

**Andrzej Kaczmarek**

*Uniwersytet Zielonogórski*

---

## **ZAGADNIENIA METODOLOGICZNE BADAŃ W KLASACH DWUJĘZYCZNYCH**

### **Methodological issues of conducting research in bilingual classrooms**

The research in the field of bilingual education has had some specific aims and problems. First, we remind of the quest for the relation between bilingualism and intelligence. Then, we refer to some studies on classroom interaction. Finally, we present some projects focussing on the integration of learning content and language.

## **1. Wstęp**

Edukacja dwujęzyczna spotyka się z coraz większym zainteresowaniem w wielu krajach świata. Ponieważ przybiera ona rozmaite formy, pragniemy wyjaśnić, iż w niniejszym tekście klasy dwujęzyczne rozumiemy jako przykłady edukacji, w której wszystkie lub wybrane przedmioty szkolne są nauczane w języku obcym, drugim dla większości uczniów. Dotyczy to różnych modeli immersji całkowitej i częściowej oraz zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego, znanego najczęściej pod międzynarodowymi terminami CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) i EMILE (fr. *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*).

Zamierzamy przedstawić wybrane cele i problemy badawcze związane z funkcjonowaniem klas dwujęzycznych i wpływem takiej edukacji na kompetencje uczniów. Wielu badaczy podkreśla szereg korzyści językowych, poznawczych i kulturowych, które są udziałem jej uczestników (Marsch 2002; Gajo, Berthoud 2008). Jednakże takie pozytywne opinie musiały wpierv przelamać wcześniejsze uprzedzenia i fałszywe wyobrażenia w stosunku do dzieci funkcjonujących w środowiskach dwujęzycznych. Dlatego zaczniemy od omówienia badań zorien-

towanych na kluczowe pytanie: *Czy edukacja dwujęzyczna jest lepsza od jednojęzycznej?* Następnie przejdziemy do opisu metod starających się określić jak przebiega komunikacja w klasach dwujęzycznych. W zakończeniu nawiążemy do projektów stawiających sobie za cel określenie skuteczności zintegrowanego uczenia się wiedzy przedmiotowej i językowej w klasach dwujęzycznych.

## 2. Badania nad związkiem pomiędzy dwujęzycznością a inteligencją

Zalety czy też wady nauczania w kontekście dwujęzyczności najłatwiej wykażać biorąc pod uwagę osiągnięcia uczniów. Tradycyjnym wyznacznikiem zdolności edukacyjnych uczniów było klasyczne pojęcie inteligencji. Jedno z najbardziej popularnych pytań, zadawane od lat 20-tych XX wieku, brzmiało: *jak dwujęzyczność wpływa na inteligencję?*

Popularna procedura badawcza polegała na zastosowaniu standardowych testów na inteligencję (IQ) i porównywaniu otrzymanych wyników pomiędzy grupami osób jednojęzycznych i osób dwujęzycznych. Do lat 60-tych, wyniki większości badań wskazywały na większe trudności w wykonywaniu zadań intelektualnych przez dzieci dwujęzyczne. Doprowadziło to do przypisania osobom dwujęzycznym „dezorientacji umysłowej” (*mental confusion*), czy też „upośledzenia językowego” (*language handicap*). Tymczasem stopniowo pojawiały się badania prezentujące odmienne rezultaty. Wynikało z nich, że nie ma wyraźnego związku pomiędzy dwu- lub jednojęzycznością a inteligencją. Niektóre z tych badań wskazywało nawet, że związek ten może mieć charakter pozytywny.

Peal i Lambert (1962 w: Kurcz 2007), poprzez krytyczne spojrzenie na ówczesną metodologię badań, spróbowali wyjaśnić, dlaczego wyniki badań okazywały się sprzeczne. Słabą stroną dotychczasowych badań okazała się kontrola zmiennych, które mogą korelować z inteligencją. Należały do nich: status społeczno-ekonomiczny i związana z tym jakość i poziom wykształcenia (często grupy dwujęzyczne pochodziły ze środowisk mniej uprzywilejowanych), płeć badanych (w sytuacjach, gdy nie kontrolowano proporcji płci w grupach, bardziej rozwinięte językowo dziewczęta mogły zawyżać wyniki grupy), a nawet wiek badanych i związany z tym rozwój językowy. Czasami nieobiektywnie definiowano pojęcie jednojęzyczności i dwujęzyczności. W pewnych badaniach określano przynależność do każdej z tych grup na podstawie nazwiska dziecka (!). Ponadto na ogół nie mierzono stopnia dwujęzyczności.

Sprawą dyskusyjną był także dobór narzędzi pomiaru inteligencji. Testy powinny być przedstawiane w języku, który badani znają najlepiej. Natomiast wiele badań używało testów tylko w języku angielskim. Osobom, dla których był to słabszy język, taki test sprawiał więcej trudności. Jednakże nawet powierzchowne przetłumaczenie testu, bez standaryzacji w kulturze języka docelowego, faworyzowało grupę, dla której język angielski był językiem pierwszym (tak się stało np. przy porównywaniu dzieci angielskojęzycznych z walijskojęzycznymi w badaniach Saera z 1923 r. oraz Jonesa i Stewarta z 1959 r.).

Osobną, ważną kwestią jest definicja inteligencji i określenie jej związku z językiem. Dzieci dwujęzyczne osiągały gorsze wyniki w Stanfordzkiej Skali Bine-ta zawierającej zadania werbalne. Natomiast lepsze wyniki uzyskiwały w niewerbalnych testach wykonaniowych.

W badaniach prowadzonych przez Peal i Lambert dość dobrze kontrolowano wspomniane zmienne, a także użyto szereg różnorodnych narzędzi do pomiaru zdolności językowych i intelektualnych. W rezultacie stwierdzono pozytywną korelację pomiędzy poziomem dwujęzyczności a poziomem inteligencji. Przy czym pozostawiono jako otwartą relację przyczynowo-skutkową, a mianowicie czy opanowanie drugiego języka podnosi poziom inteligencji, czy też dzieci bardziej inteligentne lepiej sobie radzą z opanowaniem obu języków.

Wyniki pomiaru inteligencji były bardziej rzetelne niż w innych badaniach, gdyż mierzono ją według kilku skal dotyczących różnych parametrów. Okazało się, że obie grupy równie dobrze wykonywały testy typu przestrzenno-percepcyjnego, natomiast grupy dwujęzyczne lepiej radziły sobie z manipulacją symbolami, z tworzeniem pojęć i z „giętkością” myślenia. Stwierdzono też pozytywne wyniki w werbalnych miarach inteligencji, ale dopiero na poziomie dwujęzyczności zrównoważonej. Były to też jedne z pierwszych badań, w których wzięto pod uwagę wielojęzyczny kontekst społeczno-kulturowy i postawy badanych dzieci wobec obu języków i kultur oraz ich funkcjonowanie w szkole.

Chociaż badania te były szeroko cytowane na rzecz promowania dwujęzyczności w szkołach, ich wyniki nie mogą być zbyt generalizowane. Po pierwsze, dotyczyły tylko 10-latków, po drugie wzięto pod uwagę tylko dzieci o dwujęzyczności w pełni zrównoważonej, po trzecie dotyczyły specyficznego kontekstu wielokulturowej aglomeracji Montrealu.

Podsumowując badania nad związkiem dwujęzyczności i funkcji poznawczych możemy wyróżnić kilka problemów metodologicznych (Baker 1993: 127-129):

I. Kontrola zmiennych w porównywanych grupach badawczych.

Badania zakładają, że jedno-/dwujęzyczność jest jedynym czynnikiem różniącym badane grupy, który może wpływać na osiągnięte rezultaty. Tymczasem mogą zaistnieć inne czynniki, które również dostarczają możliwych, alternatywnych wyjaśnień (np. motywacja, postawy, środowisko rodzinne, środowisko szkolne, itp.).

II. Określenie rodzaju dwujęzyczności.

Obecnie istnieje co najmniej kilkanaście określeń typów dwujęzyczności. Gdy badanie dotyczy ściśle zdefiniowanego typu (np. dwujęzyczności wczesnej, zrównoważonej), powstaje pytanie, na ile wyniki tych badań można rozszerzyć na inne sytuacje dwujęzyczności. Ponadto dany rodzaj dwujęzyczności jest ściśle związany ze specyficzną sytuacją rodzinną, socjo-kulturową. Tak więc w raz z typem dwujęzyczności w grę może wchodzić szereg czynników pozajęzykowych.

III. Określenie relacji przyczynowo-skutkowej.

Ciągle trwa dyskusja nad charakterem relacji język-funkcje umysłowe. Choć wielu badaczy wnioskuje, że rozwój dwujęzyczności w większym stopniu wpływa na rozwój poznawczy niż na odwrót, to można również zakładać, że jest to skomplikowany proces o dwustronnym charakterze interakcyjnym.

IV. Ustalenie charakteru wpływu dwujęzyczności na procesy poznawcze.

Za pomocą krótkoterminowych badań trudno jest ustalić, czy opisywane wpływy języka na umysł są trwale czy zmienne. Czy korzyści poznawcze dotyczą w równym stopniu różnych kategorii wiekowych? Jaka jest charakterystyka tych zmian na przestrzeni całego rozwoju dziecka, a potem osoby dorosłej?

V. Wpływ postaw i oczekiwań badaczy na wyniki badań.

Znanym problemem jest wpływ uprzednich założeń badaczy na przebieg badań i analizę rezultatów. Kwestia dwu- i różnojęzyczności, zwłaszcza w kontekście społeczno-kulturowym i edukacyjnym, jest także kwestią ideologiczną, co może skłaniać do tego, że badacz dostrzeże to, co będzie chciał dostrzec<sup>1</sup>.

### 3. Badania w klasach immersyjnych

Porównanie osiągnięć szkolnych uczniów klas immersyjnych i uczniów klas nauczanych w języku pierwszym wypada na ogół na korzyść tych pierwszych. Poza kwestią zdolności poznawczych, badano wśród nich kwestie zdolności językowych zarówno odnośnie języka pierwszego jak i drugiego. Sformułowano je jako następujące problemy (Marsch 2000: 20):

a) Problem języka pierwszego;

Czy język pierwszy będzie się rozwijał równie dobrze, mimo że zmniejsza się ilość czasu szkolnego przeznaczanego na pracę w tym języku?

b) Problem języka drugiego;

Czy język drugi rozwija się lepiej, jeżeli jego nauka jest zintegrowana z uczeniem się treści przedmiotowych?

pozytywne na ogół rezultaty badań zawierają jednakże pewne kwestie metodologiczne poddawane krytyce (Hamers, Blanc 1983: 303-329). Na przykład trudno oszacować, na ile grupy eksperymentalne w klasach immersyjnych są już specyficznymi grupami. Wybór takiej edukacji językowej przez rodziców oraz ich

---

<sup>1</sup> Ten ostatni problem jest szczególnie znaczący dla wielu badań przeprowadzonych w Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych, gdzie ich wyniki mogą wpływać na istotne decyzje natury edukacyjno-politycznej na szeroką skalę. Pozytywne rezultaty badań są również wykorzystywane przez zwolenników rozwijania nauczania dwujęzycznego w innych częściach świata, w tym w Europie.

zaangażowanie w rozwój językowy swoich dzieci powoduje, że kontekst środowiskowy takich klas jest znacząco różny od sytuacji dzieci w innych klasach.

Nie dano jeszcze ostatecznej odpowiedzi wobec wątpliwości, czy programy immersyjne, najczęściej obejmujące zdolne dzieci ze środowisk bardziej uprzywilejowanych, nadają się równie dobrze dla dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi lub pochodzących z mniej uprzywilejowanych grup społecznych. Dzieci te oczywiście napotykają większe problemy w opanowaniu obu języków i nauczanych w nich treści przedmiotowych. Jednakże interpretacje badaczy różnią się, co do relacji przyczynowo-skutkowych tych trudności oraz, co do określenia skali tych trudności w porównaniu do kształcenia tylko w jednym języku.

Większą popularnością cieszyły się dotychczas badania immersji wczesnej niż immersji późnej. Niewiele badań prowadzono wobec osób, które już opuściły szkołę, mało jest także badań ich zachowania językowego w wieku dorosłym. Wiąże się to z oczywistymi trudnościami przeprowadzania rzetelnych badań podłużnych w dłuższej perspektywie czasowej.

Z biegiem lat analiza systemów immersyjnych nabiera coraz bardziej charakteru jakościowego i wskazuje na pewne słabości w osiąganych kompetencjach języka drugiego (Gajo 2000: 25, Lyster 2007). Daje się zauważyć mianowicie dość szybki na ogół rozwój kompetencji w początkowym okresie, natomiast po kilku latach dostrzega się spowolnienie rozwoju i częste przypadki fosylizacji błędów językowych. Ponadto uwidacznia się małe urozmaicenie rejestrów socjolingwistycznych, charakteryzujące się opanowaniem tylko jednego stylu językowego (raczej szkolnego, akademickiego niż potocznego).

#### 4. Badania dyskursu w klasach dwujęzycznych

Do lat 80-tych stosunkowo mało było badań obserwujących to, co faktycznie dzieje się w klasach dwujęzycznych. Dopiero niedawno zaczęto analizować dokładnie interakcje i dyskurs w klasie, aby określić, w jaki sposób zachodzi w niej komunikacja językowa.

Takie badania obserwacyjne zaczęto przeprowadzać pod koniec lat 70-tych (Martin-Jones 2000). Opierały się na zapisie audio, dzięki czemu możliwa stała się analiza językoznawcza. Było to podejście oparte na analizie dyskursu, przeważnie o charakterze ilościowym, zliczającym i katalogującym indywidualne akty mowy, przy czym najczęściej zajmowano się funkcjami dyskursu nauczyciela.

Pod koniec lat 80-tych w coraz większej mierze zaczęto wykorzystywać w badaniach analizę konwersacyjną i podejście etnograficzne. Uwagę skierowano od komunikacyjnych funkcji indywidualnych wypowiedzi do sekwencyjnych struktur interakcyjnego dyskursu. W centrum zainteresowania znalazły się negocjacja znaczeń i wzajemne dynamiczne zależności pomiędzy nauczaniem a uczeniem się.

Wiele badań koncentruje się na zjawisku przełączania kodów (*code-switching*). Niektóre z badań analizują je jako wskazówki kontekstowe (*contextualization cues*), gdzie zmiana języka lub stylu stanowi sygnał zmiany typu lub funkcji

dyskursu (np. treść-komentarz, treść zadania-organizacja wykonania zadania, itp.). Mogą one mieć charakter bardziej skierowany na dyskurs, gdzie służą do rozgraniczania różnych typów wypowiedzi w sekwencji interakcyjnej. Wskazówki kontekstowe mogą też być bardziej powiązane z uczestnikami, gdzie stanowią element dopasowania dyskursu do słuchaczy (np. poprzez dodawanie tłumaczeń, komentarzy, wyjaśnień).

W zasadzie niemożliwe jest sporządzenie kompletnego i uniwersalnego zbioru funkcji przełączania kodów. Liczba różnych zastosowań w różnych kontekstach jest w zasadzie nieograniczona. Natomiast dalsze badania mogą pogłębić zrozumienie tych zjawisk w konkretnym kontekście klasy szkolnej i danej kultury.

Inny zakres badań skupia się na wzorach struktur sekwencyjnych, np. Za-  
inicjowanie-Odpowiedź-Ewaluacja (*Initiation-Response-Evaluation*). Bada się, jak następuje przełączanie kodów w tych sekwencjach. Ukazuje to funkcje języków, praktyki konwersacyjne i strategie nauczania i uczenia się.

Natomiast socjolingwistyka interakcyjna i podejście mikroetnograficzne mają za cel dogłębne zrozumienie procesów interakcyjnych, biorąc pod uwagę rytm, czas, synchronizację a także subtelne wskazówki niewerbalne. Dlatego też badania tego rodzaju częściej wykorzystują nagrania wideo i bardzo szczegółowe transkrypcje uwzględniające aspekty niewerbalne i kontekst sytuacyjny. Kierują one uwagę na opis zachowania uczestników interakcji i odkrycie ich indywidualnych stylów lub też wyjaśnienie zachowań nacechowanych kulturowo.

Badania obserwacyjne w klasie, choć zwiększają naszą wiedzę o tym, co faktycznie dzieje się w klasie, to jednocześnie wiążą się z pewnymi problemami w ustaleniu danych w interakcji. Omówimy niektóre z tych trudności technicznych, z którymi musi się zmierzyć badacz.

Jednym z pierwszych problemów jest obiektywny zapis danych. Jeżeli dysponujemy jednym mikrofonem, trudno będzie zarejestrować całość interakcji grupowej. Jeżeli w użyciu jest jedna kamera, należałoby rozstrzygnąć, na kim powinna się skupiać, kogo filmować. Przy próbach sfilmowania wszystkich osób, zbyt częste ruchy kamerą utrudniałyby śledzenie obrazu. Natomiast, jeżeli ustawia się całą grupę w kadrze, można się zastanawiać, na ile zmiana ustawienia grupy wpływa na warunki i przebieg komunikacji.

Okazuje się ponadto, że nagranie wideo jest jednak pewną deformacją rzeczywistości. Przy dalekim planie łatwo stracić szczegóły, a poszczególni uczniowie zlewają się w grupę. Przy bliskim planie, traci się z pola widzenia wszystko to, co nie mieści się w kadrze. Zbliżenia i kąt widzenia deformują gesty, ruchy, ocenę odległości i mogą prowadzić do fałszywych interpretacji elementów niewerbalnych.

Kolejne problemy i wątpliwości pojawiają się przy przejściu z nagrania do transkrypcji. Poza warstwą słowną, jak potraktować elementy parawerbalne i niewerbalne? Jakie informacje zawierają intonacja i mimika i jak wpływają one na przebieg interakcji? W przestrzeni komunikacyjnej na lekcji znajdują się również teksty i

obrazy. Nawet, jeśli nie pojawiają się bezpośrednio w rozmowie, są w zasięgu wzroku i mogą być domyślną treścią interakcji, w jakiś sposób ją kształtować.

Sytuacja wypowiedzi może być na tyle kompleksowa, implicytna, że trudno badaczowi ująć te wszystkie parametry lub też ocenić ich znaczenie dla interakcji. Wynikają z tego problemy z interpretacją znaczeń dysponując jedynie zapisem interakcji. Pomocne bywa korzystanie z notatek sporządzanych jednocześnie z nagraniem, które mogą zawierać uzupełniające informacje kontekstowe. Jednak i wtedy zrekonstruowanie motywacji, intencji może być trudne. Stąd niektórzy badacze posilkują się techniką wywiadu, w czasie którego uczestnicy lekcji wyjaśniają jej przebieg. W przypadku dzieci i młodzieży szkolnej wyjaśnienia takie także trudno interpretować, gdyż samoocena, czy też ocena zdarzeń językowych dokonana przez dziecko może być bardzo niedoskonała.

## 5. Badania w zakresie integracji językowo-przedmiotowej

Aktualnie, w Europie, badania na terenie nauczania dwujęzycznego ewoluują od podejścia immersyjnego w kierunku CLIL i EMILE. W konsekwencji, ciężar zainteresowania przesuwają się od przyswajania języków w kierunku przyswajania wiedzy przedmiotowej (Gajo 2000: 10; Marsch 2002: 21). Coraz częściej stawiane pytania brzmią:

- *Czy uczenie się wiedzy przedmiotowej za pośrednictwem języka drugiego związane jest ze stratami czy z korzyściami dla tego procesu?*
- *Jaki jest wpływ języka drugiego na przyswajanie wiedzy?*
- *Jaka jest natura integracji przyswajania wiedzy językowej i przedmiotowej?*

Wyzwania, jakiemu mają sprostać te badania to (Gajo, Berthoud 2008):

1. zbudowanie podstaw dydaktyki dwujęzycznej jako dydaktyki integrującej uczenie się języków i wiedzy przedmiotowej.
2. pogłębione zrozumienie pojęcia kompetencji komunikacyjnej i różnojęzycznej, w której język stanowi narzędzie nabywania wiedzy.

Pod względem metodologicznym odpowiada to przejściu od badań eksperymentalnych oceniających produkt uczenia się języka w kierunku szczegółowego opisu procesów uczenia się i interakcyjnych. Służą temu takie techniki, jak: obserwacje lekcji, nagrania, transkrypcja, wywiady z nauczycielami i uczniami, ich komentarze w zestawieniu z wybranymi sekwencjami, pomiar kompetencji językowych i przedmiotowych w badaniach podłużnych.

Ponieważ edukacja dwujęzyczna cieszy się dużym zainteresowaniem władz oświatowych, w wielu krajach realizuje się duże programy badawcze, mające na celu ukazanie kompleksowej wizji tego systemu nauczania.

Jednym z ciekawych przykładów projektu badawczego jest praca Dalton-Puffer (2007), która przeprowadziła systematyczne badania dyskursu klas dwujęzycznych w Austrii, a także przedstawiła dyskusję tematów badawczych i możliwych konceptów i metodologii. Pytania badawcze, na które starała się odpowiedzieć brzmią:

*Jakie schematy użycia językowego i form językowych są typowe dla lekcji CLIL?  
Jakie są implikacje tych ustaleń dla a) sformułowania modelu uczenia się języka na lekcjach CLIL i b) dla pedagogicznych i dydaktycznych decyzji w klasie?*

Praca ta reprezentuje wieloaspektowe podejście i swoistą wizję systemową. Zastosowano w niej wielość metod badawczych, wśród których najważniejszymi były: analiza transkrypcji nagrań dyskursu klasowego, wywiady z nauczycielami, analiza dokumentów edukacyjnych związanych z danym kontekstem CLIL w Austrii.

Innym przykładem ambitnych projektów są badania ekipy skupionej wokół L. Gajo (2000, 2001, 2008) prowadzone we włoskim regionie Val d'Aoste i w Szwajcarii. W centrum zainteresowań tych badaczy są: integracja przyswajania wiedzy językowej i niejęzykowej, rola interakcji w przyswajaniu obu rodzaju wiedzy, organizacja dyskursywna lekcji dwujęzycznych. Są to również badania o charakterze systemowym prowadzone na dużą skalę.

Gajo (2005) uczestniczył także w jedynej jak dotąd próbie systemowej oceny funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem francuskim w polskich liceach i gimnazjach<sup>2</sup>. Poza badaniami sondażowymi i analizą dokumentów, ukazującymi ogólną sytuację dydaktyczną kształcenia dwujęzycznego, dokonano wielu nagrań lekcji, Transkrypcje tychże lekcji ukazały typy interakcji, typy dyskursu, podział czasu, zmiany kodu językowego, procedury poprawiania błędów, sposoby nauczania wiedzy językowej i niejęzykowej.

Jako ostatni wymienimy projekt SCALA TransEurope (Dzięgielewska, Zajac 2006), w ramach którego w sposób wszechstronny analizowano praktyki nauczania. Również w tym przypadku chodziło o klasy dwujęzyczne z językiem francuskim. Analiza ta dotyczyła głównie następujących punktów: strategie nauczania, typy i funkcje stawianych przez nauczyciela pytań, strategie czytania, przełączanie języków, integracja nabywania wiedzy językowej i niejęzykowej.

Wracając do stawianego na początku pytania – *Czy edukacja dwujęzyczna jest lepsza od jednojęzycznej?* – rozumiemy dziś, że odpowiedź jest uzależniona od szeregu czynników należących do różnych sfer rzeczywistości. Dlatego też współczesne badania koncentrują się raczej na wyjaśnianiu złożonej rzeczywistości komunikacji w klasie dwujęzycznej. Z kolei dokładniejsze poznanie natury procesów interakcyjnych, akwizycyjnych i poznawczych daje szansę na uczynienie edukacji dwujęzycznej bardziej skuteczną.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dalton-Puffer, Ch. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

---

<sup>2</sup> We współpracy z CODN i Ambasadą Francji.



- Dzięgielewska, Z. i Zając, M. (red.). 2006. *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN.
- Gajo, L. 2000. « Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques ». *Etudes de la Linguistique Appliquée* 120: 497-508.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (red.). 2005. *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*. Warszawa: CODN – Ambasada Francji w Polsce.
- Gajo L., Berthoud A.-C. (red.). 2008. *Rapport final: Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Geneve: Fonds National Suisse. [http://www.nfp56.ch/d\\_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=04\\_03\\_2008\\_02\\_48\\_06-Gajo-Rapport\\_final.pdf&name=Rapport\\_final.pdf](http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=04_03_2008_02_48_06-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf). DW 25.08.2009.
- Hamers, J. F. i Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruksela: Pierre Mardaga Editeur.
- Kurcz, I. (red.). 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marsch D. 2002, *CLIL/EMILE The european dimension, Actions, Trends and Foresight Potential*. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf). DW: 20.07.2009.
- Martin-Jones, M. 2000. „Bilingual classroom interaction: A review of recent research”. *Language Teacher* 33: 1-9. Cambridge University Press.
- Peal, E., Lambert W. 1962. *The relation of bilingualism to intelligence*. tłumaczenie w: Kurcz, I. (red.). 2007. 229-268.