

Ilona Banasiak

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-3096-2839>

ie.banasiak@uw.edu.pl

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-2996-3885>

m.olpinska@uw.edu.pl

Mateusz Patera

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8888-9777>

mateusz.patera@uw.edu.pl

Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część II: Nauczanie dwujęzyczne i CLIL

**Language education in Poland: Status, challenges and prospects
for development. Part II: Bilingual education and CLIL**

The report examines bilingual education in Poland, focusing on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. It outlines the history of bilingual education, variations in programs, and the current enrollment of students and institutions in bilingual education. In Poland, the predominant bilingual education is in English, but the overall availability of bilingual education is limited and varies by region. The Polish education system is confronted with several significant challenges, such as the need to improve language teaching



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

overall, particularly for languages taught as additional foreign languages, better support for the learning of languages other than English, and more significant endorsement for teaching national minority, ethnic, and regional languages. The increasing public interest in multilingualism and the engagement of researchers, educators, and policy-makers in addressing these societal needs inspire hope that the Polish education system will soon take better advantage of the opportunities provided by bilingual programs.

Keywords: bilingual education, foreign language teaching, Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Słowa kluczowe: nauczanie dwujęzyczne, nauczanie języków obcych, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL)

1. Wprowadzenie

Edukacja wielojęzyczna stanowi jeden z kluczowych elementów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, która od lat promuje ideę znajomości przez obywateli oprócz języka ojczystego przynajmniej dwóch języków obcych. W kontekście tej polityki szczególnego znaczenia nabierają innowacyjne formy nauczania języków obcych, w tym edukacja dwujęzyczna.

Nauczanie dwujęzyczne, w tym także podejście CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), stanowi specyficzną formę edukacji językowej, której celem jest równoczesne rozwijanie kompetencji przedmiotowych oraz językowych uczniów. W przeciwieństwie do tradycyjnego nauczania, koncentrującego się głównie na samym języku, podejście to integruje jego nabywanie z poznawaniem treści przedmiotowych. Pozwala to na bardziej naturalne i efektywne przyswajanie języka obcego. CLIL plasuje się pomiędzy programami skoncentrowanymi na nauczaniu treści z wykorzystaniem języka obcego (EMI, immersja) a programami tradycyjnego nauczania języka obcego, zapewniając równowagę między rozwojem kompetencji językowych i wiedzy przedmiotowej.

Niniejszy artykuł stanowi drugą część raportu poświęconego edukacji językowej w Polsce¹ i koncentruje się na analizie nauczania dwujęzycznego oraz podejścia CLIL w polskim systemie oświaty. W tekście przedstawiona zostanie historia i modele nauczania dwujęzycznego w Polsce, szczegółowe dane statystyczne dotyczące placówek oferujących takie programy, efektywność tej formy kształcenia w świetle badań, a także problemy i wyzwania,

¹ Część I niniejszego raportu jest poświęcona nauczaniu języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych w Polsce (Banasiak, Olpińska-Szkiełko, Patera, 2025).

przed którymi stoi polski system edukacji w tym zakresie. Artykuł zamykają refleksje na temat perspektyw rozwoju edukacji dwujęzycznej w Polsce oraz przykłady innowacyjnych projektów realizowanych w ostatnich latach, które mają na celu promocję i rozwój nauczania dwujęzycznego.

2. Nauczanie dwujęzyczne i CLIL w polskim systemie oświaty

22 maja 2019 r. Rada Unii Europejskiej przyjęła zalecenie w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków². Rada zachęca państwa członkowskie do wspierania nauki języków także poprzez promowanie innowacyjnych podejść dydaktycznych. Należą do nich m.in. różne formy edukacji dwujęzycznej, w tym zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL).

Biorąc pod uwagę dyskusję w literaturze przedmiotu, nie jest łatwo jednoznacznie odróżnić CLIL od innych form edukacji dwujęzycznej wykorzystujących język obcy jako język nauczania, takich jak np. programy immersji językowej czy programy z językiem angielskim jako wykładowym (*English Medium Instruction* – EMI). Wielu autorów (zob. np. Pérez-Cañado, 2012; Cenoz, Genesee, Gorter, 2014) określa CLIL jako unikatowe europejskie podejście dydaktyczne, posiadające m.in. odmienne cele, dotyczące zachowania równowagi między treściami przedmiotowymi oraz językowymi, określone charakterystyki uczniów i nauczycieli, a także języki docelowe. Jednak patrząc na to ściśle historycznie, rozsądne wydaje się założenie, że programy CLIL, podobnie jak inne formy edukacji dwujęzycznej, wywodzą się z klasycznych programów kanadyjskiej immersji (Lambert, Tucker, 1972), które ewoluowały na przestrzeni lat, dostosowując się do różnorodnych kontekstów i systemów edukacji (Wolff, Otwinowska-Kasztelanic, 2010: 7).

CLIL jest specyficznym podejściem do nauczania dwujęzycznego w tym sensie, że koncentruje się na zrównoważonym rozwoju umiejętności językowych i wiedzy przedmiotowej. Plasuje się on pomiędzy programami skoncentrowanymi na nauczaniu treści z wykorzystaniem języka obcego (EMI, immersja) a programami nauczania języka obcego (por. Curle i in., 2020: 13).

W Polsce edukacja dwujęzyczna oferowana jest od 1991 r., tj. od wejścia w życie ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2022 poz. 1116)³. Należy jednak zauważyć, iż już od lat 70. XX w. w wybranych placówkach w Polsce oferowane były różne formy edukacji dwujęzycznej (zob. Romanowski, 2018; Muszyńska, Papaja, 2019), a właściwie nawet o wiele

² https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.POL [DW 31.08.2025].

³ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116> [DW 31.08.2025].

wcześniej. W *Sprawozdaniach Dyrekcji Cesarsko-Królewskich Austriackich Państwowych Szkół Średnich*⁴ z końca XIX i początku XX w. można przeczytać, że wśród tematów esejów szkolnych w języku niemieckim⁵ pojawiały się (obok klasycznych tematów literackich) typowe tematy integrujące wiedzę językową z wiedzą dotyczącą innych dziedzin, czy przedmiotów szkolnych, takich jak historia, geografia, biologia, chemia i fizyka, np.: *Jak i dlaczego ptaki migrują; O zaletach metali; Znaczenie wody w naturze; Wpływ wypraw krzyżowych na handel w średniowieczu; Transport na Dunaju w XIX w.* Ten wybór tematów pokazuje, że koncepcja CLIL w Polsce ma o wiele dłuższą tradycję niż jej istnienie instytucjonalne.

W ciągu ostatnich ponad 30 lat instytucjonalnej edukacji dwujęzycznej w Polsce, liczba placówek prowadzących zajęcia dwujęzyczne stale rośnie. Według raportu Pawlaka w 2015 r., w Polsce funkcjonowało 288 szkół prowadzących zajęcia dwujęzyczne. Obecnie takich szkół i przedszkoli jest 1115 (por. sekcja 2). Oferta szkół dwujęzycznych w Polsce jest jednak nadal dość ograniczona.

Nauczanie dwujęzyczne jest realizowane w Polsce w oddziałach dwujęzycznych, które zgodnie z art. 4 ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2024, poz. 737)⁶ definiowane są jako oddziały szkolne, w których „nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania (...)”.

W sektorze publicznym oddziały dwujęzyczne tworzone są w szkołach podstawowych, począwszy od klasy 7, oraz w szkołach średnich. W tym drugim przypadku wprowadzenie nowego języka jako języka nauczania może być poprzedzone roczną fazą przygotowawczą, podczas której uczniowie intensywnie się go uczą (18 godzin tygodniowo). W sektorze niepublicznym edukacja dwujęzyczna rozpoczyna się wcześniej, wraz z początkiem szkoły podstawowej lub nawet w przedszkolu⁷. Zwykle są to programy oparte na zasadach kanadyjskiej koncepcji wczesnej immersji częściowej (zob. Genesee, 1987; Cummins, 2009; Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021). Natomiast formę edukacji dwujęzycznej najczęściej stosowaną w sektorze publicznym w Polsce można najlepiej porównać do programu immersji późnej (zob. Genesee, 1987; Huibregtse, 1994; Przybylska-Gmyrek, 1997), z pewnymi jednak różnicami.

Różnice pomiędzy polskimi koncepcjami edukacji dwujęzycznej na późniejszych etapach edukacyjnych a koncepcją klasycznej kanadyjskiej

⁴ <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/7504/edition/7334> [DW 31.08.2025]; <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=7321&from=publication> [DW 31.08.2025].

⁵ Niemiecki był językiem państwowym na terenie Austro-Węgier, ale dla polskich uczniów – obcym.

⁶ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000737> [DW 31.08.2025].

⁷ <https://www.ourkids.net/pl/dwujezyczne-szkoly.php> [DW 31.08.2025].

późnej immersji polegają głównie na tym, że w ramach tych pierwszych nauka przedmiotów niejęzykowych w drugim języku rozpoczyna się zazwyczaj później, a co za tym idzie, trwa krócej, a ponadto mniejsza liczba przedmiotów prowadzona jest dwujęzycznie. Ponadto polskie koncepcje (podobnie jak inne europejskie koncepcje edukacji dwujęzycznej) podkreślają rolę formalnej nauki języka obcego realizowanej w ramach tradycyjnego programu edukacyjnego, która stanowi niezbędne uzupełnienie nauki przedmiotu niejęzykowego w języku obcym. W koncepcjach tych ważną rolę odgrywa też kwestia integrowania nauki języka obcego z nauką przedmiotu niejęzykowego w tym języku, co znajduje odzwierciedlenie w konstrukcji koncepcji CLIL.

Opierając się na badaniach przeprowadzonych w szkołach średnich, Marsh, Zając i Gozdawa-Gołębiowska (2008)⁸ wyróżnili – w zależności od stosunku ilościowego między językiem obcym i polskim – cztery główne modele edukacji dwujęzycznej z językiem angielskim, które można odnieść także do programów dwujęzycznych realizowanych w innych językach. W modelu A angielski dominuje, a użycie polskiego jest dozwolone na lekcji jedynie w celu tłumaczenia niektórych terminów lub podsumowania treści przedmiotowych. Model B zakłada równomierne wykorzystanie obu języków oraz przełączanie się pomiędzy nimi w procesie uczenia się i nauczania. W modelach C i D dominuje z kolei język polski, a użycie angielskiego jest ograniczone do utrwalania treści przedmiotowych, pracy z obcojęzycznymi pomocami dydaktycznymi lub realizacji dodatkowych projektów edukacyjnych.

Na poziomie uniwersyteckim w Polsce edukacja dwujęzyczna realizowana jest głównie na kierunkach studiów prowadzonych w języku angielskim. Jest to najbardziej skoncentrowana na treści forma edukacji dwujęzycznej (EMI, por. np. Romanowski, 2022; Macaro i in., 2018).

3. Nauczanie dwujęzyczne w Polsce w liczbach

Przedstawione poniżej dane liczbowe dotyczące edukacji dwujęzycznej w Polsce pochodzą z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych (RSPO)⁹ oraz Systemu Informacji Oświatowej (SIO)¹⁰ według stanu na 30 marca 2025 r. Rejestr zawiera informacje o wszystkich aktualnie działających placówkach oświatowych w Polsce, podlegających Ministrowi właściwemu ds. Edukacji. Według tych danych obecnie zarejestrowane są 1115 szkoły i przedszkola oferujące różne formy edukacji dwujęzycznej, w tym także dwujęzyczne programy dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz programy międzynarodowe (*In-*

⁸ Zob. też Romanowski (2018), Muszyńska, Papaja (2019).

⁹ <https://rspo.gov.pl/> [DW 31.08.2025].

¹⁰ <https://sio.gov.pl/sio> [DW 31.08.2025].

ternational Baccalaureate – IB). Placówki te zlokalizowane są we wszystkich województwach, choć ich gęstość jest zróżnicowana (zob. Rysunek 2). Zestawienia te nie pozwalają jednak określić, w jakich językach prowadzona jest edukacja dwujęzyczna.

Biorąc jednak pod uwagę dane przedstawione w części I (Banasiak, Olpińska-Szkiełko, Patera, 2025) niniejszego raportu, można śmiało stwierdzić, że zdecydowana większość szkół na wszystkich poziomach edukacji oferuje programy dwujęzyczne z językiem angielskim. Jeśli chodzi o inne języki, to ich oferta jest znacznie bardziej ograniczona. Przykładowo na rok szkolny 2024/2025 w Warszawie spośród 220 placówek publicznych nauczanie dwujęzyczne od klasy 7 oferowało 41 szkół podstawowych¹¹. 36 z nich planowało utworzenie oddziałów dwujęzycznych z językiem angielskim, 3 – z francuskim, a po 2 – z niemieckim i hiszpańskim. W Poznaniu oferta obejmowała 12 szkół prowadzących klasy dwujęzyczne z językiem angielskim, 2 – z niemieckim oraz 1 – z hiszpańskim¹². W Szczecinie natomiast nauczanie dwujęzyczne oferowane było w 6 szkołach podstawowych, z czego w 5 – z angielskim i w 1 – z włoskim¹³. W podobny sposób kształtuje się oferta szkół ponadpodstawowych. Przykładowo na rok szkolny 2024/2025 w Warszawie utworzenie oddziałów dwujęzycznych z językiem angielskim było planowane w 14 szkołach ponadpodstawowych – 13 liceach ogólnokształcących i jednym technikum. Spośród tych szkół w trzech liceach oferowane są ponadto programy międzynarodowe (IB). Natomiast oddziały dwujęzyczne z niemieckim oferowały tylko 3 licea ogólnokształcące. Podobnie tylko w 3 szkołach planowano utworzenie oddziałów dwujęzycznych z hiszpańskim, natomiast tylko w 1 szkole – z francuskim¹⁴. Jeśli chodzi o język francuski, to obecnie jedynie 19 polskich szkół oferuje naukę w programach dwujęzycznych z tym językiem. Jest to 7 publicznych i 1 niepubliczna szkoła podstawowa oraz 11 liceów ogólnokształcących¹⁵.

Rysunek 1 przedstawia dane dotyczące liczby placówek oferujących kształcenie dwujęzyczne z podziałem na typ szkoły. Najwięcej programów dwujęzycznych jest oferowanych w szkołach podstawowych, a najmniej w technikach. Warto zauważyć, że w całej Polsce kształcenie dwujęzyczne

¹¹ <https://rekrutacje-warszawa.pzo.edu.pl/duo-public/> W kilku szkołach podstawowych w Warszawie planowano utworzenie kilku oddziałów z różnymi językami prowadzonymi dwujęzycznie.

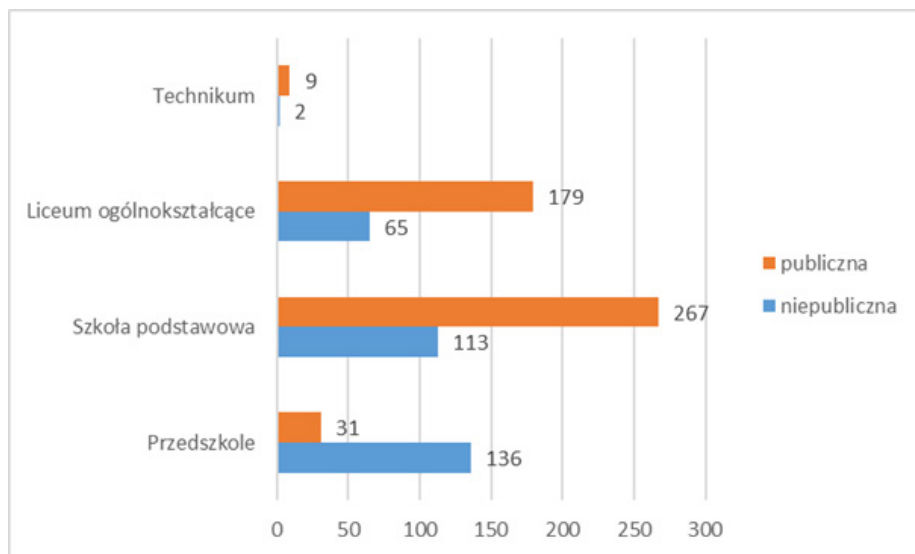
¹² <https://nabor.pcss.pl/poznan/klasa7/dokumenty> [DW 31.08.2025].

¹³ https://pe.szczecin.pl/chapter_201199.asp?soid=4B4E190A9B844801AFBD602A0AB20F06 [DW 31.08.2025].

¹⁴ <https://edukacja.um.warszawa.pl/oddzialy-dwujezyczne-miedzynarodowe> [DW 31.08.2025].

¹⁵ <https://pl.ambafrance.org/LabelFrancEducation-2020-Sukces-polskich-szkol-z-oddzialami-dwujezycznymi#:~:text=LabelFrancEducation%20jest%20przyznawany%20przez%20francuskie,oficjalnym%20programem%20nauczania%20danego%20kraju> [DW 31.08.2025].

oferowane jest zaledwie w czternastu technikach, a w szkołach zawodowych programy dwujęzyczne nie są w ogóle prowadzone.

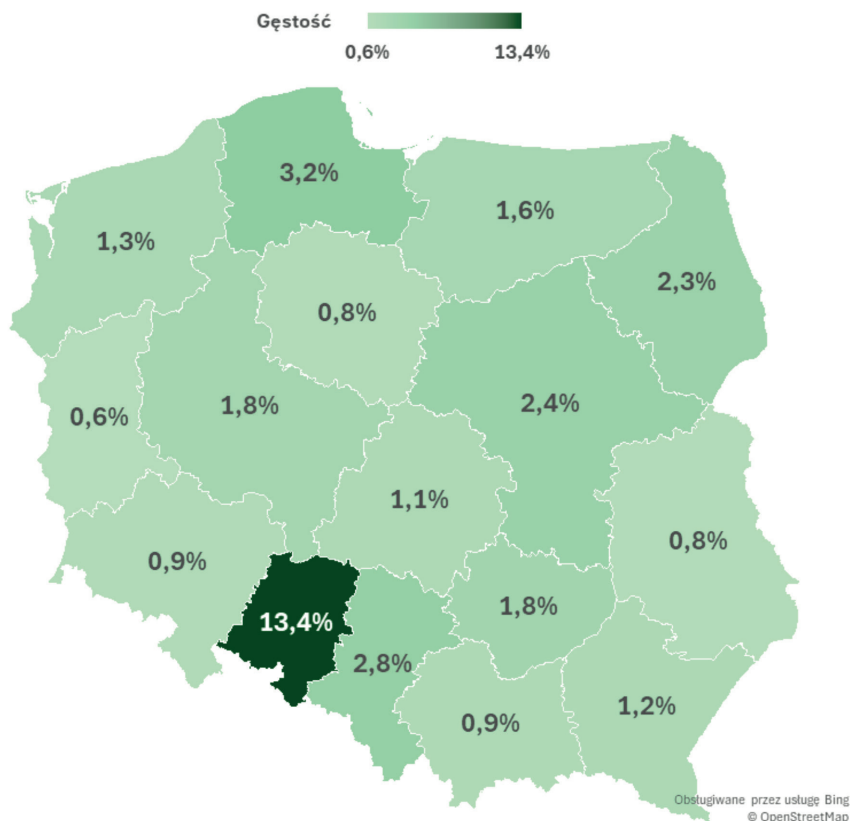


Rysunek 1. Liczba szkół i przedszkoli dwujęzycznych w Polsce w podziale na placówki publiczne i niepubliczne

Źródło: opracowanie własne.

W Polsce działa 767 szkół i przedszkoli publicznych oraz 348 placówek niepublicznych realizujących programy dwujęzyczne. W niemal każdej kategorii placówki publiczne stanowią zdecydowaną większość – od około 77% w przypadku liceów ogólnokształcących do niemal 86% w przypadku techników. Wyjątek stanowią przedszkola, gdzie sektor niepubliczny ma silniejszą pozycję. Szkoły podstawowe dominują ilościowo w systemie edukacji dwujęzycznej, stanowiąc około 60% wszystkich takich placówek w kraju. Licea ogólnokształcące to około 20% wszystkich placówek dwujęzycznych, podobnie przedszkola również około 20%, a technika to zaledwie około 1%. W ujęciu całościowym, blisko 69% wszystkich placówek dwujęzycznych w Polsce stanowią instytucje publiczne.

Liczba placówek oświatowych oferujących programy dwujęzyczne jest w Polsce bardzo zróżnicowana w zależności od regionu. Najwyższy odsetek takich placówek w stosunku do ogólnej liczby szkół i przedszkoli występuje w województwie opolskim (13,4%) (zob. Rysunek 2). Jest to prawdopodobnie uzasadnione tym, że na Opolszczyźnie prowadzonych jest wiele programów dwujęzycznych z niemieckim jako językiem mniejszości narodowej. Pozostałe województwa mają znacznie niższe wskaźniki: pomorskie



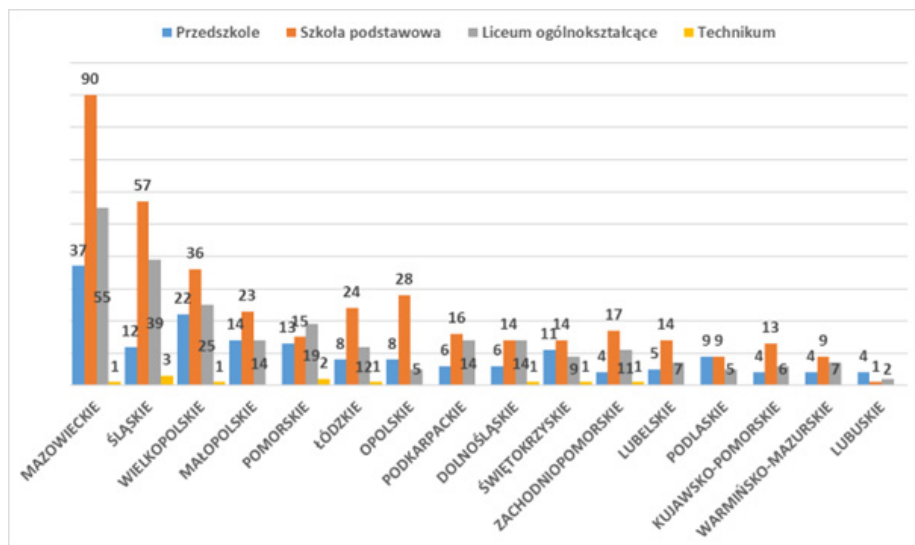
Rysunek 2. Udział dwujęzycznych szkół (podstawowych, liceów ogólnokształcących, techników) i placówek przedszkolnych w województwach

Źródło: opracowanie własne.

(3,2%), śląskie (2,8%) i mazowieckie (2,4%). Najniższy odsetek takich placówek notuje się w województwie lubuskim (0,6%).

Pod względem liczby szkół podstawowych zdecydowanie dominuje województwo opolskie ze 140 placówkami, wyprzedzając śląskie (110) i mazowieckie (103) (zob. Rysunek 3). W tych trzech województwach znajduje się większość dwujęzycznych szkół podstawowych w Polsce. W przypadku liceów ogólnokształcących przoduje województwo mazowieckie (52 placówek), a na drugim miejscu plasuje się śląskie (34). Województwo opolskie wyróżnia się z kolei największą liczbą przedszkoli dwujęzycznych (58), których jest znacznie więcej niż w pozostałych regionach. Technika dwujęzyczne występują najrzadziej we wszystkich województwach, z największą ich liczbą w województwie pomorskim i śląskim.

Wyraźnie widoczny jest kontrast między województwami o dużej liczbie szkół, przedszkoli dwujęzycznych (opolskie, śląskie, mazowieckie, pomorskie), a regionami o minimalnej ich obecności, takimi jak lubuskie, gdzie łączna liczba wszystkich typów placówek dwujęzycznych jest najmniejsza w skali kraju.



Rysunek 3. Liczba dwujęzycznych szkół i placówek przedszkolnych w województwach według typu

Źródło: opracowanie własne.

4. Efektywność nauczania dwujęzycznego i CLIL w Polsce

Badania nad efektywnością edukacji dwujęzycznej w Polsce to najczęściej badania jakościowe dotyczące małych grup uczniów. Zasadniczo potwierdzają one wyniki uzyskane w Europie i na świecie (zob. np. Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021 n.). Pokazują na przykład, że dzieci objęte dwujęzycznymi programami przedszkolnymi (z wyjątkiem programu wczesnej całkowitej immersji, zob. Kersten, 2013) rozwijają przede wszystkim umiejętności receptywne w zakresie rozumienia ze słuchu (zob. Olpińska, 2006; Jarczewska, 2014; Bielicka, 2017a, b). W badaniu Olpińskiej (2006) udokumentowano, że dzieci rozwinęły także umiejętności reprodukcyjne w zakresie naśladowania i powtarzania piosenek oraz rymowanek, a także zwrotów grzecznościowych często używanych w codziennych sytuacjach przedszkolnych (powitanie, pożegnanie itp.) z poprawną wymową i intonacją. Co prawda dzieci sporadycz-

nie używały też krótkich spontanicznych wypowiedzi w języku niemieckim – pojawiały się one nawet po trzech miesiącach pobytu w programie dwujęzycznym (por. Kersten i in., 2010), jednak w większości przypadków zwracały się one do swoich wychowawców i opiekunów po polsku. Badania Bielińskiej (2017b) z kolei wykazały przyrost kompetencji gramatycznych w zakresie produkcji językowej w języku niemieckim u dzieci uczęszczających do dwujęzycznej placówki przedszkolnej. Uwidocznili również, że proces przyswajania języka drugiego w dwujęzycznych programach przedszkolnych jest bardzo zindywidualizowany. Istotny wpływ na poziom kompetencji językowych dzieci ma intensywność kontaktu z drugim językiem, ale sukces osiągają także dzieci uczące się w programach o mniejszej intensywności.

Efektywnością edukacji dwujęzycznej w szkole podstawowej zajmował się Stępiak (2017). Na podstawie analizy ankiet ewaluacyjnych osiągnięć uczniów, obserwacji i ewaluacji działalności szkoły oraz analizy porównawczej wyników ogólnopolskich testów osiągnięć uczniów na koniec klasy 3 w zakresie języka polskiego, matematyki, wiedzy ogólnej i języka angielskiego autor wykazał, że program dwujęzyczny znacząco poprawił kompetencje językowe uczniów oraz ich osiągnięcia w przedmiotach niejęzykowych. Jego realizacja wpłynęła również pozytywnie na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny dzieci oraz zwiększyła ich motywację do nauki.

Otwinowska-Kasztelanica (2010), która także badała efektywność stosowania CLIL w szkole podstawowej, na przykładzie nauczania elementów geografii w klasie 2, skupiła się na wpływie tego podejścia na osiągnięcia językowe uczniów w języku angielskim. W konkluzji stwierdziła:

[w] przypadku opisywanych tu 8-latków przyswajanie treści językowych (rymowanka, opisywanie pogody) absolutnie nie ucierpiało poprzez wprowadzenie elementów geografii (kraje, kontynenty, mapy). Natomiast dzieci, niezależnie od indywidualnych różnic pomiędzy nimi, przyjęły tę „inną lekcję” z dużym entuzjazmem (Otwinowska-Kasztelanica, 2010: 77).

Przykładem badania efektywności edukacji dwujęzycznej w rozwoju kompetencji językowych uczniów szkół średnich jest praca Będkowskiej-Obłąk (2002) poświęcona kompetencji gramatycznej w języku niemieckim. Autorka wykazała znaczną przewagę uczniów uczestniczących w programie dwujęzycznym zarówno nad uczącymi się w zarówno w programach tradycyjnych, jak i w rozszerzonych.

Ciekawym przykładem badań jakościowych w kontekście funkcjonowania CLIL w szkołach średnich jest opracowanie Majewskiej (2018). Autorka podjęła w nim próbę odpowiedzi na pytanie, jak dydaktyka CLIL wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów w języku hiszpańskim,

interesował ją także rozwój autonomii uczących się dzięki stosowaniu programów CLIL w Polsce (Majewska, 2018: 171). Wyniki wykazały, że dydaktyka CLIL sprzyja wzrostowi kompetencji dyskursywnej, co miało miejsce w przypadku wszystkich uczestników badania. Wzrost tej kompetencji u poszczególnych uczniów następował jednak w różnym stopniu i w zakresie różnych parametrów (Majewska, 2018: 182). Zdaniem autorki, podejście CLIL sprzyja także rozwojowi autonomii uczących się, choć kwestia ta wymaga dalszych badań.

Kurczak natomiast poświęciła swoją rozprawę doktorską (2018) badaniu efektywności wykorzystania technik CLIL w nauczaniu języka angielskiego na poziomie szkoły wyższej na przykładzie studiów na kierunkach medycznych (medycyna i pielęgniarstwo). Autorka analizowała przydatność i skuteczność stosowania technik tego podejścia w grupach studentów o różnej znajomości języka angielskiego jako obcego. Wyniki pokazały, że włączenie CLIL w proces nauczania języka specjalistycznego na kierunkach medycznych jest niezwykle korzystne w przypadku studentów ze słabą znajomością języka obcego. Natomiast w grupach średnio zaawansowanych i zaawansowanych efektywniejsze może być stosowanie form nauczania dwujęzycznego bardziej skoncentrowanych na treści, takich jak EMI.

5. Problemy nauczania dwujęzycznego w Polsce

Raporty ewaluacyjne dotyczące programów edukacji dwujęzycznej i CLIL w Polsce, a także wyniki badań publikowane w czasopismach i wydawnictwach książkowych z ostatnich 15 lat, odnośnie języka angielskiego (Marsh, Zajac, Gozdawa-Gołębiowska, 2008; Muszyńska, Papaja, 2019), francuskiego (Gajo, 2005), hiszpańskiego (Tatoj i in., 2008; Majewska, Tatoj, 2009) i niemieckiego (Wolski, 2010; Iluk, 2011; Kamińska, 2014), pokazują, w ponad 30-letniej historii edukacji dwujęzycznej w Polsce, problemy wciąż pozostają w zasadzie te same. Realizacja programów dwujęzycznych, w tym CLIL, napotyka ponadto na podobne problemy na wszystkich poziomach edukacji, od placówek przedszkolnych po uniwersytety.

We wszystkich publikacjach na ten temat podkreśla się, że stosowanie wyrażen w języku obcym jako narzędzia pracy w procesie nauczania i uczenia się wiąże się z większymi wyzwaniem dla uczniów, większymi trudnościami w odkrywaniu treści i zagadnień lekcji, a co za tym idzie – z wolniejszymi postępami w realizacji materiału. Rozbieżność pomiędzy poznawczymi a językowymi możliwościami uczniów uznawana jest za jeden z najistotniejszych problemów edukacji dwujęzycznej w Polsce (por. np. Gajo, 2005: 9; Wolski, 2010: 52; Kamińska, 2014: 258). Przyczynami takiego stanu rzeczy

(przynajmniej w odniesieniu do szkół publicznych) są: późny start edukacji dwujęzycznej i zbyt słabo rozwinięte kompetencje językowe uczących się, by mogli bez trudu podejmować wyzwania związane z nauką przedmiotów niejęzykowych w języku obcym. Implikuje to konieczność dodatkowej nauki tego języka (roczna faza przygotowawcza) i/lub stosowanie bardziej rygorystycznych wstępnych wymagań dotyczących kompetencji językowych kandydatów do programów dwujęzycznych. W połączeniu z faktem, że dostęp do tej formy edukacji w Polsce jest w dalszym ciągu bardzo ograniczony i że wiele szkół jako warunek przyjęcia stosuje dodatkowe kryteria w postaci testów predyspozycji językowych czy testów kompetencji językowych, jest ona wciąż bardzo elitarna.

Ważkim problemem edukacji dwujęzycznej w Polsce wydaje się też brak odpowiednich programów kształcenia i doskonalenia zawodowego uczących. Tylko kilka uczelni w Polsce oferuje wybrane formy kształcenia nauczycieli z zakresu nauczania dwujęzycznego. Są to niemal wyłącznie studia podyplomowe, mające na celu doskonalenie kompetencji językowych z języka angielskiego. W wyniku tego niedoboru niewielu nauczycieli posiada podwójne kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu niejęzykowego i języka obcego, co znacznie ogranicza możliwości zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. W praktyce integracjomiotowych w polskich programach edukacji dwujęzycznej musi opierać się ja treści językowych i przede wszystkim na ścisłej współpracy nauczyciela języka obcego z uczącym przedmiotu niejęzykowego, co w wielu przypadkach jest niemożliwe do zrealizowania, nie funkcjonuje w zadowalający sposób lub jest niewystarczające (por. Gajo, 2008: 10; Stępnia, 2017: 127). Aby jednak osiągnąć konkretne cele edukacji dwujęzycznej, nauczyciele są w tym procesie od siebie zależni, a bardzo ważną rolę odgrywa współpraca i wymiana doświadczeń między nimi w szkole i poza nią (por. Marsh, Zajac, Gozdawa-Gołębiowska, 2008: 19, 34; Gajo, 2005: 22).

Trudności, na jakie napotykają nauczyciele przedmiotów niejęzykowych w programach dwujęzycznych, dotyczą także ogólnego braku odpowiednich materiałów dydaktycznych, a przede wszystkim programów nauczania i szczegółowych planów nauczania określonych przedmiotów niejęzykowych w danym języku obcym. Dodatkowym wyzwaniem jest często niełatwość do przezwyciężenia rozbieżność tradycji dydaktycznych w Polsce i kraju danego języka obcego. W Polsce skłaniamy się raczej ku koncentracji na produkcie nauczania, a nie na samym procesie dydaktycznym (w przeciwieństwie do podejść do edukacji ukształtowanych np. we Francji czy Niemczech; por. Gajo, 2005: 10), co skutkuje bardzo „encyklopedycznym” stylem nauczania, które w praktyce sprowadza się do nacisku na opanowanie przez ucznia określonej terminologii, a nie na dążeniu do zrozumienia przez niego treści (Wolski, 2010: 51).

Innym, bardzo ważnym i dotychczas nierozwiązanym problemem edukacji dwujęzycznej w Polsce jest brak systemowych rozwiązań pozwalających na kontynuację edukacji dwujęzycznej od przedszkola, przez szkołę podstawową, aż do szkoły średniej.

Miedzy innymi z tych powodów ponad trzydzieści lat istnienia programów dwujęzycznych w Polsce oceniane jest bardzo krytycznie m.in. przez Illuka (2011) i Kamińską (2014).

6. Perspektywy nauczania dwujęzycznego w Polsce

Mimo wielu trudności napotkanych przy wdrażaniu różnych form edukacji dwujęzycznej w Polsce, oferują one, co jednoznacznie pokazują wyniki badań, najbardziej obiecujące rozwiązania wspierające efektywną naukę zarówno języka obcego, jak i treści niejęzykowych oraz rozwoju ogólnych kompetencji poznawczych, w tym umiejętności i strategii uczenia się. W związku z zaleceniem Rady UE z 22 maja 2019 r.¹⁶ oraz w obliczu danych wskazujących na wciąż dość niski poziom efektywności nauczania języków obcych¹⁷ coraz częściej w środowisku pedagogicznym oraz szerokiej opinii publicznej w Polsce pojawiają się głosy zachęcające do szerszego stosowania w polskim systemie oświaty tych innowacyjnych rozwiązań.

W ostatnich latach w naszym kraju przeprowadzono kilka ważnych projektów edukacyjnych promujących stosowanie programów dwujęzycznych na wszystkich poziomach edukacji. Spośród nich poniżej zostaną przedstawione dwa wybrane projekty, w których bezpośrednio uczestniczyli autorzy niniejszego artykułu.

6.1. Niemiecki zbliża – dwa języki, jeden region

W latach 2017–2020 został zrealizowany projekt pt. *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do końca edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Projekt ten był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej, a jego partnerami – siedem instytucji samorządowych, naukowych, edukacyjnych i obywatelskich z Polski i Niemiec¹⁸.

Jego najważniejszym celem było opracowanie i wdrożenie kompleksowej koncepcji nauczania języka niemieckiego (po stronie niemieckiej

¹⁶ https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.POL [DW 31.08.2025].

¹⁷ Zob. część I raportu.

¹⁸ <https://niemieckizbliża.pl/> [DW 31.08.2025]; por. też Bielicka, Olpińska-Szkiełko (2022).

– polskiego) jako języka sąsiada. Obejmowała ona wszystkie etapy edukacyjne od przedszkola do końca szkoły ponadpodstawowej i zakładała włączenie w proces kształcenia na dużą skalę treści niejęzykowych (przedmiotowych) i międzykulturowych na wszystkich etapach edukacyjnych oraz stosowanie elementów edukacji dwujęzycznej, zwłaszcza CLIL¹⁹.

W przedszkolu²⁰ i na I etapie edukacyjnym (klasy 1–3)²¹ programy nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada opierają się na koncepcji wczesnej immersji częściowej (por. Genesee, 1987; Cummins, 2009; Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021), która zakłada, że język drugi jest wykorzystywany obok języka ojczystego dzieci w interakcjach komunikacyjnych i działaniach edukacyjnych. Nauka języka niemieckiego ma tu wyłącznie charakter realizacji treści dydaktycznych poprzez język drugi i nie ma tu miejsca formalna nauka języka obcego.

Na dalszych etapach edukacji nauczanie niemieckiego jako języka sąsiada uzupełniane jest już o formalną naukę języka obcego. Programy nauczania dla klas 4–8²² i szkół ponadpodstawowych²³ w dużym stopniu promują zasadę zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Integracja ta może odbywać się w ramach programów dwujęzycznych, począwszy od klas 7 i 8, lub podczas realizacji międzyprzedmiotowych projektów CLIL, inicjowanych wspólnie przez nauczycieli niemieckiego i innych przedmiotów, począwszy od klasy 4. Ścisła współpraca nauczycieli jest przy tym postrzegana jako jeden z najważniejszych czynników skutecznej integracji międzyprzedmiotowej, a także warunek konieczny powodzenia projektów. W programach nauczania podane są przykładowe tematy zajęć i projektów, które można zrealizować w ramach integracji treści językowych i niejęzykowych. Lista takich zagadnień dla klas 4–8 obejmuje ponad 200 pozycji, a dla szkół średnich, w tym zawodowych – ponad 300.

Beneficjentami projektu *Nauczanie języka sąsiada...* było 3200 uczniów oraz 180 nauczycieli i wychowawców z 23 placówek oświatowych w Polsce i 35 placówek oświatowych w Niemczech, reprezentujących wszystkie typy szkół oraz przedszkola. Liczba jednostek lekcyjnych zrealizowanych w ramach projektu wyniosła ponad 30000. Oprócz edukacji szkolnej projekt przewidywał liczne spotkania dzieci i młodzieży polskiej oraz niemieckiej,

¹⁹ <https://niemieckizbliza.pl/materialy-dydaktyczne> [DW 31.08.2025].

²⁰ <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/275-Program-nauczania-jezyka-niemieckie-go-jako-jezyka-sasiada-w-przedszkolu-0efe1f.pdf> [DW 31.08.2025].

²¹ <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/276-Program-nauczania-jezyka-niemieckie-go-jako-jezyka-sasiada-I-etap-SP-klasy-1-3-b30094.pdf> [DW 31.08.2025].

²² <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/277-Program-nauczania-jezyka-niemieckie-go-jako-jezyka-sasiada-II-etap-SP-klasy-4-8-c122ef.pdf> [DW 31.08.2025].

²³ <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/280-Program-nauczania-szkoly-ponadpodstawowej-9bfa88.pdf> [DW 31.08.2025].

warsztaty dla nauczycieli, a także organizację forów edukacyjnych dla rodziców. W wydarzeniach projektowych wzięło udział łącznie 3771 uczniów oraz 821 nauczycieli i wychowawców z regionu²⁴.

W ramach projektu opracowano 100 interaktywnych gier edukacyjnych dla trzech etapów edukacyjnych. Ukierunkowane były one na rozwijanie sprawności językowych, kompetencji leksykalnej i gramatycznej oraz umiejętności niejęzykowych (np. liczenia, syntezy wizualno-słuchowej, myślenia konceptualnego, kategoryzacji), a także wiedzy o kulturze krajów niemieckojęzycznych oraz regionu Pomorza Przedniego. Ponadto opracowano liczne scenariusze zajęć dla wszystkich etapów edukacyjnych, multimedialne materiały dydaktyczne oraz kilka filmów szkoleniowych. Zarówno gry, jak i wszystkie materiały dostępne są na platformie projektu²⁵.

Ewaluacja projektu pozwoliła na rozpoczęcie w 2020 r. jego kontynuacji na okres kolejnych 24 miesięcy. Obecnie przygotowywana jest 3. edycja projektu.

6.2. Dwujęzyczna Przyszłość

Projekt *Dwujęzyczna Przyszłość (Bilingual Future)*²⁶ realizowany przez spółkę Yellow House Education we współpracy z Wydziałem Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wydziałem Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, ma na celu stworzenie kompleksowego programu wspierającego naukę angielskiego jako drugiego dzieci w wieku 0–10 lat. U jego podstaw leży koncepcja nauki języka drugiego w domu, a następnie w żłobku, przedszkolu i szkole, wykorzystującej naturalne zdolności dzieci do uczenia się języków w codziennych interakcjach komunikacyjnych, a także ich ciekawość i aktywność w poznawaniu świata oraz chęć zabawy. Flagowymi produktami programu – od jego rozpoczęcia w 2012 r. – są kursy językowe Baby Beetles dla dzieci najmłodszych oraz Tom & Keri dla dzieci starszych, których autorką jest brytyjska lingwistka Claire Selby. Zajęcia opierają się na materiałach audiowizualnych, piosenkach i opowieściach filmowych, z przyjaznymi bohaterami, z którymi dzieci łatwo się identyfikują i które angażują je emocjonalnie i poznawczo.

Program *Bilingual Future* jest skierowany nie tylko do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz ich rodziców i nauczycieli, ale także do władz lokalnych, które zgodnie z polityką Unii Europejskiej promują

²⁴ <https://niemieckizbliza.pl/> [DW 31.08.2025].

²⁵ <https://niemieckizbliza.pl/materiały-interaktywne>; <https://niemieckizbliza.pl/materiały-dydaktyczne> [DW 31.08.2025].

²⁶ <https://bilingualfuture.com/pl/> [DW 31.08.2025].

wielojęzyczność w swoich gminach, finansując nowo narodzonym dzieciom i ich rodzicom dostęp do materiałów oraz kompleksowego wsparcia dydaktycznego i merytorycznego w ramach *Bilingual Future Academy*, która jest integralną częścią programu. W 2024 r. program realizowano w ramach oficjalnej polityki edukacyjnej władz samorządowych 7 województw: opolskiego, małopolskiego, kujawsko-pomorskiego, wielkopolskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego i łódzkiego. Inicjatywa objęła również wybrane gminy w innych regionach kraju. Obecnie produkty programu zostały wdrożone do ponad 870 przedszkoli i żłobków, wspierając codzienną edukację około 85 000 dzieci w całej Polsce.

Program *Bilingual Future* ma także wymiar badawczy. W latach 2021–2022 w jego ramach został zrealizowany m.in. projekt badawczo-rozwojowy TOLA-GIMME Total Language-Game Immersion: całkowite zanurzenie w języku (drugim, tu: angielskim) poprzez gry, sfinansowany przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR) w ramach Programu Operacyjnego Inteligentny Rozwój (POIR.01.02.00-00-0191/20).

Projekt miał na celu stworzenie narzędzia opartego na mechanizmach sztucznej inteligencji, służącego do analizowania i oceny postępów dzieci, a także rozpoznawania ich szczególnych zainteresowań i preferencji, by na tej podstawie rekomendować im spersonalizowane treści edukacyjne. Działanie opracowanego w ramach tego projektu systemu ewaluacyjno-rekomendacyjnego zostało sprawdzone w warunkach rzeczywistych w maju 2022 r. Testy przeprowadzono na materiale wspomnianych wyżej kursów językowych Baby Beetles oraz Tom & Keri. Materiał badawczy obejmował 394 elementy leksykalne i 5 różnych typów gier: memory, domino, puzzle, dopasowywanie elementów i kategoryzowanie. W badaniu, trwającym każdorazowo 3 dni, wzięło udział 66 dzieci z 7 placówek przedszkolnych w całej Polsce oraz 6 uczestników indywidualnych. W dalszej analizie wykorzystano dane pochodzące od 69 uczestników.

Testy wykazały, że system potrafił z dużą dokładnością rekomendować dzieciom treści językowe. Tylko w przypadku 3 spośród 69 dzieci nie zaobserwowano postępów w zapamiętywaniu słów będących wynikiem rekomendacji. U pozostałych (96%) odnotowano postępy w nauce, choć tempo przyswajania nowych wyrazów było bardzo różne. System potrafił dostosować dobór rekomendacji dla dzieci zapamiętujących w różnym tempie.

W toku dalszych działań w ramach programu *Bilingual Future* system ewaluacyjno-rekomendacyjny zostanie zaimplementowany na platformie *Bilingualers*²⁷. Znajdą się na niej docelowo materiały do nauki języka angielskiego, tworzące bogate środowisko rozwoju językowego w warunkach dwujęzycz-

²⁷ <https://yellowhouseedu.com/> [DW 31.08.2025].

ności zamierzonej od urodzenia dziecka do ukończenia 10 roku życia. Materiały dla dzieci w klasach 1–3 zostaną uzupełnione o gry rozwijające zdolności poznawcze i wiedzę o świecie, oparte na zasadach edukacji STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics*). Platforma będzie miała budowę modułową, co oznacza, że w przyszłości będzie można dodawać kolejne elementy, stale poszerzając ofertę edukacyjną dla dzieci i udoskonalając działanie systemu ewaluacyjno-rekomendacyjnego.

7. Wnioski końcowe

Polski system edukacji w dalszym ciągu stoi przed wieloma wyzwaniami na drodze do budowy społeczeństwa wielojęzycznego i realizacji założeń europejskiej polityki językowej. Obiecujące są kierunki rozwoju dotyczące wczesnego rozpoczynania edukacji językowej w Polsce i wdrażania na coraz większą skalę innowacyjnych form dydaktycznych, takich jak edukacja dwujęzyczna i CLIL. Trzeba jednak rozwiązać wiele problemów, do których zalicza się podniesienie ogólnego poziomu nauczania języków, zwłaszcza nauczanych jako kolejne języki obce, zwiększenie popularności nauczania innych języków niż angielski, czy lepsze wsparcie nauczania języków mniejszości narodowych, etnicznych i języka regionalnego. Rosnące zainteresowanie społeczne rozwojem wielojęzyczności, a także aktywność badaczy, pedagogów i polityków, którzy chcą odpowiedzieć na te potrzeby społeczne, pozwalają mieć nadzieję, że w najbliższej przyszłości w polskim systemie edukacji ugruntują się zmiany prowadzące ku lepszemu wykorzystaniu szans, jakie niosą ze sobą programy dwujęzyczne.

BIBLIOGRAFIA

- X. Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. wyższej szkoły realnej a pierwsze c. k. gimnazjum w Jarosławiu za rok szkolny 1885 (1885). <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/7504/edition/7334> [DW 31.08.2025].
- XXV. Sprawozdanie Dyrekcyi C. K. Gimnazjum w Jarosławiu za rok szkolny 1909 (1909). <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=7321&from=publication> [DW 31.08.2025].
- Baker C., Wright W. E. (2021), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, wyd. 7. Bristol: Multilingual Matters.
- Banasiak I., Olpińska-Szkiełko M., Patera M. (2025), Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część I: Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych. „Neofilolog”, nr 64/2, s. 450–469.

- Będkowska-Obłąk M. (2002), *Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 95–100.
- Bielicka M. (2017a), *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielicka M. (2017b), *Zróźnicowanie wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych jako wskaźnik zindywidualizowanych procesów nabywania języka drugiego w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 23(3), s. 91–105.
- Bielicka M., Olpińska-Szkiełko M. (2022), *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania. Założenia teoretyczne, cele i wstępne wyniki projektu*. „Neofilolog”, nr 51(1), s. 119–132, DOI 10.14746/n.2022.58.1.8.
- Cenoz J., Genesee F., Gorter D. (2014), *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. „Applied Linguistics”, nr 35(3), s. 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>. [DW 31.08.2025].
- Cummins J. (2009), *Bilingual and Immersion Programs*, (w:) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. <http://www.gaelscoileanna.ie/assets/Bilingual-and-Immersion-Programs.pdf> [DW 31.08.2023].
- Curle S., Jablonkai R., Mittelmeier J., Sahan K., Veitch A. (2020), *English Medium Part 1: Literature review*, (w:) Galloway N. (red.), *English in higher education* (Report No. 978-0-86355-977–8). British Council. <https://www.teachin-genglish.org.uk/article/english-higher-education-%E2%80%93-english-medium-part-1-literature-review> [DW 31.08.2025].
- Gajo L. (2005), *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce: założenia i wnioski końcowe*. Warszawa: CODN. <https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Genesee F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Huibregtse I. (1994), *Late Immersion in the Netherlands: State of Affairs and Research Plans*, (w:) Lauren Ch. (red.), *Evaluating European Immersion Programs*. From Catalonia to Finland. Vaasa: Vaasan yliopisto, s. 137–153.
- Iluk J. (2011), *Stan i perspektywy nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce*. „Studia Germanica Gedanensia”, nr 25, s. 229–242. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Germanica_Gedanensia/Studia_Germanica_Gedanensia-r2011-t25/Studia_Germanica_Gedanensia-r2011-t25-s229-242/Studia_Germanica_Gedanensia-r2011-t25-s229-242.pdf [DW 31.08.2025].
- Jarczewska A. (2014), *Aus der Praxis eines zweisprachigen Kindergartens*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang, s. 245–256.
- Kamińska J. (2014), *Integriertes Inhalts- und Sprachenlernen (CLIL) anstatt des bilingualen Unterrichts im Gymnasium*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L.

- (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang, s. 257–264.
- Kersten K. (2013), *Ins Sprachbad eintauchen*. „Gehirn und Geist”, nr 6/2013, s. 40–43. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/englische_sprache/PDF/K_Kersten/Spektrum_der_Wissenschaft_Gehirn_und_Geist_Fremdsprache_lernen_Kersten_Uni_Hildesheim_Mai_2013_.pdf [DW 31.08.2025].
- Kersten K., Rohde A., Schelletter Ch., Steinlein A. (2010), *Bilingual Preschools. Volume 1. Learning and Development*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Kurczak K. (2018), *Koncepcja nauczania specjalistycznego języka medycyny dla początkujących z wykorzystaniem technik Content and Language Integrated Learning*. Rozprawa doktorska, manuskrypt. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lambert W. E., Tucker, G. R. (1972), *Bilingual education of children*. The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden, J. (2018), *A systematic review of English medium instruction in higher education*. „Language Teaching”, nr 51(1), s. 36–76.
- Majewska R., Tatoj C. (2009), *Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych na zlecenie CODN w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach*. „Neofilolog”, nr 33, s. 227–238. DOI 10.14746/n.2009.33.21.
- Majewska R. (2018), *Autonomia w klasach dwujęzycznych: sprawozdanie z badań jakościowych*. „Forum Filologiczne Ateneum”, nr 1(6), s. 171–185. DOI [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(6\)2018.171](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(6)2018.171).
- Marsh D., Zajac M., Gozdawa-Gołębiowska H. (2008), *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski)*. Warszawa: CODN. <https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Muszyńska B., Papaja K. (2019), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and language integrated learning (CLIL). Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Olpińska M. (2006), *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*. „Studia Niemcoznawcze”, nr XX-XII, s. 839–884.
- Otwinowska-Kasztelanica A. (2010), *Użycie elementów CLIL we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 71–78.
- Pawlak M. (2015), *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pérez-Cañado M. L. (2012), *CLIL research in Europe: past, present, and future*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 15, s. 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064> [DW 31.08.2025].
- Przybylska-Gmyrek J. (1997), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświatowym*, (w:) *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997-06.03.1997. Köln: Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, s. 15–21.

- Romanowski P. (2018), *CLIL models in Polish lower-secondary schools*. „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 4/2018, s. 592–605. <https://journals.pan.pl/publication/125006/edition/109050/kwartalnik-neofilologiczny-2018-no-4-clil-models-in-polish-lower-secondary-schools-romanowski-piotr> [DW 31.08.2025].
- Romanowski P. (2022), *From EFL to CLIL and EMI in Poland: Language Education in Transition*. „HETEROGLOSSIA. Studia kulturoznawczo-filologiczne”, nr 12, s. 231–249.
- Steinlen A. (2021), *English in Elementary Schools: Research and Implications on Minority and Majority Language Children's Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Stępnia A. L. (2017), *Implementing Bilingual Education and Content Language Integrated Learning in Polish Primary Schools*. Rozprawa doktorska, manuskrypt. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Tatoj C., Majewska R., Spychała M., Zajac M., Piech E. (2008), *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN. <https://ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. 2024 poz. 737. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000737> [DW 31.08.2025].
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 2022 poz. 1116. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116> [DW 31.08.2025].
- Wolff D., Otwinowska-Kasztelanica A. (2010), *CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 7–13.
- Wolski P. (2010), *Edukacja dwujęzyczna w Polsce – język niemiecki. Raport ewaluacyjny*. Warszawa: CODN. <https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty-2/> [DW 31.08.2025].
- Zalecenie Rady UE z 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.POL [DW 31.08.2025].

Strony internetowe

- <https://bilingualfuture.com/pl/> [DW 31.08.2025].
- <https://edukacja.um.warszawa.pl/oddzialy-dwujezyczne-miedzynarodowe> [DW 31.08.2025].
- <https://nabor.pcss.pl/poznan/klasa7/dokumenty> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/275-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-w-przedszkolu-0efe1f.pdf> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/276-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-l-etap-SP-klasy-1-3-b30094.pdf> [DW 31.08.2025].
- <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/277-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-ll-etap-SP-klasy-4-8-c122ef.pdf> [DW 31.08.2025].

<https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/280-Program-nauczania-szkoly-ponadpodstawowej-9bfa88.pdf> [DW 31.08.2025].

<https://niemieckizbliza.pl/materialy-dydaktyczne> [DW 31.08.2025].

<https://niemieckizbliza.pl/materialy-interaktywne> [DW 31.08.2025].

<https://www.ourkids.net/pl/dwujezyczne-szkoly.php> [DW 31.08.2025].

https://pe.szczecin.pl/chapter_201199.asp?soid=4B4E190A9B844801AFBD602A0AB20F06 [DW 31.08.2025].

<https://pl.ambafrance.org/LabelFrancEducation-2020-Sukces-polskich-szkol-z-oddzialami-dwujezycznymi#:~:text=LabelFrancEducation%20jest%20przyznawany%20przez%20francuskie,oficjalnym%20programem%20nauczania%20danego%20kraju> [DW 31.08.2025].

<https://rekrutacje-warszawa.pzo.edu.pl/duo-public/> [DW 31.08.2025].

<https://rspo.gov.pl/> [DW 31.08.2025].

<https://sio.gov.pl/sio> [DW 31.08.2025].

<https://yellowhouseedu.com/> [DW 31.08.2025].