

Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji

1. Uvod

Poročila Euridyce (2008) in drugi viri kažejo precej raznoliko sliko prisotnosti CLILa v šolah v EU. V nekaterih državah EU je najti CLIL samo tam, kjer živijo manjšine, ki jim je na tak način zagotovljen pouk v njihovem L1.¹ V drugih je CLIL najti tudi izven področja manjšin, in sicer kot del šolskega sistema ali pa v obliki projektov. V članku nas zanimajo države, kjer CLILa ni ali pa je prisoten več ali manj samo tam, kjer živijo manjšine. To se zdi na začetku 21. stoletja zanimivo dejstvo, sploh v EU, kjer govorimo o večkulturnosti in kjer je glavna parola jezikovne politike večjezičnost in CLIL ena od najbolj ekonomičnih poti za njeno doseganje. Poskušali bomo ugotoviti vzroke za odsotnost CLILa. Vzroke bomo pojasnili predvsem na primeru Slovenije, jih pa podkrepili s situacijo iz drugih držav. Vse skupaj nam bo nakazalo možnosti za spreminjanje situacije.

2. CLIL: kratka definicija

CLIL (Content and Language Integrated Learning) je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku. Akronim CLIL je v primerjavi z drugimi izrazi, ki označujejo to isto obliko pouka (jezikovna kopel, integrirani pouk, bilingvalni pouk itd.)

¹ L1 je kratica za posameznikov materni jezik, ta ni nujno tudi njihov prvi jezik in obratno. L2 je drugi jezik, ki se ga posameznik v življenju uči in L3, L4 itn vsi nadaljnji jeziki, ki jih govori nek posameznik.

nevtralen in kot tak uporaben v različnih socialnih kontekstih in izvedbenih variantah, saj zadosti različnim izobraževalno političnim smernicam v Evropi. V literaturi je CLIL poimenovan zelo različno, kar kaže na odprtost koncepta po eni in nedorečenost izvedbenih oblik po drugi strani. V angleški literaturi najdemo izraze *bilingual instruction*, *extended language learning*, *content based language instruction*, *TCFL-teaching content in a foreign language*, *FLAC-foreign languages across the curriculum*, *foreign language/English medium instruction*, *immersion*. Na nemškem govornem področju se v tem kontekstu uporabljajo izrazi *Immersion*, *Sprachbad*, *bilingualer Unterricht*, *inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht* in *fremdsprachlicher Sachfachunterricht* ter *Sachfach in der Zielsprache* kot tudi npr. *Englisch als Arbeitssprache*. V slovenskem kontekstu se pojavljajo izrazi *bilingvalni pouk*, *jezikovna kopel*, *imerzija*, *integrirani pouk*, *pouk nejezikovnega predmeta/nejezikovnih vsebin v tujem jeziku*. Vsa navedena poimenovanja izpostavljajo določene aspekte in so kulturno in družbeno pogojena, zato se zdi nezaznamovana oznaka CLIL najbolj primerna.

3. CLIL: razširjenost v EU danes

Različna poročila in študije poročajo o razširjenosti CLILa v evropskih državah, statistično najbolj utemeljena so poročila Eurydice (2008). Po teh poročilih lahko države razdelimo v štiri skupine: a) države, kjer CLILa ne najdemo (Danska, Grčija, Islandija, Liechtenstein), b) države, kjer najdemo samo pilotske projekte (Portugalska), c) države, kjer najdemo pilotske projekte in kjer je CLIL sestavni del izobraževalnega sistema (Irska, Švedska, Litva, Italija) in d) države, kjer je CLIL sestavni del izobraževalnega sistema (Norveška, Finska, Estonija, Latvija, Poljska, Nemčija, Nizozemska, francoski in nemški del Belgije, Češka, Slovaška, Avstrija, Madžarska, Romunija, Bolgarija, Slovenija, Anglija, Francija, Španija). Podatki

Eurydice tudi ne ponujajo podatkov o CLILu, that provide teaching in two different languages primarily to ensure that children whose mother tongue is not an indigenous language will eventually integrate more effectively into the system of mainstream education. Neither the international schools included (Eurydice 2008: 41). Podatki Eurydice so na prvi pogled ugodni za veliko držav iz skupine d), so pa lahko zavajajoči, saj gre tukaj tudi za države, kjer najdemo CLIL samo v primerih manjšin oz. v regijah, kjer manjšine prebivajo (običajno gre za tako imenovane avtohtone manjšine). V takih primerih ima CLIL seveda popolnoma drugačen status in sledi drugim ciljem, ki jih lahko definiramo kot ohranjanje jezika manjšin, njene identitete, kulturne raznolikosti ipd. CLIL, ki je tema tega prispevka, je mišljen kot didaktični koncept, uveden v smislu razvijanja večjezičnosti prebivalcev držav EU in za doseganje cilja 1+2 (materni jezik + dva tuja jezika). Če izločimo države, kjer je CLIL v vlogi ohranjanja jezikov manjšin iz skupine d), potem se po (Eurydice 2008: 41) pokaže naslednja slika:

d1) države, kjer je CLIL najti samo na področju manjšinskih regij in se tako poučuje v enem od uradnih jezikov, so: Slovenija, Norveška, Luksemburg ter dežele Wales, Severna Irska, Škotska.

d2) države, kjer je najti tako CLIL na področju manjšinskih regij kot tudi primere vključenosti v šolski sistem z uporabo nemanjšinskega jezika oz. z uporabo jezika, ki se sicer poučuje kot tujih jezik (najpogosteje angleščina, nemščina, francoščina, španščina, ruščina, italijanščina). Za države iz skupine d) je potrebno še povedati, da the fact that CLIL is part of mainstream education does not mean that it is widespread.

Ob relativni razširjenosti CLILa (sploh če primerjamo podatke z Eurydice 2006) se postavlja vprašanje o vzrokih za odsotnost CLILa izven regij z avtohtonimi manjšinami v zgoraj navedenih državah in o vzrokih za odsotnost CLILa (skupina a)) ter samo pojavljanje v okviru

pilotskih projektov (skupina b)). Uradno poročilo iz Slovenije npr. navaja²: Slovenija: There is just one type of CLIL provision in Slovenia, combining the use of Slovene and minority languages with an official status (Hungarian and Italian). However, a very successful CLIL project (for teaching geography in English at level 2 of primary school) came to an end in 1998. It lasted four years. Since then, there has been a lack of support for CLIL combining the use of Slovene with that of one or several non-indigenous languages. This is no doubt attributable to the difficulties involved in teaching and learning Slovene as the mother tongue and thereby safeguarding Slovenia's linguistic and cultural heritage. Ali na kratko: *CLIL provision exists solely in the case of minority languages* (CLIL at school in Europe, Eurydice, 2008). Vzroki za takšno stanje bodo orisani v nadaljevanju. Primer Slovenije lahko pojasni deloma tudi situacijo v drugih državah Evrope ali pa je prenosljiv na kakšne druge jezikovne skupnosti po svetu.

4. CLIL: vzroki za nerazširjenost

Zabeleženo odsotnost CLILa v šolskem sistemu v Sloveniji, ki jo beremo iz poročil Eurydice, so pokazali tudi rezultati projektov CLILiG (Socrates 6.1.2, 2005-20073) in projekta slovensko ministrstvo za šolstvo o možnostih uvajanja CLILa v šole v Sloveniji (2002-2005) 4) in potrebno jih je pojasniti in osvetliti (cf. Lipavac Oštir et al 2003, Lipavac Oštir/Jazbec 2004, Jazbec 2005, Lipavac Oštir/Jazbec 2007, Lipavac Oštir/Jazbec 2008, Lipavac Oštir/Jazbec 2009).

Dejavniki, ki delujejo ob (ne)uvajanju tega didaktičnega koncepta v primeru Slovenije, in so rezultat natančnega študija jezikovne politike, zgodovine, sociolingvističnih dejavnikov.. še česa(?), bodo v nadaljevanju utemeljeni, obenem pa bodo nakazane tudi možnosti za njihovo

² http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_SI_EN.pdf

³ Več o projektu CLILiG gl. <http://www.opeko.fi/clilig/index.php>

⁴ Prim. o obeh projektih v: Lipavac Oštir et al (2003), Lipavac Oštir/Jazbec (2004), Jazbec (2005), Lipavac Oštir/Jazbec (2007), Lipavac Oštir/Jazbec (2008), Lipavac Oštir/Jazbec (2009).

preseganje. Ti dejavniki, ki delujejo v zaključenem krogu, so: neinformiranost, kontekst jezikovne in šolske politike, izobraževanje učiteljev, poseganje v obstoječe didaktične koncepte, prestiž posameznih jezikov, starostno obdobje učencev.

2 CLIL: izven meja manjšinskih regij (primer Slovenije)

Primerov CLILa na vseh stopnjah v šolskem sistemu v Sloveniji je izredno malo: projekt CLILiG je zabeležil tri ali štiri primere v vrtcih ter mogoče še nekatere, ki niso jasno definirani kot CLIL. Na ravni osnovne šole⁵ poznamo tri primere jezikovne kopeli in še mogoče kakšnega, ki pa spet ni zabeležen in poznan. V srednjih in poklicnih šolah je nekaj primerov tako imenovanega jezikovnega prhanja⁶, povezanega s posredovanjem strokovnih vsebin v gostinstvu in še kje, na gimnazijah poteka projekt Evropskih razredov, pri katerem pa ni nujno, da se izvaja CLIL, kot je pokazala raziskava v obliki ankete in hospitacij v okviru projekta CLILiG.

Nejasnost glede samega obstoja CLILa je posledica predvsem dvojega: (a) izvajalci pouka ne vedo natančno, kaj je CLIL, in ga tako ne definirajo, čeprav ga mogoče (vsaj deloma) izvajajo, (b) z izvajanjem CLILa je v Sloveniji kršena zakonodaja, ki kot učni jezik (z izjemo pouka tujih jezikov in z izjemo narodnostnomešanih območij) predvideva samo slovenščino. CLIL tako ostaja oz. se etablira v nekakšni anonimnosti, v obliki projektov, za katere ni nujno, da so evidentirani oz. znani⁷.

⁵ Osnovna šola v Sloveniji traja 9 let, učenci jo začnejo obiskovati pri šestih letih.

⁶ *Jezikovno prhanje* ali nem. *Sprachdusche* je minimalna oblika CLILa, in sicer glede na obseg izvajanja. Gre za nekajminutne odseke poučevanja nejezikovnega predmeta v tujem jeziku, ki pa so lahko izvajani sistematično, npr. vsak dan ali pa glede na določeno dejavnost (npr. vsakič, ko se skupaj pregleduje in komentira opravljena domača naloga).

⁷ Prim. dokajšnjo anonimnost projekta *Skriti zaklad*, ki se izvaja v vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona, ali pa projekta *Drei Hände, tri roke, tre mani*, ki se izvaja v Kranjski Gori. Več: http://www.verwaltung.ktn.gv.at/cgi-bin/evoweb.dll/cms/akl/28133_DE-Best_Practice-Marktgemeinde_Noetsch.htm (21.02.2009)

V skupini držav, kjer CLILa ne najdemo, je Danska, kjer pa za razliko od Slovenije šolska zakonodaja CLILa ne omejuje oz. ga omogoča (cf. Eurydice 2008) – spričo razvoja v uniji tudi na Danskem razmišljajo o tem, da bi se določeni predmeti v šoli poučevali v tujem jeziku. V tej skupini držav je tudi Liechtenstein, kjer pa se situacija spreminja s šolskim letom 2008/09, v katerem bo CLIL ponujen v drugem letu osnovne šole, seveda v omejenem obsegu.

2. (Ne)informiranost

Pogled v zgodovino šolstva za slovensko govoreče prebivalstvo pokaže naslednjo sliko: od uvajanja t.i. nacionalnega principa naprej v Avstro-Ogrski monarhiji (1848) se pouk lahko organizira v slovenskem jeziku, kar pa je bilo realizirano počasi (cf. Ostanek 1964), saj je prvi šolski minister Thun ustanavljanje slovenskih šol ali razredov pogojeval z obstojem učbenikov (cf. npr. Sturm-Schnabl 1991). Iz tega lahko sklepamo, da je bilo še v poznem 19. stoletju slovensko govoreče prebivalstvo deležno pouka v nemščini ali drugih jezikih. Torej je bil način pouka, ki ga danes imenujemo CLIL, prisoten v večini zgodovine slovenske šole, saj je pouk za slovensko govoreče prebivalstvo potekal v tujem jeziku. Razvoj v 20. stoletju po prvi svetovni vojni pokaže drugačno sliko, saj slovenščina v polni meri postane učni jezik (z izjemo časa II. svetovne vojne in z izjemo nekaterih regij v okviru etničnih, a izven političnih meja). Nekateri tuji jeziki, sploh nekdanji učni jeziki, dobijo status vsaj deloma nezaželenih jezikov, kar je spet pogojeno z razlogi, ki izvirajo izven šole in jezikov samih. Nekako v tem kontekstu, ki ga vsaj deloma prežema nacionalni naboj, je potrebno razumeti odsotnost CLILa v desetletjih po drugi svetovni vojni, z izjemo dvojezičnega pouka na narodnostno mešanih območjih v regiji ob meji, kjer živi madžarska manjšina in kjer je CLIL najti že od leta 1959.

Dejstva o slovenski šoli iz preteklosti in njene značilnosti ter delno negativno občutenje položaja slovenskega jezika danes, prav tako pa strah zanj so reflektirali tudi ob pilotskem projektu uvajanja CLILa v angleščini pri pouku zemljepisa na eni od osnovnih šol v Mariboru (1996-2000). Ta projekt je bil strokovno utemeljen in podprt s strani Zavoda za šolstvo ter Pedagoške fakultete Maribor, ki je projekt znanstveno spremljala in evalvirala. Kljub vsemu temu pa je slovenistična stroka nanj v javnosti odreagirala s protestnim pismom⁸. V tem pismu je bil uvajanju CLILa očitan *zgodnji 'utrakvizem'*, izražen je bil strah pred *razpadanjem slovenske jezikovne zavesti pri učencih in posledicami, ki iz tega nastajajo, predvsem tako imenovanimi identitetnimi težavami*, ter očitek, *da se (učenci) v takem primeru ne naučijo ničesar, kvečjemu kaj malega 'zamorske' angleščine, saj učitelji za tako delo nimajo ustrezne izobrazbe*⁹ (cf. Lipavic Oštir 2003).

Evalvacija 'Ilich-projekta' je dala v nasprotju z izraženimi strahovi slovenistične stroke zelo ugodne rezultate (cf. Čagran, po Lipavic Oštir et al 2003), ravno tako evalvacija poskusnega uvajanja CLILa (pod imenom integriran pouk tujega jezika) v nekaterih vrtcih¹⁰. Obe evalvaciji sta izključili negativni vpliv na razvoj L1, kar dokazujejo tudi študije iz drugih držav, ki dokazujejo ne samo odsotnost negativnega vpliva, ampak celo pozitivni učinek na razvoj L1 v primeru vseh jezikovnih spretnosti. V 60tih letih, ko so bile nekatere oblike CLILa sistematično uvajanje v šole v kanadski provinci Quebec, so raziskave rezultatov CLILa¹¹ kmalu pokazale, da dilema oziroma strah, da bi CLIL kakorkoli zaviral razvoj kompetenc v L1, nista utemeljena. Pozitivni učinki CLILa v Kanadi, dobro raziskani s strani

⁸ Gre za protestno pismo Slavističnega društva Slovenije, objavljeno oktobra 1998 v časniku Delo. Pismo je uvedeno z naslednjim: *Člani Slavističnega društva Slovenije, zbrani na svojem rednem občnem zboru v Murski Soboti, 1. t.m., smo enoglasno sprejeli izjavo o slovenščini kot učnem jeziku*. Kot predsednik društva je podpisan Dr. Zoltan Jan.

⁹ Za komentar gl. Lipavic Oštir et al (2003).

¹⁰ Prim. <http://www3.pef.uni-lj.si/~tuji-jeziki/konference/konf1/bezensek.pdf> (30.10.2008)

¹¹ Pod imenom imerzija skoraj dosledno uvajan po principu popolne imerzije, kar pomeni, da poteka pri večini predmetov pouk samo v tujem jeziku, konkretno v francoščini za otroke z angleščino kot L1.

precej avtorjev (npr. Lambert/Tucker 1972, Polich 1974, Swain 1975, Genesee/Stamley 1976, Genesee 1983, 1985, Swain/Lapkin 1982, 1991), so pogosto služili kot argument pri uveljavljanju CLILa v evropskih državah, saj se je z njimi lahko argumentiralo proti na začetku pogosto prevladujočemu mnenju, CLIL škodi pouku, razvoju L1, niža raven znanja, in ogroža identiteto govorcev tega jezika (Wode 1995: 76-77). Strah za L1 v veliki meri izhaja iz zastarelega prepričanja, da je večjezičnost obremenitev za posameznikov razvoj. Nobena od študij, ki zadevajo CLIL v šolah v Evropi, ne govori o kakršnihkoli negativnih učinkih CLILa na L1. Znano je celo, da otroci iz programov CLILa razvijejo boljše bralne sposobnosti pri L1, kar lahko pripišemo pozitivnemu učinku CLILa (cf. tudi Wode 1998: 13). Evropske izkušnje lahko pozitivne rezultate CLILa iz Severne Amerike samo potrdijo, pa naj gre za CLIL v vrtcih, kot kažejo raziskave v Franciji, v osnovnih šolah Švici (Le Pape Racine 2007) in Avstriji (Zaunbauer/Möller 2007). Razen tega se je pokazalo (kot tudi v drugih primerih), da CLIL pospešuje kognitivni razvoj otrok, kar so med drugim pokazali uspehi pri matematiki (Wode 2003: 13)¹². (ne razumem te opombe, jo prestaviva gor?)

Nepoznavanje teh dejstev in na splošno nepoznavanje samega koncepta CLILa ter možnosti njegovega izvajanja, posledično seveda tudi strah za razvoj L1 je v Sloveniji pokazala anketa o možnostih uvajanja CLILa, izvedena 2007 med naslednjimi ciljnimi skupinami: nosilci odločitev (ministrstvo za šolstvo, zavod za šolstvo, gospodarska zbornica, uradi za regionalno politiko), vodstva vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki CLILa ne izvajajo, vodstva vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki izvajajo CLIL¹³, ustanove, ki izobražujejo učitelje tujih jezikov. Vse ciljne skupine so v odgovorih pokazale nezadostno informiranost, kar zadeva CLIL. Primeri nekaterih komentarjev in odgovorov: *pred uvajanjem CLILa bi bilo potrebno soočiti argumente pro in kontra / starši ne vedo, zakaj naj bi uvedli CLIL / informacij o CLILu*

¹² Natančnejši pregled gl. Jazbec/Lipavac Oštir 2009.

¹³ Evropski razredi na gimnazijah in primer osnovne šole, ki izvaja imerzijo kot obliko CLILa.

nimamo / bolje je obvladovati en jezik dobro, kot pa nekaj jezikov slabo / javnost tega ne pozna / slovenščina je v EU enakopravna, zato ne vidim možnosti za CLIL / starši menijo, da so otroci tako ali tako preobremenjeni / določene teme so že v materinščini preveč zapletene / drugi tuji jezik ni izziv in zanj ni motivacije, učenci se učijo samo za ocene.

(Ne)informiranost v tem primeru razumemo kot osnovni dejavnik, ki negativno deluje na uvajanje CLILa v slovenski šolski sistem. Potrebno je poudariti, da ne gre samo za neinformiranost, kar zadeva CLIL, ampak tudi učenje tujih jezikov nasploh. Tako npr. podatki, pridobljeni iz anket, kažejo za vrtce naslednje: nekako 50% staršev izkazuje zanimanje za učenje tujih jezikov v vrtcih¹⁴, od tega približno 67% za angleščino in 33% za nemščino.

3. Kontekst jezikovne politike EU

Spričo aktualnosti CLILa (gl. akcijski načrt Evropske komisije iz leta 2003, ki decidirano navaja CLIL in zgodnje učenje tujih jezikov kot dve najučinkovitejši poti za doseganje cilja, tj. realizacijo modela 1+2) v jezikovni politiki EU, je prizadevanje za višjo stopnjo informiranosti nujno povezljivo s kontekstom EU, njene jezikovne politike in razumevanja funkcionalne večjezičnosti. Koncept realizacije teh postulatov vključuje tako imenovani model 1+2, ki ga je možno realizirati tudi ali pa najlažje ravno z uvajanjem CLILa, pri čemer je prva konfrontacija s tujim jezikom možna v času zgodnjega učenja (predšolsko obdobje in čas prve triade), ki je s stališča psiholingvistike in razvojne psihologije najugodnejša. Možno pa je tudi kasnejše uvajanje, ki je povezljivo s poklicnimi usmeritvami ali pa utemeljeno drugače in predvideva drugačne koncepte in pristope.

¹⁴ Vzorec je bil izbran naključno po različnih regijah Slovenije.

Že navedeno anketiranje je pokazalo, da 55,56% anketiranih v vrtcih meni, da so možnosti za uvajanje CLILa v njihove vrtce izredno dobre, ob tem pa so znana dejstva, da najdemo pouk tujih jezikov v sorazmerno velikem odstotku vrtcev v Sloveniji. Žal o tem ne razpolagamo s popolnimi podatki. Analiza stanja, opravljena 2007¹⁵, ima za osnovo 36,5 % vseh vrtcev v Sloveniji, kar je seveda veliko premajhen odstotek, da bi lahko ugotavljali splošno stanje. Po tej analizi se tujega jezika učijo v 53,7 % anketiranih vrtcev, od tega v 74,2% angleščino, 31,8% nemščino in 7,6% italijanščino (narodnostno mešano območje).

V osnovni šoli se uradno začne obvezno učenje tujega jezika v 4. razredu, veliko oblik učenja, ki niso sistematične in ne zagotavljajo vertikale, pa najdemo že v prvi triadi (od 1. do 3. razreda). Podatki govorijo za 82% odstotkov vseh osnovnih šol, ki kot interesno dejavnost ponujajo v 67,7% angleščino, 27,7% nemščino ter v manj kot 5% francoščino, italijanščino in španščino. S stališča stroke in znanosti ter tudi jezikovne politike EU bi se ta situacija morala v naslednjih letih spremeniti s sistematičnim premikom prvega tujega jezika 1. razred osnovne šole in ohranitvijo tujega jezika v 4. razredu. S tem pa se tudi odpirajo polja za sistematično uvajanje CLILa v obdobju zgodnjega učenja, v kolikor bodo seveda ugodni drugi dejavniki, ki so tema tega članka. S tem bi tudi realizirali postulate jezikovne politike EU oz. modela 1+2. Nenazadnje kažejo trenutni statistični podatki (prim. Eurydice 2008/Key data on teaching Languages at School in Europe, 2008), da je Slovenija na predzadnjem mestu v EU po starosti sistematičnega uvajanja tujega jezika, ki je uvajan z devetim letom učenčeve starosti, kasneje, tj. z desetimi leti, ga uvedejo samo še na Slovaškem. Čisto na repu lestvice, tj. na triindvajsetem mestu od petindvajsetih (ibid, 2008) je osnovna šola v Sloveniji tudi po številu ur pouka tujega jezika. S pomočjo modelov CLILa je ta položaj možno izboljšati.

¹⁵ Podatki povzeti po Pevec Semec/Pižorn idr. 2009.

Anketa je pokazala, da je CLIL v Sloveniji deloma poznan pod imenom integriran pouk tujega jezika, a tega poimenovanja s CLILom ni možno enačiti. Integriran pouk tujega jezika pogosto pomeni vključevanje pouka tujega jezika v aktivnosti, vendar didaktično izvedeno kot pouk tujega jezika, medtem ko CLIL predpostavlja pouk nejezikovnih vsebin (oz. nejezikovne aktivnosti) v tujem jeziku. Na predšolski stopnji je razločevanje med obojim včasih težko oz. nejasno. Posamezni odgovori iz ankete na predšolski stopnji kažejo tudi, da se anketiranim zdi smiselno izvajanje, prilagojeno otrokom (ne v obliki tečaja) ter da naj pouk poteka v okviru kurikula in ne popoldne. V odgovorih vodstva vrtcev izpostavljajo tudi problem izobraževanja, saj predlagajo, naj univerze končno ponudijo programe, ki bodo izobraževali vzgojiteljice in učiteljice tujih jezikov v enem profilu ali pa da naj bodo vzgojiteljice dodatno usposobljene (*»v moji regiji ne poznam nikogar, ki bi bil usposobljen za poučevanje tujega jezika v vrtcu«*). Zakonodaja vrtcem onemogoča, da bi zaposlovali učitelje tujega jezika, s primerno kombinacijo izobrazbe bo to omogočala struktura po bolonjski prenovi pedagoških in filozofskih fakultet. Izobrazbo vzgojiteljice si bo možno pridobiti v okviru BA stopnje in z odprtostjo vpisa na MA stopnjo (ki pa bo pogojeval znanje tujega jezika na določenem nivoju) bodo dane možnosti izobraževanja v jezikovnih programih¹⁶.

Skupina anketiranih na nivoju osnovne šole je v svojih odgovorih izražala mnenje, da so možnosti za uvajanje CLILa v šole slabe ali pa relativno slabe (69,2%), kar ilustrirajo tudi komentarji anketiranih. Ti kažejo na dejstvo, da so osnovne smernice jezikovne politike EU poznane, poti za njeno realizacijo pa ne in torej zavedanje ostaja na neki splošni ravni. Vsaj delno nepoznavanje jezikovne politike EU odslikavajo tudi komentarji v odgovorih ustanov, ki izobražujejo učitelje tujih jezikov, saj se zdi CLIL sprejemljiv samo v kombinaciji z drugimi metodami, sicer je problematičen (!), razen tega pa študenti naj ne bi izražali želje po

¹⁶ Oris izobraževalne poti velja za primer Univerze v Mariboru.

poznavanju CLILa kot didaktičnega koncepta (!). Na tem mestu se postavlja vprašanje, v koliki meri so ustanove za izobraževanje učiteljev tiste, ki naj smernice jezikovne politike upoštevajo. Zdi se, da v svojih programih, če so seveda sodobni, aktualne situacije ne bi mogle prezreti, tudi v smislu premagovanja večjega ali manjšega prepada med univerzo in šolsko prakso ter njenim načrtovanjem.

4 Izobraževanje vzgojiteljev/učiteljev

Navedeno mnenje iz ankete, da je potrebno ponuditi profil vzgojitelja, ki bo lahko ustrezno izvajal CLIL v vrtcih, kaže na naslednji dejavnik, tj. izobraževanje vzgojiteljev/učiteljev. Ta dejavnik se kaže kot problematičen tudi v drugih državah EU. Izvajanje CLILa pogojuje seveda posebno didaktično dodatno izobraževanje učitelja/vzgojitelja. Kako problematično je to področje in s koliko previdnosti ter doslednosti se je potrebno tega problema lotiti, so pokazali seminarji za vzgojiteljice, izvajani v preteklih letih. Seminarji so pokazali, da vzgojiteljice kljub svoji pedagoško-didaktični izobrazbi in kljub tečaju na Goethe institutu oz. kljub dejstvu, da je nemščina njihov L1, ne ločujejo vedno med tečajem tujega jezika in CLILom. Oznako 'integriran pouk' si razlagajo kot vključevanje tečaja tujega jezika v aktivnosti v vrtcu. Med praktičnim delom seminarjev so vedno znova poskušale tuji jezik učiti, ne pa posredovati nejezikovne vsebine v tujem jeziku. Da CLIL seveda ni prisoten v programih usposabljanja za vzgojiteljski in učiteljski poklic, kažejo tudi zgoraj omenjeni odgovori ustanov za izobraževanje.

Povezana s tem je tudi že uvodoma omenjena anonimnost CLILa v Sloveniji, ki je posledica šolske zakonodaje, saj le-ta predvideva izvajanje pouka v celotni vertikalni, vključno z vrtcem, samo v slovenskem jeziku, z izjemo obeh manjšinskih regij in seveda z izjemo pouka tujih jezikov. Torej zakonodaja CLILa v vrtcih in šolah ne dopušča. Tako je primerov CLILa

izredno malo, čeprav so kljub pomanjkanju izobraževanja učiteljev, čeprav so z realizacijo zadovoljni otroci, starši, ravnatelji in vzgojiteljice/učiteljice.

V nekaterih državah EU poskušajo problem izobraževanja učiteljev reševati v sodelovanju z drugimi državami; tako se učitelji iz Liechtensteina (kjer se CLIL z letom 2008 komaj začneja uvajati) šolajo v Avstriji in Švici (cf. Eurydice 2008: 84).

5 Didaktično pedagoški koncepti pouka ter didaktični materiali

Didaktični koncept CLIL zaradi svoje specifikke – posredovati nejezikovno vsebino v tujem jeziku, pri čemer je treba računati z omejeno jezikovno kompetenco učencev v L2 – posega tudi v tradicionalne didaktične in pedagoške koncepte pouka. Pri CLILu je nemogoče doseči zastavljene cilje, če učitelj zgolj posreduje nejezikovno znanje. Učenje z razumevanjem je pri CLILu osnovno načelo, ki ga učitelji in učenci prav zaradi specifikke CLILa uresničujejo bolj spontano in tudi bolj intenzivno, kot pri klasičnem pouku tujega jezika ali nejezikovnega predmeta, kjer se zaradi sporazumevanja v L1 »predvideva«, da učenci razumejo. Nadalje zaradi je zaradi specifikke CLILa nujno v ospredju učenec in njegovo aktivno in produktivno sodelovanje pri usvajanju nejezikovnih vsebin, pri čemer se učitelji in učenci pogosto spet spontano oz. zaradi narave dela odločajo za različne oblike dela, za drugačno razporeditev klopi, za metodično raznolikost in za vključevanje različnih medijev v delo. Vse naštetu pa neposredno sovпада z načeli didaktičnega konstruktivizma, ki si zgolj počasi utira pot v slovenske šole (prim. Marentič Požarnik 2004, Plut Pregelj 2008, Marentič Požarnik 2008) ¹⁷. Koncept CLIL ima tudi po mnenju nemškega jezikoslovca in didaktika Wolffa veliko prednost v primerjavi s klasičnim poukom tujega jezika oz. L2, in sicer tudi to tezo Wolff (2002: 339-394) utemeljuje konstruktivistično. Učenje L2 je individualni proces konstrukcije,

¹⁷ Marentič Požarnik (2003, 2004, 2008) in Plut Pregelj (2008) vzpodbujata k diskusiji in dialogu o spremembi paradigme obstoječega načina poučevanja v luči predpostavke konstruktivizma, da znanja ne moremo preprosto podajati drugim oz. ga od drugih sprejemati, ampak si ga mora vsakdo zgraditi z lastno miselno aktivnostjo v procesu produktivne interakcije dialoga s soljudmi. Ta stališča so prenosljiva tudi na področje poučevanja in učenja tujih jezikov. Tako je CLIL lahko tak prototipičen primer konstruktivnega aktivnega učenja jezika.

pri katerem učenec razvija in dopolnjuje obstoječi sistem jezika. Ima razvite sheme in koncepte, jih pozna, tako zdaj pridobiva samo jezik oz. nove oznake v L2 za te že obstoječe koncepte. V L2 pogosto usvaja poimenovanja za koncepte, ki jih je pridobil na nižji stopnji kognitivnega razvoja, medtem ko se sam nahaja na bistveno višji stopnji kognitivnega razvoja. S tem pa smo že pri odločilnem dejavniku bolj ali manj uspešnega učenja, pri motivaciji. Od učenca se pri pouku nejezikovnega predmeta namreč pričakuje, da se bo ukvarjal, učil in naučil specifične izbrane vsebine. Konstruktivistično povedano morajo učenci iz predstavljenih in obravnavanih gradiv izpeljati sheme in koncepte, jih strukturirati in nato uskladiščiti najprej v kratko, nato pa v dolgoročnem spominu. Pri CLILu torej učenec hkrati pridobiva popolnoma nove koncepte in sheme ter obenem znake in strukture, ki jih označujejo. Ukvarjanje z L2 in spontano tudi z L1 kot označevalcema teh vsebin je intenzivno. Vsekakor bolj kot pri pouku nejezikovnih vsebin v L1, kjer pri nejezikovnem pouku jezikovna dimenzija običajno ni predmet diskusije oz. razlage. (cf. Wolf 2002, Marentič Požarnik 2005, 2008).

Iz zgoraj navedenega lahko povzamemo, da je vzrok za neuvajanje CLILa zagotovo tudi zavesten in nezavesten strah pred nujno spremembo obstoječih didaktičnih konceptov in načina dela tako pri pouku tujega jezika kot pri nejezikovnih predmetih, ki bi jih CLIL povzročil v sicer dobrih, a ne zadovoljivih didaktičnih konceptih šole v Sloveniji.

Izjemno pomembni so v okviru tega tudi didaktični materiali, ki jim povsod posvečajo veliko pozornosti. Zaradi različnih vsebin nejezikovnih predmetov in zaradi različnih ciljev v različnih državah v primerjavi z učbeniki tujega jezika didaktični materiali niso prenosljivi v druge države oz. izobraževalne sisteme. Edina možna in tudi v strokovni literaturi poznana pot je ta, da učitelj ali tim učiteljev, ki izvaja CLIL pri določenem predmetu v določenem jeziku, sproti pripravlja didaktične materiale.

6 Starostno obdobje učencev

Neposredno na didaktične koncepte in materiale je vezano tudi vprašanje starostnega obdobja učencev ob uvajanju CLILa oz. vprašanje, v kateri starosti učencev je CLIL najsmotrnejše uvajati. V bistvu ga je možno uvajati v vseh obdobjih, pri čemer je potrebno upoštevati različne didaktične, jezikovne in izvenjezikovne predpostavke. Glede na splošne trende vedno pogostejšega uvajanja tako imenovanega zgodnjega učenja tujih jezikov ter posledično tudi uvajanja CLILa v evropske šole v obdobju zgodnjega učenja jezikov ter glede na dognanja psiho- in nevrolingvistike je s stališča CLILa smiselno osvetliti ravno to obdobje.

Stern (2002: 1-12) npr. se zavzema za CLIL v času zgodnjega učenja tujih jezikov, ki je odvisno zlasti od ustreznih didaktično metodičnih pristopov, saj izhaja iz ugotovitev kognitivnih psihologov, in tako upravičeno ugotavlja, da se mlajši otroci učijo drugače kot starejši otroci in da jim celostno, aktivno učenje ter implicitno pridobivanje znanja, kot ga omogoča CLIL, zelo ustreza. Starejši učenci se nahajajo na drugačni stopnji kognitivnega razvoja in za njih je pomembno predvsem eksplicitno učenje, metajezikovno znanje itd.

Rieder-Bühnemann in Hüttner (2008: 22-31) v empirični raziskavi primerjalno proučujeta narativno kompetenco dveh skupin avstrijskih osemletnih otrok v L2 – angleščini. Prva skupina otrok je imela intenzivni regularni pouk angleščine kot tujega jezika (t. i. regularna skupina), in sicer 5-6 ur na teden, v drugi skupini je pouk pri večini predmetov potekal v delovnem jeziku angleščini (CLIL skupina). Raziskava je pokazala, da je zlasti na mikro ravni prednost otrok v CLIL skupini zelo očitna. Ti otroci so bolje obvladovali sistem glagolov in njihovo upovedovanje je bolj konsistentno glede uporabe časov. Na področju leksike otroci iz CLIL skupine niso pogosto aktivirali t.i. neproduktivnih strategij (transfer v L1 ali prošnja za pomoč), v primerjavi z otroki iz regularne skupine, ki so jih aktivirali bistveno pogosteje. Tak rezultat je tudi pogojen s tem, da je imela CLIL skupina bistveno večji besedni zaklad in tako je bila posledično potreba po aktiviranju strategij, ki bi nadomestile manko v besedišču,

manjša. Tudi na makro ravni je bila CLIL skupina v prednosti pred skupino otrok pri regularnem pouku tujega jezika, čeprav tu razlike niso bile tako velike kot na mikroravni.¹⁸ CLIL skupina je bila torej v vseh parametrih, ki so bili primerjani, boljša od regularne skupine. Razlike so bile ponekod večje, drugod primerljive. V obeh skupinah pa so bila očitna individualna odstopanja znotraj skupine, kar kaže na to, da je spekter zmožnosti v tujem jeziku in spekter narativnih zmožnosti otrok zelo širok.

Wode (2003) v prid uvajanju CLILa v času zgodnjega učenja navaja podatek, da so usvojene spretnosti po prvem letu CLILa v tujem jeziku primerljive z usvojenimi spretnostmi po 3-4 letih pouka tujega jezika v obsegu najmanj 5 ur tedensko. Med drugimi odlikami CLILa navaja tudi dejstvo, da zanj niso potrebne dodatne učiteljice, saj je možno primerno izobraziti razredne učiteljice (in vzgojiteljice v vrtcih), razen tega pa CLIL vzpodbuja pridobivanje spretnosti v L1 in kognitivni razvoj otroka.

Tudi druga starostna obdobja imajo svoje specifičnosti, kar zadeva učenje tujih jezikov in CLIL ter postopke in principe. Z večanjem starosti učencev nekako izgubimo neobremenjeno sprejemanje CLILa, saj večji učenci pouk tujega jezika opazujejo z večje distance. Po drugi strani pa višja starost pomeni ob smiselni ponudbi jezika CLILa več izvenjezikovne motiviranosti in druge razmere, kar zadeva prestiž posameznega jezika. CLIL je lahko tako zelo uspešen v poklicnih šolah, saj učenci pri nekaterih strokovnih predmetih vidijo CLIL kot simulacijo njihovih možnih bodočih poklicnih situacij, kar deluje motivirajoče (izobraževanja za poklice v gostinstvu, turizmu, zdravstvu in nekaterih panogah industrije).

7 Prestiž posameznih jezikov

Učenje tujih jezikov in prav tako zgodnje učenje tujih jezikov sta bila v izvedeni anketi ocenjena pozitivno. Tudi statistični podatki o znanju tujih jezikov govorijo o tem, da imajo

¹⁸ Avtorici to manjšo razliko utemeljujeta s tezo Bermána in Slobina, ki trdita, da je razvoj narativne zmožnosti pri otroku celo v maternem jeziku (L1) zaključen šele pri devetih letih. Posledično nerazvite so tudi njihove narativne zmožnosti v L2 (Rieder-Bühnemann in Hüttner 2008: 29-31).

tuji jeziki v slovenskem govornem prostoru dokaj velik prestiž. Podatki Eurobarometra iz leta 2005¹⁹ govorijo o 89% prebivalcev Slovenije, ki so sposobni komunicirati v enem od tujih jezikov. V zgodovini slovensko govorečega prebivalstva je bilo učenje tujih jezikov nujno in je pomenilo nujni pogoj za vzpon na socialni lestvici. Prestiž tujih jezikov se je nekako ohranil do danes in se kaže tudi v podatkih, da se organizirano ali neorganizirano tujih jezikov uči velik del otrok že od vrtcev ali osnovne šole naprej. Prestiž igra precejšnjo vlogo pri oblikovanju motivacije za učenje nekega jezika, pri čemer je v zgodnjem obdobju manj pomemben. Mlajši otroci se ne ravnaajo toliko po prestižu tujega jezika, saj ne razpolagajo s podobo o jeziku, ki se neposredno odraža kot obstoj kulturnih, gospodarskih, političnih in drugih dejavnikov. O izboru jezika v zgodnjem obdobju običajno odločajo starši, kasneje šola oz. posameznik, ki se jezika želi učiti. Dejavnik prestiža se ne razlikuje veliko glede na dejstvo, ali gre v nekem primeru za učenje tujega jezika ali pa za CLIL.

8 Sklep: povezanost posameznih dejavnikov

V prejšnjih poglavjih je bil orisan sklenjen hermetični krog ključnih dejavnikov, ki botrujejo neuvajanju CLILa v slovenski šolski sistem. Izkazalo se je, da so ti dejavniki, ki jih sicer navajamo izolirano, izjemno prepleteni. Postulati jezikovne politike EU, ki se nujno odražajo v oblikovanju šolske politike, predpostavljajo uvajanje CLILa in informiranje o tem didaktičnem konceptu. Informiranje sicer ni nujni pogoj za uvajanje, vendar pa boljša, smotrno načrtovana in osmišljena ter izključno ciljno informiranost naravnana omogoča lažjo pot uvajanja, kar je naloga ministrstev kot uresničevalcev jezikovne in šolske politike. Na tem področju je potrebno v Sloveniji storiti še veliko, saj je informiranost zelo slaba, kar je pokazala izvedena anketa, pa tudi reakcije na primere CLILa. Z jezikovno politiko EU, šolsko politiko posameznih držav ter informiranostjo je povezan dejavnik prestiža posameznih tujih

¹⁹ http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (21.02.2009)

jezikov. Postulati jezikovne politike EU dajejo pomembno vlogo jezikom sosedov v smislu kvalitetnega sobivanja na mejah in v notranjosti evropskih držav, obenem pa seveda predpostavljajo učenje angleščine kot danes nujno. S prestižem je povezano tudi starostno obdobje učencev, ki so vključeni v CLIL programe. S starostjo učencev raste motivacija za nekatere jezike (predvsem za angleščino), obenem pa nekako v obdobju srednje in poklicne šole lahko sklepamo na motivacijo za jezike, povezljive z bodočim poklicem. Glede na dognanja o uspešnosti zgodnjega učenja tujih jezikov in glede na dejstvo, da v tem času prestiž še ne igra odločilne vloge za motivacijo, se zdi vključevanje v tem obdobju najuspešnejše. Pomembno je, da je vključevanje v kateremkoli obdobju pripravljeno ustrezno glede na posebnosti kognitivnega in siceršnjega razvoja učencev, kar je povezano tudi z naslednjim dejavnikom, t.j. didaktičnimi materiali. Le-ti morajo seveda biti prilagojeni starosti, obenem pa morajo tudi biti usklajeni z učnimi načrti nejezikovnih predmetov, torej niso nujno prenosljivi iz jezikovnih okolij, kjer se ciljni jezik govori. Sam koncept CLILa deloma z didaktičnimi materiali, deloma pa glede na svojo zasnovo posega v obstoječe didaktične in pedagoške koncepte. S CLILom presegamo okvir poučevanja in učenja tujih jezikov in nejezikovnega predmeta, in to predvsem s tem, ko učenca postavimo v veliko večji meri v ospredje. Da bi to učitelji uspešno izvajali, jih je potrebno sistematično izobraževati. V Sloveniji imamo dobre možnosti za izobraževanje zelo primerne kadra, saj kar nekaj fakultet v starih univerzitetnih programih ter novih bolonjskih ponuja možnost kombiniranja študija tujega jezika in nejezikovnega predmeta, tako imenovani dvopredmetni študiji so za razliko npr. od držav nekdanje vzhodne Evrope običajni. Vendar pa samo dejstvo, da nekdo izbere takšno študijsko kombinacijo, še ni dovolj, saj ga je potrebno didaktično posebej izobraziti za izvajanje CLILa. Del tega izobraževanja je tudi osveščanje in informiranje o kontekstu jezikovne in šolske politike danes v Evropski uniji, da bo jasna smiselnost CLILa, pri čemer morajo biti povezave CLILa, vloge tujih jezikov, maternega jezika kot najmočnejše

identifikacijske točke v življenju posameznika ter koncepta funkcionalne večjezičnosti nazorno predstavljene in pojasnjene.

S tem je krog zaključen. Utemeljuje ga zakonodaja v Sloveniji, ki uvajanja CLILa formalno praktično ne omogoča, na drugi strani pa krog na podlagi izkušenj iz tujine nakazuje spremembe v šolstvu v Sloveniji, ki so potrebne in po mnenju strokovnjakov in praktikov dobrodošle.

Predstavljeni dejavniki in njihovo izjemno močno neugodno vzajemno delovanje so sicer opisani in tematizirani na primeru Slovenije in so po eni strani kot taki specifični. Po drugi strani pa so dovolj splošni, da bi njihovo delovanje, seveda različno intenzivno, zaznali tudi v drugih državah, ki se ukvarjajo s problemi odsotnosti CLILa.

Literatura

Alpe-Adria-Kindergartenverbund – Mehrsprachige Erziehung im Dreiländereck

http://www.verwaltung.ktn.gv.at/cgi-bin/evoweb.dll/cms/akl/28133_DE-Best_Practice
Marktgemeinde_Noetsch.htm (20.02.2009)

Europeans and Languages (2005) http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
(20.02.2009)

Eurydice <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice> (20.02.2009)

Jazbec, S., Lipavic Oštir, A.: Teoretični in praktični vidiki jezikovne kopeli : predstavitev projekta. Didakta, 14, št. 78-79/2004, str. 48-50.

tavit

Jazbec, S., Lipavic Oštir, A.: Zgodnje učenje in CLIL. V: Pižorn, (ur.). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana, ZRSŠ. 2009, v tisku.

Jazbec, S. Jezikovna kopel: poročilo iz prakse. Didakta, 14, št. 82-83/2005, str. 66-68.

Le Pape Racine, Ch.: Immersiver Unterricht in der Schweiz. Rückblick, Überblick und Ausblick. V: ph/akzente. 1, 2007, str. 11-14.

Lipavac Oštir, A., Jazbec, S.: Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs?. V: Haataja (ur.). Curriculum linguae 2007 : Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch = linguistic diversity through integration, innovation and exchange = diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges, Tampere, 2008, str. 145-150.

Lipavac Oštir, A., Jazbec, S.: Slowenien - CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. V: Frühes Deutsch, 16, št.11/2007, str.11-14.

Lipavac Oštir, A., Rot Gabrovec, V., Jazbec, S., Kacjan, B.. Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli : (CRP za leto 2003). Maribor: 2003.

Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso V: Sodobna pedagogika, 4, št. 59/2008, str. 28- 51.

Marentič Požarnik, B. (ur.) (2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. FF Ljubljana: Center za pedagoško raziskovanje.

Marentič Požarnik, B.: Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. V: Sodobna pedagogika, 1, št. 56/2005, str. 58- 74.

Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan (2004-2006)
http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf (20.02.2009)

Ostaneč, F: 'Šolske knjige'. V: Bernik, F. (ur.): Slovenska Matica 1864-1964. Zbornik razprav in člankov. Ljubljana. Matica. 1964.

Pevec Semec, K. idr.: *Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: ZRŠS. 2009.

Plut Pregelj, L.: *Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? V: Sodobna pedagogika*, 4, št. 59/2008, str. 14- 27.

Rieder-Bünemann, A., Hüttner J.: *Narrative Kompetenz in der Fremdsprache: der Einfluss von CLIL und Frühförderprogrammen*. V: *view[z]*, 17, št. 3/2008, str. 22-31.

Stern, O.: *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*, Kanton Zürich, 1-12/2002.

http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_522_SchulentwicklungInte/4071_0_gutachtenphzh.pdf
(30.10.2008).

Sturm-Schnabl, K.: *Der Briefwechsel Franz Miklosich's mit den Südslaven. Korespondenca Frana Miklošiča z južnimi Slovani*, Obzorja, Maribor, 1991.

Štefanc D. (2005). *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem*. V: *Sodobna pedagogika*, 1, št. 56/2005, str. 34- 57.

Wode, H.: *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?* 1998, <http://ikarus.pclab-phil.uni-kiel.de/daten/anglist/linguist/public/docs/wieso.htm> (30.10.2008).

Wode, H.: *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualet Unterricht*. Hueber, München, 1995.

Wode, H.: *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Unterrichtsformen: Regionalsprachen als Zweitsprachen*, 2003, <http://ikarus.zfim.unikiel.de/daten/anglist/linguist/docs/ger/texte/Cottbus.pdf> (30.10.2008).

Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2002.

Zaunbauer, A. C.M. / Möller, J. (2007). *Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. V: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, št. 3/2007, str. 141-153.