

Zintegrowane kształcenie
przedmiotowo-językowe
Content and Language
Integrated Learning

CLIL

Pewnym krokiem w przyszłość

Krótki przewodnik
po nowoczesnym CLIL

klasy IV-VIII
szkoły podstawowej
oprac. Justyna Ciecharowska



DLA NAUCZYCIELI
SZKÓŁ
PODSTAWOWYCH



DLA NAUCZYCIELI
KONSULTANTÓW



DLA DORADCÓW
METODYCZNYCH

Materiał powstał w ramach projektu pn.: „Rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli i nauczycielek w zakresie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL)”, dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego.



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Konsultacja merytoryczna:
Elżbieta Witkowska
Barbara Muszyńska



**Rozwój kompetencji dydaktycznych
w zakresie zintegrowanego kształcenia
przedmiotowo-językowego (CLIL)**



Spis treści

Wstęp	4
Część I	5
1. Dlaczego współczesna szkoła potrzebuje nowego podejścia?	5
2. CLIL – podejście, które można zastosować w każdym przedmiocie.	7
Część II	10
1. Jak można pomóc uczniom lepiej zrozumieć treści przedmiotowe?	10
2. Jak budować korelację między przedmiotami?	12
Część III	15
1. W jaki sposób udział w projekcie ORE CLIL wspiera rozwój kompetencji dydaktycznych nauczyciela przedmiotowego?	16



WSTĘP

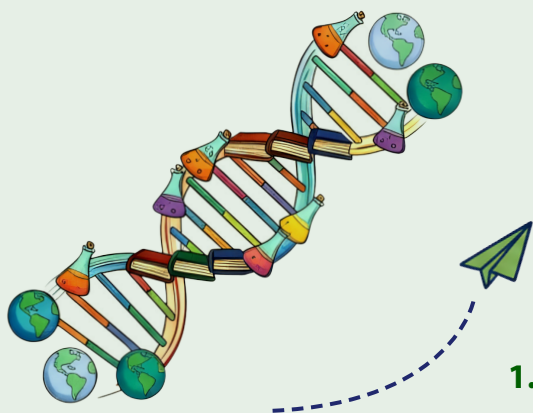
Dzwonek cichnie, uczniowie zajmują miejsca. Za chwilę nauczyciele¹ rozpoczną lekcje – o ułamkach, fotosyntezie, średniowieczu albo interpretacji tekstu. W ławkach siedzą przyszli lekarze, programistki, kucharze, mechanicy, badaczki i osoby, których zawodów jeszcze nie znamy. Każdy z nich myśli, komunikuje się i uczy inaczej, szukając własnej drogi do sukcesu.

Coraz częściej pytamy już nie tylko: **czego** uczyć, ale także: **jak** organizować pracę uczniów², aby potrafili świadomie korzystać z wiedzy – analizować zależności, uzasadniać własne rozumowanie, przenosić to, co poznali, do nowych sytuacji. Dzięki temu lepiej odnajdą się w szybko zmieniającym się świecie, a szkoła rzeczywiście przygotowuje ich do przyszłości, a nie tylko do sprawdzianu.

Warto przyjrzeć się rozwiązaniom, które w codziennej praktyce szkolnej wspierają taki sposób uczenia się, systematycznie i na wszystkich etapach edukacji. Jednym z nich jest podejście CLIL (ang. Content and Language Integrated Learning – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe).

¹ Używając określenia: *nauczyciel* mamy na myśli zarówno nauczycielki, jak i nauczycieli.

² Używając określenia: *uczeń* mamy na myśli zarówno uczennice, jak i uczniów.



CZĘŚĆ I

ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWE

1. Dlaczego współczesna szkoła potrzebuje nowego podejścia?

Współczesna szkoła coraz częściej staje dziś przed pytaniem nie tylko o to, czego uczniowie mają się nauczyć, ale również o to, jak przygotować ich do dorosłego życia. Uczniowie będą w przyszłości podejmować decyzje, współpracować z innymi, rozwiązywać problemy oraz funkcjonować w świecie pełnym zmieniających się informacji i nowych wyzwań. Potrzebują więc nie tylko wiedzy przedmiotowej, lecz także umiejętności wyjaśniania swojego sposobu myślenia, analizowania różnych sytuacji, dostrzegania zależności i świadomego wykorzystywania wiedzy w praktyce. Dlatego coraz większego znaczenia nabiera tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie zarówno zapamiętują treści, jak i uczą się je rozumieć, interpretować oraz stosować w nowych kontekstach.

W codziennej pracy szkolnej można zauważyć różnicę między zapamiętaniem treści a umiejętnością samodzielnego wykorzystywania wiedzy. Często wracamy do treści, które, przynajmniej w teorii, zostały już przez uczniów opanowane. Obserwujemy, że uczeń radzi sobie z zadaniem na lekcji, ale po kilku dniach ma trudność z wykorzystaniem podobnego sposobu myślenia w nowej sytuacji. Pokazuje to, że samo zapamiętanie informacji nie zawsze prowadzi do trwałego zrozumienia i rzeczywistego opanowania materiału.

Zjawisko to nie dotyczy wyłącznie szkoły. Można nauczyć się na pamięć kilku przepisów kulinarnych, wykonać je poprawnie, a mimo to nie rozumieć, dlaczego, np. ciasto raz rośnie idealnie, a innym razem zmienia się w zakalec. Dopiero, gdy zaczynamy analizować zależności między składnikami, temperaturą, czasem pieczenia czy sposobem przygotowania, pojawia się głębsze rozumienie całego procesu. Bierne odtworzenie wiedzy nie gwarantuje jeszcze swobodnego jej wykorzystywania w działaniu, gdyż samo zapamiętanie kolejnych kroków nie zawsze pozwala zrozumieć zależności ani świadomie reagować w nowych sytuacjach.



Podobnie jest w szkole: fakty, definicje i przykłady są potrzebne, bo stanowią ważny element procesu uczenia się. Uczniowie muszą najpierw rozpoznać pojęcia i przećwiczyć określone umiejętności, aby móc porównywać przykłady i dostrzegać zależności. Problem pojawia się wtedy, gdy proces zatrzymuje się na poziomie odtwarzania gotowych odpowiedzi.

W praktyce edukacyjnej coraz większego znaczenia nabiera tworzenie takich sytuacji dydaktycznych, w których nauczyciel nie poprzestaje na procesie odtwarzania treści przez uczniów, ale pokazuje im, jak pójść dalej z tym, co już wiedzą i analizować, dostrzegać zależności oraz wykorzystywać wiedzę w nowych kontekstach. Oznacza to stopniowe odchodzenie od modelu nauczania opartego głównie na przekazywaniu i odtwarzaniu treści na rzecz podejścia, w którym uczniowie aktywnie pracują z wiedzą. Coraz większą rolę odgrywają więc zadania wymagające porównywania przykładów, interpretowania danych, uzasadniania własnego sposobu myślenia, formułowania wniosków czy wspólnego poszukiwania rozwiązań. W nauczaniu ważne staje się zarówno to, co uczniowie zapamiętali, czy potrafią rozwiązać prawidłowo zadanie, jak i to, czego tak naprawdę się nauczyli, co potrafią zrobić z wiedzą oraz czy potrafią wyjaśnić, jak doszli do prawidłowego rozwiązania danego zadania.

Przy takim podejściu potrzebna jest organizacja pracy, która stwarza warunki do tzw. głębszego uczenia się. Uczniowie nie tylko odtwarzają wtedy treści, ale także je przetwarzają, porównują, wyjaśniają, analizują i wykorzystują w działaniu. Rozumienie rozwija się wtedy, gdy nadają treściom znaczenie, dostrzegają powiązania i potrafią z nich korzystać.

Można to porównać do nauki jazdy samochodem. Na początku konieczne są podstawowe umiejętności: uruchomienie pojazdu, ruszanie, zmiana biegów, kontrolowanie kierunku jazdy. Bez tego trudno pójść dalej. Prawdziwa swoboda pojawia się jednak dopiero wtedy, gdy kierowca zna kolejność poszczególnych czynności, ale także zaczyna rozumieć sytuację na drodze, przewidywać zachowania innych i samodzielnie podejmować decyzje. Co więcej, nowe sytuacje na drodze wzbogacają wiedzę kierowcy na temat zachowania w ruchu drogowym. Kierowca nie poprzestaje na raz zdobytych umiejętnościach, ale nieustannie analizuje własne nawyki, koryguje błędy i uczy się nowych reakcji na zmieniające się warunki drogowe. To właśnie ta ciągła refleksja i gotowość do nauki sprawiają, że doświadczenie przekłada się na jakość działania. Podobnie w szkole: uczniowie potrzebują pojęć i przykładów, ale dopiero ich samodzielna analiza, dostrzeganie zależności i uzasadnianie rozumowania prowadzą do świadomego działania. Regularne powracanie do podstaw, ich weryfikacja oraz świadome rozwijanie kompetencji pozwalają osiągnąć prawdziwą biegłość. Wtedy wiedza staje się narzędziem rozwiązywania problemów, a nie jedynie materiałem do sprawdzianu.

Dla nauczyciela to ważna wskazówka: warto organizować pracę uczniów tak, by mogli przechodzić od odtwarzania treści do ich wyjaśniania, uzasadniania i stosowania. Jest to szczególnie istotne w klasach, gdzie rośnie różnicowanie:



doświadczeń, możliwości, tempa pracy i sposobów komunikowania. W jednej klasie uczą się osoby o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniowie wymagający dodatkowego wsparcia, uczniowie szczególnie uzdolnieni oraz uczniowie wywodzący się z różnych środowisk językowych i kulturowych. To wymaga zróżnicowania form pracy i wsparcia.

W praktyce oznacza to bardziej świadome projektowanie sytuacji edukacyjnych, które pomagają uczniom dostrzeżać zależności i łączyć różne elementy wiedzy oraz wykorzystywać je w nowych kontekstach. Uczniowie mogą pokazywać swoje rozumienie na wiele sposobów: przez ustną odpowiedź, działanie, dyskusję, współpracę z rówieśnikami przy pracy projektowej. To, czego potrzebują, to zróżnicowane wsparcie ze strony nauczyciela.

Nie chodzi tu wcale o rezygnację z tego, co już działa, lecz o takie organizowanie procesu uczenia się, które lepiej przygotowuje uczniów do dorosłego życia i funkcjonowania w świecie wymagającym samodzielnego myślenia, współpracy, podejmowania decyzji i świadomego korzystania z wiedzy. Jeśli rozwój rozumienia traktujemy jako proces rozłożony w czasie, to wyraźnie widać, jak od najmłodszych lat ważne staje się stopniowe rozwijanie umiejętności wyjaśniania, dostrzegania zależności, zadawania pytań i uzasadniania własnego sposobu myślenia.

Nauczyciel, który z uważnością obserwuje swoich uczniów, dostrzega konieczność świadomego planowania sytuacji edukacyjnych, które wspierają uczniów nie tylko w poznawaniu nowych treści, ale także w ich interpretowaniu, analizowaniu i weryfikowaniu wiedzy oraz komunikowaniu swojego rozumienia i umiejętności wykorzystywania wiedzy w różnych kontekstach.

Jak sprawić, aby świadomość o potrzebie głębokiego uczenia wcielić w codzienną praktykę? Jak pogodzić obowiązki realizowania programu nauczania z dbałością o powyższe elementy?

2. CLIL – podejście, które można zastosować w każdym przedmiocie

Podejście CLIL może stanowić praktyczną odpowiedź na potrzebę rozwijania głębokiego uczenia się w codziennej pracy dydaktycznej, ponieważ integruje rozwój wiedzy przedmiotowej, kompetencji językowej i umiejętności myślenia w jednym, spójnym procesie. Dzięki temu nauczyciel nie dodaje nowych elementów do już napiętego programu, lecz zmienia sposób pracy, projektując zadania, które wymagają analizy, wnioskowania i świadomego posługiwania się językiem.



Jednocześnie CLIL ułatwia pogodzenie realizacji programu nauczania z dbałością o jakość uczenia się, ponieważ dzięki integracji celów pozwala efektywnie wykorzystywać czas dostępny na lekcji.

Podejście to ma szczególne znaczenie w zróżnicowanych klasach. Wykorzystywanie różnorodnych zasobów językowych uczniów wspiera rozumienie treści i komunikowanie wiedzy. Takie podejście pozwala realizować wymagania programowe bez rezygnowania z pogłębionej pracy nad materiałem.

Pojęcie CLIL najczęściej kojarzone jest z nauczaniem przedmiotów w języku obcym – i rzeczywiście w takim kontekście podejście to było początkowo rozwijane, szczególnie w edukacji dwujęzycznej. Z czasem jednak zwrócono większą uwagę na sam język nauczania, ale przede wszystkim na to, **w jaki sposób** uczniowie pracują z treściami przedmiotowymi. Okazało się, że samo prowadzenie zajęć w języku obcym nie gwarantuje głębszego opanowania zagadnień. Podkreśla się natomiast, że uczenie się danego przedmiotu oznacza równocześnie poznawanie właściwych dla niego sposobów myślenia, argumentowania i komunikowania jego rozumienia.

Dlatego CLIL rozumie się dziś szerzej: jako podejście integrujące treść przedmiotową, język i procesy poznawcze uczniów. Oznacza to skupienie nie tylko na tym, czego uczniowie się uczą, ale także jak komunikują się ze sobą w trakcie wspólnego wykonywania zadań, jak budują wyjaśnienia i jak wykorzystują swój zasób językowy do porządkowania wiedzy.

CLIL może być stosowany zarówno w nauczaniu w języku obcym, jak i w pracy w języku ojczystym uczniów. Kluczowe nie jest to, **jakim** językiem się posługujemy w klasie, ale **jak go wykorzystujemy** w procesie uczenia się. Język pełni tu funkcję komunikacyjną, ale również poznawczą – wspiera rozumienie treści i rozwijanie myślenia oraz budowanie wiedzy.

Ma to szczególne znaczenie w klasach zróżnicowanych językowo i kulturowo. Dla części uczniów język nauczania jest pierwszym językiem, dla innych – drugim lub kolejnym. W takich warunkach uwzględnianie języka wykorzystywanego na lekcji realnie wspiera rozumienie treści oraz rozwój sposobów komunikowania wiedzy.

Dużą rolę odgrywa tu sposób organizacji pracy na lekcji. Pytania nauczyciela, sposób prowadzenia rozmowy, formułowanie poleceń i dobór aktywności mogą sprzyjać zarówno odtwarzaniu treści, jak i ich analizowaniu, porównywaniu czy interpretowaniu. CLIL nie wprowadza nowych treści kształcenia. Pomaga natomiast świadomie łączyć elementy już obecne w praktyce dydaktycznej, aby lepiej wspierały uczenie się.



Uczenie się przedmiotu to nie tylko przyswajanie treści, ale także stopniowe opanowywanie właściwego dla niego sposobu myślenia i komunikowania. Nie chodzi wyłącznie o terminologię. Istotne jest, czy uczniowie potrafią użyć języka do dostrzegania zależności, wyjaśniania mechanizmów i formułowania wniosków. Przykładowo na lekcji przyrody lub biologii nie wystarczy nazwać elementy ekosystemu – ważne jest również wyjaśnienie zależności między nimi oraz uzasadnienie, jakie skutki może wywołać zmiana jednego z jego elementów. W tym ujęciu język staje się narzędziem pracy z wiedzą.

Można to porównać do poznawania nowego miasta. Na początku rozpoznaje się pojedyncze miejsca, a z czasem dostrzega połączenia między ulicami, dzielnicami i punktami orientacyjnymi, dzięki czemu można poruszać się coraz swobodniej, tworząc własne, nowe trasy. Gdy ktoś zapyta o drogę, potrafimy nie tylko wskazać kierunek, ale także wyjaśnić, dlaczego prowadzi on do celu i jakie zależności łączą poszczególne miejsca. Podobnie uczniowie stopniowo odkrywają zależności między pojęciami oraz rozwijają język potrzebny do ich wyjaśniania i uzasadniania.

Ważne jest też korzystanie z różnych zasobów językowych obecnych w klasie – języka codziennego, języka edukacji szkolnej i języka danej dyscypliny. Uczniowie wykorzystują je do różnych celów: opisywania własnych doświadczeń, współpracy podczas wykonywania zadań oraz budowania coraz bardziej precyzyjnych wyjaśnień charakterystycznych dla danego przedmiotu.

W praktyce oznacza to planowanie lekcji zarówno pod kątem treści, jak i sposobów pracy uczniów z językiem oraz zadaniami poznawczymi. Chodzi o tworzenie sytuacji, w których uczniowie mają możliwość wyjaśniania, uzasadniania, zadawania pytań.

Podejście to nie wymaga rezygnowania z dotychczasowych rozwiązań ani zmiany celów kształcenia. Pomaga natomiast spojrzeć na proces uczenia się z nieco innej perspektywy i organizować go tak, aby uczniowie mogli aktywniej pracować z wiedzą, lepiej rozumieć zależności między treściami oraz skuteczniej komunikować swoje rozumienie.

Z tej perspektywy CLIL nie zastępuje dydaktyk przedmiotowych, ale je uzupełnia, podkreślając rolę języka oraz powiązania między treścią, myśleniem i komunikacją.



CZĘŚĆ II

CLIL W PRAKTYCE NAUCZANIA PRZEDMIOTOWEGO

1. Jak można pomóc uczniom lepiej zrozumieć treści przedmiotowe?

W wielu klasach powtarza się ten sam obraz: uczeń potrafi podać poprawną definicję albo właściwą odpowiedź, ale potrzebuje dużo więcej czasu, gdy ma to pojęcie wyjaśnić własnymi słowami albo zastosować je w nowej sytuacji. Często nie potrafi przenieść znanego mechanizmu myślenia na inny przykład, nawet jeśli treść wydaje się podobna.

Pokazuje to wyraźnie, że poprawne odtworzenie poznanych treści nie jest równoznaczne z ich rozumieniem. Uczniowie potrzebują wsparcia w analizowaniu sytuacji, dostrzeganiu zależności i stopniowym uczeniu się, jak pracować z wiedzą danej dziedziny, aby wykorzystać ją także poza szkołą.

Dlatego kluczowe staje się nie tylko to, czego się naucza, ale także to, w jaki sposób organizuje się uczniom pracę z wiedzą. W podejściu CLIL zwraca się szczególną uwagę na tworzenie warunków sprzyjających wspólnemu analizowaniu problemów, wyjaśnianiu sposobów myślenia i stopniowemu rozwijaniu rozumienia.

W praktyce szkolnej wiele zadań kończy się udzieleniem odpowiedzi. Jeśli jest ona poprawna, łatwo założyć, że uczeń w pełni rozumie dane zagadnienie. Tymczasem między poprawną odpowiedzią a głębszym rozumieniem często istnieje przestrzeń, której nie widać na pierwszy rzut oka. Zdarza się, że uczniowie wiedzą więcej, niż potrafią wyrazić, lecz brakuje im języka i doświadczenia potrzebnych do rozwinięcia wypowiedzi, uzasadnienia własnych wniosków czy uporządkowania toku myślenia. Właśnie dlatego potrzebują odpowiednio dobranych pytań, przykładów i modeli wypowiedzi, które pomagają im stopniowo rozwijać bardziej świadome sposoby analizowania, wyjaśniania i komunikowania własnego rozumienia. CLIL, także w pracy w języku ojczystym, stanowi w tym realne wsparcie.

Podejście to pomaga planować pracę z uwzględnieniem zróżnicowania w klasie: zarówno uczniów potrzebujących większego wsparcia, jak i tych, którzy wykonują zadanie poprawnie, ale mają trudność z uzasadnieniem własnego rozumowania. Kluczową rolę odgrywa tu świadoma praca z językiem, pytaniami i organizacją aktywności. Oznacza



to dostosowywanie wsparcia do potrzeb uczniów oraz tworzenie warunków sprzyjających stopniowemu rozwijaniu samodzielności.

Jednym ze sposobów realizacji tego założenia jest wspieranie uczniów w przechodzeniu od codziennego sposobu opisywania i wyjaśniania zjawisk do coraz bardziej precyzyjnego języka charakterystycznego dla danej dziedziny wiedzy. Proces ten wymaga czasu, przykładów i zaplanowanego wsparcia. Uczniowie nie rozwijają specjalistycznego języka jedynie poprzez zapamiętywanie pojęć, lecz przede wszystkim poprzez aktywne używanie go w różnych sytuacjach edukacyjnych.

Pomocna jest koncepcja **scaffolding**, czyli budowania „rusztowania” dla ucznia. Na początku potrzebuje on większej liczby podpowiedzi: gotowych modeli wypowiedzi, wspólnego analizowania problemu, nazywania kolejnych kroków. W praktyce oznacza to pracę z różnymi funkcjami języka. Uczniowie potrzebują języka do rozumienia i nazywania nowych pojęć, współpracy i formułowania myśli (np. zadawania pytań, porównywania, uzasadniania) oraz budowania bardziej złożonych wyjaśnień i wniosków.

Wraz z rozwojem samodzielności, wsparcie jest ograniczane. Uczniowie coraz chętniej i sprawniej podejmują próby wyjaśniania, argumentowania i samodzielnie pracują z wiedzą. Stopniowo uczą się przechodzić od języka codziennego do coraz bardziej precyzyjnego języka danej dyscypliny, tj. uczą się myśleć i formułować odpowiedzi, używając języka typowego dla danego przedmiotu/dyscypliny – na matematyce jak matematycy, a na fizyce czy chemii jak fizycy i chemicy. Język staje się narzędziem komunikacji, ale również narzędziem myślenia. Pomaga uczniom dostrzegać zależności, budować wyjaśnienia i porządkować wiedzę na każdym przedmiocie.

Szczególnie ważne jest modelowanie procesu myślenia. Oznacza to pokazywanie uczniom poprawnej odpowiedzi, ale przede wszystkim tego, jak można do niej dojść. Uczniowie często widzą jedynie efekt końcowy zadania, natomiast nie zawsze wiedzą, jakie kroki prowadzą do rozwiązania, jak analizować problem, interpretować informacje czy sprawdzać poprawność własnych wniosków. Potrzebują więc przykładów pokazujących tok rozumowania prowadzący do rozwiązania oraz sposobów analizowania problemów i podejmowania decyzji. Pomocne jest tzw. głośne myślenie, które pokazuje, że dochodzenie do rozwiązania jest procesem etapowym.

Duże znaczenie mają także pytania rozwijające myślenie, takie jak: „Co by się stało, gdyby...?”, „Skąd to wiadomo?”, „Czy można spojrzeć na to inaczej?”. Pozwalają one wyjść poza odtwarzanie treści i prowadzą do głębszej analizy.

Na różnych przedmiotach może to wyglądać inaczej. Na matematyce jako wspólne porównywanie różnych sposobów rozwiązania zadania. Na biologii jako analizowanie zależności między funkcjami organizmu zamiast samego



zapamiętywania nazw. Na historii mogą być to różne interpretacje tego samego wydarzenia. Podczas pracy z tekstem – przewidywanie, wyciąganie wniosków, analiza sposobu, w jaki autor buduje znaczenia.

Warto także pamiętać, że uczenie się nie przebiega liniowo. Wymaga powrotów do problemu, spojrzenia z innej perspektywy i stopniowego doprecyzowywania rozumienia. W tym ujęciu błąd nie jest wyłącznie oznaką niepowodzenia. Może stać się naturalnym elementem procesu, okazją do zastanowienia się, co warto poprawić, aby lepiej zrozumieć dane zagadnienie.

Istotne jest również wykorzystywanie różnych sposobów pracy z treścią: tekstu, obrazu, doświadczeń, modeli czy narzędzi cyfrowych. Pozwala to uczniom wracać do zagadnień z różnych perspektyw i budować pełniejsze rozumienie.

Takie podejście zmienia także sposób myślenia o ocenianiu. Znaczenie ma i to, ile uczeń zapamiętał, i to, czy potrafi wykorzystać wiedzę, wyjaśnić swoje rozumowanie i zastosować je w nowym kontekście. Ocenianiu podlega więc nie tylko efekt końcowy, ale także cały proces, czyli sposób myślenia, argumentowania i dochodzenia do rozwiązania.

W efekcie wiedza przestaje być zbiorem oderwanych informacji, a staje się narzędziem rozumienia i działania. Uczniowie uczą się łączyć różne elementy i wykorzystywać je świadomie w nowych sytuacjach – również takich, które wykraczają poza pojedynczy przedmiot.

2. Jak budować korelację między przedmiotami?

Być może słyszałeś od ucznia: „To trochę jak wtedy na biologii” albo „Na polskim robiliśmy coś podobnego”. Takie momenty są istotne, ponieważ pokazują, że uczniowie zaczynają dostrzegać wspólne na różnych lekcjach sposoby analizowania, wyjaśniania czy interpretowania.

Szczególnie wartościowe są więc sytuacje edukacyjne, które pomagają łączyć wcześniejsze doświadczenia, treści przedmiotowe i sposoby pracy z wiedzą. W dorosłym życiu rzadko korzystamy z „wiedzy z jednego przedmiotu”, raczej łączymy informacje, porównujemy możliwości i próbujemy zrozumieć zależności.

Właśnie dlatego korelacja międzyprzedmiotowa jest tak ważna. Pomaga uczniom dostrzegać związki między różnymi obszarami wiedzy, przenosić poznane strategie do nowych sytuacji oraz budować bardziej spójne rozumienie świata.



Interpretowanie danych przydaje się zarówno na matematyce i na geografii, jak i w codziennym korzystaniu z wiedzy. Właśnie takie doświadczenia pomagają uczniom dostrzegać, że podobne sposoby myślenia i działania mogą być wykorzystywane w różnych sytuacjach.

Podobne doświadczenia warto tworzyć również w szkole. Dla nauczyciela oznacza to poszukiwanie naturalnych powiązań między treściami realizowanymi na różnych przedmiotach. Korelacja nie polega na sztucznym łączeniu wszystkiego ze wszystkim ani na tworzeniu dodatkowych projektów do każdego tematu. Znacznie ważniejsze jest dostrzeganie wspólnych pytań, problemów i sposobów pracy z wiedzą, które pojawiają się na różnych lekcjach. W praktyce może to oznaczać świadome odwoływanie się do doświadczeń uczniów z innych przedmiotów, wykorzystywanie podobnych strategii pracy czy zwracanie uwagi na wspólne operacje poznawcze, takie jak porównywanie, interpretowanie, wyjaśnianie lub argumentowanie. Przykładowo nauczyciel może odwołać się do sytuacji, w której uczniowie porównywali źródła historyczne na historii, pokazując, że podobne strategie analizy i uzasadniania wniosków są potrzebne również podczas interpretowania danych na geografii czy biologii.

Podejście CLIL wspiera dostrzeganie związków między treściami realizowanymi na różnych przedmiotach oraz wykorzystywanie zdobytych doświadczeń w nowych sytuacjach. Dla nauczyciela oznacza to planowanie lekcji nie tylko wokół treści przedmiotowych, lecz także wokół sposobów pracy z wiedzą. Treść pozostaje punktem wyjścia, a planowanie lekcji uwzględnia i to, jak uczniowie dochodzą do wniosków, i jakie pytania zadają, i jak wykorzystują poznane strategie w innych kontekstach.

Zmienia to też sposób współpracy nauczycieli. Choć poszczególne przedmioty obejmują odmienne treści, uczniowie mierzą się z podobnymi wyzwaniami poznawczymi na różnych lekcjach. Na historii interpretują źródła, na biologii wyjaśniają zależności, a na języku polskim budują argumenty. W każdym z tych przypadków rozwijają podobne umiejętności: analizowanie informacji, wyciąganie wniosków, argumentowanie oraz komunikowanie własnego rozumienia. Z tego powodu współpraca nauczycieli różnych przedmiotów staje się bardzo ważna. Może ona polegać nie tylko na łączeniu treści, ale także na wykorzystywaniu podobnych strategii pracy z uczniami – na zadawaniu pytań rozwijających myślenie, zachęcaniu do uzasadniania odpowiedzi czy analizowania problemów z różnych stron. Dzięki temu uczniowie łatwiej zauważają, że sposoby myślenia rozwijane na jednej lekcji mogą być przydatne również na innych przedmiotach.

Szczególną rolę mogą odgrywać projekty międzyprzedmiotowe. Pozwalają uczniom spojrzeć na jedno zagadnienie z różnych perspektyw, łączyć wiedzę i umiejętności rozwijane na różnych lekcjach oraz wykorzystywać je do rozwiązywania bardziej złożonych problemów. Dzięki temu uczniowie łatwiej dostrzegają sens przyswajania poszczególnych treści i uczą się wykorzystywać wiedzę w sytuacjach, które nie przypominają typowych zadań szkolnych.



Świadome dostrzeganie tych powiązań przez nauczycieli pozwala tworzyć bardziej spójne środowisko uczenia się. Dzięki temu uczniowie mają więcej okazji do dostrzegania podobieństw między strategiami wykorzystywanymi na różnych przedmiotach, częstszego odwoływania się do wcześniejszych doświadczeń oraz stopniowego budowania bardziej uporządkowanego rozumienia świata, zamiast traktować wiedzę jako zbiór oddzielnych „przedmiotów”.

Ważną rolę odgrywają zadania, takie jak: analiza źródeł, interpretowanie danych, wspólne rozwiązywanie problemów, planowanie działań czy uzasadnianie własnego stanowiska, osadzone w realnych i znaczących dla uczniów sytuacjach. Pomagają one łączyć wiedzę z różnych obszarów, odnosić ją do własnych doświadczeń oraz wykorzystywać w praktyce. Dzięki temu uczniowie uczą się, że wiedza służy rozumieniu rzeczywistości i podejmowaniu świadomych decyzji, a nie jedynie odtwarzaniu zapamiętanych treści.

Istotne jest także uwzględnianie różnych perspektyw. Uczniowie potrzebują przestrzeni do rozmowy, porównywania pomysłów, testowania własnych hipotez i wspólnego dochodzenia do wniosków. Takie działania rozwijają umiejętność analizowania problemów, argumentowania i krytycznego myślenia. Pokazują również, że wiele zagadnień wymaga interpretacji, uzasadnienia i spojrzenia z różnych stron, a nie jedynie podania jednej gotowej odpowiedzi. Działania te rozwijają kompetencje uznawane dziś za kluczowe: współpracę, komunikowanie własnego sposobu myślenia, korzystanie z różnych źródeł i krytyczne podejście do informacji. Kompetencje te nie są dodatkiem do treści przedmiotowych, mogą rozwijać się naturalnie w ramach pracy nad treściami przedmiotowymi.

W efekcie pojedyncze informacje i doświadczenia zaczynają łączyć się w spójną całość. Wiedza przestaje być zbiorem odrębnych elementów, a staje się narzędziem rozumienia i działania. To moment, w którym uczniowie nie muszą już za każdym razem zaczynać od początku. Potrafią odwoływać się do wcześniejszych doświadczeń i wykorzystywać je podczas rozwiązywania nowych problemów oraz wyjaśniania nowych zjawisk.





CZĘŚĆ III

CLIL – PRZYSZŁOŚĆ DZIECI I ROZWÓJ NAUCZYCIELA

1. Co zyskają uczniowie? CLIL jako trampolina do przyszłości

Czy zdarzyło Ci się obserwować ucznia, który nagle zaczyna naprawdę angażować się w temat, bo odkrył, że „to ma sens”? Nie dlatego, że treści pojawią się na sprawdzianie, ale dlatego, że potrafi połączyć nowe informacje z posiadaną wiedzą i własnym doświadczeniem, dostrzec ich znaczenie albo wykorzystać je w praktyce.

W podejściu CLIL rozwój kompetencji nie stanowi odrębnego celu, lecz jest naturalnym efektem pracy nad treściami przedmiotowymi. Analizowanie problemów, wspólne dochodzenie do wniosków, praca projektowa czy wyjaśnianie toku rozumowania sprzyjają jednoczesnemu rozwijaniu myślenia, współpracy i odpowiedzialności za własne uczenie się.

Co by było, gdyby uczniowie wchodzili na sprawdzian nie tylko z zapamiętanymi informacjami, ale także z przekonaniem, że potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę do rozwiązania nowych zadań? Rozwijanie umiejętności wyjaśniania zależności, uzasadniania odpowiedzi i pracy z wiedzą w różnych kontekstach wspiera realizację celów edukacyjnych związanych z podstawą programową. Dzięki temu uczniowie mogą z większą swobodą podejmować zadania wymagające interpretowania informacji, argumentowania czy rozwiązywania problemów – zarówno podczas lekcji, jak i egzaminów.

Kiedy uczniowie otrzymują zadania, wymagające od nich łączenia wiedzy z działaniem, stopniowo rozwijają kompetencje potrzebne do analizowania sytuacji, podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Zamiast odtwarzać gotowe odpowiedzi, częściej testują własne pomysły i szukają rozwiązań. **Przekonują się przy tym, że mogą popełniać błędy, a wyciągając z nich wnioski, dochodzić do rozwiązania różnymi drogami.** Wzmacnia to u nich poczucie sprawczości, czyli przekonania, że własne działania mają wpływ na efekty uczenia się i że można stopniowo rozwijać swoje kompetencje dzięki próbom, refleksjom i poprawie sposobu działania. Pomaga dostrzegać sens uczenia się.



Istotną rolę odgrywa tu również informacja zwrotna oraz rozmowa o sposobie myślenia uczniów. Dzięki nim możliwe staje się wspieranie uczniów w analizowaniu trudności, doprecyzowywaniu rozumienia i rozwijaniu coraz bardziej samodzielnych strategii uczenia się. Uczniowie potrzebują przestrzeni do poprawiania, sprawdzania i rozwijania własnego rozumienia.

Na różnych etapach edukacji przyjmuje to odmienne formy. W młodszych klasach szczególnie ważne jest budowanie poczucia bezpieczeństwa, pozytywnego doświadczenia uczenia się i stopniowej samodzielności, m.in. przez większe wykorzystanie informacji zwrotnej. W starszych klasach rośnie znaczenie samodzielnej pracy uczniów, odpowiedzialności za własne uczenie się oraz umiejętności analizowania źródeł, wyciągania wniosków i stosowania wiedzy w nowych kontekstach. Towarzyszy temu także stopniowa zmiana sposobu oceniania i udzielania informacji zwrotnej. Istotne staje się nie tylko to, co uczeń zapamiętał, lecz także czy potrafi samodzielnie myśleć, uzasadnić swoje rozumowanie oraz zastosować zdobytą wiedzę w nowym kontekście.

Korzystając z założeń CLIL, można wspierać uczniów na różnych etapach edukacji dzięki świadomej organizacji pracy na lekcji. Chodzi o tworzenie sytuacji, w których uczniowie stopniowo przejmują odpowiedzialność za uczenie się, współpracują i coraz pewniej posługują się wiedzą. Oznacza to m.in. zadawanie pytań wymagających uzasadnienia odpowiedzi, zachęcanie uczniów do wyjaśniania toku rozumowania oraz tworzenie sytuacji, w których mogą odwoływać się do wcześniejszych doświadczeń i wiedzy zdobytej na różnych przedmiotach. Dzięki temu stopniowo stają się coraz bardziej samodzielnymi w pracy z wiedzą, uczą się współpracy z innymi i coraz pewniej wykorzystują swoje umiejętności w nowych sytuacjach. W tym ujęciu podejście to wykracza poza pojedyncze lekcje i wspiera rozwój kompetencji potrzebnych w dalszej edukacji i życiu.

W efekcie szkoła przestaje być wyłącznie miejscem przekazywania treści. Staje się przestrzenią rozwijania samodzielności, odpowiedzialności i umiejętności działania. To kompetencje, które wspierają zarówno sukces edukacyjny uczniów, jak i dalsze funkcjonowanie poza szkołą.

2. W jaki sposób udział w projekcie ORE CLIL wspiera rozwój kompetencji dydaktycznych nauczyciela przedmiotowego?

A gdybyś mógł jeszcze lepiej zaplanować własną praktykę dydaktyczną i spojrzeć na codzienną pracę z uczniami z nowej perspektywy? Nie chodzi o rezygnowanie z tego, co już działa, lecz o rozwijanie kompetencji, które pomagają projektować bardziej angażujące zadania, świadomie wspierać uczniów w dochodzeniu do rozumienia i budować środowisko uczenia się, odpowiadające na potrzeby współczesnej szkoły.



Projekt ORE CLIL pomaga spojrzeć na codzienne decyzje dydaktyczne z nowej perspektywy. Zachęca także do traktowania własnej praktyki jako procesu obejmującego planowanie, realizację i refleksję nad nauczaniem. Nauczyciel nie tylko uczy się planować lekcje przez pryzmat treści do zrealizowania, ale także poznaje możliwości budowania środowiska uczenia się, w którym uczniowie stopniowo uczą się wyjaśniać, argumentować, współpracować i coraz bardziej samodzielnie pracować z wiedzą. Wzmacnia to działania, które wielu nauczycieli już podejmuje, chcąc nadać im większą spójność i świadomie powiązać je z celami uczenia się.

Istotnym elementem jest współpraca między nauczycielami. CLIL tworzy przestrzeń do wspólnego planowania, wymiany doświadczeń i analizy pracy uczniów, zarówno w zespołach przedmiotowych, jak i między nauczycielami różnych dziedzin oraz języków. Pozwala to lepiej dostrzegać wspólne procesy poznawcze i skuteczniej wspierać uczniów w analizowaniu problemów, budowaniu wniosków i rozwijaniu języka dyscypliny.

W praktyce przekłada się to na bardziej spójne środowisko uczenia się oraz stopniowe wzmacnianie kultury współpracy w szkole. Nauczyciele uczą się od siebie nawzajem i wspólnie rozwijają swój warsztat pracy.

Dużą rolę odgrywa świadome planowanie celów, dobór pytań, organizacja rozmowy na lekcji. Nauczyciel buduje wsparcie, które pomaga uczniom przechodzić od prostszych aktywności do coraz bardziej samodzielnej pracy z wiedzą. Dzięki temu łatwiej tworzyć sytuacje edukacyjne, które angażują uczniów, wzmacniają ich poczucie sprawczości. Obejmuje to m.in. formułowanie celów lekcji w kategoriach rozumienia, dobór aktywizujących metod pracy oraz wspieranie uczniów w rozwijaniu procesów poznawczych.

Ważnym elementem projektu są również szkolenia skoncentrowane na praktyce: planowaniu lekcji, formułowaniu celów przedmiotowych i językowych oraz tworzeniu materiałów wspierających rozumienie trudniejszych treści. Proponowane rozwiązania można bezpośrednio wykorzystać w pracy z uczniami.

Udział w projekcie pomaga także inaczej spojrzeć na odpowiedzi uczniów. Nauczyciel zaczyna dostrzegać zarówno to, czy odpowiedź jest poprawna, jak i to, jak uczeń dochodzi do rozwiązania, jakie zależności zauważa i z jakich strategii korzysta. Pozwala to łatwiej planować dalsze działania dydaktyczne i trafniej wspierać rozwój uczniów.

Istotne miejsce zajmuje także refleksja nad ocenianiem i rolą informacji zwrotnej. Akcent przesuwa się z samego sprawdzania poprawności odpowiedzi na wspieranie uczniów w analizowaniu błędów, rozwijanie rozumienia i budowanie samodzielności w uczeniu się.



W efekcie nauczyciel zyskuje bardziej spójny sposób planowania procesu uczenia się i lepiej dostrzega związki między treścią, językiem oraz rozwojem myślenia uczniów. CLIL zachęca do świadomego łączenia celów przedmiotowych, językowych i poznawczych, co wspiera rozwój kompetencji związanych z projektowaniem zadań sprzyjających głębszemu uczeniu się. Zmiana ta nie ma charakteru jednorazowego. Dokonuje się stopniowo, widoczna jest w sposobie zadawania pytań, organizowania pracy uczniów i tworzenia przestrzeni do samodzielnego myślenia, testowania rozwiązań i uczenia się na błędach.

Projekt ORE CLIL wspiera właśnie taki kierunek rozwoju: oparty na refleksji, współpracy i świadomym doskonaleniu praktyki dydaktycznej. Stanowi realną pomoc w budowaniu środowiska, w którym zarówno nauczyciele, jak i uczniowie rozwijają się w sposób systematyczny i spójny.

Bibliografia:

- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Meyer O., Staschen-Dielmann, S. (2023). *A Deeper Learning Companion for CLIL. Putting Pluriliteracies into Practice*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive discourse functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct. W T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, U. Smit (red.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (str. 29–54). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-005>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Nikula, T. (2024). Introduction: The Conceptualisation of Disciplinary Literacies in CLIL. W J. Hüttner, C. Dalton-Puffer (red.). *Building Disciplinary Literacies in Content and Language Integrated Learning* (str. 1–26). Routledge.
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Muszyńska, B., Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and Language Integrated Learning. Wprowadzenie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>





Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
email: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl