

Jan Iluk

Stan i perspektywy nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce

Studia Germanica Gedanensia 25, 229-242

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Gdańsk 2011, Nr. 25

Jan Iluk

Uniwersytet Śląski / Uniwersytet Prešov

Stan i perspektywy nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce¹

The state and the perspectives of bilingual teaching in German-speaking sections in Poland.

Twenty years will have passed in 2011 since the implementation of CLiL formula in Polish grammar schools. Currently, it is used in three nursery schools, six primary schools, twenty three junior high schools and eighteen grammar schools. In comparison with other countries, in which there is a growing number of schools with CLiL program, Poland displays stagnation. There are many factors hindering the development, for example: late immersion with the maximum number of subjects, reducing of the grammar school education time to three years only, the lack of any particular interest of Ministry of Education and the German side.

The assessment of the current CLiL implementation state is based on the public reports of education central institutions and specialized publications. Chosen detailed problems are the next subjects of discussion in the article. The problems are the following ones: preparing students for education in bilingual section, selection of texts for CLiL education and the role of writing. The abandonment of the duty of taking a school leaving examination in non-linguistic subjects in a foreign language is a good opportunity for relaxing tight constrictions of curricular and organizational frameworks. CLiL has been applied in two subjects at least in Polish schools. Sometimes there have been even more subjects. They are usually mathematics, biology, physics and history. However, reducing CLiL to one subject, instead of flexible implementation of bilingual thematic modules, would be a much better solution.

Stand und Perspektiven des bilingualen Unterrichts in deutsch-polnischen Zügen in Polen.

20 Jahre sind verstrichen, seitdem in Polen 1991 die ersten Klassen mit fremdsprachigem Sachfachunterricht eingeführt wurden. Zur Zeit wird er in 3 Kindergärten, 6 Grundschulen, 23 Gymnasien und 18 allgemeinbildenden Oberschulen (licea) angeboten. Im Vergleich zu den anderen Ländern, in denen die Zahl der Schulen mit bilingualen Unterrichtsformen kontinuierlich wächst, stagniert deren Anzahl in Polen. Es gibt mehrere Ursachen hierfür, u.a. die späte Immersion in maximaler Anzahl unterrichteter Fächer, die Kürzung der Ausbildungszeit an allgemeinbildenden Oberschulen zu drei Lernjahren, Schülerselektion aufgrund eines speziellen Eignungstests, Teilnahme an einem einjährigen Vorbereitungskurs, gesunkenes Interesse des polnischen Bildungsministeriums sowie der deutschen Seite an dieser Bildungsform.

¹ Artykuł jest skróconą i nieco zmienioną wersją referatu *20 lat wdrażania nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce – próba bilansu na tle rozwiązań niemieckich*, wygłoszonego na konferencji „Zweisprachigkeit als Herausforderung und Chance” w Kamieniu Śląskim (2011).

Der unternommene Evaluationsversuch basiert auf veröffentlichten Berichten unterschiedlicher Schulbehörden sowie auf einschlägiger Fachliteratur. Im weiteren Teil des Artikels werden ausgewählte Probleme eingehender diskutiert, u.a. Vorbereitung der Schüler auf die Teilnahme am fremdsprachigen Sachfachunterricht, Textauswahl für den bilingualen Sachfachunterricht, Einfluss des Schreibens im fremdsprachigen Sachfachunterricht auf die allgemeine Sprachkompetenz.

Die Abschaffung der Abiturprüfung eines Sachfaches in der Fremdsprache ist eine günstige Gelegenheit, den organisatorischen und Programmrahmen des bilingualen Sachfachunterrichts in Polen zu lockern. Bislang wird er obligatorisch in zwei Fächern geführt, oft sind es mehr. Am häufigsten werden Mathematik, Biologie, Physik und Geschichte bilingual unterrichtet. Eine bessere Lösung ist die Beschränkung auf ein unterrichtetes Sachfach und die flexible Einführung von bilingualen Modulen, so wie das in vielen anderen Ländern mit Erfolg praktiziert wird.

Zmiany polityczne po 1989 roku w Polsce zaowocowały w polityce edukacyjnej m.in. wdrożeniem koncepcji zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego.² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 roku (Dz. Urz. MEN nr 4, poz. 18, załącznik nr 2) określiło warunki organizacji i prowadzenia klas dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym. W przygotowanie kilkunastu szkół i kadry do prowadzenia pierwszych oddziałów dwujęzycznych zaangażował się Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN; por. PRZYBYLSKA-GMYREK 1995 i 1998). Znacznego wsparcia udzieliły przedstawicielstwa dyplomatyczne lub stosowne instytucje z krajów, których języki są przedmiotem nauczania dwujęzycznego. W przypadku języka niemieckiego był to Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen w Kolonii, którego placówka została usytuowana przy CODN, a kierował nią oddelegowany koordynator-doradca (por. *Raport przeglądowny* 2011: 30). Podstawy prawne do prowadzenia edukacji dwujęzycznej w gimnazjum stworzyła dopiero reforma oświatowa z 1999 roku.³

W tym roku mija dwadzieścia lat od oficjalnego wprowadzenia nauczania dwujęzycznego w Polsce. Okrągłe rocznice są uzasadnionym motywem do podjęcia oceny dorobku i osiągnięć oraz ustosunkowania się do trudności, na jakie napotyka podjęta inicjatywa. Natomiast częste odniesienia do rozwiązań zagranicznych podyktowane są tym, że wpływ strony niemieckiej na kształt polskiego modelu kształcenia dwujęzycznego był od samego początku znaczący. Ponadto kształcenie dwujęzyczne prowadzi się tam dwa razy dłużej, tj. od 1970 roku, a towarzyszy mu wszechstronna obserwacja efektów kształcenia, merytoryczna dyskusja i wymiana poglądów. Owocuje to licznymi konferencjami, cennymi publikacjami naukowymi i koncepcjami metodycznymi. Stały monitoring naukowy oraz powołane ośrodki konsultacyjne specjalizujące się w nauczaniu dwujęzycznym nie pozostały bez wpływu na wysoką efektywność oraz doskonalenie i uelastycznianie form organizacyjnych. Zdobyte doświadczenie, prowadzone badania empiryczne oraz wnikliwe, merytoryczne dyskusje problemów organizacyjnych

² W artykule posługuję się terminem 'nauczanie dwujęzyczne' ze względu na jego użycie w rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej i dwujęzycznych sekcjach z językiem niemieckim.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2002 r. nr 51, poz. 458 ze zm.).

i dydaktycznych dają obiektywny obraz wysiłków edukacyjnych w tym kraju. Na tle takim lepiej widać stan własnych rozwiązań oraz kierunki koniecznych innowacji.

1. Aktualny stan nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych

W roku szkolnym 2010/2011, czyli po 20 latach wdrażania, nauczanie dwujęzyczne w języku niemieckim prowadzono w 3 przedszkolach, 6 szkołach podstawowych, 23 gimnazjach oraz 18 liceach ogólnokształcących. W stosunku do roku 2002 odnotowano spadek liczby szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne z językiem niemieckim w województwach zachodniopomorskim i pomorskim. Natomiast nieznaczny wzrost liczby szkół z sekcją dwujęzyczną odnotowano w województwie opolskim (4 szkoły więcej), śląskim (2 szkoły), wielkopolskim (5 szkół), dolnośląskim (4 szkoły) i mazowieckim (6 szkół). W czterech województwach (podkarpackim, świętokrzyskim, podlaskim i lubuskim) nie prowadzi się żadnych szkół z tą formą kształcenia w języku niemieckim (*Raport 2011*: 22). Mimo początkowego entuzjazmu, wielkiego zaangażowania, wielu inicjatyw i licznych szkoleń nie widać wyraźnego wzrostu liczby szkół lub klas dwujęzycznych w Polsce, tak jak to się dzieje w innych krajach Europy. Dla porównania: w Niemczech w roku szkolnym 2005/2006 nauczanie dwujęzyczne w różnych językach prowadzono w 680 szkołach (por. WERNER 2009: 24). W Finlandii – kraju mniejszym niż Polska – w latach 1996–97 formułę CLIL stosowano w 252 szkołach podstawowych (por. FRUHAUF et al. 1997), w Andaluzji 694, dalszych 400 jest planowanych (por. MAJEWSKA 2010: 90). Interpretując ostrożnie te dane, można mówić o wyraźnej stagnacji nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce.

Popularność kształcenia na kursach dwujęzycznych można też mierzyć ilością zdanych matur w wersji dwujęzycznej. Z danych za rok 2005 wyłania się następujący obraz:

Matematyka: 240 uczniów (0,27% w stosunku do liczby abiturientów zdających ten przedmiot);

Biologia: 97 uczniów (0,13%);

Chemia: 35 uczniów (0,14%);

Fizyka: 28 uczniów (0,16%);

Geografia: 89 uczniów (0,12%);

Historia: 195 uczniów (0,29%).

Łącznie: 444 abiturientów.

Dane te, a zwłaszcza procentowy stosunek liczby abiturientów z klas dwujęzycznych do ilości osób zdających dany przedmiot w Polsce, nie są imponujące. Dla porównania: w tym samym roku dyplom DSD II zdało 862 uczniów liceów ogólnokształcących (*Raport przeglądowy 2011*: 32).

Główne przyczyny stagnacji zainteresowania prowadzeniem sekcji dwujęzycznych w Polsce to między innymi:

- Dokonane zmiany w systemie oświaty w Polsce, które weszły w życie we wrześniu 1999 roku, tj. skrócenie nauki w liceum o jeden rok, w znacznym stopniu utrudniają pełną realizację celów kształcących w oddziałach dwujęzycznych. Dla porównania: okres

edukacji w sekcji dwujęzycznej w Niemczech trwa 5 lat – do klasy dziesiątej, po której ukończeniu uczniowie mogą zdecydować się na kontynuację nauki w tej formie do matury lub też przerwać ją bez żadnych konsekwencji.

- Zakładane cele edukacyjne w oddziałach dwujęzycznych w ramach przyznanego limitu są – moim zdaniem – niewykonalne lub bardzo trudne do zrealizowania.
- Głównym założeniem polskiego modelu edukacji dwujęzycznej jest późna imersja w ramach maksymalnej ilości przedmiotów niejęzykowych. W ten sposób próbuje się zintensyfikować naukę języka, aby w ciągu 3 lat osiągnąć poziom kompetencji B2 lub C1, zakładany w podstawie programowej dla sekcji dwujęzycznych.
- Wdrożony w Polsce model spowodował konieczność wprowadzenia tzw. roku zerowego, który ma zrekompensować niedostateczny poziom językowy kandydatów do tej formuły kształcenia. Jest to konieczna proteza organizacyjna. Jednakże ma ona tę wadę, że przedłuża okres nauki w liceum o cały rok i w nieracjonalny sposób wpływa na jej wysokie koszty.
- Brak możliwości elastycznego wdrażania kształcenia dwujęzycznego w szkole. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 19 czerwca 1992 roku w § 20.3 jest mowa o tym, że nauczanie w dwóch językach musi obejmować co najmniej dwa przedmioty, w tym jeden z grupy przedmiotów wskazanych w tym rozporządzeniu, czyli matematyka, biologia, chemia, fizyka, geografia i historia powszechna. W rzeczywistości szkoły często prowadzą nauczanie dwujęzyczne w zakresie większej liczby przedmiotów równolegle, według zasady: im więcej, tym lepiej. Skutkuje to bezprzykładnym obciążeniem uczniów. Niemieckie modele przewidują możliwość wprowadzania po jednym przedmiocie w każdym roku nauki, z tym, by ich liczba nie przekraczała dwóch. Podobnie we Francji, gdzie nauczanie dwujęzyczne w większości szkół ogranicza się do jednego przedmiotu niejęzykowego. Ten typ nauczania prowadzi się w 3000 *collèges* i *lycées* oraz 180 szkołach zawodowych (por. HONECKER 2004: 174). Przyjęcie niemieckich lub francuskich rozwiązań w tym zakresie mogłoby rozwiązać wiele problemów dydaktycznych oraz zminimalizować wysiłek nauczycieli i uczniów bez obniżania wyników nauczania i uczenia się.
- Realizowany w polskich liceach model kształcenia nie przewiduje żadnej fazy wprowadzenia uczniów w specyfikę języka przedmiotowego. Brak sprofilowanego kursu przygotowawczego każe przypuszczać, że poziom trudności komunikacyjnych jest bardzo wysoki ze wszelkimi negatywnymi konsekwencjami, jak na przykład wolne tempo realizacji materiału, duży wysiłek fizyczny i intelektualny uczniów, stres nauczyciela i uczniów, spadek motywacji itp.
- W polskiej formule kształcenia dwujęzycznego wyraźnie preferuje się nauki ścisłe i przyrodnicze, które wielu uczniom sprawiają znaczne trudności nawet w języku ojczystym. Natomiast w szkołach niemieckich dominuje geografia, historia lub nauka o społeczeństwie. Biologia jest wybierana niezwykle rzadko. W przeciwieństwie do modelu niemieckiego, katalog przedmiotów nauczanych dwujęzycznie w Polsce poszerzono o chemię, fizykę i informatykę, w zakresie których brak jakichkolwiek doświadczeń. Ponadto istnieją uzasadnione zastrzeżenia co do użyteczności języka nauk ścisłych w komunikacji na tematy społeczne wymienione w podstawie programowej.
- Poważnym czynnikiem hamującym jest obligatoryjność zdawania egzaminu maturalnego z przedmiotu niejęzykowego w języku obcym, który *de facto* nie daje abiturientom żadnych korzyści. Często może utrudniać osiągnięcie wyższej liczby punktów z pozostałych

egzaminów maturalnych, decydujących dzisiaj o szansach przyjęcia na studia na wybranym kierunku i w wybranej uczelni. Problem ten dostrzegany jest także w szkołach niemieckich, dlatego z tego powodu wielu uczniów kończy edukację dwujęzyczną w klasie dziesiątej, na rok lub dwa przed egzaminem maturalnym.

- Brak lub niska przekładalności refleksji teoretycznych i wyników badań naukowych na rozwiązania organizacyjne i metodyczne stosowane w nauczaniu dwujęzycznym.
- Praktyczne wyłączenie ośrodków akademickich ze szkoleń organizowanych przez CODN we współpracy ze stroną niemiecką dla nauczycieli z oddziałów dwujęzycznych.

2. Ocena stanu refleksji na temat nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce po 1999 roku

Podjęta przeze mnie próba oceny nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych po 1999 roku bazuje na upublicznionych raportach centralnych instytucji oświatowych oraz różnego rodzaju publikacjach o charakterze mniej lub bardziej monograficznym, a także na podstawie własnych prac. W tym celu wykorzystałem następujące źródła:

- Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990–2010, sporządzony przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warszawa 2011.
- WOLSKI, P. (red.) (2010): *Edukacja dwujęzyczna w Polsce – Język niemiecki. Raport ewaluacyjny. Praktyka w wybranych szkołach*. Warszawa: ORE.
- CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki. *Języki Obce w Szkole* nr 6, 2010, zeszyt specjalny.
- Bilingual unterrichten – bilingual lernen. W: *Hallo Deutschlehrer* z. 26, 2008.
- DZIĘGIELEWSKA, Z. (red.) (2007): *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN.
- DAKOWSKA, M. / OLPIŃSKA, M. (red.) (2002): *Edukacja dwujęzyczna – przedszkole, szkoła podstawowa i średnia – teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa.
- IŁUK, Jan (2000): *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice.
- IŁUK, Jan (2002): Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6.

Lektura wymienionych materiałów nasuwa następujące wnioski:

1. Najczęściej poruszonym tematem są modele kształcenia dwujęzycznego. Kwestia ta pojawia się niemalże w każdej większej publikacji, a w wielu jest wręcz zagadnieniem dominującym. Na przykład w „Bilingual Unterrichten – bilingual Lernen” (*Hallo Deutschlehrer*, nr 26, 2008) przedstawiono modele kształcenia dwujęzycznego w Polsce, Bułgarii, Finlandii, Niemczech na przykładzie miasta Görlitz i Berlina oraz na Węgrzech. Jeszcze w publikacji Wolffa i Otwinowskiej-Kasztelanicy z 2010 roku (s. 9) przedstawia się niemieckie rozwiązania organizacyjne, *notabene* wielokrotnie szczegółowo opisane w literaturze przedmiotu, oraz sugeruje się naiwnie, że niemiecki model kształcenia dwujęzycznego może się sprawdzić w polskich szkołach.

2. Ważną podstawę rekonstrukcji obrazu nauczania dwujęzycznego stanowią publikacje, w których nauczyciele prezentują swoje – najczęściej udane – propozycje dydaktyczne wybranych tematów lekcyjnych. Świadczy to z jednej strony o ich szczególnej aktywności, zaangażowaniu i kompetencji, a także o efektach swoich poszukiwań metodycznych i potrzebie podzielenia się doświadczeniami. Postawę taką należy docenić w szczególny sposób. Dobrze, że redakcja *Języków Obcych w Szkole* przyczynia się w znaczący sposób do upowszechnienia dobrych i sprawdzonych rozwiązań dydaktycznych. Z drugiej strony wyłania się zbyt jednostronny wizerunek lekcji dwujęzycznych. Z perspektywy danej szkoły i nauczyciela jest to zupełnie zrozumiałe, że pisze się głównie o swoich sukcesach, fascynacjach tą formą kształcenia, liczbach absolwentów sekcji dwujęzycznej, zdanych matur lub uzyskanych dyplomów językowych. Jednakże informacje tego typu przemilczają codzienne trudności edukacyjne i w niewielkim stopniu przyczyniają się do ich rozwiązania. O występujących problemach uczniów nie wspomina się praktycznie wcale.

3. Zupełnie inny obraz wyłania się na podstawie hospitacji, które w 2009 roku w ramach raportu ewaluacyjnego we współpracy z MEN przeprowadzono w 33 sekcjach dwujęzycznych na terenie całego kraju (*Raport 2010: 27*):

- Lekcje niemieckich nauczycieli danego przedmiotu, często nie znających języka polskiego, były prowadzone głównie w języku niemieckim. Język polski stosowano rzadko, wyłącznie w celu wyjaśnienia terminów. Stwierdzano błędy merytoryczne wynikające z nieznajomości przez nauczyciela terminologii polskiej.
- Lekcje polskich nauczycieli prowadzone były częściowo w języku niemieckim, częściowo po polsku. Komunikacja lekcyjna odbywała się w języku niemieckim, użycie języka polskiego ograniczało się do terminologii.
- Lekcje, w których komunikacja lekcyjna prowadzona była przede wszystkim w języku polskim. Teksty w języku niemieckim omawiano w języku polskim.
- Lekcje bez wykorzystania języka niemieckiego. Komunikacja lekcyjna prowadzona była wyłącznie w języku polskim. Nauczyciel deklarował wykorzystanie materiałów w języku niemieckim w formie pracy domowej.

Przestawiony obraz w żaden sposób nie przypomina tego, który opisywany jest w publikacjach najaktywniejszych nauczycieli. Co więcej, prawie żaden z obserwowanych w praktyce modeli kształcenia nie ułatwia osiągnięcia celu zakładanego w edukacji dwujęzycznej, jakim jest swobodne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i w piśmie na poziomie C1. Ewidentne unikanie języka obcego w nauczaniu dwujęzycznym świadczy zapewne o zbyt niskim opanowaniu języka obcego przez nauczyciela danego przedmiotu. Wniosek ten potwierdzają badania przeprowadzone przez KOROBOWICZ (2007: 83) w oddziałach dwujęzycznych z językiem francuskim. Natomiast z *Raportu ewaluacyjnego – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce* (2005: 57 i 60) wynika, że zarówno w gimnazjum, jak i w liceum nauczyciele legitymują się najczęściej poziomem DELF, czyli takim, jaki powinni osiągnąć gimnazjaliści w III klasie. W literaturze przedmiotu brak jest informacji o poziomie językowym nauczycieli przedmiotów niejęzykowych w sekcjach niemieckojęzycznych.

4. Za wyjątkową należy uznać wypowiedź Agnieszki Caban, nauczycielki matematyki z sekcji dwujęzycznej z LO w Łodzi, w której ma odwagę wymienić te czynniki, które mimo jej dużego doświadczenia i wielkiej pasji sprawiają poważne problemy. Są to (CABAN 2008: 33):

- łączenie nauczania przedmiotowego i językowego, czyli jak pogodzić priorytet nauczania przedmiotowego z kształceniem językowym,
- wybór zagadnień do nauczania dwujęzycznego,
- zmniejszenie nakładu sił oraz ilości czasu na przygotowanie zajęć lekcyjnych.

Natomiast autorzy raportu wskazują na następujące problemy, jakie muszą pokonywać nauczyciele i uczniowie w oddziałach dwujęzycznych (*Raport 2010: 52*):

- Niektórzy nauczyciele wykazują niepewność w formułowaniu celów nauczania w sekcji dwujęzycznej. Wynika ona m.in. z braku stosownych zaleceń w podstawie programowej.
- Obowiązek zrealizowania polskiego programu kształcenia przedmiotu ogólnokształcącego w ograniczonym wymiarze czasowym wymusza daleko idącą eliminację języka obcego.
- Rozbieżności pomiędzy poznawczymi możliwościami ucznia a jego możliwościami językowymi wynikają m.in. z niedostatecznego i niewłaściwego przygotowania językowego uczniów do udziału w tej formie edukacyjnej. Nauka języka w ramach tzw. roku zerowego nie gwarantuje opanowania języka obcego w takim zakresie, jakiego wymaga komunikacja na temat treści kształcących z kilku przedmiotów objętych nauczaniem dwujęzycznym.

W mojej ocenie nie jest to lista pełna. Dyskusji i usankcjonowania jej efektów wymagają również takie kwestie, jak (por. IŁUK 2002a):

- wybór przedmiotów do nauczania w sekcjach dwujęzycznych,
- liczba przedmiotów objętych równoległym nauczaniem dwujęzycznym,
- przygotowanie uczniów do nauki w sekcji dwujęzycznej,
- przygotowanie uczniów do używania dyskursu naukowego specyficznego dla danego przedmiotu,
- kryteria wyboru tekstów do nauczania dwujęzycznego,
- strategie pracy z tekstem o dużej zawartości informacyjnej i terminologicznej,
- wpływ pisania na rozwój kompetencji językowej w ramach nauczania dwujęzycznego.

Są to w Polsce problemy mało dyskutowane i w konsekwencji nie rozwiązane. Ponadto obowiązujące wymogi maturalne przedmiotów niejęzykowych tak dalece determinują cele kształcenia, ocenianie i przedmiotowe podejścia metodyczne w sekcjach dwujęzycznych, że nie pozostawiają wystarczającej przestrzeni dla integracyjnego nauczania przedmiotowego i językowego. Niemniej są to zagadnienia, które w znaczący sposób wpływają na efektywność tej koncepcji nauczania i należy przypuszczać, że nie są one wyłącznie indywidualnymi problemami jednej nauczycielki.

3. Wybrane problemy szczegółowe

Do większości wymienionych zagadnień w sposób szczegółowy ustosunkowałem się w artykule „Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce” (IŁUK 2002a). W tym miejscu chciałbym się odnieść do niektórych z nich.

3.1 Przygotowanie uczniów do nauki w sekcji dwujęzycznej

Jak wiadomo, nauka w sekcji dwujęzycznej w liceum zaczyna się tzw. rokiem zerowym, w którym uczniowie mają 18 godzin języka obcego, dwie godziny języka polskiego i matematyki oraz po godzinie historii, geografii i informatyki. Reforma systemu edukacyjnego nie zlikwidowała „zerówki”. Działa ona na podobnych zasadach jak przed reformą. Obok klas zerowych, do których przyjmuje się kandydatów na podstawie testu sprawdzającego predyspozycje językowe, istnieją klasy, do których rekrutuje się absolwentów gimnazjów dwujęzycznych, również wyselekcjonowanych na podstawie tego samego testu. Poziom przygotowania językowego po ukończeniu „zerówki” i absolwentów klas gimnazjalnych z oddziałów dwujęzycznych z językiem francuskim, którzy kontynuują naukę w liceum dwujęzycznym, zbadała WALCZYŃSKA (2007). Z przeprowadzonych testów językowych, ankiet wśród nauczycieli i uczniów wynika, że w 2002 roku absolwenci klasy zerowej wykazywali nieco wyższy poziom kompetencji językowej oraz uzyskiwali lepsze oceny niż absolwenci gimnazjów. Ten sam test przeprowadzony 3 lata później wykazał, że różnica w poziomie językowym badanych grup jest minimalna, a w zakresie pisania gimnazjaliści okazali się grupą nawet nieznacznie lepszą (por. WALCZYŃSKA 2007: 61). Przeprowadzona wśród uczniów i nauczycieli ankieta wykazała, że istniejące różnice wynikają przede wszystkim z nastawienia gimnazjalistów do nauki w szkole. Cechuje ich małe zaangażowania, brak chęci pogłębienia poruszanych na lekcji tematów oraz ograniczenie się do niezbędnego minimum narzuconego przez program lub nauczyciela (por. WALCZYŃSKA 2007: 64). Empiryczne badania Walczyńskiej, w mojej ocenie bardzo cenne, udowodniły, że powoływanie klas zerowych nie jest absolutnie konieczne, aby z powodzeniem uczęszczać na zajęcia w formule dwujęzycznej. Sugerowałem to już w swoich wcześniejszych publikacjach. Podobne badania należałoby przeprowadzić na większej próbie i również w oddziałach z językiem niemieckim. Powinny one wpłynąć na powszechną zmianę stanowiska w sprawie konieczności powoływania klas zerowych.

Zamiast klas zerowych proponowałem swego czasu przygotowanie uczniów do bilingwalnego toku nauczania w ramach jedno- lub dwusemestralnego kursu wprowadzającego do wybranych przedmiotów. W aktualnie obowiązującej formule nauczania dwujęzycznego w liceum nie ma dla niego miejsca. Natomiast wprowadzenie specjalistycznych kursów propedeutycznych w gimnazjum wydaje się możliwe na dodatkowych zajęciach, jakie przysługują klasom dwujęzycznym. Za ich wprowadzeniem przemawiają następujące powody:

- podręczniki do nauki języka obcego na poziomie początkowym nie zawierają treści, które omawia się na lekcjach niejęzycznych, dlatego podstawowe słownictwo geograficzne, biologiczne, chemiczne i in. jest uczniom nieznanne;
- oryginalne podręczniki z innych krajów nie są dostosowane do realizacji polskiego programu kształcenia ani do możliwości językowych uczniów z klas dwujęzycznych.

Celami takiego kursu przygotowawczego mogłoby być:

- poznanie działań mownych i ich podstawowych struktur gramatyczno-leksykalnych, które jako narzędzia mentalne (*thinking skills*) pełnią kluczową rolę w zdobywaniu wiedzy;

- zalicza się do nich: definiowanie i eksplikację terminów,⁴ tworzenie hipotez, deskrypcję,⁵ konkludowanie itp.⁶
- opanowanie podstawowych umiejętności w interpretacji wykonanych eksperymentów, statystyk, tabel, wykresów⁷, map, ilustracji.
 - rozumienie pojęć z perspektywy danej dziedziny wiedzy (np. woda, las, klimat itp.)
 - podstawowe techniki czytania ze zrozumieniem dłuższych tekstów o dużej zawartości informacyjnej,
 - umiejętności streszczania,⁸ upraszczania tekstów, pisania tekstów ekspozycyjnych.

3.2 Wybór tekstów do nauczania dwujęzycznego

Raport ewaluacyjny (2010: 52) potwierdził, iż kluczową rolę w nauczaniu dwujęzycznym odgrywa praca z tekstem. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że stale poszukują tekstów, które nadawałyby się do wykorzystania w formule dwujęzycznej. Świadczy to o tym, że teksty podręcznikowe nie nadają się do tego celu, ponieważ są trudne lub nawet bardzo trudne w odbiorze. Potwierdzają to badania przeprowadzone m.in. w Austrii (por. BAMBERGER / VANECEK 1995: 206). Wynika z nich, że teksty dla klas 5–7 pod względem trudności językowych zupełnie nie odpowiadały poziomowi edukacyjnemu, dla którego były przeznaczone. Podręczniki dla klas 8–10 korelowały tylko w 20–30% z poziomem, dla którego były przewidziane, tzn. były napisane zbyt trudnym językiem w stosunku do zakładanego poziomu edukacyjnego. W takiej sytuacji wybór właściwego tekstu do nauczania dwujęzycznego jest szczególnie trudny.

Istotną, ale zupełnie niedostrzeżoną kwestią – zarówno przez badaczy, jak i przez nauczycieli – są emocje (opory), jakie wywołuje niezrozumiały tekst, oraz ich wpływ na rezultat czytania. Badania STROUHALA i in. (1986: 526) potwierdzają, że trudne teksty dziesięciokrotnie częściej wywołują negatywne emocje niż teksty bardziej zrozumiałe. Budzą one u czytelnika silne opory w stosunku do czytania. Natomiast pozytywne odczucia podnoszą efektywność czytania o 30%. Związek ten dostrzeżono – co można z satysfakcją odnotować – w ramach badania PISA 2009. Wynika z niego, że wszyscy uczniowie w Polsce, tj. 38,5% badanej próby, którzy osiągnęli I lub II poziom kompetencji w czytaniu (maksymalnie 479 punktów), podali, że czytają wyłącznie pod przymusem, a samo czytanie uznają za stratą czasu. Można zatem domniemywać, iż ważnym źródłem tych oporów są negatywne emocje, jakich spora część młodzieży szkolnej – i nie tylko – od najwcześniejszych lat codziennie doświadcza z powodu niewłaściwie dostosowanego poziomu czytelności podręczników.

⁴ Więcej na ten temat w IŁUK 1999.

⁵ Więcej na ten temat w BĘDKOWSKA-OBLĄK 2003: 105 i n.

⁶ Z badań DALTON-PUFFER (2009) wynika, że w dyskursie klasowym działania mowne polegające na definiowaniu i formułowaniu hipotez występują w niskim stopniu. Powodem tego stanu rzeczy jest nie tylko niewystarczający poziom kompetencji językowej, lecz przede wszystkim sposób prowadzenia dyskursu lekcyjnego za pomocą pytań, które nauczyciel kieruje do uczniów.

⁷ Więcej na ten temat w IWAŃSKA 2008: 256 i n.

⁸ Więcej na ten temat w MARZEC-STAWIARSKA 2009.

Dobry tekst podręcznikowy powinien nie tylko zawierać odpowiednią porcję wiedzy, lecz także podawać ją w taki sposób, by przekaz ten nie kolidował z mentalnymi procesami przetwarzania informacji i ich zapamiętywania. Tak niestety nie jest. Z moich badań nad czytelnością tekstów w podręcznikach do nauki historii, geografii i biologii oraz z wielu eksperymentów dydaktycznych w kraju i za granicą wynika, że optymalizacja tekstów zgodnie z założeniami kognitywnej teorii uczenia się i przetwarzania informacji podnosi efektywność zdobywania wiedzy z tekstów podręcznikowych średnio o 35% zarówno bezpośrednio po ukończeniu lekcji, jak i po upływie tygodnia, co świadczy o trwałości uzyskanych wyników nauczania (por. ILUK 2009). Ponadto obserwuje się niższy stopień irytacji, wyraźny wzrost kreatywności uczniów i poziomu ich satysfakcji (por. ILUK 2006). Mając na uwadze powyższe, nauczyciel bilingwalny powinien umieć zidentyfikować w wybranym przez siebie tekście te elementy, które skutecznie obniżają efektywność uczenia się, i wiedzieć, jak je wyeliminować. Obawiam się, że ten aspekt nie był przedmiotem doksztalcenia nauczycieli przedmiotów niejęzykowych. Również opublikowane materiały do dwujęzycznego nauczania tych przedmiotów nie były oceniane pod tym kątem.

3.3 Rola pisania w nauczaniu dwujęzycznym

W opracowaniach metodycznych dotyczących nauczania dwujęzycznego nie podkreśla się szczególnej roli pisania, jaką pełni ono w rozwoju i utrwalaniu ogólnej kompetencji językowej. Jak wielki jest ten wpływ, potwierdziła w swoich badaniach LORANC-PASZYŁK (2009). Przedmiotem jej badań był wpływ systematycznego pisania esejów na rozwój ogólnej kompetencji językowej i sprawnościowej w ramach seminarium prowadzonego według zasad CLIL. W eksperymencie wzięli udział studenci kierunku „Stosunki międzynarodowe”, którzy na maturze zdali egzamin z języka angielskiego. Eksperyment trwał tylko jeden semestr, w czasie którego każdy student napisał 10 esejów. Wszystkie zostały sprawdzane i w razie konieczności poprawione przez studentów. Badania Loranc-Paszyłk potwierdziły 23-procentowy wzrost ogólnej kompetencji językowej w grupach nauczanych według formuły CLIL i systematycznie piszących eseje, podczas gdy studenci, których aktywność językowa miała charakter wyłącznie oralny, czyli bazowała na mówieniu i przerabianiu ćwiczeń podręcznikowych, nie odnotowali żadnego postępu. Analiza jakościowa wykazała, że wypowiedzi pisemne studentów grup eksperymentalnych cechuje znacznie bardziej zaawansowany poziom kompetencji gramatycznej i leksykalnej, uwidaczniający się m.in. w częstszym i poprawnym użyciu słownictwa mniej powszechnego, typowego dla dyskursu akademickiego. Teksty charakteryzowały się również większym stopniem spójności, szerokim i bardziej urozmaiconym stosowaniem złożonych konstrukcji składniowych oraz metatekstemów. Ponadto studenci grup eksperymentalnych osiągnęli znaczący postęp w czytaniu ze zrozumieniem (średnio o 21%), natomiast przyrost tej sprawności w przypadku studentów grup kontrolnych był nieznaczny i wyniósł zaledwie 1%. Na podstawie dokonanych pomiarów można przyjąć, że istotny wzrost efektywności i trwałości kształcenia językowego, nie tylko w konwencji dwujęzycznej, można osiągnąć poprzez systematyczne pisanie esejów lub streszczeń. Z analizy protokołów hospitacyjnych, opublikowanych w raporcie *Edukacja dwujęzyczna w Polsce* (2010: 11 i n.), wynika, że w oddziałach dwujęzycznych pisanie nie jest wykorzystywane w tej funkcji. Szkoda, ponieważ – jak wykazały

badania Loranc-Paszyk – największy wpływ pisania na ogólny poziom kompetencji językowej widoczny był u studentów o niższym poziomie językowym.

4. Perspektywy nauczania w oddziałach dwujęzycznych

Decyzją MEN matury w sekcjach dwujęzycznych mają być zniesione w 2012 roku. Powodem tej decyzji – jak podaje MEN na swojej witrynie internetowej: „Kształcenie dwujęzyczne – zamierzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej” – jest przeciążenie polskiego systemu egzaminacyjnego wielością zadań. W związku z tym egzaminy przedmiotowe w językach obcych mogą być oferowane w zainteresowanych szkołach tylko w porozumieniu z partnerskimi szkołami za granicą lub innymi zagranicznymi instytucjami oświatowymi. Wymóg ten spełniają tylko sekcje z oddziałami dwujęzycznymi z językiem francuskim i hiszpańskim. Likwidacja matur dwujęzycznych została oprotestowana przez dyrekcje szkół z oddziałami dwujęzycznymi. Patrząc na tę decyzję z perspektywy rozwiązań międzynarodowych, trzeba przyznać, że była ona ze wszech miar słuszna, a protest szkół nieracjonalny. W literaturze przedmiotu oponenci tej decyzji nie przedstawili żadnych argumentów za utrzymaniem egzaminu maturalnego.

Inną kwestią są sugestie MEN, by sekcje dwujęzyczne przekształcić – tam, gdzie jest to możliwe – w oddziały międzynarodowe, w których egzamin maturalny będzie przygotowywany na podstawie standardów obowiązujących za granicą. Sugestie te niewątpliwie mogą świadczyć o słabnącym zainteresowaniu edukacją dwujęzyczną.

4.1 Najnowsze porozumienie polsko-niemieckie w zakresie promocji nauczania języka niemieckiego

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen w Kolonii w ścisłej kooperacji z Ministerstwem Spraw Zagranicznych i szesnastoma krajami związkowymi Republiki Federalnej Niemiec wspiera w szczególności naukę języka niemieckiego za granicą, w tym i w Polsce. W 2009 roku Minister Spraw Zagranicznych Niemiec powołał do życia inicjatywę szkół partnerskich. Do programu tego przystąpiło już około 80 polskich gimnazjów i liceów. Noszą one nazwę „Szkoła Partnerska Republiki Federalnej Niemiec” i są pod stałą opieką Instytutu Goethego. Absolwenci szkół gimnazjalnych mogą zdawać egzamin DSD I, zaś absolwenci liceów – DSD II, ten sam, do którego przystępują absolwenci oddziałów dwujęzycznych (*Raport przeglądowy* 2011: 30 i n.). Oferta szkół partnerskich DSD jest zatem poważną konkurencją dla oddziałów dwujęzycznych, ponieważ znacznie mniejszym wysiłkiem i bez straty jednego roku można osiągnąć ten sam certyfikat językowy. Potwierdzają to dane statystyczne, z których wynika wysoka zdawalność DSD II przez absolwentów szkół objętych tym programem, a także stale rosnące zainteresowanie tym egzaminem. W roku 2011 do egzaminu przystąpi ponad 700 uczniów (*Raport przeglądowy* 2011: 32).

Odwołanie niemieckich nauczycieli z oddziałów dwujęzycznych oraz intensywne wsparcie, także kadrowe, szkół DSD w Polsce każe przypuszczać, że strona niemiecka aktualnie jest bardziej zainteresowana masowymi formami intensywniejszego nauczania języka niemieckiego

niż wspieraniem elitarniej formy kształcenia, jaką jest niewątpliwie edukacja w oddziałach dwujęzycznych.

5. Konkluzja końcowa

Przytoczone fakty wskazują na powolne wycofywanie się z nauczania dwujęzycznego w Polsce, podczas gdy w tym samym czasie inne kraje dynamizują jego rozwój, czego wynikiem jest znaczący wzrost liczby przedszkoli, szkół podstawowych, ogólnokształcących szkół średnich i zawodowych realizujących formułę nauczania dwujęzycznego. Co więcej, tą formą kształcenia próbuje się objąć jak najszersze kręgi uczniów i to już od szkoły podstawowej. Celowy rozwój oddziałów dwujęzycznych w szkole podstawowej uzasadniają m.in. takie czynniki, jak: istniejąca jeszcze aktywność wrodzonego mechanizmu odpowiedzialnego za szybkie i mimowolne przyswajanie języka, ciekawość jako ważny czynnik motywacyjny oraz szczególnie otwartość młodszych dzieci na nowe formy uczenia się.

W RFN w 2005 roku było 51 szkół podstawowych z nauczaniem dwujęzycznym (por. WERNER 2009: 21 i n.), w Finlandii 252, w których programy imersyjne wdraża się już od klasy czwartej dla trzeciego obowiązkowego języka obcego i od piątej klasy opcjonalnie dla L 4 (por. HATAJA 2008: 23). W Andaluzji 352 szkoły podstawowe prowadzą sekcje dwujęzyczne. Szerokie wprowadzenie nauczania dwujęzycznego od szkoły podstawowej w tym kraju gwarantuje dynamiczny rozwój tej formy kształcenia na wyższych etapach edukacyjnych, czego najlepszym dowodem jest fakt, że w ciągu ostatnich pięciu lat ilość szkół z nauczaniem dwujęzycznym wzrosła tam niemalże pięciokrotnie (por. MAJEWSKA 2010). U nas dzieje się odwrotnie: główną bazę oddziałów dwujęzycznych stanowią licea, najczęściej bez naturalnego zaplecza, z którego rekrutowaliby się kandydaci do oddziałów dwujęzycznych. Ponadto w zagranicznych programach uczniowie nie są poddawani żadnym specjalnym testom kwalifikacyjnym i nie muszą kończyć intensywnego przygotowania językowego, aby móc uczęszczać do oddziałów dwujęzycznych.

Brak wyraźnej woli politycznej, ograniczenia budżetowe, stagnacja tej formy edukacyjnej, konkurencyjne, w tym tańsze i krótsze formy nauczania, czyli szkoły partnerskie DSD są tymi czynnikami, które – w mojej ocenie – nie wróżą sekcjom dwujęzycznym z językiem niemieckim w Polsce dobrych perspektyw. Jednakże wbrew pozorom likwidacja obowiązkowej matury dwujęzycznej w Polsce może być korzystną okolicznością do rozluźnienia sztywnych ram programowych i organizacyjnych, skutecznie krępujących rozwój oddziałów dwujęzycznych. Dlatego warto przedyskutować i ewentualnie usankcjonować nowe, tzn. bardziej elastyczne rozwiązania organizacyjne oraz bardziej realistyczne i lepiej dostosowane do idei nauczania dwujęzycznego cele kształcące, które w dotychczasowej formie trudno było zrealizować w ramach normalnego kursu przedmiotowego.

Literatura

- BAMBERGER, R. / VANECEK, E. (1984): *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben*. Wien.
- BĘDKOWSKA-OBŁĄK, M. (2003): *Efektywność kształcenia dwujęzycznego w Polsce*. Sosnowiec [nieopublikowana praca doktorska].
- Bilingual Unterrichten – bilingual Lernen. W: *Hallo Deutschlehrer*, z. 26, 2008.
- CABAN, A. (2008): Thema: Prozentrechnung – Einführung. W: *Hallo Deutschlehrer* z. 26.
- CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki (2010): *Języki Obce w Szkole* nr 6, 2010, zeszyt specjalny.
- CLILiG-Erhebungsbericht Polen (2007): CODN i Goethe-Institut. Kraków.
- DAKOWSKA, M. / OLPIŃSKA, M. (red.) (2002): *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkola, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa: UW.
- DALTON-PUFFER, Ch. (2009): Die Fremdsprache Englisch als Medium des Wissenserwerbs: Definieren und Hypothesenbilden. W: *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Sprachforschung*. Frankfurt/M: Peter Lang, 67–80.
- DZIĘGIELEWSKA, Z. (red.) (2007): *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN.
- FRUHAUF, G. / COYLE, D. / CHRIST, I. (1997): *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar: Europes Paltform.
- HATAJA, K. (2008): Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLiL in Finnland. Ein Kurzüberblick über bisherige Entwicklungen und Zukunftsaussichten). W: *Hallo Deutschlehrer* nr 26, 23–25.
- HONECKER, M. (2004): Zur Situation des deutschsprachigen Sachfachunterrichts in Frankreich. W: *Französisch heute* z. 2, 174–183.
- ILUK, J. (1999): Probleme der Entwicklung der Sprachkompetenz im bilingualen Sachunterricht, dargestellt am Beispiel der Sprachhandlungen „Benennen“ und „Definieren“. W: *Studia Germanica Gedanensia* 7, 155–168.
- ILUK, J. (2000): *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice.
- ILUK, J. (2002a): Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce. W: *Języki Obce w Szkole* nr 6, 27–37.
- ILUK, J. (2002b): Nauczanie dwujęzyczne z Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych. W: *Języki Obce w Szkole* nr 6, 68–79.
- ILUK, J. (2004): 10 lat nauczania dwujęzycznego w Polsce. W: *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, 13–19.
- ILUK, J. (2006): Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens. W: MIELCZAREK, Z. / KOWAL, G. (red.): *Erinnerte Zeit. Festschrift für Lothar Pikulik zum 70. Geburtstag*. Częstochowa: WSL, 273–271.
- ILUK, J. (2009): Verarbeitungs- und lernbehindernde Barrieren in Lehrtexten aus kognitionswissenschaftlicher Sicht. W: ANTOS, G. (red.): *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Rhetorik und Verständlichkeit*. T. 28, Tübingen: Niemeyer, 46–60.
- ILUK, J. (2010): Empirische Befunde zu Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb. W: KĄTNY, A. (red.): *Studien zur angewandten Germanistik II* (= *Studia Germanica Gedanensia* 23), 23–38.
- IWAŃSKA, A. (2008): *Redemittel zur Verbalisierung statistischer Übersichtsformen im Polnischen und Deutschen*. Katowice [nieopublikowana praca doktorska].

- KOROBOWICZ, M. (2007): Miejsce języka ojczystego w nauczaniu dwujęzycznym. W: DZIĘGIELEWSKA, Z. (red.): *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN, 80–90.
- Kształcenie dwujęzyczne – zamierzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej. MEN, aktualizacja 1 marca 2010.
- LORANC-PASZYLIK, B. (2009): *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*. Bielsko-Biała: ATH.
- MAJEWSKA, R. (2010): Nauczyciele realizujący kształcenie typu CLIL w Polsce i Andaluzji. Ujęcie porównawcze. W: *Języki Obce w Szkole* nr 6, 87–96.
- MARZEC-STAWIARSKA, M. (2009): Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym? W: *Języki Obce w Szkole* nr 3, 38–42.
- Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowny 1990–2010, sporządzony przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warszawa 2011 (online).
- PISA 2009. Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. Warszawa: MEN (online).
- PRZYBYLSKA-GMYREK, J. (1995): Informacja o organizacji i funkcjonowaniu dwujęzycznych liceów ogólnokształcących w polskim systemie oświatowym. W: *Języki Obce w Szkole* nr 3, 215–219.
- PRZYBYLSKA-GMYREK, J. (1998): Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących. W: *Języki Obce w Szkole* nr 3, 213–218.
- Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce. CODN i Ambasada Francji w Polsce, 2005.
- STROUHAL, E. / PFEIFFER, O. / WODAK, R. (1986): Ein Mann vom Lande vor dem Gesetz. Empirische Befunde zur Verständlichkeit von Gesetzen. W: *Folia Linguistica* 20, 505–537.
- WALCZYŃSKA, M. (2007): Nauczanie w polskich liceach dwujęzycznych: klasa zerowa czy gimnazjum dwujęzyczne? W: DZIĘGIELEWSKA, Z. (red.): *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN, 66–72.
- WERNER, B. (2009): Entwicklung und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. W: *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/M.: Peter Lang (wyd. II), 19–28.
- WOLFF, D. / OTWINOWSKA-KASZTELANIC, A. (2010): CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej. W: *CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki* (= *Języki Obce w Szkole* nr 6), 7–12.
- WOLSKI, P. (red.) (2010): *Edukacja dwujęzyczna w Polsce – Język niemiecki. Raport ewaluacyjny. Praktyka w wybranych szkołach*. Warszawa: ORE (online).
- ZAJĄC, M. (2010) Wsparcie nauczycieli sekcji dwujęzycznych – działania podejmowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. W: *CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki* (= *Języki Obce w Szkole* nr 6), 160–162.