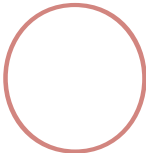


Uzasadnienie wprowadzania elementów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) do szkół zawodowych w Polsce

BEATA NAWROT-LIS

Nauczanie dwujęzyczne nie jest w Europie nowością, jednak dopiero ostatnie lata XX wieku to czas nadawania tej odmianie edukacji ram formalnych. Dotyczy to także polskiej edukacji dwujęzycznej. Stosunkowo nowe jest natomiast takie podejście do nauczania języka, by był on mniej przedmiotem nauczany, a bardziej – narzędziem w nauczaniu czego innego.

 Od roku 1990 można zauważyć poważne zainteresowanie wdrażaniem różnych odmian nauczania dwujęzycznego w krajach Unii Europejskiej. W roku 1994 pojawiła się baza metodologiczna pozwalająca opisać praktykę takiego nauczania i uczenia się. Określana jest mianem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, a definiowana jako dwuogniskowe podejście do nauczania języków, w którym język obcy jest wykorzystywany do nauczania zarówno przedmiotu, jak i samego języka (Mehisto, Marsh 2008:9). Wsparcie Unii Europejskiej (w latach 1994-2008) przyczyniło się do rozwoju zainteresowania w Europie potencjałem różnych wersji tego, co w Polsce nazywa się edukacją dwujęzyczną (*bilingual education*).

W marcu 2005 r., w czasie swojej prezydencji unijnej, Luksemburg zalecił, aby Unia Europejska wspierała rozwój CLIL w narodowych systemach edukacyjnych poprzez:

- zwiększenie zaufania opinii publicznej do korzyści płynących z CLIL i jego wpływu na wzrost dobrobytu społecznego;

- promocję CLIL, która może doprowadzić do zwiększenia mobilności studentów i pracowników;
- zachęcanie instytucji Unii Europejskiej do organizowania szkoleń dla nauczycieli i osób zarządzających systemami edukacyjnymi;
- promowanie różnorodności językowej w nauczaniu metodą CLIL;
- zachęcanie do paneuropejskich badań naukowych oraz wymiany dobrych praktyk we wdrażaniu CLIL.

Zainteresowanie tym podejściem edukacyjnym ze strony organizacji ponadnarodowych, takich jak Komisja Europejska oraz Rada Europy, jest istotne, ponieważ ułatwia narodowym systemom edukacyjnym wypełnianie zadań programu *Edukacja i szkolenie 2020* (Education & Training 2020). Przyczynia się także do realizowania długoterminowego celu wielojęzyczności, czyli sytuacji, kiedy każdy obywatel Unii Europejskiej praktycznie będzie umiał posługiwać się przynajmniej dwoma językami, oprócz swego języka ojczystego (Kutyłowska 2013:21). Dzięki temu uzasadnienie rozwijania w Polsce nauczania dwujęzycznego może być rozpatrywane w szerszym, europejskim, kontekście.

Korzyści płynące z nauczania dwujęzycznego mogą być pogrupowane w trzy kategorie (Pérez-Vidal 2009:6). W pierwszej kolejności warto wymienić profity czysto językowe:

- zwiększenie liczby godzin kontaktu z językiem obcym;
- promowanie autentycznej komunikacji obcojęzycznej;
- zaznajomienie z większą liczbą funkcji danego języka obcego;
- pobudzenie interakcji w uczeniu się;
- nadanie komunikacji realnego wymiaru.

Korzyści edukacyjne oraz pedagogiczne związane z nauczaniem dwujęzycznym to przede wszystkim:

- wspomaganie interdyscyplinarnego podejścia do nauki języków obcych;
- zwiększenie motywacji uczenia się;
- stymulowanie rozwoju metod i technik dydaktycznych;
- doskonalenie umiejętności uczenia się;
- stymulowanie wewnętrznej motywacji do komunikowania się.

Warto także pamiętać o korzyściach społecznych, jakie niesie ze sobą nauczanie bilingwalne:

- promowanie różnorodności językowej;
- promowanie międzykulturowych podejść do nauczania;
- promowanie poczucia obywatelstwa europejskiego.

Praktyki nauczania za pomocą podejścia CLIL w europejskich szkołach zawodowych

Jak już wspomniano, wprowadzanie CLIL do szkół w Polsce warto rozpatrywać w szerszym europejskim kontekście. W Europie od wielu lat obserwuje się wzrost zainteresowania tą formą kształcenia: szkoły europejskie od długiego czasu praktykują i doskonałą różną modelem CLIL na wszystkich poziomach edukacyjnych. Dwujęzyczne modele nauczania funkcjonujące w krajach europejskich różnią się od siebie znacząco pod względem organizacji, administracji, zakresu i – oczywiście – wykorzystywanych języków.

Proces wdrażania nauczania dwujęzycznego w szkołach zawodowych szczególnie widoczny jest w Hiszpanii, Austrii i Niemczech. W pierwszym z tych krajów zainteresowanie CLIL wyraźnie wzrosło w ciągu ostatnich lat, a programy oparte na tym podejściu otrzymały wsparcie finansowe ministerstwa edukacji i są stopniowo wdrażane we wszystkich typach szkół, również zawodowych (Frigols 2010:224).

Przykłady zastosowania CLIL w austriackich szkołach zawodowych można spotkać w szkołach ponadgimnazjalnych z zakresu inżynierii i rzemiosła, określanymi skrótem HTL (*Höhere Technische Lehranstalt*). Nauka w HTL

trwa 5 lat i obejmuje klasy od 9 do 13. Szkoły te oferują szeroki wachlarz specjalizacji w sektorze technicznym: inżynieria mechaniczna, budownictwo górnicze, inżynieria wyrobów włókienniczych, inżynieria materiałowa i wiele innych. CLIL jest praktykowany w 65 proc. austriackich HTL, a około połowa z tych szkół planuje dalsze wdrażanie tego podejścia do nauczania. CLIL występuje najczęściej na zajęciach z teoretycznych przedmiotów zawodowych (98 proc. wszystkich zajęć prowadzonych z wykorzystaniem CLIL). Praktyczne przedmioty techniczne są nauczane tą metodą znacznie rzadziej (21 proc. wszystkich zajęć w podejściu CLIL). Najczęściej nauczonymi przedmiotami zawodowymi w HTL są: informatyka, podstawy przetwarzania danych, elektronika i programowanie. W przypadku przedmiotów praktycznych głównie warsztaty informatyczne i laboratoria chemiczne są prowadzone w języku obcym. Co istotne, większość nauczycieli wykorzystujących na co dzień metodę CLIL, to nauczyciele danego przedmiotu, bez kwalifikacji w zakresie pedagogiki języków obcych i/lub języka. Przeprowadzone badania wskazują, że nauczyciele i dyrektorzy z praktycznym doświadczeniem w CLIL oceniają to podejście znacznie bardziej pozytywnie niż osoby bez takiego doświadczenia (Dalton-Puffer i in. 2009:20).

Jeśli chodzi o edukację dwujęzyczną w szkołach zawodowych w Niemczech, przykłady takich działań znajdziemy np. w Turynii czy Nadrenii-Palatynacie. Od roku szkolnego 2007/2008 w Nadrenii-Palatynacie funkcjonuje testowy model nauczania dwujęzycznego dla uczniów szkół zawodowych, w realizację którego zaangażowanych zostało 11 szkół. Ponadto na początku roku szkolnego 2004/2005 Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury Turynii zainicjowało pilotażowy program „BilMod – Bilingual Modules in Thuringian Schools”. Jego celem było wypracowanie elastycznych modułów CLIL jako elementów nauczania dla szkół i kolegiów zawodowych w Turynii. W latach 2004-2008 nauczyciele z ponad 80 gimnazjów i kolegiów zawodowych wzięli udział w pilotażu i uczyli się, jak stosować moduły dwujęzyczne w szerokim zakresie tematycznym. Kolejnym przykładem takich działań może być inny pilotażowy program: „BILVOC – Bilingual Education at Vocational Colleges”, który realizowano od listopada 2002 roku do października 2005 roku. Projektem kierowało Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury Turynii, a zaangażowanych zostało także kilka instytucji partnerskich z ośmiu krajów europejskich, zainteresowanych wprowadzeniem nauczania dwujęzycznego do szkół zawodowych.

Koncepcja wdrażania modułów dwujęzycznych w turyngijskich szkołach zawodowych zapewniła także nowe formy doskonalenia nauczycieli oraz materiały

pomocnicze do zaplanowania i wdrażania modułów. Zasoby modułów i raporty z najlepszych praktyk zostały udostępnione nauczycielom zainteresowanym tym programem. Obecnie szkoły zawodowe regularnie wdrażają moduły CLIL w zależności od indywidualnych możliwości danej placówki (Martins 2010:11).

Model nauczania języka obcego w polskich szkołach zawodowych

W Polsce kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela określone są w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131). Przepisy rozporządzenia dotyczą zarówno nauczycieli przedmiotów niejęzykowych, jak i nauczycieli języków obcych. Przyjęto, że nauczyciel powinien mieć przygotowanie w zakresie merytorycznym, psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym.

Języki obce stały się nieodzownym elementem kształcenia na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Zauważa się również, iż coraz częściej nauka języka obcego związana jest z kształceniem zawodowym, o czym z pewnością świadczy coraz szersza oferta specjalistycznych kursów językowych o nachyleniu zawodowym (Sowa 2016:12). Kształcenie językowe obecne jest już także na stałe w edukacji publicznej, która ma na celu przygotowanie uczniów do przyszłej aktywności zawodowej. Na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 31 marca 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 860), nauka języka obcego stała się obowiązkową i integralną częścią kształcenia zawodowego. Według rozporządzenia, uczeń szkoły zawodowej:

- posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiających realizację zadań zawodowych;
- interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane po woli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
- analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych;
- formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy;
- korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji.

W wymienionych elementach kształcenia można dostrzec rolę języka obcego jako istotnej kompetencji pozwalającej na wykonywanie określonych czynności zawodowych, w tekście rozporządzenia brak jest jednak wyraźnych założeń w tej kwestii.

Prototypowy model przygotowania programu kształcenia w zakresie języka specjalistycznego (zawodowego) składa się z kilku etapów, wśród których możemy wymienić: analizę potrzeb i motywację uczniów, pozyskanie danych źródłowych oraz ich analizę, opracowanie ćwiczeń i materiałów dydaktycznych oraz wkomponowanie ich w harmonogram przyszłego kursu (Mangiante i Perpette 2004:31). Opracowanie programu do nauki języka obcego w szkole zawodowej wykracza zatem często, jeśli nie zawsze, poza tradycyjne przygotowanie zajęć z języka obcego ogólnego. Nauczyciel języka obcego w szkole zawodowej jest bowiem niejednokrotnie zmuszony do poszukiwania źródeł informacji i inspiracji wśród osób związanych z daną profesją, co może służyć mu pomocą w zrozumieniu zagadnień specjalistycznych (językowych, zawodowych czy kulturowych). Nauczyciel języka w szkole zawodowej staje się zatem wielokrotnie autorem i twórcą nie tylko programu nauczania, ale także materiałów dydaktycznych.

Jeden z największych problemów to zatem fakt, że nauczyciel języka obcego nie jest jednocześnie nauczycielem przedmiotu zawodowego, z którym dany język obcy ma być ściśle związany. Stanowi to swoisty dysonans, z jednej strony mamy bowiem do czynienia z nauczycielem języka obcego, z drugiej – oczekujemy od niego, aby był w równym stopniu zaznajomiony ze specyfiką zawodu, którego nauczany język ma dotyczyć. Należy się zatem zastanowić, czy funkcjonujący dotychczas model nauczania języka obcego w szkołach zawodowych jest dobrym rozwiązaniem, oraz czy nie należałoby zaproponować innego modelu, który mógłby być sukcesywnie wdrażany i doskonalony. Od lat obserwuje się bowiem skuteczne i efektywne praktyki CLIL w polskich szkołach ogólnokształcących. Przeniesienie tego modelu nauczania na grunt kształcenia zawodowego wydaje się zatem uzasadnione i, być może, w dalszej perspektywie niezbędne.

Relacja pomiędzy CLIL a kształceniem zawodowym

Jak wynika z omówienia sytuacji, z jednej strony oczekuje się, aby uczniowie szkół zawodowych posiadali określone dla danego zawodu umiejętności językowe, z drugiej jednak strony – podkreśla się również trudności w nauczaniu języków obcych w tych typach szkół. Idealnym rozwiązaniem wydaje się taki model, w którym doskonalenie języka specjalistycznego związanego z danym zawodem ma miejsce w trakcie nabywania wiedzy fachowej z zakresu kształcenia zawodowego.

Obecnie uczniowie nabywają wiedzę fachową w trakcie zajęć z przedmiotów zawodowych prowadzonych przez nauczycieli, którzy są wykwalifikowani do nauczania danej

go przedmiotu, ale rzadko są wykwalifikowani do nauczania języka obcego. W wyniku niewystarczających umiejętności językowych kadry nauczycielskiej często niemożliwe jest całkowite zintegrowanie nauczania i uczenia się w języku obcym. W rezultacie większość uczniów doskonali swoje umiejętności językowe w trakcie osobnych lekcji językowych, które w pewnym stopniu dotyczą tematów objętych już wcześniej przedmiotami zawodowymi, ale rzadko wprowadzają nowy materiał z zakresu tych przedmiotów, ponieważ ograniczona wiedza specjalistyczna nauczycieli języków często stoi na przeszkodzie pełnej integracji treści i języka.

Bardziej elastyczne moduły, takie jak model CLIL, w których tematy z zakresu kształcenia zawodowego są nauczane w języku obcym, mogą pozwolić na prawdziwie zintegrowaną formę nauczania treści i języków. Ponadto używanie języka obcego w autentycznym kontekście kształcenia zawodowego może wywołać efekty synergetyczne w kształceniu zawodowym i równocześnie wspierać doskonalenie umiejętności językowych i przedmiotowych konkretnych uczniów. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wzajemne powiązania między treściami, komunikacją, poznaniem i kulturą¹ i wskazać, że zintegrowane uczenie się treści i języka odbywa się w określonym kontekście (Coyle, Hood, Marsh 2010:41), którego elementami są:

- postępy w przyswojonej wiedzy, umiejętności i zrozumienie treści;
- zaangażowanie w związane z tym procesy kognitywne;
- interakcja w kontekście komunikacyjnym;
- rozwój odpowiednich umiejętności językowych;
- nabywanie świadomości międzykulturowej i pogłębianie jej.

Warto również wspomnieć, że w okresie od maja 2013 r. do marca 2014 r. British Council zorganizował cztery debaty dotyczące językowych polityk regionalnych w Europie. Przeanalizowano również rolę języków obcych w kształceniu i szkoleniu zawodowym (VET). Sprawozdanie końcowe uwzględnia związek między CLIL a VET i stwierdza, że oba te elementy są zgodne co do promowania umiejętności korzystania z języka w sytuacjach rzeczywistych. Jednocześnie zasugerowano, że konstrukcja metody CLIL wydaje się naturalnie komponować z kształceniem zawodowym, zarówno w odniesieniu do jej nacisku na zastosowanie praktyczne, jak i wspierania wielojęzyczności. Ponadto porównano i skontrastowano CLIL z językiem angielskim zawodowym i zasugerowano, że nacisk, jaki CLIL kładzie na wiedzę proceduralną, sprawia, że jest idealnym narzędziem do realizacji celów strategii *Europa 2020* (Borg 2014:14).

Badania przeprowadzone w ostatnich latach wykazały, że znajomość języków obcych jest uznawana za kluczową kompetencję na rynku pracy (Otten i Ohana 2009:17). Oczywiście wydaje się zatem, że szkoły zawodowe powinny jeszcze bardziej koncentrować się na doskonaleniu umiejętności językowych uczniów w celu zrealizowania obowiązku przygotowywania młodych ludzi do pracy, zwłaszcza w kontekście procesu globalizacji. Powinno to dotyczyć poszczególnych zawodów lub dziedzin zawodowych i objąć profesje w zakresie opieki zdrowotnej, świadczeń socjalnych, hotelarstwa i gastronomii, przemysłu, technologii, biznesu czy administracji. CLIL umożliwia szkołom zawodowym zaspokajanie potrzeb gospodarki dotyczących poprawy ogólnych i specjalistycznych umiejętności językowych pracowników, a także podnosi kompetencje osób czynnych już zawodowo.

Potrzeby w odniesieniu do wprowadzenia CLIL do szkół zawodowych

Integracja nauczania przedmiotów i języków obcych w szkołach zawodowych nie wymaga jedynie odpowiednich umiejętności nauczycieli prowadzących zajęcia dwujęzycznie, ale również bliższej współpracy nauczycieli przedmiotów i języków w tych szkołach. CLIL może okazać się efektywny w szkołach zawodowych, jeśli tematy z nauczanych obszarów będą przedmiotem akwizycji języka obcego i rzeczywistym przedmiotem nauczania, służącym komunikacji i zorientowanym na działanie, który uwzględnia umiejętności językowe i poznawcze uczniów, a następnie rozwija ich umiejętności przedmiotowe i językowe przy pomocy właściwej ich integracji (Coyle, Hood, Marsh 2010:41).

Przyjęte w Polsce zasady dotyczące kształcenia nauczycieli przewidują, że wszyscy nauczyciele szkół zawodowych powinni znać co najmniej jeden język obcy. CLIL z pewnością pozwala nauczycielom kształcenia zawodowego korzystać z ich potencjału językowego, jednak nie ma żadnych dostępnych modeli CLIL-VET, które mogłyby być zastosowane przez nauczycieli, brakuje także szkoleń dla nauczycieli dotyczących integracji treści i języka oraz wystarczającego dostępu do materiałów związanych z zastosowaniem CLIL w szkolnictwie zawodowym.

W celu przeniesienia praktyki nauczania dwujęzycznego ze szkolnictwa ogólnokształcącego do szkół zawodowych niezbędne wydaje się opracowanie ram dla przygotowania i stosowania metodologii CLIL w kształceniu zawodowym. Wśród działań, które należałoby promować w tym kontekście, można wymienić:

- możliwość wspólnego opracowywania programów, profesjonalny rozwój nauczycieli, dostępność ma-

teriałów dydaktycznych i możliwość ich doskonalenia, dostęp do profesjonalnych sieci poświęconych różnym formom edukacji dwujęzycznej, szczególnie w ramach CLIL;

- dostęp do informacji o zasobach edukacyjnych, które mogą pomóc nauczycielom i uczniom;
- dalszy rozwój współpracy między nauczycielami (przedmiot-język, przedmiot-przedmiot) w szkołach;
- współpraca w szkołach, w ramach której nauczyciele poszczególnych przedmiotów, w tym języków obcych, mogą dzielić się materiałami, doświadczeniem i przemyśleniami.

Podsumowanie

W ostatnim czasie formułowano wiele propozycji dotyczących podniesienia jakości kształcenia językowego (Pawlak 2015, Zawadzka-Bartnik 2015). W odniesieniu do dokonanej w tym artykule konfrontacji pomiędzy realiami nauczania języków specjalistycznych w szkołach zawodowych w Polsce a propozycją i potrzebami wynikającymi z wprowadzenia CLIL do polskich szkół zawodowych, można oczekiwać w przyszłości szeregu zmian dotyczących doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli tych szkół. Zmiany te powinny odnosić się zarówno do wspierania nauczycieli przedmiotów w doskonaleniu ich umiejętności językowych, jak i do wspierania nauczycieli języków obcych w pogłębianiu ich wiedzy z zakresu przedmiotów niejęzycznych. Warto podjąć się opracowania wytycznych do zastosowania CLIL w edukacji zawodowej. Istnieje potrzeba organizacji form wsparcia zawodowego w postaci kursów doskonalących, studiów podyplomowych czy warsztatów metodycznych poświęconych metodologii CLIL. Dla dobra omówionego w artykule przedsięwzięcia istotne jest, aby w propozycji ewentualnych rozwiązań zaangażowały się możliwie szeroko instytucje odpowiedzialne za kształt i poziom edukacji w naszym kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, S. (2014), British Council Regional Policy Dialogues 2013-14 [online] <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/bc_regional_policy_dialogues.pdf>.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U. (2009) What Students Think About Vocational CLIL. W: *International CLIL Research Journal* 1, 18-25.

→ Frigols, M. (2010) CLIL implementation in Spain: an approach to different models. W: C. M. Coonan (red.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Valencia, 221-231.

→ Kutylowska, K. (2013) *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*.

→ Mangiante, J.-M., Perpette, C. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*.

→ Martins, P. (2010) *Results of the BILVOC II project (2008-2010). Guidelines for the implementation of bilingual subject teaching in vocational colleges*.

→ Mehisto, P., Marsh, D. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*.

→ Otten, H., Ohana, Y. (2009) *The eight key competencies for lifelong learning: an appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plan politics?* IKAB.

→ Pawlak, M. (2015) *Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności*, W: *Neofilolog* 44, 167-181.

→ Pérez-Vidal, C. (2009) The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). W: E. Dafouz-Milne, M. Guerrini (red.) *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid, 3-16.

→ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 31 marca 2017r. (Dz.U. 2017 poz. 860) [online][dostęp: 30.05.2017] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000860>>.

→ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131) [online][dostęp:30.05.2017] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>>.

→ Sowa, M. (2016) Nauczyciel języka specjalistycznego: pomiędzy standardami kształcenia a rzeczywistością zawodową. W: *Języki Obce w Szkole* 4, 12-17.

→ Zawadzka-Bartnik, E. (2015) Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach. W: *Neofilolog* 44, 139-153.

BEATA NAWROT-LIS Specjalista w Zakładzie Badań Edukacji Zawodowej w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu – Państwowym Instytucie Badawczym oraz nauczyciel języka angielskiego i chemii w XIII Liceum Ogólnokształcącym Dwujęzycznym im. Polskich Noblistów w Radomiu. Doktorantka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się językoznawstwo stosowane ze szczególnym uwzględnieniem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL).

¹ Według schematu D. Coyle'a *the 4Cs Framework*.