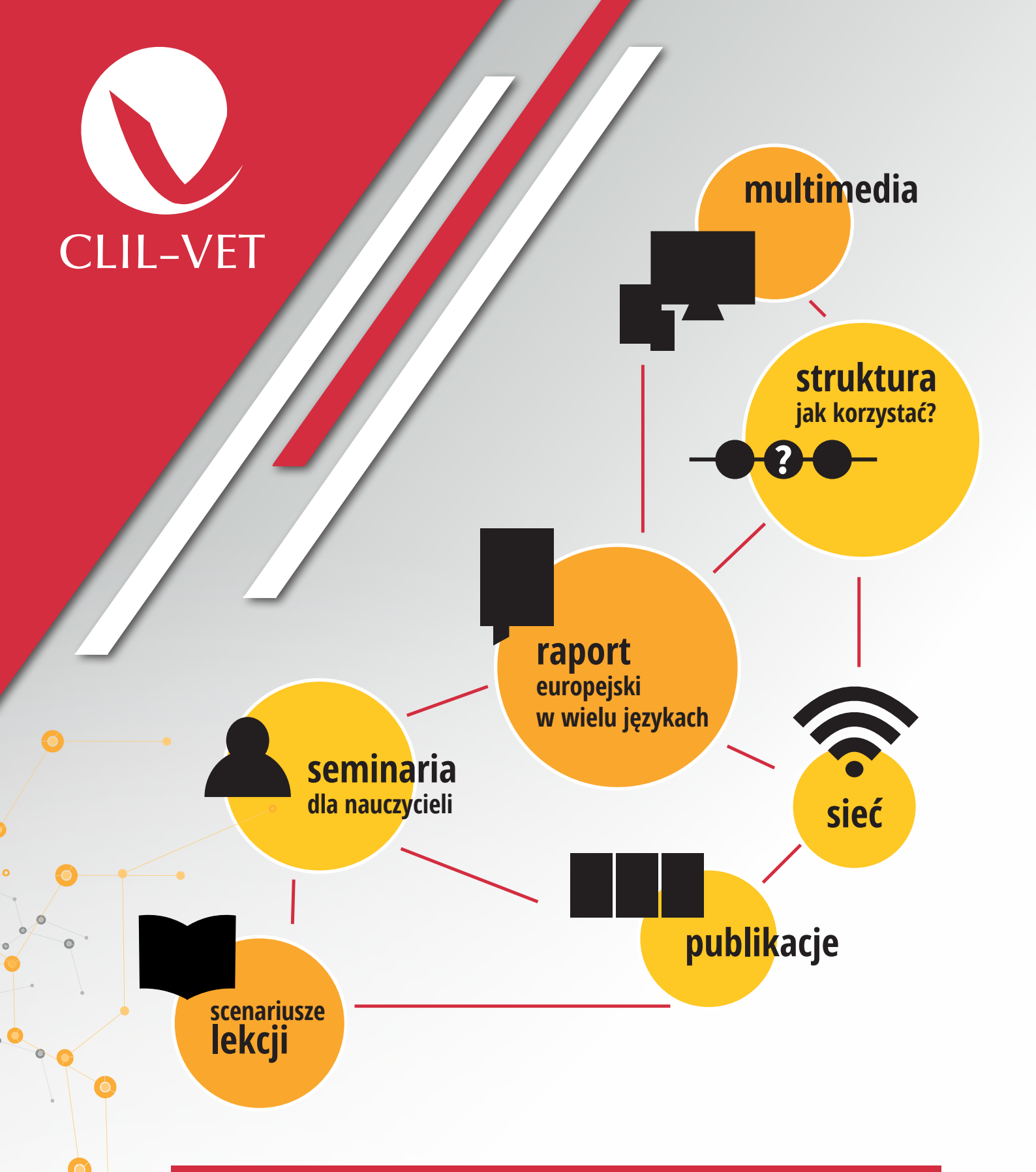




CLIL-VET



RAMY FORMALNE

wersja skrócona

Wsparcie Komisji Europejskiej dla produkcji tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

Ten dokument został opublikowany przez Eduexpert Sp. z o.o. oraz Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

ISBN 978-83-7789-547-4

Originalna wersja językowa: Polski

Praca zbiorowa pod red. Wolfgang Wögerer

Autorzy

Romuald Gozdawa -Golebiowski, Marcin Opacki (University of Warsaw)

Beata Nawrot-Lis, Katarzyna Skoczylas (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy)

Petra Zdarsky (Pädagogische Hochschule Wien)

Adina Dumitru, Valantina Stinga (University of Pitesti)

Javier de Reyes, Juan Manuel Bruzon (I.E.S. Puertas del Campo)

Projekt graficzny: Eduexpert

Tekst ukończono w grudniu 2018 r.

Dokument jest również dostępny w Internecie: <http://www.clil-vet.eu/index.php/en/results-en>. Dodatkowe informacje na temat projektu CLIL-VET dostępne są w Internecie poprzez: <http://www.clil-vet.eu/index.php/en/about>

© Eduexpert Sp. z o.o. 2020 oraz Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

Treść niniejszej publikacji może być powielana częściowo, z wyjątkiem celów komercyjnych, pod warunkiem umieszczenia informacji o odniesieniu do „sieci CLIL-VET”, jak również daty publikacji dokumentu.

Prośby o zgodę na powielanie całego dokumentu należy kierować do Eduexpert.



Eduexpert Sp. z o.o.
Wydawnictwo Multimedialne
Park Technologiczny w Toruniu
ul. Włocławska 167, budynek A, pokój 129, 87-100 Toruń
www.eduexpert.eu | info@eduexpert.eu | tel. +48 511 031 913



PARTNERZY



ITEE-PIB (Polska) – koordynator

Kontakt: Katarzyna Skoczylas

Email: kasia.skoczylas@itee.radom.pl



UNIWERSYTET WARSZAWSKI (Polska)

Kontakt: Romuald Gozdawa-Gołębiowski

Email: r.gozdawa@uw.edu.pl



IES PUERTAS DEL CAMPO (Hiszpania)

Kontakt: Javier de Reyes

Email: dereyes@gmail.com



PADAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (Austria)

Kontakt: Wolfgang Woegerer

Email: Wolfgang.Woegerer@phwien.ac.at



UNIVERSITATEA DIN PITESTI (Rumunia)

Kontakt: Adina Dumitru

Email: adina.elena.dumitru@gmail.com



EDUEXPERT (Polska)

Kontakt: Agnieszka Dziedzic

Email: agnieszka.dziedzic@eduexpert.eu

SPIS TREŚCI

1.	Wprowadzenie	7
2.	Pojęcie zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL)	9
2.1	Definicja	9
2.2	Korzyści	9
2.3	Obawy	10
2.4	Modele	11
2.5	Obszary integracji	11
2.6	Koncepcja "czterech C" autorstwa Do Coyle	12
2.7	Narzędzia planowania: koncepcja "trzech A" autorstwa Do Coyle	12
2.8	Myślenie i język	13
2.9	Podsumowanie	14
3.	Względy pedagogiczne	16
3.1	Ćwiczenia CLIL	16
3.2	Praca ze słownictwem	16
3.3	Rusztowanie	16
3.4	Przybornik CLIL	17
4.	CLIL-VET	19
4.1	Definicja	19
4.2	Zależności między CLIL a kształceniem zawodowym	19
4.3	Zakładane cele nauczania	20
4.4	Warunki ramowe CLIL-VET	21
4.5	Metodologia CLIL-VET	23
4.6	Wnioski	25
	Źródła	26

1. WPROWADZENIE

Niniejszy dokument powstał w ramach projektu „Implementing the CLIL-VET model in vocational schools” (Wprowadzanie elementów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) do kształcenia zawodowego). Jest to międzynarodowy projekt edukacyjny realizowany w ramach programu Erasmus+, Akcja 2: Partnerstwo strategiczne, współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk w szkolnictwie zawodowym (numer projektu: 2017-1-PL01-KA202-038309; czas realizacji: listopad 2017 – kwiecień 2020), koordynowanego przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

Członkami konsorcjum projektowego są: IES Puertas del Campo, Kolegium Kształcenia Nauczycieli w Wiedniu, Uniwersytet w Pitești, Eduexpert oraz Uniwersytet Warszawski. W skład konsorcjum wchodzi instytucje prowadzące badania w dziedzinie pedagogiki i kształcenia nauczycieli oraz szkoły zawodowe.

Niniejszy dokument jest przeznaczony dla nauczycieli kształcenia zawodowego. Opracowany został z myślą o specyfice szkół zawodowych. Używany w nim skrót CLIL-VET oznacza zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) dokonujące się w kontekście kształcenia zawodowego (VET, patrz punkt 4). Dokument łączy aktualne wyniki badań nad metodologią CLIL z poglądami i doświadczeniami czynnych nauczycieli i metodyków CLIL. Omawiane treści są dobrane pod kątem przydatności informacji na temat CLIL dla czytelników. Nie jest to wyczerpujące omówienie tematu; niektóre kwestie są poruszone skrótowo, inne nie pojawią się wcale. W punkcie „Źródła” proponujemy szereg lektur uzupełniających.

Punkt 2 zwięźle przedstawia aspekty teoretyczne CLIL. Punkt 3 przedstawia pracę w klasie uczonej metodą CLIL i wskazówki dla nauczycieli dotyczące planowania, prowadzenia oraz modyfikowania lekcji CLIL. Punkt 4 wyjaśnia specyfikę przedmiotów zawodowych i wyjaśnia, jak ma się ona do metodologii CLIL-VET. Punkt ostatni to obszerna lista źródeł, w których czytelnicy znajdą bliższe szczegóły na temat zagadnień omawianych tutaj w skrócie.

WSTĘP

Niniejszy dokument jest przeznaczony dla nauczycieli kształcenia zawodowego. Opracowany został z myślą o specyfice szkół zawodowych.

2. POJĘCIE ZINTEGROWANEGO NAUCZANIA PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWEGO (CLIL)

2.1 Definicja

W niniejszym dokumencie przyjęliśmy następującą definicję „CLIL”:

CLIL, czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-zawodowe (*Content and Language Integrated Learning*) to koncepcja edukacyjna, w której do nauczania i opanowywania treści przedmiotowych oraz umiejętności językowych wykorzystuje się dodatkowy język, dzięki czemu uczniowie mogą na założonym poziomie opanować zarówno treści edukacyjne, jak i umiejętności językowe.

por. (Marsh, et al., 2011)

(Coyle, et al., 2009) wyjaśniają, że podejście CLIL łączy nacisk na umiejętności językowe z nauczaniem treści przedmiotowych, przy czym poszczególne składniki mogą być w danym momencie traktowane bardziej lub mniej priorytetowo. (Marsh & Marsland, 1999) dopuszczają możliwość stosowania języka obcego w nauczaniu całości lub części programu. To samo podejście pojawia się w (Marsh, 2002). CLIL dotyczy sytuacji, w których przedmioty są w całości lub częściowo nauczane w języku obcym (patrz punkt 2.4).

CLIL można także opisać przez pryzmat dalekosiężnych celów edukacyjnych i społecznych wykraczających poza wąsko rozumiane postępy językowe czy przedmiotowe. Jak zauważają (Marsh, et al., 2001), CLIL zakłada również zaszczepienie uczniom głodu wiedzy oraz świadomości metajęzykowej. CLIL pomaga uczniom doskonalić myślenie i umiejętności komunikacyjne także w języku ojczystym.

W Europie nauczanie CLIL często nazywa się „kształceniem dwujęzycznym” albo „nauczaniem w oparciu o treści niejęzykowe” (*CBI, content-based instruction*) (Marsh & Wolff, 2007).

2.2 Korzyści

Przedstawiona poniżej lista korzyści płynących z kształcenia według metodologii CLIL nie jest kompletna, ale daje wyobrażenie o myśleniu europejskich badaczy i organów władz oświatowych.

DEFINICJA

...to koncepcja edukacyjna, w której do nauczania i opanowywania treści przedmiotowych oraz umiejętności językowych wykorzystuje się dodatkowy język...

- CLIL przynosi **lepszą znajomość języka angielskiego** (Coleman, 2006)
- CLIL zachęca uczniów do **większej aktywności umysłowej** w procesie uczenia się (Van De Craen, et al., 2007)
- CLIL spełnia stawiany przez UE cel **wprowadzenia w Europie kształcenia wielojęzycznego** (Wolff, 2002)
- CLIL podnosi **jakość nauczania języków obcych** (Muñoz, 2006) (Muñoz, 2015), zapewnia wyraźną poprawę umiejętności dydaktycznych i metodycznych u nauczycieli CLIL, być może wpływa też na jakość nauczania w języku ojczystym (Poisel & Putz-Mayerhofer, 2014).
- CLIL podnosi **kompetencje związane z treściami nauczania** dzięki przyjętej formule zadań i niehomogenicznej perspektywie dotyczącej nauczanych treści (Marsh, et al., 2008)
- CLIL podnosi **kompetencje językowe** (Muñoz, 2006) (Muñoz, 2015)
- Przynosi **ogólną poprawę sprawności kognitywnych** (Opacki, 2017)
- Kształtowanie się **orientacji europejskiej i międzynarodowej** (Marsh, et al., 2008)
- **Lepsze zrozumienie zagadnień naukowych**, czyli zdolność do korzystania z wiedzy naukowej, stawiania pytań naukowych oraz wyciągania wniosków opartych na faktach, co pozwala lepiej rozumieć świat przyrody i zachodzące w nim zmiany wywołane działalnością człowieka, a także podejmować w tym kontekście skuteczniejsze decyzje (OECD, 2012).

2.3 Obawy

Metodologia CLIL budzi też pewne obawy, dobrze znane co najmniej od czasu publikacji takich prac jak (Baetens-Beardsmore, 1988) i (Gajo, 2007); por. także (Lyster, 2007), (Dalton-Puffer, 2007a), (Dalton-Puffer & Smit, 2007b). Najważniejsze obawy układają się w cztery główne obszary, por. (Baetens-Beardsmore, 2002):

- **Problem języka ojczystego:** czy długotrwały kontakt z drugim językiem nie wpłynie negatywnie na język rodzimy?
- **Problem języka obcego:** czy rzeczywiście znajomość drugiego języka rozwija się lepiej, kiedy jest on systematycznie wykorzystywany jako język wykładowy?
- **Problem wiedzy szkolnej:** czy złożoność nauczanych treści nie sprawi, że nauczanie ich w języku obcym jeszcze bardziej utrudni robienie postępów?

- **Problem socjopsychologiczny:** czy model kształcenia dwujęzycznego jest odpowiedni dla każdego ucznia?

Tę listę można uzupełnić o **wątpliwości dotyczące niedostatecznego wykształcenia nauczycieli** oraz braku wykształconych nauczycieli i materiałów dydaktycznych. (Coonan, 2011)

2.4 Modele

Silną stroną nauczania opartego na metodologii CLIL jest duża elastyczność tego modelu, który daje się dostosować do potrzeb wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: uczniów, rodziców, nauczycieli oraz władz oświatowych. Jak wykazuje chociażby przygotowany przez British Council raport pt. *Profile Report on Bilingual Education (English) in Poland* (Marsh, et al., 2008), nauczanie dwujęzyczne realizuje się według jednego z czterech głównych modeli:

- **Nauczanie odbywające się przeważnie w języku angielskim:** w tym modelu język angielski dominuje.
- **Nauczanie odbywające się częściowo w języku angielskim,** przy czym na lekcji oba języki funkcjonują w podobnym wymiarze, a nauczyciel i uczniowie często mówią na przemian oboma językami.
- **Nauczanie odbywające się w ograniczonym stopniu po angielsku,** przy czym oba języki używane są zmiennie (*code switching*). Język ojczysty uczniów odpowiada za większość czasu lekcji (do 90%). Podejście to szczególnie sprawdza się w modularnym podejściu do CLIL (np. w uczeniu metodą projektową).
- **Nauczanie konkretnych treści w języku angielskim.** Tutaj język angielski ograniczony jest do założonych konkretnych celów i kontekstów. Ten model można stosować nawet gdy kompetencje językowe nauczyciela są ograniczone.

2.5 Obszary integracji

- Integracja umiejętności językowych i znajomości treści
- Integracja gramatyki i słownictwa
- Integracja umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi
- Integracja różnych stylów uczenia się

2.6 Koncepcja "czterech C" autorstwa Do Coyle

Skuteczne zajęcia CLIL spełniające kryteria integracji wymienione w punkcie 2.5 spełniają założenia koncepcji "czterech C" (Coyle, et al., 2010), gdzie nacisk kładzie się na następujące obszary:

- **Treści (Content):** treści tutaj oznaczają postępy w wiedzy, umiejętnościach i zrozumieniu programu nauczania **zarówno pod względem umiejętności językowych, jak i treści przedmiotowych.**
- **Komunikacja (Communication):** podobnie komunikacja (w kontekście zajęć CLIL rozumiana wąsko jako wykorzystywanie języka do zdobywania wiedzy przedmiotowej i dzielenia się nią) opiera się na wzajemnym oddziaływaniu pomiędzy kompetencjami leksykalno-gramatycznymi w języku obcym a potrzebami przedmiotowymi.
- **Myślenie (Cognition):** nauczane treści pozostają w związku z uczeniem się i myśleniem. Procesy myślowe należy analizować pod kątem wymogów językowych. Zadania należy planować tak, żeby rozwijały sprawności umysłowe sprzyjające tworzeniu procesów skojarzeniowych, zdobywania rozumienia i rozwijania sprawności językowej.
- **Kultura (Culture):** kultura spaja i kształtuje pozostałe fundamentalne składniki CLIL. Istnieją pewne kulturowe wzorce i prawidłowości, które można poznawać z punktu widzenia języka (np. metafory, formuły pragmatyczne czy formułczość języka, tzn. używanie w określonych sytuacjach ustalonych związków wyrazowych), treści przedmiotowych (np. terminologia, analiza danych, ocena wydarzeń), komunikacji (role społeczne uczestników dyskursu, strategie komunikacyjne, funkcje dyskursywne) oraz myślenia (planowanie i dobór zadań zgodny z zakładanym użytkowaniem komunikacyjnym z wiedzy / umiejętności / kompetencji rozwijanych na lekcjach CLIL). Ponadto zajęcia CLIL pozwalają uczniom zetknąć się z inną perspektywą, a tym samym podnoszą ich kulturową wrażliwość i (samo-)świadomość. Pod tym względem filozofia CLIL jest zgodna z większością modeli nauczania międzykulturowego, z których pragniemy tutaj wymienić koncepcję ICC, czyli model kompetencji w komunikacji międzykulturowej Michaela Byrama (Byram, 2015).

2.7 Narzędzia planowania: koncepcja "trzech A" autorstwa Do Coyle

Model "czterech C" (Coyle, 2005) można wykorzystać jako ogólną wytyczną przy planowaniu jednostki lekcyjnej CLIL. W szczegółowym planowaniu sekwencji zadań przydatny może być model "trzech A", również opracowany przez Do Coyle. Model ten opiera się na podejściu pragmatycznym do użytkowania języka, czyli określeniu potrzeb

językowych (w kontekście kształcenia zawodowego niekiedy bardzo konkretnych) z myślą o rozwinięciu zrozumienia konceptualnego. Coyle rozróżnia trzy etapy:

- **Analiza (Analysing):** Po określeniu treści występujących w zadaniu lub sekwencji zadań CLIL konieczne jest przeanalizowanie i określenie potrzeb językowych, tak aby uczniowie byli w stanie zrozumieć podawane treści. Należy określić kluczowe słownictwo, formuły frazeologiczne, funkcje gramatyczne (np. budowanie zdań warunkowych, umiejętność porównywania, formułowania ocen, stosowania czasów gramatycznych, czasowników modalnych, itd.). Na tej liście mieści się również język służący uczeniu się.
- **Uzupełnianie (Adding):** język służący uczeniu się kładzie nacisk na potrzeby uczniów, aby mogli skutecznie funkcjonować na lekcjach CLIL i opanować treści i umiejętności niezbędne do realizacji zadań. Jakich będą potrzebować strategii związanych z czytaniem czy słuchaniem, żeby poradzić sobie z trudnym tekstem, wziąć udział w dyskusji czy wyrazić albo uargumentować własne zdanie? Do tego uczniom przydaje się tzw. "rusztowanie" (*scaffolding*), czyli wsparcie nauczyciela w skutecznej realizacji zadań. Nauczyciel może np. przedstawić uczniom formuły językowe, początki zdań, listy najważniejszych zwrotów. Więcej o rodzajach słownictwa piszemy w punkcie 3.2, a o wsparciu nauczyciela ("rusztowaniu") w punkcie 3.3. Nauczane treści i umiejętności językowe można skutecznie integrować (zgodnie z zasadami i założeniami CLIL) tylko jeśli poprzedzimy je dogłębną analizą języka służącego uczeniu się, a uczniom zapewnimy konieczne wsparcie ("rusztowanie").
- **Zastosowanie (Applying):** na tym etapie nauczyciel skupia się na tworzeniu różnych rodzajów zadań i ćwiczeń edukacyjnych zachęcających uczniów do wykorzystania nowo zdobytej wiedzy i zastosowania sprawności myślenia wyższego rzędu, tak aby skuteczniej uczyć się i wyrażać zdobyte treści i umiejętności. To właśnie jest zdobywanie znajomości języka poprzez uczenie się.

2.8 Myślenie i język

2.8.1 Językowe umiejętności podstawowe (BICS) i zaawansowane (CALPS)

Z punktu widzenia nauczycieli CLIL przydatnym rozróżnieniem dotyczącym potrzeb językowych są pojęcia zaproponowane przez Jima Cumminsa (Cummins, 1979), który rozróżnił między **podstawowymi umiejętnościami komunikacji interpersonalnej** (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*) a **kognitywną i akademicką biegłością językową** (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*). W okresie 2-4 lat osoby uczące się języka obcego szybko opanowują umiejętności BICS, bo podstawowe umiejętności są nieodzowne w rutynowej komunikacji (tj. zwykłych sytuacjach komunikacyjnych wyraźnie osadzonych w kontekście i nie stanowiących większego wyzwania kognitywnego). Język formalny, stawiający wysokie wymagania kognitywne, pojawia się u użytkowników znacznie później (badania

Cummins mówi o okresie ok. 5-7 lat), a osiągnięcie zaawansowanej biegłości językowej w obszarze akademickim (CALP) zależy w dużej mierze od tego, czy użytkownik opanował porównywalne umiejętności w języku ojczystym. W modelu Cumminsa zależność między językiem ojczystym a obcym przyjmuje kształt założenia, że umiejętności w języku rodzimym i obcym mają ostatecznie jedno źródło, którym jest „wspólna biegłość fundamentalna” (*Common Underlying Proficiency, CUP*).

2.8.2 Sprawności myślenia niższego rzędu (LOT) i wyższego rzędu (HOT)

Innym przydatnym narzędziem w planowaniu lekcji jest taksonomia procesów myślowych opracowana w latach pięćdziesiątych XX wieku przez Benjaminą Blooma (Bloom, et al., 1956). Pozwala ona podzielić sprawności związane z myśleniem na sześć poziomów, od myślenia na poziomie zupełnie podstawowym po najbardziej złożone. Taksonomia Blooma wyróżnia następujące poziomy: pamiętanie, rozumienie, stosowanie, analizowanie, ocenianie i tworzenie. Trzy pierwsze procesy w tym zestawieniu nazywa się sprawnościami myślenia niższego rzędu (*lower order thinking, LOT*). Trzy pozostałe to sprawności myślenia wyższego rzędu (*higher order thinking, HOT*). Rozróżnienie pomiędzy sprawnościami LOT i HOT zależy od ilości procesów myślowych uczestniczących w uczeniu się.

Różnicę w wymaganiach stawianych umysłowi przez sprawności niższego i wyższego rzędu widać choćby w rozróżnieniu między pytaniami zamkniętymi (w terminologii CLIL zwanymi też *skinny questions*, czyli pytaniami "chudymi") i otwartymi (*fat questions*, "pytania grube"). Pytania zamknięte („chude”) dotyczą jedynie znajomości treści, zaś otwarte („grube”) wymagają głębszego rozumienia na poziomie pojęciowym. Przykładem może być porównanie dwóch pytań: "Jak działa pamięć komputerowa?" (pytanie zamknięte) – "Dlaczego dla szybszego działania komputerów potrzebne jest wprowadzenie różnych poziomów pamięci?" (pytanie otwarte).

2.8.3 Równowaga

Cummins opracował diagram pomagający nauczycielowi w opracowaniu materiałów sformułowanych językiem zrozumiałym dla uczniów, a zarazem stanowiących odpowiednie wyzwanie umysłowe (co odpowiada przejściu z pola 3 do pola 4 diagramu).

2.9 Podsumowanie

Skuteczne wdrożenie metodologii CLIL wymaga zrozumienia jej najważniejszych elementów. Lekcje CLIL nie można traktować ani jako zajęć czysto językowych, ani czysto przedmiotowych, lecz jako swoiste połączenie obydwu, równocześnie uruchamiające różne porządki myślenia i działania. Lekcje CLIL muszą uwzględniać i pobudzać naukę języka, ale zarazem muszą wyraźnie angażować treści przedmiotowe przekazywane przez doświadczonego nauczyciela, najlepiej mającego zarówno doświadczenie przedmiotowe, jak i językowe.

Tym samym nauczyciele muszą posiadać szereg umiejętności, takich jak:

- znalezienie treści nadających się do nauczania na lekcjach CLIL i określenie możliwych przeszkód,
- określenie odpowiednich strategii pomagających w uczeniu się treści w języku obcym,
- określanie odpowiednich strategii pomagających w uczeniu się języka w kontekście treści przedmiotowych,
- wdrażanie strategii promujących rozwój umiejętności uczenia się, a zarazem zwracanie uwagi w równej mierze na treści, komunikację oraz procesy umysłowe,
- stosowanie strategii promujących rozwój myślenia krytycznego i umiejętności łączenia poznawanych treści z wymogami przyszłego życia zawodowego,
- łączenie świadomości językowej z uczeniem się treści i myśleniem,
- promowanie nauki języka w ramach poznawania treści,
- tworzenie takiego środowiska nauki, które da uczniowi poczucie sensu pracy i wsparcia w działaniu. (Coyle, et al., 2010)

3. WZGLĘDY PEDAGOGICZNE

3.1 Ćwiczenia CLIL

Przykłady ćwiczeń zgodnych z metodologią CLIL można znaleźć w szeregu publikacji, m.in.: (Bentley, 2010), (Tanner & Dale, 2012), (Ball, et al., 2015), (Deller & Price, 2007).

3.2 Praca ze słownictwem

W tekstach spotyka się na ogół cztery typy słownictwa (Bentley, 2010), (Wray, 2002):

- I. Specjalistyczne słownictwo przedmiotowe (formalne, akademickie, techniczne, specjalistyczne; obszar CALP)
 - A. Słownictwo niezbędne dla opanowania treści (wyrazy często i rzadko używane)
 - B. Słownictwo przydatne dla nauczanych treści
- II. Ogólne słownictwo angielskie (różne poziomy formalności, różne funkcje językowe, komunikacja pozaakademicka; w tym obszar BICS)
- III. Język formuliczny (ustalone zwroty i formuły językowe używane w określonych sytuacjach) (Wray, 2002)
 - A. Akademicki
 - B. Ogólny
- IV. Inne elementy leksykalne (w tym idiosynkrazje, na które należy zwrócić uwagę, by nie następował transfer negatywny (Opacki & Gozdawa-Gołębiowski, 2017).

Przy nauczaniu w języku obcym (zwłaszcza w kontekście zapewnienia uczniom niezbędnego rusztowania) szczególnie istotne jest analizowanie zarówno materiałów podawanych uczniom, jak i tych, które mają wytwarzać oni sami.

3.3 Rusztowanie

Aby móc opanować materiały dydaktyczne i tworzyć samodzielne wypowiedzi i prace w języku obcym, uczniowie muszą otrzymać od nauczyciela wsparcie językowe, tak zwane "rusztowanie", które z czasem i w miarę postępów komunikacyjnych uczniów staje się niepotrzebne.

3.4 Przybornik CLIL

Poniższy punkt opisuje działania związane z przygotowaniem i przeprowadzeniem lekcji CLIL.

- Wybór tematu
- Wybór czasu trwania
- Określenie poziomu językowego uczniów
- Określenie celów nauczania z punktu widzenia nauczyciela i ucznia
- Znalezienie materiałów
- Określenie potrzeb językowych
- Określenie niezbędnych sprawności umysłowych (umiejętności kognitywnych)
- Utworzenie ćwiczeń
- Ułożenie kolejności (sekwencji) ćwiczeń
- Przeprowadzenie lekcji
- Osobista refleksja

4. CLIL-VET

4.1 Definicja

Skrót CLIL-VET dotyczy praktyki stosowania zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL) w kształceniu zawodowym (VET). Praktyka ma na celu opanowanie zawodu i zarazem wyrobienie kluczowych kompetencji językowych.

Umiejętności te mają kluczowe znaczenie dla skutecznej komunikacji w miejscu pracy, transferu właściwych technologii i rozwoju osobistego zawodowych uczniów. Tym samym mogą oni zdobyć zawód, a także wyrobić umiejętności pozwalające korzystać z umiejętności zawodowych poza rodzimym środowiskiem (np. poznać język na tyle, żeby znaleźć pracę w innym kraju).

4.2 Zależności między CLIL a kształceniem zawodowym

W ostatnich latach wśród uczniów w Europie rośnie popularność kształcenia zawodowego. Jest to interesująca alternatywa dla szkolnictwa średniego i wyższego, która pozwala opanować zawód, a tym samym znaleźć pracę po ukończeniu szkoły. Dla niektórych kształcenie zawodowe to także możliwość dalszej nauki po ukończeniu szkoły. Jednym z głównych założeń kształcenia zawodowego jest przekazanie umiejętności korzystania z wiedzy naukowej, formułowania pytań naukowych i dochodzenia do wniosków opartych na faktach, dzięki czemu można łatwiej odnaleźć się w kulturze i gospodarce, a także lepiej rozumieć problemy świata natury i zmiany zachodzące za sprawą działalności człowieka, a tym samym podejmować lepsze decyzje w tej kwestii.

Unia Europejska wydała jasne zalecenie sformułowane przez Komisję Europejską: organy administracji oświatowej państw członkowskich powinny zapewniać kształcenie dwujęzyczne. Powody są oczywiste: istnieje wyraźna potrzeba kształcenia uczniów umiejących posługiwać się językiem obcym (lub kilkoma językami obcymi), co w wielojęzycznym społeczeństwie zwiększa ich szanse na wejście na rynek pracy i utrzymanie się na nim, tak aby w powstającym społeczeństwie ogólnoeuropejskim czuli się pewnie jako jego pełnoprawni obywatele. W ostatnich latach w różnych krajach tworzono (ze zmiennym powodzeniem) różne plany wprowadzania i doskonalenia edukacji językowej.

CLIL plasuje się wysoko wśród metod, które okazały się skuteczne. Metodologia ta pozwala uczniom lepiej porozumiewać się w mowie w języku obcym, rozwija pozytywne nastawienie do dwujęzyczności, zapewnia większe zaangażowanie umysłowe i głębsze zanurzenie w poznawanym języku. Praca z treściami przedmiotowymi w języku obcym wymaga większego wysiłku, ale zarazem pozwala się uczyć z innej perspektywy.

ZALEŻNOŚCI

W ostatnich latach wśród uczniów w Europie rośnie popularność kształcenia zawodowego.

Uczenie się w języku obcym jest trudniejsze, ale też przynosi więcej satysfakcji. Na lekcjach uczniowie nie tylko opanowują pewne umiejętności, ale zarazem zdobywają większą biegłość w języku obcym. To może owocować po zakończeniu nauki lepszymi możliwościami na rynku pracy, a nawet pozwala szukać pracy w innych krajach. W globalnej gospodarce, w której prawie wszystkie elementy tworzą sieć wzajemnych powiązań, uczniowie umiejący skutecznie posługiwać się językiem angielskim mają dostęp do możliwości zawodowych niedostępnych dla innych kandydatów.

Na rynku pracy znajomość języków obcych jest uznawana za kluczową kompetencję. Szczególnie w kontekście zachodzących procesów globalizacji oczywiste jest, że szkoły zawodowe powinny się skupiać na podnoszeniu umiejętności językowych uczniów, by przygotować młodych ludzi do podjęcia pracy niezależnie od specjalizacji – czy to w służbie zdrowia, opiece społecznej, pracy w przemyśle, biznesie czy administracji. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe pozwala szkołom zawodowym wyjść naprzeciw potrzebom gospodarki, bo podnosi ogólne i specjalistyczne umiejętności językowe pracowników, a także podnosi kompetencje osób aktywnych na rynku pracy.

Należy też zaznaczyć, że w okresie maj 2013 – marzec 2014 British Council zorganizowała cztery dialogi nt. polityki regionalnej, w których poruszano m.in. wpływ języka na kształcenie zawodowe. Instytucje uczestniczące w dialogu przyjrzały się związkowi pomiędzy zintegrowanym nauczaniem przedmiotowo-językowym a kształceniem zawodowym i doszły do wniosku, że te dwa obszary są zbieżne pod względem promowania zdolności do wykorzystywania języka w autentycznych sytuacjach życiowych. Wnioski wskazują, że metodologia CLIL to naturalny sojusznik dla kształcenia zawodowego, zarówno ze względu na praktyczne podejście, jak i promowanie wielojęzyczności. Rozmówcy porównali także metodologię CLIL z ideą Vocational English (języka dla potrzeb zawodowych) i doszli do wniosku, że nacisk kładziony w metodologii CLIL na wiedzę proceduralną czyni z niej idealny środek do realizacji celów, które Unia Europejska stawia sobie w ramach strategicznej inicjatywy Europe 2020.

4.3 Zakładane cele nauczania

Zgodnie z Rezolucją Rady z 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (komentarz: patrz (Krzyżanowski & Wodak, 2011) i in.) oraz Komunikatu Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz komitetu Regionów nr COM (2003) 449 – Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności: Plan działania na lata 2004–2006 (pisze o nim (Smismans, 2003)), oprócz ogólnych celów metodologii CLIL omówionych powyżej, dla kursów zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego w kontekście kształcenia zawodowego (CLIL-VET) zaleca się następujące cele:

- integrowanie wiedzy językowej i zawodowej;
- usprawnienie transferu technologii w obrębie Unii Europejskiej dzięki zapewnieniu

uczniom z poszczególnych krajów członkowskich UE wspólnego środka komunikacji, wspólnych podstaw wiedzy oraz zbliżonych doświadczeń edukacyjnych;

- rozwijanie u uczniów odbierających wykształcenie zawodowe kompetencji związanych z językiem roboczym w kontekście zawodowym poprzez kształcenie łączące zanurzenie w języku obcym z naciskiem na treści przedmiotowe;
- krzewienie i pobudzanie motywacji u uczniów odbierających kształcenie zawodowe, zarówno wobec poznawanych treści, jak i języka wykładowego;
- działanie na rzecz propagowania w Europie funkcjonalnej dwujęzyczności/ wielojęzyczności wraz z towarzyszącymi korzyściami społecznymi, zawodowymi i kognitywnymi zgodnie z odpowiednimi dyrektywami UE, w tym m.in. regulacjami wymienionymi powyżej;
- wspieranie przepływów pracowników (zwiększenie atrakcyjności rynkowej osób odbierających kształcenie zawodowe), szczególnie że wiele firm w rekrutacji bierze pod uwagę znajomość języków obcych (Marsh, 2002);
- przygotowanie do integracji europejskiej (Marsh, 2002);
- podnoszenie atrakcyjności szkół (Marsh, 2002);
- przejście od doświadczenia nauki w języku angielskim do uczenia się kolejnych języków (Marsh, 2002).

4.4 Warunki ramowe CLIL-VET

4.4.1 Większy nacisk na treści niż język

Ponieważ celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczniów do pracy w wyspecjalizowanych dziedzinach zawodowych, nacisk na treści przedmiotowe jest zazwyczaj większy od nacisku na umiejętności językowe, aby uczniowie mogli rozwijać kompetencje wymagane w swojej dziedzinie. To samo dotyczy "zwyczajnych" lekcji prowadzonych w języku ojczystym.

4.4.2 Presja czasu

Jednym z wyzwań, przed którymi stają nauczyciele w kształceniu zawodowym jest to, że nie da się w całości przerobić programu nauczania ze względu na jego rozmiary i złożoność. Wielu nauczycieli CLIL-VET ma poczucie, że podnoszenie znajomości języka obcego u uczniów nie jest ich najważniejszym zadaniem. Tym samym na swoich lekcjach CLIL często ograniczają ćwiczenia czysto językowe do minimum.

4.4.3 Umiejętności językowe nauczycieli CLIL-VET

Ogromna większość nauczycieli kształcenia zawodowego nie jest nauczycielami języka angielskiego ani rodowitymi użytkownikami wykładowego języka CLIL.

Choć nauczyciele są zazwyczaj cenieni w środowisku pracy za wiedzę fachową, znajomość języka angielskiego jest u nich zwykle niższa niż znajomość treści przedmiotowych.

Uczniowie zwykle nie postrzegają nauczycieli CLIL-VET jako ekspertów od języka. Są otwarci na wskazówki dotyczące znajomości językowych ze strony nauczycieli angielskiego, ale nie ze strony nauczycieli CLIL-VET. Mimo to uczniowie automatycznie opanowują nowe elementy językowe z materiałów dydaktycznych audio/wideo lub ćwiczeń. Mogą się tu pojawiać pewne trudności, kiedy uczniowie odnoszą się do konkretnych aspektów językowych: nauczyciele CLIL-VET muszą być przygotowani na związane z tym pytania, ewentualnie powinni kierować uczniów do nauczycieli języka angielskiego – w końcu sami nie są nauczycielami języka obcego.

4.4.4 Złożoność nauczanych treści

Przedmioty nauczane w ramach kształcenia zawodowego są często bardzo złożone. Nauczanie takich pojęć przy użyciu metodologii CLIL bywa wyzwaniem ze względu na ograniczenia czasowe i problemy z kompetencją językową uczniów, jak opisano powyżej.

Jednak modele CLIL opisane w punktach 2.4.c i 2.4.d nie wymagają, żeby wszystkie lekcje były prowadzone wg metody CLIL. Wtedy łatwiejsze może być odpowiednie dobranie tematów lepiej nadających się do metod CLIL pod względem wymogów językowych i kognitywnych.

4.4.5 Przygotowanie zawodowe nauczycieli CLIL

Przygotowanie zawodowe nauczycieli CLIL zajmujących się kształceniem zawodowym bardzo różni się w poszczególnych krajach. Na przykład w Austrii wielu nauczycieli trafia do systemu szkolnictwa na późnym etapie kariery zawodowej, z doświadczeniem pracy w przemyśle albo w sektorze prywatnym. Tacy nauczyciele są przede wszystkim ekspertami we własnej dziedzinie, a dopiero na drugim miejscu nauczycielami.

Tacy nauczyciele CLIL-VET są zazwyczaj bardzo cenieni za swoją wiedzę fachową i kontakty w branży, ale zazwyczaj nie traktują nauczania po angielsku jako najważniejszego priorytetu.

4.4.6 Umiejętności językowe uczniów

Ponieważ uczniowie przychodzą do szkół średnich ze znajomością języka obcego na poziomie co najmniej A2, w trakcie kształcenia zawodowego przechodzą przez poziomy B1 i B1+, aby ukończyć szkołę ze znajomością języka na poziomie B2.

To oznacza, że uczniowie mają nieraz umiejętności językowe zbliżone do nauczycieli CLIL, a nawet ich przewyższają. Wtedy sposobem na zdjęcie z nauczyciela presji i wyeliminowanie ryzyka utrwalania błędów językowych u uczniów będzie nauczanie na jasno określonym językowo poziomie, w którym część językowa jest dość ograniczona. Im bardziej zadania skupiają się na pracy własnej uczniów (pod względem wiedzy przedmiotowej i umiejętności językowych), tym mniejsze będzie konieczne zaangażowanie nauczyciela.

4.4.7 Wiek uczniów

Kształcenie na poziomie szkoły średniej zazwyczaj zaczyna się po ośmiu latach nauki szkolnej i trwa przez kilka lat. W Austrii nauczanie w szkołach średnich zawodowych trwa pięć lat. Kiedy więc uczniowie stykają się po raz pierwszy z CLIL, są już nastolatkami. Tym samym nauczanie wymaga wykorzystania innych zasad pedagogicznych.

Jeśli uczniowie mają jasne wyobrażenie na temat tego, do czego ma zmierzać ich kształcenie zawodowe, każda lekcja nieprzynosząca możliwości nauczenia się czegoś nowego jest czasem straconym. Fakt ten ma jasne implikacje pedagogiczne, dydaktyczne i metodologiczne.

Zasady kształcenia dorosłych mogą być przydatne także w metodologii CLIL:

- dorośli bardziej niż osoby młode oczekują wyraźnych postępów w nauce;
- dorośli mają poczucie, że powinni się uczyć rzeczy, które mogą wykorzystać w praktyce;
- dorośli oczekują nauki na podstawie rozwiązywania realistycznych problemów;
- dorośli nie chcą marnować czasu na ćwiczenia o niskiej wartości edukacyjnej.

4.5 Metodologia CLIL-VET

Wiele lekcji CLIL-VET cechuje się właściwościami opisanymi w punkcie 4.4. To sprawia, że CLIL-VET to specyficzny rodzaj CLIL, który zarazem wymaga szczególnego postępowania. Aktualnie dostępna dokumentacja na temat CLIL-VET jest skąpa, dlatego możemy podsunąć jedynie garść możliwości, jednak oczywiste jest, że potrzebne są na ten temat dalsze badania.

4.5.1 Translanguaging: zdobywanie wiedzy w różnych językach równocześnie

Ćwiczenia oparte na strategii *translanguaging* wykorzystują zarówno język ojczysty, jak i obcy. Językiem roboczym jest język ojczysty uczniów, przy czym z czasem zastępuje go język obcy.

W typowym ćwiczeniu wykorzystującym strategię *translanguaging* uczniowie otrzymują tekst w języku ojczystym z pytaniami w języku CLIL (obcym) i mają za zadanie odpowiedzieć na pytania również w języku obcym. W ten sposób uczniowie mogą przerabiać treści i uczyć się słownictwa fachowego w języku ojczystym, co zazwyczaj będzie im potrzebne na egzaminie, jednak czytając i odpowiadając na pytania w języku obcym mają zarazem kontakt z fachowym słownictwem w drugim języku.

Uczniowie otrzymują wsparcie językowe w postaci zestawień zwrotów i formuł językowych oraz słownictwa specjalistycznego.

Ćwiczenia oparte na *translanguaging* zaleca się w kształceniu CLIL-VET w następujących sytuacjach:

- wysoka złożoność treści
- przerobienie całości programu generuje presję czasu
- znajomość języka obcego u uczniów jest wysoka.

Po wykonaniu ćwiczenia w strategii *translanguaging* uczniowie powinni umieć odpowiedzieć na pytania dotyczące tematu w języku obcym z użyciem słownictwa właściwego dla tematu.

4.5.2 Język funkcjonalny

Uczniowie odbierający kształcenie zawodowe nieraz posiadają zarówno umiejętności kognitywne, jak i językowe potrzebne do omówienia specjalistycznego tematu związanego z ich zawodem, jednak odpowiednie słownictwo nie nasuwa im się automatycznie. W takim przypadku bardzo pomocna może być lista zwrotów funkcjonalnych. Zestawienie takie może zostać przygotowane w porozumieniu między nauczycielami CLIL a nauczycielami języka obcego. Zapewnia ono bardzo skuteczne wsparcie dla uczniów w ich potrzebach językowych.

4.5.3 Lingua franca w kontekście technicznym

Jak w każdej dziedzinie wiedzy, dla każdego przedmiotu ukształtował się międzynarodowy język fachowy, w którym ważną rolę odgrywa stosowna terminologia i określone zwroty czy formuły języka akademickiego. Aspekty te muszą być ściśle przestrzegane, aby zapewnić wzajemne zrozumienie na poziomie globalnym. Nauczycielom często trudno jest opanować właściwy język – trudność tę pomagają rozwiązać słowniki i fora internetowe, blogi itp.

Lingua franca ma swoistą gramatykę, terminologię i fonetykę, często różną od języka standardowego. Szczególnie w przedmiotach zawodowych ważne jest używanie terminów i formuł językowych zrozumiałych w kontekście międzynarodowym.

4.6 Wnioski

Dostępna dokumentacja na temat specyfikacji CLIL-VET jest na razie skromna. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe w kontekście kształcenia zawodowego jest oczywiście zasadniczo zgodne z metodologią CLIL i jej zasadami dydaktycznymi, takimi jak zasada "czterech C" czy "trzech A" Do Coyle, rozwijanie różnych umiejętności językowych, "rusztowanie" wspierające proces uczenia się itp. Największa różnica dotyczy konieczności uwzględnienia umiejętności zawodowych w języku obcym, zatem nie tylko znajomości języka, ale także wiedzy i kompetencji zawodowej bezpośrednio wykorzystywanej przez ucznia w życiu zawodowym. Obecnie nauczyciele CLIL-VET muszą w dużej mierze opierać się na ogólnej metodologii CLIL i dostosowywać istniejące zasady CLIL do potrzeb konkretnych przedmiotów.

ŹRÓDŁA

- Baetens Beardsmore, H., 1982. Bilingualism: Basic Principles. Multilingual Matters 1. Clevedon, Avon, England: Tieto.
- Baetens-Beardsmore, H., 1988. Who's afraid of bilingualism? II Euskara Biltzarra-II Congreso Mundial Vasco. Proceedings of the 2nd World Basque Conference pp. 75-90.
- Baetens-Beardsmore, H., 2002. The Significance of CLIL/EMILE. CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J., 2015. Putting CLIL into Practice. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K., 2010. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course: CLIL, Content and Language Integrated Learning Module. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. et al., 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: Longman.
- Byram, M., 2015. Culture in foreign language learning – The implications for teachers and teacher training. Culture and foreign language education: Insights from research and implications for the practice, pp. 37-58.
- CEFR, 2001. Common European Framework of Reference for Languages. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K., 2004. Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review, London: Learning & Skills Research Centre.
- Coleman, J. A., 2006. English-Medium Teaching in European Higher Education. Language Teaching 39. DOI 10.1017/S026144480600320X.
- Coonan, C. M., 2011. CLIL in (Language) Teacher Training. Studi di Glottodidattica, 2, 1-14.
- Coyle, D., 2005. Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, Barcelona, APAC.
- Coyle, D., 2008. CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. Encyclopedia of Language and Education. 2 Edn, Vol. 4, Springer-Verlag, Berlin, pp. 97-112. DOI: 978-0-387-30424-3.
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L., 2009. Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines. London, United Kingdom: Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.
- Cummins, J., 1984. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Dalton-Puffer, C., 2007a. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? Annual Review of Applied Linguistics 31: 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T., 2013. You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter. Applied Linguistics 35(2): 213-218.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U., 2010. Charting Policies, Premises and Research on Content and Language Integrated Learning. In AILA Applied Linguistics Series 7 pp. 1- 20. In: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U., 2007b. Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse. Frankfurt: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Darn, S., 2006. CLIL: A lesson framework. Retrieved [22/02/2018] from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>.
- Deller, S. & Price, C., 2007. Teaching Other Subjects through English. Resource Books for Teachers. Oxford: New York: Oxford University Press.
- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D., 2004. Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model. Boston: Pearson.
- Fleming, N. D. & Bonwell, C. C., 2001. How Do I Learn Best: A Student's Guide to Improved Learning ; VARK, Visual Aural Read/Write Kinesthetic. Christchurch: Neil Fleming.
- Gajo, L., 2007. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10(5): 563-581.
- Invernizzi, D. & Redaelli, A., 2011. Eyewitness: Culture in a Changing World : A CLIL-Oriented Approach. Milano: Pearson.
- Krzyżanowski, M. & Wodak, R., 2011. Political Strategies and Language Policies: The European Union Lisbon Strategy and Its Implications for the EU's Language and Multilingualism Policy. Language Policy 10(2): 115-136.
- Lewis, M., 1993. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. London: Heinle.
- Lewis, M. & Gough, C., 1997. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Andover: Heinle.
- Ludbrook, G., 2008. CLIL: The Potential of Multilingual Education in Dos Algarves, Vol. 17, Pp. 19-27 (ISSN 0873-7347).
- Lyster, R., 2007. Learning and Teaching Languages through Content. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D., 2002. CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., 2007. CLIL Matrix. Graz: European Centre of Modern Languages of the Council of Europe.
- Marsh, D., Frigols, M. J., Mehisto, P. & Wolff, D., 2011. European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers.
- Marsh, D. & Marsland, B., 1999. CLIL Initiatives for the Millennium. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K., 2001. Integrating Competencies for Working Life. Finland: Unicom, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & Wolff, D., 2007. Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe. Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D., Zając, M. & Gozdawa-Gołębiowska, H., 2008. Profile Report Bilingual Education (English) in Poland-Overview of Practice in Selected Schools., Warszawa: CODN.
- Muñoz, C., 2006. Age and the Rate of Foreign Language Learning. Buffalo: Multilingual Matters.
- Muñoz, C., 2015. Time and Timing in CLIL: A Comparative Approach to Language Gains. In Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments. Pp. 87-102. In: Cham: Springer.
- OECD, 2012. OECD Programme for International Student Assessment 2015. PISA 2015 Item Submission Guidelines: Scientific Literacy. First Meeting of the National Project Managers. Paris.
- Opacki, M., 2017. Reconsidering Early Bilingualism: A Corpus-Based Study of Polish Migrant Children in the United Kingdom. Gdańsk Studies in Language, vol. 9. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang Edition.
- Opacki, M. & Gozdawa-Gołębiowski, R., 2017. Towards a distribution-based corpus analysis of transfer-susceptible NP modifiers. A case of advanced users of L2 English. Konin Language Studies. 5(1), 9-35. ISSN 2353-1983. eISSN 2353-5148..
- Pica, T., 2008. Task-based instruction. In Encyclopedia of language and education. New York: Springer.
- Poisel, E., 2008. Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skill. In Views CLIL Special Issue 2. University of Vienna, 43-46.
- Poisel, E., 2012. Competence Development Through Task-Based Learning. In In Marsh, D. & Meyer, O.(ed), Quality Interfaces : Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, (pp.252-265). Eichstätt Academic Press: Eichstätt.
- Poisel, E. & Putz-Mayerhofer, B., 2014. Die Auswirkungen von CLIL (Content and Language Integrated Learning) auf das Unterrichtshandeln von Lehrer/innen. Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfort- und weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien.
- Smismans, S., 2003. European Civil Society: Shaped by Discourses and Institutional Interests. European Law Journal 9(4): 473-495.
- Tanner, R. & Dale, L., 2012. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. New York ; Cambridge: Cambridge University Press.
- Ting, T., 2012. CLIL: Towards Brain-Compatible Science-education. In Marsh, D. & Meyer, O.(ed), Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, (pp.12-26). Eichstätt Academic Press: Eichstätt.
- Van De Craen, P., Mondt, K., Allain, L. & Smit, U., 2007. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. Vienna English Working papers, Vol. 3, No. 16, 2007, p. 70-78.
- Wolff, D., 2002. Content and language integrated learning: An evaluation of the German approach. Education and society in plurilingual contexts.
- Wray, A., 2002. Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.

