

Dlaczego warto integrować treści przedmiotowo-językowe już w szkole podstawowej – *CLIL4Children*

ANNA
PARR-MODRZEJEWSKA
WERONIKA
SZUBKO-SITAREK

W dydaktyce nauczania języków obcych sztandarowym przykładem metodyki opartej na integracji jest podejście znane jako CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*, pol. *zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe*). Dlaczego warto prowadzić zajęcia metodą CLIL już w szkole podstawowej i gdzie znaleźć informacje szkoleniowe oraz gotowe materiały do pracy w klasie – na te pytania staramy się odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Według definicji Mehisto i in. (2008), CLIL to metoda, w ramach której język obcy wykorzystywany jest do nauczania treści niejęzykowych, co pozwala jednocześnie rozwijać wiedzę przedmiotową oraz znajomość języka obcego. Wprowadzenie tego podejścia do codziennej praktyki szkolnej, jak wynika z badań, przyczynia się nie tylko do znacznego wzrostu poziomu umiejętności językowych i wiedzy przedmiotowej uczniów, ale i ich rozwoju poznawczego. W instytucjach formalnej edukacji językowej w Polsce podejście CLIL jest stosunkowo popularne na wyższych poziomach kształcenia, jednak uczniowie szkół podstawowych nieczęsto mają okazję brać udział w zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem tej metody.

Integracja wiedzy – podstawy podejścia holistycznego

John Dewey, twórca teorii instrumentalizmu, twierdził, że interpretacja znaczenia informacji uzależniona jest od interpersonalnych kontaktów społecznych. Opierając się na tym założeniu, Dewey (1958, za Carr 2003:125) zdefiniował dobrą edukację jako proces skupiający się raczej na przyswajaniu zestawu konkretnych umiejętności niż wiedzy przedmiotowej: *Nauka chemii oznacza raczej przyswajanie empirycznych i eksperymentalnych metod badawczych niż zapamiętywanie układu okresowego pierwiastków, a nauka geografii nie polega na uczeniu się*

faktów dotyczących poszczególnych miejsc na Ziemi, ale zdobyciu umiejętności posługiwania się mapą.

Jeżeli przyswajanie wiedzy rozumie się jako kształcenie umiejętności badania i eksperymentowania, to da się je stosować w nauce dowolnego przedmiotu szkolnego. Na przykład umiejętności matematyczne wykorzystywane są nie tylko na lekcjach przedmiotów ścisłych, ale także w nauce przedmiotów artystycznych. Takie podejście do uniwersalnej natury wiedzy leży u podstaw koncepcji holistycznej, w której *różne metody poznawcze stosuje się wspólnie i integruje w celu głębszego i pełniejszego poznania danego aspektu rzeczywistości* (Carr 2003:126). Podstawą podejścia holistycznego w edukacji jest teoria konstruktywistyczna. Opisuje ona uczenie się jako odkrywanie i konstruowanie schematów myślowych przez uczniów wchodzących w interakcje z otoczeniem na wielu poziomach. Według Taylora i MacKenney (2008:144), wiedza ma formę sieci połączonych ze sobą zjawisk, a *segmentacja edukacji na przedmioty nauczane osobno rozłącza i dzieli te koncepty*. Podobnie wspomniany powyżej Dewey (1958), promując zintegrowane podejście do nauki, krytykował tradycyjną edukację szkolną opartą na kształceniu w ramach osobnych, niepowiązanych ze sobą przedmiotów szkolnych.

Integracja międzyprzedmiotowa

Wprowadzenie holistycznej koncepcji wiedzy do edukacji formalnej wymaga stworzenia metody nauczania łączącej

różne obszary przedmiotowe i jednocześnie wspierającej społeczny, psychologiczny, fizyczny i poznawczy rozwój dzieci. W odpowiedzi na te potrzeby powstała metoda nauczania promująca integrowanie różnych przedmiotów. Charakteryzuje ją synteza wiedzy i umiejętności w zakresie różnych przedmiotów. Jonathan Savage (2011) przedstawił następującą listę celów edukacji zintegrowanej:

- motywowanie uczniów do nauki w powiązaniu z ich ogólną wiedzą i doświadczeniem;
- podkreślanie podobieństw między poszczególnymi przedmiotami i wskazywanie powiązań między nimi;
- tworzenie warunków do aktywnej empirycznej eksploracji;
- ustanowienie kooperacji między nauczycielami;
- wspieranie zintegrowanego rozwoju społecznego i osobowego uczniów;
- stworzenie warunków do kreatywnego planowania programu edukacyjnego i refleksyjnego nauczania.

Według Farrella i Jacobsa (2010), *integracja międzyprzedmiotowa* (ang. *Integrated Curriculum*) jest jednym z ośmiu niezbędnych warunków skutecznego nauczania w sformalizowanym systemie szkolnym. Podejście promujące zintegrowane treści kształcenia zakłada, że zagadnienia pochodzące z różnych obszarów programu nauczania powinny zostać połączone w taki sposób, aby wzajemnie się wspierały. Dobrym przykładem integracji międzyprzedmiotowej w kontekście polskiej szkoły jest system nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym.

Zintegrowana edukacja przedmiotowo-językowa (CLIL)

Wiele systemów edukacji podstawowej w Europie opiera się na zintegrowanych programach i ścieżkach międzyprzedmiotowych. Jeśli takie rozwiązanie jest często z powodzeniem stosowane w przypadku zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej czy też w przypadku łączenia przedmiotów ścisłych na dalszych etapach edukacji, to ten sam proces może dotyczyć edukacji w zakresie języka obcego. Język jest naturalnym narzędziem przekazu informacji w każdej dziedzinie przedmiotowej. Uczniowie korzystają ze swojego języka ojczystego w trakcie wykonywania wszystkich zadań będących elementami lekcji dowolnego przedmiotu. Klasa szkolna, gdzie realizowana jest nauka treści przedmiotowych, stanowi więc idealne środowisko do wprowadzania elementów języka obcego, który w takich warunkach ma szansę stać się częścią autentycznej komunikacji. Podejście międzyprzedmiotowe zakłada również podwójną korzyść płynącą z łączenia wiedzy przedmiotowej i języka obcego w postaci przyrostu

wiedzy i kompetencji z obu zakresów. W pracy metodą CLIL naturalna potrzeba komunikacyjna sprawia, że zakres leksykalny i strukturalny języka obcego zostaje poszerzony o elementy charakterystyczne dla przedmiotów, z którymi jest integrowany. W podejściu CLIL język obcy jest narzędziem przekazu treści przedmiotowych, a do przyswajania struktury języka dochodzi niejako mimochodem. W wyniku tego wzbogacenia język ucznia staje się mniej sztampowy, a jego wypowiedzi charakteryzuje większa naturalność wynikająca z przyswojenia fraz językowych często nieprzypisanych do programu edukacji językowej na danym etapie kształcenia. Poza tym pośrednictwo dwóch kodów językowych może przyczynić się do głębszego zrozumienia nauczanych treści przedmiotowych. Na przykład omawiane na zajęciach z przyrody zjawisko *zorzy polarnej*, kiedy się jego nazwę zestawili z odpowiednikiem anglojęzycznym – *northern lights* – może być łatwiej przyswojone dzięki „tłumaczacemu” charakterowi struktury nazwy angielskiej (zorca – *lights*/światła, polarna – *northern*/północne).

CLIL w badaniach

W ciągu ostatnich 20 lat liczne badania (m.in. Várkuti 2010; Pessoa i in. 2007, Jäppinen 2005; de Graaff i in. 2007) potwierdziły dużą wagę podejścia CLIL w nauczaniu języków obcych. Badanie przeprowadzone przez de Graaff i in. (2007) wykazało, że techniki wykorzystywane w podejściu CLIL pozytywnie wpływają na rozwój strategii kompensacyjnych stosowanych przez uczniów. Podobne cechy stosowania CLIL potwierdziło badanie opublikowane przez Annę Várkuti (2010). Analiza zebranych danych ujawniła, że grupy realizujące program zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w zakresie umiejętności konwersacyjnych i akademickich w języku obcym (angielski) osiągały wyniki lepsze średnio o 24 proc. niż grupy, które nauczane były języka jako odrębnego przedmiotu.

Z kolei badanie Pessoa i in. (2007) wykazało, że samo wykorzystanie treści przedmiotowych na lekcji języka obcego nie przekłada się na umiejętności komunikacyjne uczniów w zakresie danego tematu. Aby taki transfer mógł nastąpić, niezbędnym elementem wydaje się stosowanie odpowiednich technik i metod charakterystycznych dla podejścia CLIL. A zatem znajomość konkretnych narzędzi umożliwiających integrację przedmiotowo-językową przez nauczyciela jest warunkiem niezbędnym do skutecznego stosowania tej metody. Na szczególną uwagę zasługuje badanie rozwoju kognitywnego dzieci w wieku 7-15 lat, przeprowadzone w Finlandii przez Jäppinen (2005). Zebrane dane pokazały, że o ile

w starszej grupie wiekowej (13-15 lat) w zakresie kompetencji matematycznej trudno jest doszukać się istotnych różnic między grupami dzieci nauczanych metodą CLIL a grupą kontrolną, o tyle w grupie dzieci młodszych (7-12 lat) różnice te są znaczące na korzyść dzieci nauczanych metodą CLIL. Badanie to jednoznacznie wskazuje, że uczniowie szkół podstawowych mogą czerpać ogromne pozajęzykowe korzyści z podejścia CLIL. Stało się ono inspiracją do podjęcia działań w kierunku opracowania materiałów uwzględniających potrzeby uczniów szkół podstawowych. Prezentowany w niniejszym artykule projekt *CLIL4Children (C4C)* wychodzi naprzeciw takim właśnie potrzebom.

Projekt *CLIL4Children*

Efektywność podejścia CLIL, promującego aktywne konstruowanie znaczeń i integrację wiedzy przedmiotowej z nauką języka obcego, opiera się na ścisłej współpracy pomiędzy nauczycielami języka obcego i przedmiotu. Realizacja takiego programu wymaga precyzyjnego planowania i sprawności w doborze odpowiednich materiałów. Chociaż jest to spore wyzwanie dla nauczyciela, wprowadzenie podejścia CLIL do klasy szkolnej pozwala na świeże spojrzenie na edukację językową i daje pole do kreatywności i innowacyjności prowadzonych działań.

CLIL4Children (C4C) to trzyletni międzynarodowy projekt realizowany przez konsorcjum partnerów złożone z instytucji aktywnych naukowo i organizujących szkolenia metodyczne w zakresie nauczania języków obcych oraz przez szkoły podstawowe. Projekt rozpoczął się w 2015 r. i jest realizowany w ramach programu Erasmus+. Celem projektu jest opracowanie pełnego programu szkoleniowego, który ma za zadanie zwiększenie wiedzy przyszłych oraz praktykujących nauczycieli szkół podstawowych na temat zastosowania podejścia CLIL w nauczaniu treści z zakresu języka obcego, przyrody oraz matematyki w szkole podstawowej. Celem projektu *C4C* jest stworzenie bezpłatnego kursu internetowego oferującego samodzielne uczenie się na odległość z możliwością uzyskania certyfikatu potwierdzającego poszerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu wykorzystywania podejścia CLIL w szkole podstawowej. Ponadto w wyniku współpracy między dziesięcioma instytucjami partnerskimi z Polski, Włoch, Rumunii oraz

Portugalii powstanie pakiet 15 modułowych planów lekcji integrujących język angielski z zagadnieniami realizowanymi w ramach przyrody i matematyki, zawierających materiały dydaktyczne dostosowane do potrzeb dzieci i specjalne karty pracy.

Projekt adresowany jest do szkół podstawowych, które są zainteresowane wzbogaceniem wiedzy swoich pracowników dydaktycznych w zakresie CLIL, instytucji kształcących przyszłych nauczycieli oraz innych zainteresowanych grup, takich jak rodzice uczniów, wydawcy, twórcy programów nauczania oraz badacze. Innowacyjną cechą projektu *CLIL4Children* jest jednocześnie wprowadzanie wiedzy przedmiotowej oraz rozwijanie kompetencji w zakresie języka angielskiego już na etapie szkoły podstawowej. Wdrażanie podejścia CLIL już na tak wczesnym etapie edukacyjnym motywowane jest faktem, iż dzieci wykazują szczególną łatwość przyswajania wiedzy w sposób holistyczny. Poprzez integrowanie treści przedmiotowych i językowych podejście CLIL stwarza ku temu idealne warunki.

CLIL może być realizowany zarówno przez nauczyciela języka obcego, który integruje treści ponadprzedmiotowe, jak i przez nauczyciela innego przedmiotu, który z kolei wykorzystuje język jako narzędzie do przekazywania wiedzy w danej dziedzinie. Innym wariantem jest współpraca obu nauczycieli (por. Tedick i Cammarata, 2012). Opracowywane w ramach projektu materiały uwzględniają potrzeby zarówno nauczyciela języka angielskiego, jak i nauczyciela innego przedmiotu, w tym edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowym atutem projektu jest przygotowany przez konsorcjum raport *Guide to OERs for CLIL in Primary Schools* na temat obecnie dostępnych otwartych zasobów edukacyjnych z zakresu CLIL – zamieszczony na stronie internetowej projektu. Każdy z proponowanych materiałów w formie kompletnych planów lekcji oraz materiałów dydaktycznych został poddany ewaluacji zgodnie z opracowanymi w ramach projektu kryteriami, co pozwoliło zweryfikować grupę docelową, warunki korzystania z materiałów oraz ich mocne i słabe strony.

Na szczegółowy opis rezultatów projektu jest jeszcze wczesnie – jest on dopiero w pierwszej fazie realizacji i wypracowywane pomoce naukowe i kursy szkoleniowe będą pojawiać się systematycznie na stronie internetowej projektu www.clil4children.eu.

BIBLIOGRAFIA

- Carr, D. (2003) *Making Sense of Education: an Introduction to the Philosophy and Theory of Education*. London: Routledge Falmer.
- de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y., Westhoff, G. (2007) An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). W: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, nr 10, 603-624.
- Dewey, J.-M. (1958) *Experience and Nature*. La Salle: Open Court.
- Farrell, T., Jacobs, G. (2010) *Essentials for Successful English Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Jäppinen, A. K. (2005) Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. W: *Language and education*, nr 19, 148-169.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R. Lee, H. (2007) Content-based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. W: *Foreign Language Annals*, nr 40, 102-121.
- Savage, J. (2011) *Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School*. Abingdon: Routledge.

- Taylor, G., MacKenney, L. (2008) *Improving Human Learning in the Classroom*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Tedick, D., Cammarata, L. (2012) Content and Language Integration in K-12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, Stakeholder Perspectives. W: *Foreign Language Annals*, 28-53.
- Várkuti, A. (2010) Linguistic Benefits of the CLIL Approach. W: *International CLIL Research Journal*, nr 1, 83-92.

DR ANNA PARR-MODRZEJEWSKA Pracuje w Instytucie Anglistyki UŁ. Trener dydaktyczny w wydawnictwie edukacyjnym, autorka materiałów do podręczników szkolnych, metodyk. Jej zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistyczne aspekty dwujęzyczności w kontekście edukacji formalnej, nauczanie i uczenie się języka angielskiego jako elementu kształcenia zintegrowanego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, charakterystykę dyskursu klasowego i kształcenie nauczycieli języka obcego.

DR WERONIKA SZUBKO-SITAREK Adiunkt w Instytucie Anglistyki UŁ, kierownik podyplomowych studiów kwalifikujących do nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistyczne aspekty nauczania i uczenia się języków obcych, wielojęzyczność, a także zjawisko transferu w przyswajaniu języka. Zajmuje się również metodologią badawczą w glottodydaktyce, w tym zwłaszcza zagadnieniem refleksyjnego praktyka w działaniu.