–III. Istnieją ku temu dwa powody. Pierwszy z nich to brak dostatecznej wiedzy na temat stosowania podejścia CLIL w nauczaniu dzieci, jego zalet, a także problemów, które może rodzić. Drugi zaś to potrzeba zapoznania się przez nauczycieli języka obcego z całością podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej i zrozumienia zależności pomiędzy podejmowanymi celami językowymi i niejęzykowymi.

Jeśli chodzi o stosowanie podejścia CLIL w nauczaniu dzieci na poziomie wczesnoszkolnym, to w literaturze nie ma zbyt wielu doniesień empirycznych na temat jego efektywności (Mayo 2017; Llinares 2017), chociaż pojawiają się refleksje i wskazówki adresowane do nauczycieli. Opisując różne możliwe zastosowania CLIL w nauczaniu dzieci, Cople, Hood i Marsh (2010:18–20) zadają przy tym pytanie, czy ograniczona ekspozycja na język obcy w ramach prezentacji treści przedmiotowych przyniesie uczniom oczekiwane korzyści. Z drugiej jednak strony, podkreślają, że nawet ci najmłodszy uczniowie rozwijają świadomość języka i jego roli w przyswajaniu wiedzy, a co więcej – angażują swe procesy myślowe w odbiór informacji w kategoriach językowych CLIL. Podobnego zdania są Mehisto, Marsh i Frigolas (2008), twierdzący, że komunikowanie się w języku CLIL uświadamia uczniom fakt istnienia różnych języków (dźwięków, struktur) i pozytywnie nastawia uczniów do ich nauki. Kluczową zaś rolę odgrywa tworzenie odpowiednich zadań klasowych, odpowiednio łączących pracę nad językiem i wybranymi treściami, a przy tym właściwe stosowanie tzw. scaffoldingu przez nauczyciela (Mayo 2017).

Sprawdzenie, na ile dzieci są w stanie rozwijać swoją świadomość uczenia się języka obcego, było celem badania przeprowadzonego przez Muñoz (2014). Badaczka zaobserwowała, że dzieci były świadome procesu uczenia się języka obcego, swoich umiejętności oraz korzystnych warunków do opanowania języka obcego. Badanie to pomogło stwierdzić, że już na poziomie wczesnoszkolnym dzieci budują swoje poglądy na temat uczenia się języka obcego, które są wynikiem ich rozwoju osobistego oraz doświadczeń nabywanych w szkole. Kilka ciekawych wniosków przedstawiła również autorka eksperymentu

przeprowadzonego z udziałem uczniów 10-letnich w Słowenii. Jak zaobserwowała, osiągnęli oni wyższy stopień rozumienia tekstów autentycznych lub quasi-autentycznych niż tych nastawionych na analizę językową (Pizorn 2017). Ponadto wyrażali pozytywny stosunek do tematyki czytanych tekstów, czytali je z zainteresowaniem, a także sami odczuwali poprawę w uczeniu się. Stąd konkluzja autorki, że autentyczne cele w czytaniu tekstów, które wzbudzają zainteresowanie uczniów, stawiają przed nimi wyższe wymagania kognitywne w rozumieniu i przetwarzaniu informacji niż zadania zorientowane na język. Nie bez znaczenia jest, w opinii autorki, wprowadzanie zadań angażujących umiejętności poznawcze uczniów, rozwijanie świadomości uczenia się, a przy tym umiejętności meta-kognitywnych, metajęzykowych i metakulturowych.

Edukacja środowiskowa w edukacji wczesnoszkolnej i rozwój intelektualny uczniów

Omawiając potrzebę zachowania spójności pomiędzy nauczaniem języka obcego oraz innymi treściami zawartymi w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, w tej części artykułu odnoszę się do przykładowo wybranych treści należących do edukacji środowiskowej i możliwości wykorzystania ich jako aspektu CLIL w nauczaniu języka obcego. Treści te związane są z dostrzeżeniem środowiska przyrodniczego przez dzieci oraz poznawaniem jego składników i ich wzajemnych relacji. Oprócz zjawisk sensu stricto przyrodniczych celem nauki jest również poznawanie innych kultur, w tym krajów Unii Europejskiej, sztuki, zwyczajów i zabaw dzieci innych narodowości (http://edukacja.wczesnoszkolna.edu.pl/wp-content/uploads/2017/02/podstawa_programowa_2017_sp_edukacja.wczesnoszkolna.edupl.pdf).

Doprecyzowanie celów, na które nakierowane są edukacja środowiskowa i zrozumienie jej roli w rozwoju poznawczym dzieci, jest konieczne dla nauczyciela języka obcego odwołującego się do pewnych treści z tego zakresu wiedzy. Jak zauważa Więckowski (1998), treści przyrodnicze, geograficzne i historyczne oferowane dzieciom stanowią odpowiedź na ich potrzeby poznawcze, zaspokajają ich ciekawość świata. Dzieci nie tylko zadają pytania, lecz także same potrafią dokonywać trafnych obserwacji zjawisk przyrodniczych i formułować wnioski. Zjawiska te mogą być przedstawiane bezpośrednio (naturalnie) lub pośrednio przy pomocy środków audiowizualnych. Z językowego punktu widzenia bardzo ważne jest to, że akwizycja wiedzy o świecie wymaga przyswojenia przez uczniów wielu nowych pojęć. Natomiast budowanie nowych konceptów stanowi proces, który rozpoczyna się od zestawiania przez uczniów

różnych przedmiotów ze sobą oraz wyszukiwania i określania cech, które je różnią (Więckowski, 1998). W procesie nauki języka obcego może się okazać, że uczniowie znają już dane pojęcie i jedynie uczą się jego ekwiwalentu w języku obcym, ale też mogą znaleźć się w sytuacji, gdy nie tylko pojawia się nowy wyraz, ale jednocześnie nieznaną koncepcję, np. przedstawiającą zjawisko, z którym dopiero będą musieli się zapoznać. Warto przyrzeć się, jak z elementami edukacji środowiskowej radzą sobie autorzy dwóch podręczników języka angielskiego przygotowanych do wykorzystania na etapie wczesnoszkolnym, z których oba postawiły sobie za cel zachowanie integracji językowo-przedmiotowej.

Autorzy podręcznika *Bugs Team* (cz. 1 i 2) już za pomocą jego tytułu sugerują, że elementy edukacji przyrodniczej odgrywają w nim ważną rolę, a międzyprzedmiotowa integracja treści służy podtrzymywaniu ciekawości uczniów w poznawaniu świata. Bohaterowie historyjek i wielu ćwiczeń to – jak w książkach dla dzieci – fikcyjne zwierzęta, ale uczniowie zapoznają się z problematyką rzeczywistą, w tym ze światem owadów, roślin, pożywieniem czy zdrowym stylem życia. Co istotne, w podręczniku zawarto również wiedzę o elementach kultury Wielkiej Brytanii oraz kultury polskiej. Wprowadzając elementy treści, podręcznik w sposób programowy łączy z nimi różnego typu zadania. Ich celem jest rozwijanie zdolności poznawczych uczniów, w tym umiejętności logicznego myślenia i strategii uczenia się. Zadania klasowe skonstruowane zostały w przemyślany sposób tak, aby uczniowie mogli wykonywać różnorodne operacje kognitywne, takie jak przewidywanie, kojarzenie, porównywanie, kategoryzowanie, klasyfikowanie itd.

W strukturze podręcznika *Incredible English* (cz. 1 i 2) również pojawiają się systematycznie przedstawiane treści międzyprzedmiotowe zintegrowane z nauczaniem języka. Regularnie wprowadzane są elementy wiedzy z zakresu matematyki, sztuki, nauk przyrodniczych oraz edukacji społecznej i prozdrowotnej. W podręczniku obecne są zatem zagadnienia dotyczące uczenia się przez całe życie, kooperacji, opieki nad zwierzętami, utrzymywania dobrej formy fizycznej, respektowania reguł gry czy pomocy w domu. Ponadto umożliwia się uczniom refleksję na temat podobieństw i różnic o charakterze kulturowym. Nacisk kładziony jest również na rozwijanie świadomości uczenia się, kształcenie stylu i strategii uczenia się oraz rozwój inteligencji wielorakich. Zadania zapewniają uczniom rozwój intelektualny również dzięki konieczności dokonywania wyborów czy rozwiązywania problemów.

Podsumowanie

Wprowadzenie elementów podejścia CLIL do nauczania języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym wydaje się uzasadnione i ważne ze względu na możliwość wykorzystania edukacyjnie ciekawych treści służących jednocześnie kształceniu odpowiednich zasobów językowych i wiedzy o świecie, a przy tym wspierających rozwój intelektualny dzieci. Wiele umiejętności społecznych rozwijanych na lekcji języka obcego związanych jest z uczeniem się przez całe życie. Warto także zaznaczyć, że ciekawa tematyka i formy aktywności klasowej nie tylko stymulują kompetencje komunikacyjne uczniów, lecz także ich zaangażowanie i zainteresowanie sytuacyjne, co w dłuższej perspektywie wspomaga rozwój tak istotnych w procesie uczenia się indywidualnych zainteresowań uczniów.

BIBLIOGRAFIA:

- Bruton, A. (2013) CLIL: Some of the reasons why and why not. W: *System* 41, s. 587-597.
- Cenoz, J., Genesee, F., Gortrer, D. (2013) Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. W: *Applied Linguistics* 35 (3), s.243-262.
- Chodkiewicz, H. (2011) Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. W: *Lingwistyka Stosowana* 4, s. 11-29.
- Chodkiewicz, H. (2015) On a continuum between content and language in CBI/CLIL-oriented settings. W: H. Chodkiewicz (red.) *Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPIL, s. 11-28.
- Copland, F., Garton, S., Burns, A. (2014) Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. W: *TESOL Quarterly* 48 (4), s. 738-762.
- Coyle, D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. W: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, s. 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. (2014) Why does CLIL work? A Psycholinguistic perspective. W: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bartelle (red.) *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 47-64.
- Johnstone, R. (2009) An early start: What are the key conditions for generalized success? W: J. Enever, J. Moon, U. Raman (red.) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, England: Garnet Education, s. 31-41.

- Komorowska, H. (2010) Content and Language Integrated Learning. W: H. Komorowska, L., Aleksandrowicz-Pędich (red.) *Coping with Diversity: Language and Culture*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS, s. 54-77.
- Llinares, A. (2017) Learning how to mean in primary school CLIL classrooms. W: M. P. G. Mayo (red.) *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Bristol: Multilingual Matters, s. 69-85.
- Lyster, R., Ballinger, S. (2011) Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. W: *Language Teaching Research*, nr 15 (3), s. 279-288.
- Mayo, M.P.G. (2017). Introduction. W: M. P. G. Mayo (red.) *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Bristol: Multilingual Matters, s. XIII-XXIII.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz, C. (2014) Exploring young learners' foreign language learning awareness, W: *Language Awareness*, nr 23 (1-2), s. 24-40.
- Muñoz, C. (2016) *Young Foreign Language Learners: The Beginning of a Long Journey*. Wykład wygłoszony na 28th International Conference on Second/Foreign Language Acquisition, Szczyrk 19th-21st May 2016.
- Pfenninger, E., Singleton, D. (2017) *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Bristol: Multilingual Matters.
- Phillips, S, Gainger, K., Morgan, M, Slattery, M (2018) *Incredible English*. Drugie wydanie. Książka nauczyciela 1 i 2. Oxford: Oxford University Press.
- Pizorn, K. (2017) Content and language integrated learning (CLIL): A panacea for young English learners? W: J. Enever, E. Lindgren (red.) *Early Language Learning. Complexity and Mixed Methods*. Bristol: Multilingual Matters, s. 145-163.
- Podstawa programowa – język obcy. Wstęp (2017) [online] < <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf>>
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej – I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna (2017)[online] <http://edukacja.wczesnoszkolna.edu.pl/wp-content/uploads/2017/02/podstawa_programowa_2017_sp_edukacja.wczesnoszkolna.edu.pl>
- Read, C., Soberon, A. (2016) *Bugs Team*. Książka Nauczyciela 1 i 2. Warszawa: Macmillan Polska.
- Snow, C. E., Hoefnagel-Höhle, M. (1978) The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. W: *Child Development*, nr 49(4), s. 1114-1128.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Więckowski, R. (1998) *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

DR HAB. HALINA CHODKIEWICZ, PROF. PSW Kierownik Katedry Nauk Humanistycznych i Społecznych w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jej prace badawcze dotyczą m.in. rozwijania sprawności czytania i słuchania, akwizycji i nauczania słownictwa obcojęzycznego, strategii uczenia się oraz zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL).