

22

Maria Dakowska  
Magdalena Olpińska-Szkiełko  
(red.)

---

Edukacja dwujęzyczna  
w przedszkolu i szkole

---

Studi@ Naukowe  
pod redakcją naukową Sambora Gruczy

IKL@

Wydawnictwo Naukowe  
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej  
Uniwersytet Warszawski

# Studi@ Naukowe 22

## **Komitety Redakcyjny**

prof. Sambor Grucza (przewodniczący)  
dr Justyna Alnajjar, dr Anna Borowska, dr Monika Płużyczka

## **Rada Naukowa**

prof. Tomasz Czarnecki (przewodniczący), prof. Silvia Bonacchi,  
prof. Adam Elbanowski, prof. Elżbieta Jamrozik, prof. Ludmiła Łucewicz,  
dr hab. Magdalena Olpińska-Szkielko, prof. Małgorzata Semczuk-Jurska,  
dr hab. Małgorzata Świdowska, prof. Anna Tylusińska-Kowalska,  
prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska, dr hab. Bernadetta Wójtowicz-Huber

**IKL@**

Wydawnictwo Naukowe  
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej  
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2014

Maria Dakowska  
Magdalena Olpińska  
(red.)

# **Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole**

**IKL@**

Wydawnictwo Naukowe  
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej  
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2014

**Komitet redakcyjny**

prof. Sambor Grucza, dr Justyna Alnajjar  
dr Anna Borowska, dr Monika Płużyczka

**Skład i redakcja techniczna**

mgr Agnieszka Kaleta

**Projekt okładki**

BMA Studio

e-mail: [biuro@bmastudio.pl](mailto:biuro@bmastudio.pl)

[www.bmastudio.pl](http://www.bmastudio.pl)

**Założyciel serii**

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-21-6

Wydanie drugie poprawione

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną oraz stronę językową publikacji.



Publikacja *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole* jest dostępna na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją–pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

**Adres redakcji**

Studi@ Naukowe

Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. (+48 22) 55 34 253 / 248

e-mail: [sn.ikla@uw.edu.pl](mailto:sn.ikla@uw.edu.pl)

[www.sn.ikla.uw.edu](http://www.sn.ikla.uw.edu)

## Spis treści

<b>Wstęp do wydania drugiego</b> .....	2
<b>Wstęp do wydania pierwszego</b> .....	3
<b>Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty</b> <i>Małgorzata Multańska</i> .....	5
<b>Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej - szansa czy ryzyko?</b> <i>Henning Wode</i> .....	9
<b>Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu</b> <i>Magdalena Olpińska</i> .....	31
<b>Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I–IV</b> <i>Erika Lang</i> .....	47
<b>Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzycznych w kontekście europejskim</b> <i>Dieter Wolff</i> .....	68
<b>Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzycznych</b> <i>Dieter Wolff</i> .....	95
<b>Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzycznych w Nadrenii Płn.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych</b> <i>Elke Müller-Schneck</i> .....	116
<b>Inny język – inna historia? Zmiany w nauczaniu historii poprzez użycie języka obcego</b> <i>Stefanie Lamsfuß-Schenk</i> .....	127

## Wstęp do wydania drugiego

Prezentowany tom stanowi drugie wydanie zbioru materiałów konferencji zorganizowanej przez Zakład Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przy współpracy Instytutu im. Goethego w Warszawie, w dniach 14–15 lutego 2002 r. w Warszawie. Tytuł tomu wydanego w 2002 roku brzmiał: *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Terażniejszość i przyszłość*. Tytuł ten dobrze określał szerokie spektrum zagadnień poruszonych podczas konferencji w poszczególnych wystąpieniach. Ich tematyka została szczegółowo przedstawiona we wstępie do wydania pierwszego, który zamieszczamy ponownie, tym samym rezygnując z omówienia w tym miejscu głównych treści wszystkich artykułów autorskich.

Niemniej jednak konieczne jest uzupełnienie wstępu do drugiego wydania tomu o drobne korekty wynikające z upływu czasu:

Obecne nazwisko pani profesor Eriki Werlen brzmi Erika Lang – zgodnie w wolą Autorki pod tym nazwiskiem publikujemy tekst jej wystąpienia. Pani Małgorzata Multańska nie reprezentuje już Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, który obecnie w swej dawnej formie już nie istnieje. Największe zmiany w stosunku do wydania pierwszego dotyczą jednak artykułu pana profesora Henninga Wode, w którym znalazły się poprawione dane badawcze.

Na koniec pozostaje nam powtórzyć podziękowania dla osób i instytucji, które przyczyniły się do sukcesu konferencji i pierwszego wydania tomu w formie książkowej, w szczególności: dla pani Susanne Baumgart i pani Luise Kleiser z Instytutu im. Goethego w Warszawie, dla pani Janiny Skrzypek z Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, która opracowała tom redakcyjnie oraz dla Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej, która wsparła finansowo zarówno samą konferencję, jak i druk materiałów pokonferencyjnych.

Wszystkie teksty wystąpień wygłoszonych w języku niemieckim zostały przetłumaczone przez Magdalенę Olpińską.

*Maria Dakowska  
Magdalena Olpińska*

## Wstęp do wydania pierwszego

Problematyka edukacji dwujęzycznej zyskuje coraz wyższą rangę zarówno w dydaktyce języków obcych, jak i w kręgach specjalistów odpowiedzialnych za organizację procesu nauczania języków obcych. Zagadnienie to ma wymiar ekonomiczny, organizacyjny, społeczny, kulturowy, polityczny, a także merytoryczny. Nie będzie więc przesadą, jeśli powiem, że mamy tu wciąż do czynienia z większą ilością pytań i problemów, niż gotowych rozwiązań. Dla dydaktyki języków obcych zjawisko edukacji dwujęzycznej jest wyzwaniem, które należy podejmować nie tylko na poziomie badań empirycznych, ale również teoretycznych. Wnioski, do których dochodzą specjaliści z zakresu nauczania dwujęzycznego rzutują bowiem na ocenę naszych strategii i działań w pozostałych, bardziej tradycyjnych sferach nauczania języków obcych.

Pojęcie edukacji dwujęzycznej (inaczej: kształcenia bilingwalnego) określić można w sposób następujący: jest to taka forma kształcenia dzieci i młodzieży w warunkach szkolnych, w której zajęcia wybranego lub wybranych przedmiotów odbywają się w języku innym niż język ojczysty ucznia. Język ojczysty ucznia określimy mianem języka prymarnego, zaś język będący narzędziem komunikacji w trakcie nauki tego przedmiotu – językiem kolejnym, obcym lub drugim. Badaczy oraz innych obserwatorów fascynuje fakt, że w takich właśnie warunkach uczniowie z powodzeniem opanowują zarówno treści i umiejętności przedmiotowe, jak i kompetencję z zakresu języka obcego, choć on sam w sobie nie jest przedmiotem nauczania. Nie dziwi więc nikogo, że nauczanie dwujęzyczne zyskuje popularność w różnych systemach edukacji w kraju i za granicą, zarówno wśród uczniów i rodziców, jak i władz szkolnych.

Zadaniem organizatorów konferencji było doprowadzenie do zbliżenia i dyskusji między specjalistami z tej dziedziny, szczególnie wymiany doświadczeń między przedstawicielami ośrodków, które zajmują się odnośną problematyką od dłuższego już czasu, a nauczycielami, pracującymi w systemie edukacji dwujęzycznej w Polsce. Dzięki środkom finansowym uzyskanym z Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej do udziału w konferencji udało się nam zaprosić wybitnych specjalistów z Republiki Federalnej Niemiec, profesorów Dietera Wolffa, Henninga Wode oraz Erikę Werlen oraz ich młodszych współpracowników, którzy podzielili się z nami swoimi osiągnięciami i doświadczeniami. Program konferencji nie mógł oczywiście ująć aspektów interesującej nas tu problematyki w sposób wyczerpujący i nie to było naszym zadaniem. Chodziło raczej o włączenie się do toczącej się w Polsce i za granicą dyskusji na tematy strategii organizacyjnych, kształcenia nauczycieli dla potrzeb programów dwujęzycznych oraz stworzenie forum do coraz precyzyjniejszego formułowania problemów merytorycznych.

W pierwszym wystąpieniu autorstwa Małgorzaty Multańskiej, która reprezentuje Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli (CODN), zarysowane jest miejsce nauczania dwujęzycznego w polskim systemie oświaty, a także podkreślona rosnąca szybko rola tej formy kształcenia w rozwoju umiejętności językowych polskich uczniów. Autorka pisze także o udziale CODN w międzynarodowych projektach dotyczących edukacji dwujęzycznej. Henning Wode podejmuje się odpowiedzi na pytanie, czy edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole podstawowej może być w jakimś stopniu niekorzystna dla rozwoju poznawczego i językowego małego ucznia. Wnioski, do jakich dochodzi na podstawie obserwacji i wyników badań wskazują ra-

czej na korzyści płynące z kontaktu dziecka z dodatkowym językiem. Autor mówi także o konieczności zachowania realistycznych oczekiwań względem możliwości poznawczych małego ucznia. Kolejna prezentacja dotycząca edukacji dwujęzycznej na wczesnym etapie dotyczy warunków, jakie musi spełnić program dwujęzyczny, aby można było mówić o jego racjonalnej organizacji. Magdalena Olpińska zajmuje się tu takimi zagadnieniami, jak kwalifikacje nauczycieli i wychowawców, opcje programowe możliwe do realizacji w edukacji dwujęzycznej, a także zagadnienia metodyczne (materiały, programy etc.). Ważnym elementem warunkującym sukces tej formy kształcenia jest jej kontynuacja na etapie szkoły podstawowej.

Prezentacja Eriki Werlen dotyczy edukacji dwujęzycznej w szkole podstawowej. Podejmuje ona kluczową kwestię podstaw dydaktycznych programu nauczania angielskiego i francuskiego, dwóch najpopularniejszych w edukacji dwujęzycznej języków obcych w Niemczech. Skupia się ona na parametrze wieku uczniów i tzw. nauczaniu wczesnym, aby przystąpić dalej do omówienia zasad dydaktycznych skorelowanych z możliwościami poznawczymi młodego ucznia, szczególnie w zakresie doboru tematyki, rozwoju sprawności językowych i zasady pogłębienia nauczania. Dieter Wolff zajmuje się pojęciem nauczania przez treść zintegrowanym z nauczaniem języka (CLIL). Przetawia nam wyniki badań prowadzonych nad skutecznością tej formy nauczania, wskazując przy tym na kluczowe aspekty i wymiary tej formy kształcenia. Artykuł dotyczy kontekstu europejskiego, a nie tylko Niemiec. Kolejny artykuł tego samego autora dotyczy tworzenia programów nauczania oraz kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji dwujęzycznej na tle tendencji europejskich ze szczególnym uwzględnieniem Nadrenii Północno-Zachodniej. Proces kształcenia nauczycieli dla klas bilingwalnych nie jest bowiem sumą zagadnień dydaktyki przedmiotów językowych i niejęzykowych, a całkiem nową jakością. Autor omawia tu specyficzne operacje mentalne, procesy językowe, a także techniki uczenia się, które odgrywają ważną rolę na lekcji CLIL i dlatego muszą być uwzględniane w procesie kształcenia nauczycieli. Artykuł zawiera także niezwykle interesująca informację o projekcie studiów europejskich dla tego rodzaju nauczycieli. Z kolei Elke Müller-Schneck omawia organizacyjne i dydaktyczne aspekty nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych na przykładzie Nadrenii Północno-Zachodniej. Rozpoczyna swoją prezentację zarysowując rosnący zasięg zjawiska kształcenia bilingwalnego w Niemczech, aby przystąpić do szczegółowego omówienia struktury programu nauczania bilingwalnego historii w klasach od VII do XII. Tom zamyka praca Stefanie Lamsfuss-Schenk, w której przedstawione zostało studium porównawcze diagnozujące korzyści poznawcze i językowe, jakie uczniowie wnieśli z nauki historii w systemie dwujęzycznym. Ogniskują się one wokół rozumienia tekstu historycznego jako pewnej perspektywy zdarzeń przedstawionej przez autora, a nie tylko informacji neutralnych, oraz umiejętności budowania pełniejszych, bardziej dojrzałych pod względem pojęciowym myśli na temat poznanego materiału niż miało to miejsce w przypadku uczniów prowadzonych systemem monolingwalnym.

Mamy nadzieję, że niniejszy tom przyczyni się do dalszego wzrostu zainteresowania problematyką edukacji dwujęzycznej, a przedstawione w nim wyniki badań, przemyślenia i koncepcje wpłyną korzystnie na dynamikę dalszych prac nad tą formą kształcenia w warunkach polskich.

*Maria Dakowska*



# Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty

*Małgorzata Multańska*

Dwujęzyczny tok nauczania, polegający na stosowaniu dwóch języków jako równorzędnych języków wykładowych, zakłada zdobycie szerokiej kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej.

W Polsce organizacja i prowadzenie ciągu klas dwujęzycznych są możliwe od roku szkolnego 1991/1992. Obecnie w publicznych liceach ogólnokształcących, a także we wprowadzonych przez reformę oświaty gimnazjach, funkcjonują klasy z językiem angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim oraz włoskim, jako drugim językiem nauczania.

Zgodnie ze stanem prawnym nauczanie dwujęzyczne to nauczanie przedmiotów w języku polskim oraz w jednym z języków docelowych według ramowego planu nauczania przyjętego dla danego etapu edukacyjnego. Nauczanie dwujęzyczne nie może być realizowane na lekcjach języka polskiego, drugiego języka obcego oraz historii i geografii Polski. Najczęściej w polskich szkołach naucza się bilingwalnie matematyki, fizyki z astronomią, chemii, biologii z higieną i ochroną środowiska, historii i geografii powszechnej, wiedzy o społeczeństwie, informatyki, lecz także muzyki czy wychowania fizycznego.

Obecnie nauczanie dwujęzyczne jest prowadzone wyłącznie w liceach ogólnokształcących, gimnazjach oraz sporadycznie w szkołach podstawowych. Nauczaniem tego typu nie jest objęte szkolnictwo zawodowe.

Nauka w liceach z oddziałami klas dwujęzycznych trwa 4 lata, jeśli przyjęcie ucznia do szkoły uwarunkowane jest pomyślnie zdaniem egzaminem ze znajomości języka docelowego, lub 5 lat, gdy w danym liceum funkcjonuje tzw. klasa zerowa / wstępna, poświęcona przede wszystkim nauce języka L2 w rozszerzonym wymiarze godzin – do 20 tygodniowo.

Ramowy plan nauczania dla liceum ogólnokształcącego z oddziałami klas dwujęzycznych przewiduje nauczanie drugiego języka obcego w wymiarze 6 godzin tygodniowo w klasach I-III oraz 4 godzin tygodniowo w klasie IV. Na poziomie gimnazjalnym plan ramowy przeznaczają na naukę języka docelowego 18 godzin na całym etapie edukacyjnym, tzn. od klasy VII-IX.

Programy nauczania realizowane w klasach dwujęzycznych powinny zapewniać wysokie kompetencje opanowania języka ojczystego i docelowego, a także prowadzić do poszerzenia wiedzy o realiach życia współczesnego krajów danego obszaru językowego, wzbogacenia wiedzy o kulturze i historii tych krajów oraz rozwoju szeroko rozumianych postaw uniwersalnych. Język staje się narzędziem poznania, a nie celem. Umożliwia dostęp do materiałów źródłowych, ich analizę i weryfikację. Kontrastowna analiza dostępnych źródeł polsko- i obcojęzycznych wzmacnia autonomię ucznia i jego podmiotowość.

Szkół dwujęzycznych przybywa z każdym rokiem. Obecnie funkcjonuje w Polsce około 70 szkół z oddziałami klas dwujęzycznych. Powstają nowe szkoły podstawowe i gimnazja bilingwalne, najczęściej z językiem angielskim jako L2.

Proces ten nie byłby możliwy bez wsparcia organów prowadzących, tj. gmin i urzędów marszałkowskich, asygnujących dodatkowe środki na ich funkcjonowanie, oraz bez dużego zaangażowania partnerów zagranicznych.

W szkołach bilingwalnych z językiem francuskim, niemieckim i hiszpańskim ucząją *native speakers* – nauczyciele oddelegowani do pracy w Polsce przez macierzyste instytucje rządowe. Nauczyciele tych szkół mają realne wsparcie metodyczno-dydaktyczne i językowe poprzez możliwość udziału w formach doskonalenia zawodowego, organizowanych w Polsce lub za granicą.

Należy zauważyć, że w odróżnieniu od innych krajów w Polsce jest zachowana ciągłość nauczania dwujęzycznego prowadzonego aż do egzaminu dojrzałości dla szkół dwujęzycznych. Organizacja nauczania w szkołach z oddziałami klas dwujęzycznych z językiem francuskim i hiszpańskim jest ponadto zdeterminowana umowami bilateralnymi zawartymi z Francją i Hiszpanią.

Absolwenci liceów ogólnokształcących z francuskim jako językiem docelowym przystępują do pisemnego egzaminu dojrzałości z tego języka, opracowanego przez wspólną komisję polsko-francuską, natomiast pisemny egzamin dojrzałości z języka hiszpańskiego jest przygotowywany przez stronę hiszpańską. Obserwatorzy Wydziału Kulturalnego ambasady Francji są obecni podczas ustnego egzaminu dojrzałości z języka francuskiego i przedmiotu, zdanego dwujęzycznie.

Abiturienti, którzy pomyślnie zdadzą egzamin dojrzałości, mogą oprócz polskiego świadectwa dojrzałości otrzymać także oficjalne certyfikaty Francji i Hiszpanii – dokumenty równoważne świadectwom dojrzałości tych państw, co oznacza zwolnienie z obowiązku zdawania języka hiszpańskiego czy francuskiego przy ubieganiu się o przyjęcie na studia do szkół wyższych w tych krajach.

Podobne możliwości mają absolwenci liceów dwujęzycznych z językiem niemieckim jako językiem docelowym. Strona niemiecka umożliwia polskim uczniom przystąpienie do państwowego egzaminu grupowego DSD II. Jego pozytywny wynik zwalnia z konieczności zdawania egzaminu językowego na wszystkich uczelniach niemieckich, co przy wzajemnym uznawaniu matur (pod warunkiem odpowiednio wysokiej średniej ocen na świadectwie) oznacza dla polskich abiturientów praktycznie możliwość studiowania w Niemczech.

Szkoły dwujęzyczne z językiem angielskim jako L2 to także często szkoły, których uczniowie przystępują do IB – międzynarodowego egzaminu dojrzałości, co niewątpliwie świadczy o ich wysokim poziomie nauczania.

W świetle powyższego należy ze zdziwieniem odnotować fakt, że nie wszystkie polskie uczelnie wyższe honorują świadectwa dwujęzycznego egzaminu dojrzałości czy matury IB.

Niewątpliwe sukcesy nauczania dwujęzycznego w Polsce i jego wysoki poziom są wynikiem zaangażowania zawodowego nauczycieli, ich stałego dokształcania językowego i przedmiotowego oraz ustawicznego doskonalenia. Należy tu odnotować współpracę Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z radcami języko-

wymi Francji, Hiszpanii oraz pełnomocnikiem-koordynatorem rządowego Programu Oddelegowania Nauczycieli z Niemiec do Polski przy planowaniu i realizacji wspólnych projektów w zakresie doskonalenia nauczycieli w Polsce i za granicą.

Przedstawione wyżej podstawowe informacje o formalnoprawnych aspektach nauczania dwujęzycznego w Polsce powinny być opatrzone komentarzem dotyczącym praktyki szkolnej. Należałoby zauważyć, że funkcjonowanie różnych modeli nauczania dwujęzycznego jest nie tylko pochodną przytoczonych umów międzynarodowych, ale przede wszystkim wynikiem określonej sytuacji kadrowej w szkołach bilingwalnych. Jednokierunkowy system kształcenia nauczycieli w Polsce jest podstawową przyczyną kłopotów kadrowych. Brakuje wykwalifikowanych nauczycieli uczących przedmiotów dwujęzycznie. Zazwyczaj są to nauczyciele przedmiotów, którzy dodatkowo uzyskują znajomość języka docelowego, nierzadko jest to kompetencja w zakresie języka na poziomie podstawowym.

Problem ten nie jest tak nabrzmiały w szkołach z językiem angielskim jako L2. Ze względu na dużą powszechność nauczania języka angielskiego jako języka obcego (w roku szkolnym 2002/2003 – 53,6%, dla porównania powszechność nauczania języka niemieckiego – 33,4% a francuskiego 4,3% – *CODN Zespół Prognozowania Kadrowego*) oraz na zachowanie ciągłości jego nauczania (praktycznie od IV klasy szkoły podstawowej) znajomość tego języka jest zadowalająca, także wśród nauczycieli.

Dwujęzyczne nauczanie przedmiotów jest realizowane zgodnie z obowiązującymi podstawami programowymi dla danego etapu nauczania.

Programy nauczania nie uwzględniają specyfiki nauczania dwujęzycznego. Istnieje pilna potrzeba opracowania takich programów, są bowiem dostępne jedynie programy nauczania przedmiotów dla języka francuskiego jako języka docelowego. Inną uciążliwą bolączką jest niedostatek materiałów dydaktycznych. Niezwykle pracochłonna jest adaptacja podręczników kursowych lub podręczników w języku docelowym.

W związku z obserwowanym obecnie w Polsce znaczącym wzrostem zainteresowania szkołami dwujęzycznymi, co pozostaje między innymi w bezpośrednim związku z koniecznością wypracowania przez szkoły profili jako efekt działania konkurencji na rynku oświatowym, nasuwają się postulaty dotyczące:

- dwukierunkowego kształcenia nauczycieli i ich przygotowania do nauczania dwujęzycznego,
- wsparcia metodyki-dydaktyki nauczania dwujęzycznego, tak aby stało się nieaktualne twierdzenie prof. Iluka<sup>1</sup>, że w Polsce jest realizowana koncepcja bilingwizmu, w której język obcy traktuje się jako międzynarodowy środek komunikacji,
- dokonania analizy stanu nauczania dwujęzycznego w Polsce,
- analizy instytucjonalnego wsparcia szkół dwujęzycznych w zakresie kształcenia i doskonalenia kadry.

---

<sup>1</sup> Iluk, Jan: Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne. Katowice 2000.

## Podsumowanie

Prekursorami nauczania dwujęzycznego w Europie były Niemcy i Francja. W krajach tych od ponad 20 lat są organizowane klasy dwujęzyczne. Mimo to do dnia dzisiejszego nie została wypracowana dydaktyka nauczania bilingwalnego ani koncepcja kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym zakresie. Należy podkreślić fakt stosowania w praktyce szkolnej różnych modeli bilingwizmu, nawet na terenie jednego „landu”. W Polsce tradycja nauczania dwujęzycznego jest o wiele krótsza. Nie można się więc dziwić, że wiedza o tym sposobie nauczania i o funkcjonujących szkołach dwujęzycznych nie jest zbyt duża, a szkolnictwo dwujęzyczne wymaga wsparcia.

W Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli jest realizowany od roku 2000 projekt *Nauczanie dwujęzyczne*, adresowany do nauczycieli szkół z ciągami klas dwujęzycznych. Stanowi on jednocześnie próbę stworzenia forum wymiany poglądów i działań władz oświatowych, placówek doskonalenia zawodowego, dyrektorów i nauczycieli szkół dwujęzycznych, partnerów zagranicznych na rzecz nauczania dwujęzycznego w Polsce.

Ewaluacja zrealizowanych do tej pory programów doskonalenia zawodowego nauczycieli wskazuje także jednoznacznie na celowość tworzenia sieci współpracy nauczycieli szkół dwujęzycznych na wzór dobrze funkcjonującej sieci nauczycieli romanistów i nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku francuskim jako języku docelowym.

Duże nadzieje są wiązane także z międzynarodowym projektem „MOBIDIC – Module einer bilingualen Didaktik”, którego podstawowym celem jest opracowanie struktury kursu kształcenia i doskonalenia nauczycieli uczących przedmiotów bilingwalne w języku docelowym angielskim, francuskim lub niemieckim. Kursy takie będą realizowane w kraju i za granicą - we Francji, Anglii i w Niemczech.

Zmiany w systemie oświaty, które weszły w życie we wrześniu 1999 roku, zmuszają do poważnej rewizji kształcenia dwujęzycznego. Nadszedł czas, aby wspólnie zastanowić się nad wdrażanym w praktyce w Polsce modelem / modelami nauczania bilingwalnego. W dyskusji tej nie może zabraknąć głosu szkolnictwa wyższego. Mam nadzieję, że konferencja „Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Terazniejszość i przyszłość” jest ważkim impulsem do jej rozpoczęcia.

# Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej - szansa czy ryzyko?<sup>1</sup>

*Henning Wode*

## Wprowadzenie

W obliczu wyzwania, jakim jest potrzeba znajomości języków (obcych), nie tylko dla krajów członkowskich Unii Europejskiej, nieodzowne jest ich wczesne nauczanie. Wydaje się przy tym nieuzasadnione ograniczanie nauczania języka obcego do szkoły podstawowej. Pod uwagę należy wziąć także przedszkola. W tym opracowaniu chodzi głównie o odpowiedź na pytanie, czy dotychczasowe doświadczenia i wyniki badań naukowych uzasadniają postulat wprowadzenia nauczania języka obcego w przedszkolu.

Wyniki te nie pozostawiają cienia wątpliwości co do tego, że dzieci poprzez doświadczenie wielojęzyczności w przedszkolu nie tylko nie ponoszą żadnego uszczerbku w swoim rozwoju językowym i poznawczym, ale z reguły rozwijają się lepiej niż w środowisku jednojęzycznym. Dlatego szczególnie godne polecenia jest to, aby pierwszy język obcy był wprowadzany w przedszkolu, w miarę możliwości już w wieku 3 lat i kontynuowany w pierwszych klasach szkoły podstawowej. W szkole ponadpodstawowej (Sekundarbereich I – klasy V–VI) jest wtedy wystarczająco dużo czasu na to, aby na przykład w ramach modelu nauczania dwujęzycznego, wprowadzić drugi język obcy i intensywnie go wspierać. W wyniku takiego postępowania uczniowie osiągają wysoki poziom funkcjonalnej kompetencji językowej w trzech językach – języku ojczystym i dwóch językach obcych.

## Czynniki powodzenia

Powodzenie oraz niepowodzenie w procesie nauki i nauczania języka zależy przede wszystkim od **intensywności kontaktu, czasu trwania nauki** oraz **rodzaju metody nauczania**. Intensywność oznacza postulat, aby możliwie jak najwięcej czasu dziennie/tygodniowo poświęcać na kontakt z językiem; czas trwania nauki oznacza, że proces ten powinien być **długi i nieprzerwany**, a więc rozpoczęty **możliwie najwcześniej**. Pożądany poziom kompetencji daje się osiągnąć za pomocą **metody immersji**, w której nowy język jest narzędziem przekazywania treści i **językiem komunikacji** na lekcjach możliwie największej liczby przedmiotów niejęzycznych. W ten sposób przestaje istnieć konieczność przeznaczania dodatkowych godzin lekcyjnych na naukę języka oraz zatrudnienia i opłacenia dodatkowych nauczycieli.

---

<sup>1</sup> Tekst powstał na podstawie referatu wygłoszonego w Mulhouse w listopadzie 2000 r. oraz exposé z lipca 2001.

### Czym jest immersja?

Immersja (IM) jest uważana za najbardziej, jak do tej pory, efektywną formę nauczania języków obcych. Badania naukowe wskazują na to, że uczniowie w programach immersji osiągają znacznie wyższy poziom kompetencji językowej aniżeli w tradycyjnym procesie nauczania języka obcego, a także na to, że w wyniku tego procesu nie powstają żadne deficyty w wiedzy przedmiotowej oraz w kompetencji języka ojczystego uczniów i ich rozwoju poznawczym.

#### **1. Cel: formuła 3+**

Formuła 3+ oznacza dążenie do umożliwienia dzieciom osiągnięcia w trakcie nauki w szkole poziomu funkcjonalnej kompetencji językowej w co najmniej trzech językach. Znak + wskazuje na to, iż w miarę możliwości powinno się dążyć do dalszego zwiększenia liczby języków. Głównym wyzwaniem dla systemu edukacji, nie tylko w Europie, jest stworzenie rozwiązań, które umożliwiłyby realizację tego celu.

Publiczne systemy oświaty powinny być tak zorganizowane, aby dostęp do edukacji zapewnić wszystkim dzieciom ze wszystkich grup społecznych. Oznacza to, że przy tworzeniu odpowiedniej oferty edukacyjnej muszą być uwzględnione specyficzne cechy danego regionu, w szczególności istnienie języków mniejszości narodowych i etnicznych.

Oczywiście sytuacja wyjściowa jest różna w różnych krajach i regionach. Jednak w istocie chodzi o ten sam problem: jeżeli nauka języka obcego rozpoczyna się dopiero w wieku 10 lat, to okres nauki w szkole wystarcza w najlepszym wypadku na rozwój kompetencji w jednym języku obcym. Jeżeli nie uwzględnimy przedszkola i szkoły podstawowej (klas I–IV), to model 3+ pozostanie utopią. Jeżeli jednak nauczanie języków będzie realizowane już na tym poziomie, to model ten da się ze wszech miar urzeczywistnić bez dokonywania drastycznych zmian w dotychczas istniejących systemach edukacyjnych. Jednym słowem koncepcję tę można by zrealizować w istniejących ramowych warunkach prawnych i organizacyjnych, i to bez powstawania dodatkowych kosztów.

Obecna sytuacja w Szlezwiku-Holsztynie uzasadnia to twierdzenie. Dodatkowym uzasadnieniem są wyniki badań naukowych i ewaluacja praktycznych przykładów wczesnego nauczania języka obcego w przedszkolu i szkole podstawowej. Wynika z nich niezbicie, że z naukowego punktu widzenia nic nie przemawia przeciw wczesnemu nauczaniu języka obcego począwszy od przedszkola. Na szczególną uwagę zasługują przy tym następujące pytania:

- Czy dzieci dysponują wystarczającymi zdolnościami uczenia się?
- Jakie kroki organizacyjne należy podjąć?
- Czy uwzględniane są inne aspekty wczesnego nauczania języka obcego, takie jak rozwój języka ojczystego, rozwój poznawczy dziecka oraz osiągnięcia w zakresie przedmiotów niejęzykowych?

## 2. Język obcy w przedszkolu, szkole podstawowej i ponadpodstawowej – przykład Szlezwiku-Holsztyna

W Szlezwiku-Holsztynie nauczanie dwujęzyczne istnieje od 1991 roku i rozpoczyna się w klasie V. Chodzi tu o program częściowej immersji z udziałem języka angielskiego. Na początku planowano udział w programie uczniów w wieku 10–16 lat. Obecnie oferta nauczania bilingwalnego została rozszerzona na wyższe roczniki i biorą w niej udział także uczniowie w wieku 18–19 lat. Program ten odpowiada innym programom nauczania dwujęzycznego w Niemczech i innych krajach europejskich. W 1996 roku utworzono w pobliżu Kilonii, w Altenholz, dwujęzyczne przedszkole z udziałem języka niemieckiego i angielskiego. Pierwszy rocznik dzieci ukończył w roku szkolnym 2000/2001 drugą klasę szkoły podstawowej z językiem angielskim nauczonym metodą immersji. Rozwój kompetencji dzieci w tym języku był przedmiotem intensywnych badań naukowych. Badania dotyczyły zarówno przedszkola, jak i szkoły. Dodatkowo ewaluowano wyniki badań uzyskane w podobnych programach w Alzacji, Kanadzie, Hiszpanii, Finlandii i innych krajach. Stanowią one podstawę oceny przydatności i szans powodzenia modelu 3+. Dla lepszego zrozumienia konieczne jest przedstawienie struktury i wyników uzyskanych w szkołach ponadpodstawowych (powyżej klasy IV).

### Nauczanie dwujęzyczne w klasach V i VI (Sekundarstufe I)

Nauczanie dwujęzyczne w Szlezwiku-Holsztynie odpowiada zasadom stosowanym w innych programach nauczania bilingwalnego w Niemczech. Językiem obcym jest w tym przypadku język angielski. Nauka rozpoczyna się w klasie 5 w wieku 10 lat. W klasie V i VI angielski jest nauczany w sposób tradycyjny w wymiarze dwóch ponadwymiarowych godzin lekcyjnych w nadziei, że dzieci, począwszy od klasy VII, będą mogły bez przeszkód uczęszczać do klasy dwujęzycznej, w której geografia lub/i historia będą nauczane w języku angielskim metodą immersji. Godziny przeznaczone na naukę tych dwóch przedmiotów w klasach VII – IX są uzupełnione o jedną ponadwymiarową godzinę języka obcego (szczegóły Wode 1994a, 1995, 1998a).

Dotychczasowe doświadczenia, a przede wszystkim wyniki badań naukowych, pokazują wyraźnie, iż nauczanie dwujęzyczne w tej formie jest rzeczywiście nad wyraz skuteczne (np. Wode 1994a; Burmeister 1994; Knust 1994; Kickler 1995; Daniel 1998, 2000; Mukherjee 1998, 2000; Cohrs 1998; Rueß 2000. Przegląd Wode 1998a, b, 1999; Wode et al. 1996; Burmeister 1998). Jednak mimo zadziwiająco pozytywnych osiągnięć model ten nie spełnia założeń koncepcji 3+ (por. Wode 1998c). Jego słabością jest to, że „bierze w nim udział” tylko jeden język obcy, na drugi nie wystarcza już czasu. Właśnie dlatego należy wziąć pod uwagę możliwość wczesnego nauczania języka obcego. Jednak nie wystarczy rozpocząć go w klasie III lub IV w ramach programu „spotkania z językiem obcym”, obejmującym codzienne 10–15-minutowe sekwencje obcojęzyczne. Badania naukowe jednoznacznie wskazują na to, że język obcy może rozwinąć się do poziomu kompetencji funkcjonalnej tylko wtedy, jeżeli kontakt z nim jest intensywny i trwa nieprzerwanie przez wiele lat. Właśnie dlatego rozpoczęcie nauki języka obcego w przedszkolu wiąże się z tak dużymi nadziejami i szansami powodzenia.

### Wczesne nauczanie języka obcego w przedszkolu na przykładzie dzieci większości językowej danej społeczności

Koncepcja, która jest przedmiotem naszych rozważań, zakłada, że dzieci większości językowej danej społeczności nabywają swój język pierwszy (L1), czyli język ojczysty, w rodzinie. Język drugi (L2) jest wprowadzany w przedszkolu w wieku około 3 lat. Po ukończeniu edukacji w przedszkolu dzieci kontynuują naukę języka drugiego metodą immersji – najlepiej jeżeli jest to immersja całkowita – do końca szkoły podstawowej (klasy I–IV). Przyjmuje się, że dzieci do końca klasy IV osiągną taki poziom funkcjonalnej kompetencji w języku angielskim, iż czas przeznaczony normalnie na naukę pierwszego języka obcego może być zredukowany do jednej lub dwóch godzin tygodniowo i że rozwój językowy tych dzieci będzie odbywał się odpowiednio do ich wieku przede wszystkim dzięki temu, że wybrane przedmioty niejęzykowe będą nauczane metodą immersji. W ten sposób dzięki połączeniu immersji i tradycyjnych form nauczania języka zapewniony będzie dalszy rozwój kompetencji językowej, a zwłaszcza sprawności pisania. Zaoszczędzone w ten sposób godziny, przeznaczane tradycyjnie na rozwój pierwszego języka obcego, mogą być wykorzystane z początkiem klasy V lub ewentualnie VI lub VII na wprowadzenie i intensywne szkolenie drugiego języka obcego, czyli L3. Dzięki temu można zagwarantować intensywny kontakt z pierwszym językiem obcym, niezbędny do osiągnięcia poziomu kompetencji funkcjonalnej, a jednocześnie zyskać wystarczająco dużo czasu na intensywne wspieranie rozwoju kompetencji w L3. Oprócz tego można założyć, że przypuszczalnie w klasach VII–X (Sekundarstufe II) pozostanie wystarczająco dużo czasu na wprowadzenie kolejnego języka obcego.

W klasach VII–X korzystne jest kontynuowanie nauki w ramach wypróbowanego modelu nauczania dwujęzycznego. W szkole podstawowej zalecana jest metoda immersji. W przedszkolu wystarczy wprowadzenie nowego języka w taki sposób, iż większość czynności w przedszkolu będzie się odbywać w tym nowym języku.

Jak z tego wynika, koncepcja ta nie wymaga praktycznie większych zmian w systemie edukacyjnym w Szlezwiku-Holsztynie w Niemczech. Największe trudności mogą pojawić się w szkole podstawowej, z uwagi na wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli, dostępności materiałów dydaktycznych i znajomości zasad immersji. W dalszej części zostaną przedstawione wybrane zagadnienia związane z nauczaniem języka obcego w przedszkolu oraz klasie I szkoły podstawowej.

### **3. Przedszkole**

Po nauce języka obcego w przedszkolu nie należy obiecywać sobie zbyt wiele. Wprawdzie przyjmuje się, że małe dzieci szybko i bez wysiłku nabywają dodatkowy język na poziomie zbliżonym do poziomu rodowitych mówców tego języka, nie oznacza to jednak, że można to osiągnąć w ciągu jednego czy dwóch lat. W każdym razie nie dzieje się tak w dwujęzycznych przedszkolach w formie, w jakiej są one dzisiaj organizowane. Pokazują to nasze doświadczenia z Altenholz (Kilonia) i podobnego przedszkola niemiecko-francuskiego w Rostocku, a także doświadczenia zebrane w Alzacji i innych krajach.



### 3.1. Struktura i funkcjonowanie przedszkola

Przedszkola dwujęzyczne funkcjonują jak przedszkola jednojęzyczne; nie są potrzebne dodatkowe materiały; nie istnieją także różnice dotyczące celów nauczania wynikających z programu wychowania przedszkolnego. Ich realizacja musi się odbywać tylko w języku obcym. W tym kontekście nasuwają się trzy podstawowe pytania:

- Skąd pochodzą bodźce językowe?
- Jak powinni się zachowywać wychowawcy, aby dzieci mogły wykorzystać te bodźce jak najefektywniej?
- W jakim stopniu dzieci rzeczywiście wykorzystują bodźce językowe?

#### Jedna osoba – jeden język

Dwujęzyczne przedszkola mogą być zorganizowane na różne sposoby. Koncepcja przedszkola w Rostocku i w Kilonii zakłada wykorzystanie zasady *jedna osoba – jeden język*. Zgodnie z tą zasadą grupą dzieci opiekują się dwie osoby A i B. Osoba A reprezentuje L1 dzieci, osoba B–L2. W Altenholz jest to język angielski, w Rostocku – język francuski, a od niedawna także angielski. B używa w kontaktach z dziećmi wyłącznie L2, co czyni również wtedy, gdy nie podejmuje bezpośredniej interakcji z dziećmi, ale gdy znajdują się one w pobliżu. Osoba ta musi jednak znać L1 w stopniu umożliwiającym zrozumienie dzieci, które zwracają się do niej z prośbą, komentarzem, skargą itp. A reprezentuje język ojczysty dzieci, musi jednak znać L2 w stopniu wykluczającym pojawianie się nieporozumień na tle językowym. W niemieckim przedszkolu zasadę tę można wprowadzić z łatwością, ponieważ ustawowo wymagana jest opieka 1,5 osoby nad grupą dzieci. Jeden etat zajmuje osoba władająca językiem ojczystym dzieci, a drugi – osoba obcojęzyczna.

#### Sytuacja językowa i środowisko językowe dzieci

Szczególnie ważnym czynnikiem, decydującym o powodzeniu lub niepowodzeniu przedszkola bilingwalnego, jest intensywność kontaktu dzieci z nowym językiem. W regionach jednojęzycznych kontakt ten może być zapewniony jedynie poprzez obecność osoby obcojęzycznej w przedszkolu. Jednak nawet w wypadku, gdy wychowawcy konsekwentnie stosują się do zasady *jedna osoba – jeden język*, nie jest pewne, czy wszystkie dzieci w takim samym stopniu wykorzystają bodźce językowe. W Niemczech problem ten jest szczególnie palący, ponieważ zasady wychowawcze zabraniają wywierania na dzieci jakiegokolwiek nacisku czy przymusu. Nie są więc one zmuszane do brania udziału w czynnościach, które odbywają się w języku angielskim czy francuskim. Dzieci mogą także w każdej chwili wycofać się z udziału w czynności przeprowadzanej w języku obcym i dołączyć do grupy, która używa L1. W wyniku tego dzieci nie odczuwają konieczności podejmowania i uczestniczenia w komunikacji w nowym języku.

### **Kontekstualizacja języka obcego**

Jak już wcześniej wspomniano, wychowawcy w przedszkolu bilingwalnym postępują podobnie jak w przedszkolu monolingwalnym. Jedyne różnice polegają na tym, iż bardziej niż w przedszkolu operującym językiem ojczystym dzieci trzeba zwracać uwagę na to, aby użycie nowego języka było w możliwie największym stopniu powiązane z kontekstem pozajęzykowym, tak aby dzieci, które nie potrafią jeszcze w pełni zrozumieć wypowiedzi obcojęzycznych, na podstawie kontekstu pojmowały, o co w niej chodzi. Z naszych dotychczasowych doświadczeń wynika, że nie są konieczne inne zachowania niż te, które należą tak czy inaczej do repertuaru nowoczesnie wykształconych wychowawców przedszkolnych. Zasadniczym problemem jest to, aby wychowawcy opanowali język obcy na odpowiednim poziomie.

### **3.2. Wstępne wyniki badań**

Ze względu na połączenie nauki języka obcego w przedszkolu i szkole podstawowej należy zwrócić uwagę szczególnie na dwa aspekty:

- Jaki poziom kompetencji osiągają dzieci pod koniec edukacji przedszkolnej?
- W jaki sposób dzieci rekonstruują język docelowy na podstawie bodźców językowych?

Pierwszy problem jest ważny dlatego, aby nauczyciele szkoły podstawowej mogli przygotować materiały dydaktyczne i opracować techniki prowadzenia zajęć dostosowane do poziomu językowego uczniów. Drugi aspekt stanowi uzupełnienie pierwszego. Dla ukształtowania technik lekcyjnych i opracowania odpowiednich materiałów dydaktycznych niezbędne jest przekazanie nauczycielom informacji na temat aspektów psycholingwistycznych procesu akwizycji języka. Muszą oni np. wiedzieć, w jaki sposób jest nabywana wymowa, jak dzieci uczą się znaczenia wyrazów i jaki związek istnieje pomiędzy semantyzacją a kontekstualizacją.

Szczególnie ważne jest w tym kontekście, aby nie opierać się tylko na doświadczeniach praktycznych lub teoriach naukowych. Dlatego w dalszej części zostaną przedstawione najpierw doświadczenia empiryczne uzyskane w obydwu przedszkolach dwujęzycznych, w których są prowadzone nasze badania. Jest to ważne, aby móc ocenić, jak dalece w Altenholz i Rostocku rolę odgrywają warunki lokalne i czy można przyjąć, że wyniki uzyskane w tych przedszkolach można osiągnąć także w innych warunkach regionalnych i kulturowych.

#### **3.2.1. Ogólny przegląd osiągnięć językowych dzieci**

Mimo iż przedszkola dwujęzyczne nie należą do rzadkości, nie są one na ogół – wyjątek stanowi tu przykład Alzacji – zbadane naukowo w stopniu zadowalającym. W Alzacji prowadzony jest program ABCM, w którym język niemiecki jest wprowadzany w przedszkolach dwujęzycznych. Istnieją dwa rodzaje takich przedszkoli. W jednych udział języka niemieckiego wynosi 50 %, zaś pozostałych 50% stanowi język francuski. W drugim rodzaju przedszkoli udział języka niemieckiego wynosi zaledwie 25%. Program rozpoczął się w 1991 roku. W momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej dzieci mają 3 lata lub mniej.

Jedną z mocnych stron modelu alzackiego jest to, że osiągnięcia dzieci w zakresie umiejętności matematycznych oraz rozwój dzieci w języku francuskim i niemieckim poddawane są testom naukowym pod koniec każdego roku nauki. Jak do tej pory, wyniki tych badań są bardzo zadowalające. Dzieci rzeczywiście uczą się języka niemieckiego; rozwój ich języka francuskiego i umiejętności w zakresie matematyki odpowiadają wymaganiom stawianym dzieciom w danym wieku, a nawet przewyższają osiągnięcia jednojęzycznych rówieśników (Commission académique 1996, 1997; Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994). Wyniki te odpowiadają wynikom uzyskiwanym w innych programach immersji na całym świecie, a dane dotyczące rozwoju struktur językowych pokrywają się również dalece z wynikami uzyskanymi w Szlezwiku-Holszynie. Następujące uogólnienie wydaje się więc uzasadnione:

Sprawności receptywne w przedszkolu rozwijają się lepiej niż sprawności produktywne. W ciągu około 6 tygodni dzieci przyzwyczajają się do tego, że przez cały dzień w przedszkolu jest używany nowy język (Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994; Westphal 1998; Berger 1999). Szczególnie szybko przyswajane są **wyrażenia**, które określają często powtarzające się czynności, takie jak powitanie, pożegnanie, czy polecenia wychowawców, np. dotyczące zachowania ciszy lub mycia zębów. Oczywiście dzieci w tym czasie nie są w stanie analizować struktury wyrażen językowych, łączą je jednak z sytuacjami, w których wyrażenia te występują (Vesterbacka 1991; Weber/Tardiff 1991; Westphal 1998; Tiefenthal 1999; Maibaum 2000).

**Wyrazy** oznaczające często używane przedmioty i czynności są także przyswajane bardzo szybko (Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994; Westphal 1998; Tiefenthal 1999; Maibaum 2000).

Wyrazy i wyrażenia tworzą podstawę, na której rozwija się **wymowa**. Okazało się, że już u trzyletnich dzieci można stwierdzić zjawiska interferencji charakterystyczne dla procesu przyswajania L2 (Petit 1996; Berger 1999; Tonn 1999; Lauer 1999; Wode et al. 1999). Interferencje te są tej samej natury u dzieci i dorosłych, którzy nabywają L2, niezależnie od tego, czy odbywa się to w warunkach naturalnych, czy w sytuacji lekcyjnej (np. Wode 1981).

**Składnia** rozwija się dużo wolniej. Konstrukcje używane przez dzieci pod koniec przedszkola są nadal bardzo proste. Pierwsze przyimki i inne **funktory** pojawiają się w wypowiedziach dzieci – jeżeli w ogóle się pojawiają – z reguły dopiero po około dwóch latach. **Morfologia fleksyjna** rozwija się jeszcze później (Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994. Dalsze szczegóły Wode 1998c).

Powyższe wyniki należy jednak traktować z pewną ostrożnością, a to z dwóch powodów. Po pierwsze, dzieci nawet po trzech latach nauki w przedszkolu prawie w ogóle nie używają języka obcego, gdyż, jak wyżej wspomniano, w przedszkolu nie istnieje przymus używania tego języka, a po drugie dzieci doskonale zdają sobie sprawę z tego, że wszystkie osoby w przedszkolu rozumieją język niemiecki. Jeżeli zatem ktoś pragnie zbadać poziom kompetencji dzieci w języku obcym, musi stworzyć sytuację eksperymentalną, w której użycie języka obcego będzie konieczne.

### 3.2.2. Wybrane wyniki eksperymentalne

Wszystkie omówione wyżej zjawiska odpowiadają w pełni sytuacji, w której dzieci przyswajają język drugi w warunkach nieedukacyjnych. Stan rozwoju kompetencji

językowej pod koniec przedszkola ilustruje tabela 1, prezentująca fragment testu przeprowadzonego po około 60 dniach nauki w klasie I szkoły podstawowej, czyli w momencie, kiedy dzieci przyzwyczyły się już do nowej sytuacji szkolnej. Zadanie polegało na opisie prostych obrazków opowiadających o drodze do szkoły pewnego chłopca.

Tabela 1: Fragment opisu historyjki obrazkowej po 60 dniach nauki w klasie I. I = eksperymentator; 2 = anonimowe dziecko (uczeń 2, A.); # = przerwa; / = zwleknięcie z odpowiedzią.

2	<i>Was machen die da. (szepcze:) Wie heißt das noch. Wie heißt schlafen auf Englisch?</i>
I	Sleep.
2	<i>Ja. Ehm. The b/ Was ist das? Ein boy sleep.</i>
I	Mhm.
2	<i>Und denn</i>
I	<i>(szepcze:) Kommst du ein bischen näher ran?</i>
2	<i>Mhm # Wie heißt das nochmal, dies Gedicht?</i>
I	<i>Erzähl einfach sonst, was du siehst. Kannst auch weiterblättern.</i>
2	<i>Ein Hund,</i>
I	Mhm
2	<i>der /</i>
I	In English?
2	<i>Ein #</i>
I	<i>Hund, soll ich sagen?</i>
2	<i>Mhm</i>
I	Dog, the dog
2	<i>Ach ja. Ein dog mit five Beinen, denn der boy, der sich gerade ehm (szepcze:) was heißt nochmal draussen, hab ich doch schon mal gewusst</i>
I	outside
2	<i>Outside ist eine kleine blue hier blue # (szepcze:) was ist das nochmal,</i>
I	<i>Hm?</i>
2	<i>blue blue cloud, so ne blaue Wolke also,</i>
I	<i>Gut!</i>
2	<i>Und denn eine sun draussen</i>
I	<i>Super!</i>
2	<i>Und denn ist noch the boy zieht sich an/ anziehen heißt</i>
I	Dress?
2	<i>Ja gut, der boy # dress.</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Und denn umblättern,</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Der (szepczet) essen heißt hier # noch immer sun, sieben heißt # sechs Uhr schlägt glaub ich die Uhr.</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Und denn der boy # was heißt essen?</i>
I	Eat
2	<i>Gut, der boy eat,</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Und denn der boy geht vom hoeset zur school.</i>
I	<i>Mhm. Okay.</i>
2	<i>So. Aufm schoolweg, und denn der # und wie heißt Baum auf Englisch?</i>
I	Tree.
2	<i>Ja gut. Am tree vorbei gehen die, geht der boy, und denn in die school rein, und denn hier geht der, der bird auch in die school.</i>

Tekst w tabeli 1 ilustruje poziom językowy dzieci w momencie ukończenia przedszkola. Brakuje im przede wszystkim materiału leksykalnego niezbędnego do formułowania zdań, czyli rodzajników, przyimeków, spójników, czasowników. Pięć miesięcy później sytuacja wygląda już zupełnie inaczej (por. pkt. 4).

### Semantyzacja – stałe wyrażenia

Jak wspomniano wcześniej, zwroty i wyrażenia, towarzyszące powtarzającym się czynnościom w przedszkolu, są przyswajane szybko i wcześnie. Mimo iż z pozoru wydaje się, że dzieci używają tych wyrażen i rozumieją je w sensie języka docelowego, eksperymenty pokazują, że ocena ta jest fałszywa, ponieważ różne dzieci wiążą różne aspekty danej sytuacji z danymi wyrażeniami (tabela 2).

*Tabela 2: Rozumienie wyrażen francuskich w eksperymencie tłumaczeniowym z udziałem kukielek u niemieckojęzycznych dzieci w niemiecko-francuskim przedszkolu Rappelkiste w Rostocku. Z lewej strony kolejne numery przykładów. Anonimowe dzieci oznaczone są dużymi literami (Westphal 1998).*

	Wyrażenie w języku francuskim	Ekwiwalent w jęz. niemieckim	Dziecko	Tłumaczenie dzieci
1	on va chanter une chanson	laßt uns ein Lied singen	G L	tschüß Schuhe
2	on va jouer	laßt uns etwas spielen	A B I, L	Hände waschen waschen gehen guten Tag
3	on range maintenant	laßt uns aufräumen	I	'ne Orange
4	on va dehors	laßt uns rausgehen	I	dann gehen wir raus
5	on rentre	wir gehen wieder rein	A, B C	aufräumen Eisenbahn spielen

	Wyrażenie w języku francuskim	Ekwiwalent w jęz. polskim	Dziecko	
1	on va chanter une chanson	zaśpiewajmy piosenkę	G L	cześć buty
2	on va jouer	zagrajmy w coś / pobawmy się	A B I, L	umyć ręce idziemy się myć dzień dobry
3	on range maintenant	posprzątajmy	I	pomarańcza
4	on va dehors	chodźmy na dwór	I	wychodzimy na dwór
5	on rentre	chodźmy z powrotem do środka	A, B, C	posprzątać pobawić się kolejką

W tym eksperymencie dzieci zostały poproszone o to, aby pomogły przetłumaczyć wypowiedzi dwóch lalek. Jednej z nich przypadła rola dziecka, które jest nowe w przedszkolu i jeszcze nie rozumie wypowiedzi w języku obcym. Druga lalka od-

grywała rolę dziecka „doświadczonego”, które miało przetłumaczyć lub wyjaśnić pierwszemu dziecku polecenia wydawane w języku francuskim. Podobna zabawa polegała na tym, że jedna z lalek odgrywała rolę dziecka francuskojęzycznego, które nie rozumie poleceń wydawanych w języku niemieckim. Zadaniem dziecka jest przetłumaczenie polecenia na język francuski. W ten sposób uzyskuje się dane dotyczące produkcji językowej dzieci (szczegóły Westphal 1998; Tiefenthal 1999; Maibaum 2000).

Przykłady zebrane w tabeli 2 pokazują, że różnice indywidualne pomiędzy dziećmi są ogromne. Początkowo tłumaczenia odpowiadające znaczeniu wyrażenia są nieliczne. Jednak nawet pobieżne spojrzenie na tabelę 2 wystarczy, aby odkryć, że mimo znacznych różnic indywidualnych wszystkie tłumaczenia dzieci odnoszą się w jakiś sposób do sytuacji i zawierają elementy dla tej sytuacji istotne. Oprócz tego interpretacja wyrażen przez dzieci wiąże się ściśle z ich osobistymi upodobaniami i skłonnościami (5). Dotyczy to także przykładów (1) i (3). W przykładzie (1) dziecko się najwyraźniej przesłyszało i pomyliło słowo *chanson* ze słowem *chausson* (buty, kapcie). W przykładzie (3) dziecko zrozumiało opatrnie *on range* jako *orange*. Nieporozumienia takie jak w przykładzie (1) są częste, np. gdy dzieci interpretują śpiewanie piosenki jako stały rytuał przedszkolny związany z pożegnaniem. Sposób, w jaki dzieci interpretują znaczenie wyrażen w przedszkolu, odpowiada obserwacjom dotyczącym nabywania L2 w warunkach naturalnych (np. Bahns et al. 1986; Fillmore 1976; Hakuta 1974; Wode 1981).

### Fonologia

Jeżeli chodzi o rozwój wymowy, to musimy zrewidować nasze dotychczasowe poglądy. Wprawdzie zarówno laicy, jak i fachowcy twierdzą, iż małe dzieci, w przeciwieństwie do starszych dzieci oraz dorosłych, bez wysiłku opanowują wymowę L2 i szybko osiągają poziom mówców rodowitych tego języka. Twierdzenie to nigdy jednak nie zostało przez badaczy szczegółowo udokumentowane, a dzieci w przedszkolu zupełnie nie odpowiadają temu obrazowi. Już w pierwszych raportach dotyczących klas dwujęzycznych w Alzacji (Petit/Rosenblatt 1994; Petit 1996) jest mowa o tym, że w języku niemieckim dzieci dają się zauważyć interferencje właściwe dla francuskojęzycznych uczniów tego języka. Badania w Szlezwiku-Holsztynie potwierdzają tę obserwację. Już w wieku 3 lat u dzieci występują interferencje, charakterystyczne dla starszych uczniów w procesie nabywania L2, niezależnie od tego, czy proces ten odbywa się w warunkach naturalnych, czy edukacyjnych. Nie da się więc na razie stwierdzić, czy dzieci w przedszkolu są w stanie osiągnąć tak wysoki poziom opanowania wymowy, jaki osiągają z reguły dzieci przyswajające L2 w warunkach naturalnych. W każdym razie można przyjąć, że błędy interferencyjne występują już u trzylatków. Różnica pomiędzy nimi a uczniami starszymi polega na tym, że występowanie interferencji odpowiada stanowi rozwoju dziecka w jego L1. Na przykład jeżeli dziecko w swoim języku ojczystym nie nauczyło się jeszcze rozróżniać pomiędzy dźwiękami /s/ i /ʃ/, to nie będzie ich rozróżniać także w L2. Ilustruje to tabela 3, w której zebrano wyniki IG, niemieckojęzycznego dziecka nabywającego język angielski w warunkach naturalnych (Wode 1981):

Tabela 3: Użycie {θ δ}u dziecka IG, nabywającego język niemiecki jako L1, oraz ich substytucje w języku angielskim nabywanym jako L2 /ʃ (d)ʒ z s/ (wg Wode 1981). \* /z/ na końcu wyrazu jest bezdźwięczne.

J. niem.	Przykład niemiecki	Wymowa dziecka	Przykład angielski	Wymowa w L2
/ʃ/	schön      ʃØn	θØn	fishing much	fiθiŋ mat <sup>h</sup> θ
/(d)ʒ/	Garage      garɑʒə	Rɑδə	Ginger	δiŋδɑ
/z/	soll      zɔl	δɔl	guys	gaiθ*
/s/	weiß      vais	vaiθ	sit yes	θit jeθ

Dzieci w przedszkolu i dzieci nabywające L2 w warunkach naturalnych dokonują tych samych substytucji w procesie nabywania języka angielskiego jako L2, co ilustruje tabela 4. Zebrane są w niej występujące u 5 dzieci substytucje tych dźwięków języka angielskiego, które są problematyczne dla uczniów niemieckich:

Tabela 4: Porównanie substytucji u 2 dzieci nabywających język angielski jako L2 w warunkach naturalnych (wg Wode 1981) i 3 dzieci nabywających ten język w przedszkolu (wg Tonn 1999). A9 etc. = oznaczenia dzieci uczących się w przedszkolu. LA i IG seplenią. Substytucje poszczególnych dzieci są uporządkowane według częstości występowania.

L2-dźwięk	L2 -substytucje				
	LA (5;11)	IG (3,11)	A 17	A 9	A 19
<b>Spółgłoski</b>					
/θ-/	θ-	θ-	s	s	s
	s-	f-	ts	θ	ts
				ts	
/- θ -/	- θ -	-	-	-	-
/δ-/	δ-	d-	-	-	-
/w/	w	w	-	w	w
	v	v		v	v
		f			
/v-/	w-	w-	f	f	f
	v-	v-		v	v
	ʃ -				
/-v-/	-v-	-v-	-	-	-
	-f-				
/l/	l	l	l	l	l
/r/	w	w	w	w	
<b>Samogłoski</b>					
/æ/	ε	ε	ε	ε	ε
				æ	
/ɔu/	o	o	o	o	o
			a		a
/ei/	e ~ ei	e ~ ei		e	

Dzieci zastępują /θ δ / przez /s z/; używają niemieckiego zębowego /l/ w miejscach, w których język angielski wymaga wymawiania głoski podniebieniowej; dyftongi /ei ou / wymawiane są pojedynczo; angielskie /r/ jest początkowo zastępowane przez /w/ lub całkowicie opuszczane. Dzieci w przedszkolu zachowują się w tym przypadku jak dzieci nabywające język angielski jako L1 oraz L2 w warunkach naturalnych. Mimo iż nie zostało to ujęte w tabeli 4, wszystkie wymienione dzieci ubzdźwięczniają początkowo angielskie dźwięczne głoski frykatywne i wybuchowe.

### Słownictwo

W odniesieniu do nabywania słownictwa dziecko uczące się L2 w przedszkolu musi uporać się z tymi samymi problemami, co dzieci nabywające ten język jako L1 lub L2 w warunkach naturalnych. Dotyczy to m.in. liczby słów ich L1, które dzieci znają w wieku około 6 lat. Templin (1957) uważa, że dzieci w tym wieku opanowały receptywnie 14 tys. słów. Jeżeli dzieci mają rzeczywiście osiągnąć taki wynik, to nie mogą poświęcać na nauczenie się jednego słowa tyle czasu, ile jest przeznaczone na to w szkole podczas lekcji języka obcego. Paradoks ten nie zniknie nawet wtedy, gdy pomniejszy liczbę słów o połowę, np. do 7tys. Aby nauczyć się tylu słów, uczniowie muszą stosować pewne strategie, które pozwolą im nadawać znaczenie nowemu słowu w sposób szybki i spontaniczny, kiedy pojawi się ono w danej sytuacji. Znaczenie to nie musi być precyzyjne, musi ono jedynie na tyle odpowiadać prawdziwemu znaczeniu słowa, żeby pasowało do sytuacji czy kontekstu, w którym się pojawia, analogicznie do omówionych wyżej stałych wyrażen. Ponieważ decyzje tego rodzaju muszą być podejmowane szybko i spontanicznie, w literaturze używa się pojęcia *fast mapping*. Na czym ono polega i jakie strategie stosują dzieci? Pytanie to jest ważne nie tylko w kontekście oceny możliwości osiągnięć dzieci w dwujęzycznym przedszkolu, lecz ma ogromne znaczenie także w odniesieniu do każdego rodzaju nabywania języka jako L1 czy też jako L2. W ostatnim przypadku wyjaśnienie tej kwestii jest szczególnie ważne, ponieważ dzieci w warunkach naturalnych rzeczywiście po 6–12 miesiącach nauki osiągają taki poziom kompetencji leksykalnej, który uniemożliwia ich identyfikację jako mówców L2 (Wode 1988/93; Wode et al. 1992).

Nie tylko z naukowego punktu widzenia jest ważne, aby zbadać, czy te same strategie są stosowane zarówno w procesie nabywania L1, jak i L2 i czy zachowanie językowe dzieci zmienia się w tym sensie, że strategie, których stosowanie udowodniono w stosunku do procesu akwizycji L1, są stosowane czy też nie są już stosowane w procesie akwizycji L2. Przykładem może być strategia taksonomiczna. Określa ona sposób, w jaki dzieci „rozciągają” znaczenie słów na nowe obiekty.

Przypuśćmy, że pokazujemy dziecku obrazek przedstawiający coś w rodzaju czapki i określamy go wymyślonym angielskim słowem *sib*. Następnie pokazujemy dziecku inne obrazki, z których jeden przedstawia nakrycie głowy podobne do tego określonego pojęciem *sib*, jednak nie identyczne. Inny obrazek przedstawia przedmiot, który funkcjonalnie i tematycznie odnosi się do nakrycia głowy, jednak nim nie jest, np. głowa człowieka, ponieważ nakrycie głowy na ogół nosi się na głowie. Zadaniem dziecka jest odszukanie obrazków, które można określić jako *sib*. Jeżeli dziecko wybierze obrazek przedstawiający inne nakrycie głowy, to znaczy, że po-



stępuje taksonomicznie, czyli wybiera element należący do tej samej klasy. Jeżeli wybierze obrazek przedstawiający głowę, to oznacza, że kieruje się względami funkcjonalnymi. Decyzja dziecka zależy od tego, jak zostanie sformułowane pytanie. Jeżeli dziecku zostanie najpierw przedstawione pojęcie *sib*, a potem prosi się je o wybranie innych „*sibów*”, to większość dzieci zarówno w L1, jak i w L2 wybierze rozwiązanie taksonomiczne. Jeżeli natomiast nie poda się dzieciom nowego słowa, lecz zapyta po prostu „*do you see this, show me another one like it*”, to większość dzieci wybierze rozwiązanie tematyczne, czyli obrazek głowy. Ciekawe jest to, że w obydwu przypadkach chodzi o zadanie polegające na porządkowaniu taksonomicznym. Jednak rozwiązanie to dzieci wybierają tylko w pierwszym przypadku (tabela 5 i 6).

Tabela 5: Udział rozwiązań taksonomicznych i tematycznych w zadaniu z nazywaniem nowego słowa. G13A etc. = anonimowe dzieci (Rohde 1999).

Dziecko	Wiek	Rozwiązania taksonomiczne	Rozwiązania tematyczne	Brak odpowiedzi
G13A	5;7	10	0	-
G5A	5;10	5	5	-
G12A	5;3	5	5	-
G14A	5;10	3	7	-
G1A	6;5	9	1	-
G9A	5;10	6	4	-
G6A	5;3	4	6	-
R16A	6;11	5	5	-
R12A	5;6	8	2	-
R20A	6;4	8	2	-
R7A	5;6	10	0	-
R26A	5;5	5	5	-
<b>ges.</b>		<b>78</b>	<b>42</b>	<b>0</b>
		<b>65%</b>	<b>35%</b>	-

Tabela 6: Udział rozwiązań taksonomicznych i tematycznych w zadaniu bez nazywania nowego słowa. G13A etc. = anonimowe dzieci (Rohde 1999).

Dziecko	Wiek	Rozwiązania taksonomiczne	Rozwiązania tematyczne	Brak odpowiedzi
G3A	6;2	7	3	-
G22A	5;5	10	0	-
G20A	5;3	3	6	1
G23A	3;0	3	6	-
G18A	5;10	10	0	-
G19A	5;2	1	9	-
G11A	5;4	0	9	1
G8A	5;3	2	8	-
G10A	4;6	3	7	-
R12A	4;7	2	8	-

R2A	5;0	7	3	-
R6A	4;0	3	7	-
R22A	5;5	5	5	-
R18A	4;11	0	10	-
<b>total</b>		<b>57</b>	<b>81</b>	<b>2</b>
		<b>41%</b>	<b>58%</b>	<b>1%</b>

Obserwacje te prowadzą do dwóch ważnych wniosków. Po pierwsze, nazwanie nieznanego słówka zdaje się działać na dzieci jak wyzwanie do utworzenia nowej kategorii konceptualnej; jeżeli nie podaje się nowej nazwy słowa, to tak się nie dzieje. Po drugie, wymienione strategie zdają się być w równym stopniu aktywne dla obydwu sytuacji nabywania języka. Wydaje się więc, że są to strategie umożliwiające nie tylko dzieciom zbudowanie bogatego słownictwa w krótkim czasie.

#### 4. Początek nauki w szkole podstawowej

W szkole podstawowej dzieci znajdują się w zupełnie innej sytuacji niż w przedszkolu. W przedszkolu pozostawia się im wolny wybór języka, jakiego chcą używać, i decyzję, czy w ogóle wezmą udział w interakcji w nowym języku. Sytuacja ta zmienia się drastycznie w szkole. Na lekcji są prowadzone, szczególnie w pierwszych latach szkoły, intensywne rozmowy z dziećmi. Dzieci są zachęcane do brania w nich udziału, niezależnie od tego, czy językiem lekcji jest ich L1, czy też nauczany metodą immersji L2. Jeżeli chodzi o wpływ tej nowej sytuacji na rozwój kompetencji dzieci w L2, to można podać już kilka obserwacji, ponieważ pierwszy rocznik absolwentów dwujęzycznego przedszkola ukończył klasę drugą szkoły podstawowej w lecie 2001 roku. Lekcje odbywały się w języku angielskim metodą immersji. Dokładnie rzecz biorąc, chodziło o immersję częściową, ponieważ przedmioty takie jak język niemiecki i religia były nauczane w języku niemieckim. Rozwój kompetencji języka angielskiego był mierzony za pomocą wielu testów. Szczególnie wymowny jest test, w którym dzieci opowiadają powszechnie znaną historyjkę w języku angielskim (*frog story* – Mayer 1969).

Dzieci oglądają obrazki ilustrujące historyjkę o chłopcu, jego psie, jego żabie i o tym, co przeżywają bohaterowie, kiedy żaba ucieka, jest poszukiwana i zostaje ponownie złapana.

*Tabela 7: Transkrypcja opowiadania historyjki obrazkowej o żabie w języku angielskim przez dziecko z górnej grupy pod względem osiągnięć w nauce, w klasie I szkoły podstawowej. Konwencja jak w tab. 1. Formy czasowników zostały w tekście wyróżnione, aby zwrócić uwagę na końcówki fleksyjne.*

I	There was a boy with a and a dog, and a boy WANTS to CATCH some water things in the water. And the boy is SEEING a frog and the boy is RUNNING to the frog. Now the boy ehm fff the ba/ the boy is #/ is JUMPING and the boy is FALLING in the water. And now the boy c/ ca/ the boy is LOOKING at a frog and the frog is la/LOOKING at the boy. Now the boy can't SEE anymore and the frog is JUMPING away. And the f/ now the frog SITTING on the tree and the boy/ and the/ and the dog is angry. # And the boy is SCREAMING #/ the boy is SCREAMING. And now the boy and the dog WANTS to CATCH the frog. And then # they WANT to CATCH the frog and then they ca/ # don't CATCH the frog ehm # <i>aber den # ahhh # the dog # don't CATCH the ehm frog aber, oh, was heißt'n aber ehm na</i> . The boy is very angry. And the bo #/ and the frog is very angry, true. [=too] Now the boy is SCREAMING loud and <i>no</i> [=noch] # louder. The bo/ the boy/ now the boy is GOING home. Angry. Now the frog is no more scared. The frog is GOING home to the boy. And the/ the frog is JUMPING on on the dog.
I	And that's the end of the story?
I	Yes
I	Great. Super

Transkrypcja w tabeli 7 pokazuje, że w ciągu pierwszego roku nauki w szkole podstawowej nastąpił eksplozywny rozwój produkcji językowej (w porównaniu z osiągnięciami w przedszkolu – por. tab. 1). Dotyczy to szczególnie sprawności dyskursywnych i rozwoju składni, przede wszystkim rozwoju morfologii czasownika. Jak pokazuje tabela 1, pod koniec nauki w przedszkolu sprawności te są jeszcze prawie nie wykształcone. Po 7–8 miesiącach dzieci dokonały wielkiego skoku. W większości zdań występuje podmiot i orzeczenie. W tekście znajdujemy wiele przykładów koordynacji zdań za pomocą spójnika *and*. Także inne funkcory występują licznie, głównie przyimki, rodzajniki i pierwsze czasowniki posiłkowe. Dziecko używa już różnych form czasownika, nawet jeżeli nie wszystkie z nich stosuje prawidłowo. Dominującą formą są czasowniki zakończone na *-ing*, z którymi uczniowie niemieccy z reguły mają problemy nawet po 9 latach nauki języka angielskiego. Ocena ta nie dotyczy tylko dzieci zdolnych. W tabeli 8 zebrano formy czasowników 6 dzieci z dolnej grupy pod względem osiągnięć w nauce.

Tabela 8: Formy czasownikowe u 6 dzieci z dolnej grupy pod względem osiągnięć (wg Beier 2000). *Verb 0* = forma bezfleksyjna czasownika, *Verb-s* = 3. os. l. poj., *Ver-ed* = czas przeszły, *Verb-en* = imiesłów uprzedni (czasu przeszłego), *Verb-ing* = forma progresywna (imiesłów czasu ter.)

	catch(4)	go (4)	see (4)	look (3)	run (3)	sit (3)	fall (4)
Verb - ∅	5/4	3/2	3/1	- / -	1/0	- / -	- / -
Verb - s	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -
Verb - ed	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -
Verb - en	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -
Verb-ing	3/3	9/9	8/8	11/11	2/2	10/10	6/6

Z międzynarodowego porównania osiągnięć dzieci wynika, że dzieci z *Altenholz* reprezentują pod koniec klasy I poziom, który osiągają np. dzieci z włoskiej **Szkoły Europejskiej w Varese** w wieku 10–11 lat po 3–4 latach intensywnej nauki języka w wymiarze przynajmniej 1 godziny lekcyjnej dziennie, począwszy od klasy I.

## Koniec klasy II

Pod koniec klasy II dzieci poddawane są temu samemu testowi ponownie. Tabela 9 pokazuje, że czasowniki zakończone na *-ing* już nie dominują, natomiast liczniejsze są inne formy czasownikowe, a składnia stała się o wiele bardziej złożona. Pojawiają się błędy w rodzaju *sleeped*, *felled* czy *runned* ukazuje, że przyswojone zostały przez dzieci reguły tworzenia form czasownikowych.

Tabela 9: Transkrypcja opowiadania o żabie ucznia nr 18 w wersji A pod koniec klasy II. Konwencja jak w tab. 1.

18: There are, in a room, a dog, a boy, and a frog. The frog was in a glass. It was night. The boy GOES SLEEPING, and the dog, too. The frog ehm GOES out of the glass and out of ehm of the room. Next morning, ehm the boy and the dog LOOKED in the glass and the frog was not there. The window was OPENED. The boy LOOKED in the shoe/ in / in or sh/ in her shoe, and the dog LOOKED in the glass with his ehm, <i>was heißt Kopf?</i>
I: head
18: head, ehm, in the glass. Then the boy OPENED the window again and ehm CRIED: Ehm, where is, ehm no, where are you, frog? The dog, with the head in the glass, ehm FELL out of the window. And the boy CLIMB out of the window and ehm TAKE the dog out of the glass, eh, no, the glass is in ten thousand, <i>was heißt Scherben?</i>
I: pieces
18: pieces, ehm, on the ground.
I: 18, could you put down the book?
18: Yes. Then he go/ ehm the boy and the dog GO out, ehm, in the grass, and the boy CRIED, Frog, where are you, again. Then they WALKED in the forest. The boy LOOKED in a hole, ehm, and there COMES a Biber. <i>Was heißt das?</i>
I: beaver
18: beaver. And the dog ( <i>lacht</i> ) ehm CRIED to a # mh beehouse ( <i>lacht</i> ). There can be/ ehm he THINK there can be the frog. But no. Mmh, the beehouse ehm FELLED from the tree, and the bees COME out. The boy ehm LOOKED in a tree and the dog RANNED away from the bees. He ra/ mh, the dog RANNED, in/ mh through the forest, and the boy FELLED ehm out of/ mh FELLED mh on the ground from the tree. There COMES an owl out of the tree. He/ the owl had SLEEPED and ehm # mh the boy CLIMBED on a # stone, and the owl # mh STAND on a tree. The dog GOES mh next to the stone. Then, then the mh boy CLIMBED on a # <i>Geweih</i> , <i>was heißt das?</i>
I: antlers
18: antlers
I: Mhm.
18: Mh, and the ant/ mh the # <i>Reh</i> , <i>was heißt das?</i>
I: deer
18 : and the deer, mh, RANS to a # <i>Abgrund</i> , <i>was h/</i>
I: ehm, cliff
18: cli/ cliff? And mh, the dog and the boy FELLED into a water. And the deer mh STANDS there on the mountain. And the boy and the dog FELL into the sea. The deer LAUGHED, and the boy and the dog are in the water. Now he s/ mh the boy and the dog STANDS up and he stee/ SEE a # trunk in the water. The boy SAID to the dog: Be quiet. And dog and boy LOOKED behind the ehm # behind the trunk. There, he SEE a frog family. And there was the mh frog mh from/ that he mh SEARCHED. Then he TAKE the frog and GO ehm into her house. That was it.
I: Great! Super

## 5. Wczesna wielojęzyczność – szansa czy ryzyko?

Dzięki omówionym wyżej wynikom badań i obserwacji empirycznych rozwiewa się wiele obaw i wątpliwości związanych ze zjawiskiem wczesnej wielojęzyczności. Wyraźnie widać pozytywne skutki wielojęzyczności dla rozwoju poznawczego, w których nie mają udziału dzieci wzrastające w środowisku jednojęzycznym.

Dość powszechna jest np. obawa, że dzieciom konfrontowanym z dwoma językami stawia się zbyt wysokie wymagania, że ich L1 może ucierpieć, że ich rozwój poznawczy się opóźnia, że zaczynają żyć w dwóch światach i mają problemy z własną tożsamością kulturową. Odpowiedzi na te pytania przez długi czas dostarczały jedynie badania kanadyjskie i pochodzące z innych odległych krajów. Dzięki obecnie prowadzonym badaniom w Alzacji, w Szlezwiku-Holsztynie i innych krajach zachodnioeuropejskich wyraźnie widać, że pozytywne skutki wielojęzyczności dają się udokumentować także w Europie.

### Obciążenie niewykraczające poza możliwości poznawcze dzieci

Przy ocenie tego rodzaju wyników badań należy pamiętać, że chodzi w nich o dzieci nauczone metodą immersji, tzn. takie, które w trakcie nauki nie otrzymywały żadnych wyjaśnień, np. jak należy tworzyć formy czasownikowe, co oznaczają pewne stałe zwroty i wyrażenia, jak należy wymawiać poszczególne słowa. W metodzie immersji nie ma także miejsca na poprawianie błędów czy ćwiczenie poprawności językowej. Dzieci same z siebie osiągnęły taki poziom rozwoju kompetencji językowej. Dlatego wyniki tych badań są dowodem na to, że dzieci dysponują wystarczającym potencjałem do nauki języka. Zdolność uczenia się języka nie dotyczy tylko procesu akwizycji L1, ale także nabywania L2 w szkole, w przedszkolu i w warunkach naturalnych. Zdolność ta jest także związana w dużo mniejszym stopniu z wiekiem dziecka, niż się przeważnie sądzi. Na przykład substytucje dziewięcioletniego dziecka HEI, brata LA z tabeli 4, pokrywają się z substytucjami charakterystycznymi dla dzieci młodszych (Wode 1981).

### Rozwój L1

Fakt, że dzieci w programie ABCM w Alzacji pod względem rozwoju kompetencji języka francuskiego dorównują, a nawet przewyższają dzieci jednojęzyczne, nie powinien dziwić. O takiej właśnie sytuacji donosi wiele raportów dotyczących kanadyjskiej immersji (przeгляд Genesee 1987; Rebuffot 1993; Wode 1995). Język angielski dzieci anglojęzycznych rozwijał się prawidłowo dla danego wieku, mimo iż 2/3 dnia spędzały one w środowisku języka francuskiego. Najwyraźniej pozostała 1/3 czasu była wystarczająca dla normalnego rozwoju tego języka. Ponadto raporty dotyczące projektu ABCM pokazują, iż wczesna dwujęzyczność wywiera pozytywny wpływ na rozwój kompetencji dzieci w ich L1 (Commission académique, 1996, 1997).

### Rozwój poznawczy dzieci i osiągnięcia szkolne

Najnowsze wyniki badań nie pozostawiają cienia wątpliwości, że rozwój poznawczy i osiągnięcia szkolne dzieci wychowywanych dwujęzycznie nie tylko nie są gorsze

od osiągnięć innych dzieci, ale nawet lepsze. Pokazują to wyniki dotyczące znajomości matematyki u dzieci w projekcie ABCM w Alzacji. Nie były one gorsze, a w wielu wypadkach były nawet nieco lepsze od wyników dzieci z klas jednojęzycznych. Podobne wyniki uzyskano także w licznych programach immersji w Kanadzie (np. Lambert/Tucker 1972; Swain/Lapkin 1982; Genesee 1987). Również u dzieci w Kilonii nie stwierdzono do tej pory żadnych deficytów.

### Czy istnieją grupy ryzyka?

Na to pytanie, jak dotąd, nie udzielono wyczerpującej odpowiedzi. Omówione do tej pory wyniki dotyczą przedstawicieli większości językowej danej społeczności, których L1 oraz tożsamość kulturowa nie jest zagrożona przez wczesną akwizycję dodatkowego języka. Dotyczy to zarówno dzieci z niemieckojęzycznych rodzin w angielsko-niemieckim przedszkolu w Kilonii, jak i angielskojęzycznych uczniów francuskiej immersji w Kanadzie, uczniów w projekcie ABCM w Alzacji czy fińskojęzycznych dzieci w programie szwedzkiej immersji w Finlandii (np. Björklund 1998). Takie dzieci najwyraźniej nie są narażone na żadne ryzyko. To samo zdaje się dotyczyć dzieci z grup mniejszości etnicznych, które mają lepiej poznać lub na nowo nauczyć się języka swoich przodków. Z reguły dzieci te są i tak wielojęzyczne, a język większości społecznej jest na ogół ich językiem dominującym. Również takie dzieci nie są więc narażone na ryzyko, jak pokazują to wyniki uzyskane w programach immersji katalońskiej w Hiszpanii (np. Bel 1994; Artigal 1993), niemieckiej w Danii (np. Byram 1993), baskijskiej w Hiszpanii (np. Artigal 1993, Cenoz, 1998), walijskiej w Wielkiej Brytanii (np. Baker, 1993; Jones, 1998), irlandzkiej w Irlandii (np. Hickey 1997) czy duńskiej w Szlezwiaku-Holsztynie (np. Sønergaard 1993).

Ostrożność zalecana jest jednak w przypadku dzieci ze środowisk emigracyjnych, w szczególności z grup o niskim statusie społecznym. Wprawdzie niektórzy tacy uczniowie radzą sobie w szkole doskonale i osiągają dobre wyniki w nauce, jednak znane są fakty, że bardzo duża ich liczba nie odnosi tu sukcesu, przy czym dokładna tego przyczyna nie jest znana. Problem ten wymaga niewątpliwie szybkiego zbadania.

## **5. Uwagi końcowe**

Omówione wyniki badań skłaniają do zmiany dotychczasowego sposobu myślenia. Wydaje się, że wczesna nauka języka obcego w przedszkolu i jej kontynuacja w szkole podstawowej jest o wiele bardziej obiecująca i skuteczna niż inne formy wczesnego nauczania języka obcego. W szczególności dotyczy to koncepcji zaznajamiania dzieci z językiem obcym przez 10–15 minut dziennie. Ponieważ dzieci najwyraźniej w wystarczającym stopniu dysponują zdolnością uczenia się języka, a połączenie przedszkola i szkoły podstawowej nie powoduje dodatkowych kosztów, powstaje pytanie, kto jeszcze odważy się odmawiać dzieciom dostępu do wczesnej wielojęzyczności i związanych z nią korzyści poznawczych?

Nie należy zamykać oczu na rzeczywistość i umniejszać niewątpliwie dotkliwych trudności dotyczących kwalifikacji nauczycieli, dostępności materiałów dydaktycz-

nych, możliwości kształcenia kadry etc. Są to problemy natury technicznej i mogą być rozwiązane, należy tylko się tym zająć.

## Bibliografia

- Artigal, J. M. (1993), *Catalan and Basque immersion programmes*, (w:) H. Batens Beardsmore (red.), *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 30–53.
- Bahns, J./ H. Burmeister/ T. Vogel (1986), *The pragmatics of formulas in L2 learner speech: Use and development*. *Journal of Pragmatics* 10, 693–723.
- Baker, C. (1993), *Bilingual education in Wales*, (w:) H. Batens Beardsmore (red.), *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 7–29.
- Beier, K. (2000), *Morphology in the first grade of bilingual education. An analysis based on interviews with children at the Claus-Rixen-Schule in Altenholz*. Term paper, English Department, Kiel University.
- Bel, A. (1994), *Evaluating Immersion Programmes: The Catalan case*, (w:) C. Laurén (red.), *Evaluating European immersion programs*. Vasa: Vasa University Press, 27–46.
- Berger, C. (1999), *Pilotuntersuchungen zum Lautwerwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "roten Gruppe" in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Mimeo, Universität Kiel.
- Björklund, S. (1998), *Development of the second language lexicon and teacher work in immersion*, (w:) J. Arnau/ J. Artigal (red.), *Els Programmes d'immersió: una Perspectiva Europea – Immersion Programs: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 115–126.
- Burmeister, P. (1994), *Englisch im Bili-Vorlauf: Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f Verlag.
- Burmeister, P. (1998), *Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung*, (w:) G. Hermann-Brennecke/ W. Geisler (red.), *Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*. Münster: LIT Verlag, 101–116.
- Burt, M. K./ H. C. Dulay (1980), *On acquisition orders*, (w:) Sascha W. Felix (red.), *Second language development*. Tübingen: Narr, 265–327.
- Byram, M. (1993), *Bilingual or bicultural education and the case of the German minority in Denmark*, (w:) H. Batens Beardsmore (red.), *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 54–65.
- Cenoz, J., (1998), *Multilingual education in the Basque country*, (w:) J. Cenoz/ F. Genesee (red.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohrs, I. (1998), *Analysen zur Syntax: Satzstrukturen bilingual und nicht bilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufen*. Kiel: l&f Verlag.
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues (red.) (1996). *Rapport 1995–1996*. Academy de Strasbourg.

- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues (red.) (1997). Rapport 1996–1997. Academy de Strasbourg.
- Daniel, A. (1998), *Wortschatzentwicklung im deutsch-englisch bilingualen Unterricht*. Kiel: l&f Verlag.
- Daniel, A. (2000), Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht. Diss., Universität Kiel.
- Fillmore, L. W. (1976), *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph. D., Stanford University.
- Genesee, F. (1987), *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Hakuta, K. (1974), *Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition*. *Language Learning* 24, 287–297.
- Hickey, T. (1997), *Early immersion education in Ireland: The Naíonraí*. Dublin: Linguistics Institute of Ireland.
- Jones, D. (1998), *An assessment of the communicative competence of children in Welsh immersion programmes*, (w:) J. Arnau/ J. Artigal (red.), *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea – Immersion Programs: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 594–608.
- Kickler, K. U. (1995), *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests*. Kiel: l&f Verlag.
- Knust, M. (1994), *"Bili ist echt gut ..." Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f Verlag.
- Lambert, W. E./ G. R. Tucker (1972), *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lauer, K. (1999), *Deutsch-französischer Kindergarten Rappelkiste in Rostock: Der frühe L2-Erwerb des französischen Verbalsystems*. Mimeo, Englisch Seminar, Universität Kiel.
- Maibaum, T. (2000), *Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. MA., Universität Kiel.
- Mayer, M. (1969), *Frog, Where Are You?* New York: Pied Piper.
- Mukherjee, V. (1998), *Schriftlichkeit im bilingualen Unterricht: Kohäsive Merkmale in schriftlichen L2-Daten bilingual deutsch-englisch unterrichteter Schüler der 7. Jahrgangsstufe*. Kiel: l&f Verlag.
- Mukherjee, V. (2000), *Wie gut schreiben Immersionsschüler? Allgemeine Sprachfähigkeit in schriftlichen L2-Englischdaten von bilingual unterrichteten Schülern*. Diss., Universität Kiel.
- Petit, J. (1996), *Rapport d'évaluation sur les classes ABCM du Haut-Rhin*. Année 1996. Rapport à l'intention du Conseil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Petit, J./ F. Rosenblatt (1994), *Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives à parités horaires*. Rapport à l'intention du Conseil régionale du Haut-Rhin, Colmar: Service langue et culture régionales.
- Rebuffot, J. (1993), *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec: Ediflex.



- Rohde, A. (1997), *Verbflexion und Verbsemantik im natürlichen L2-Erwerb*. Tübingen: Narr.
- Rohde, A. (1999), *Early lexical development in non-tutored L2 acquisition*, (w:) S. Foster-Cohen/ M. Lambert/ C. Perdue / R. Rast (red.), Proceedings of the 8th Eurosla Conference, Paris: Universität Paris, Bd. 2: From word to structure, 49–59.
- Rueß, C. (2000), *Der Wortschatz 10. in Schleswig-Holstein bilingual unterrichteter Klassen im Querschnittsvergleich*. Mimeo, Universität Kiel.
- Sønergaard, B. (1993), *The problem of pedagogy versus ideology: The case of a Danish-German bilingual school-type*, (w:) H. Batens Beardsmore (red.), European models of bilingual education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 66–85.
- Swain, M./ S. Lapkin (1982), *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Templin, M. (1957), *Certain language skills in children*. Minneapolis.
- Tiefenthal, C. (1999), *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. MA., Universität Kiel.
- Tonn, G. (1999), *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "grünen Gruppe" der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz*. Mimeo, Universität Kiel.
- Vesterbacka, S. (1991), *Elever i sprakbadsskola: Social bakgrund och tidig spraktutveckling*. Vaasa: Universität Vaasa.
- Weber, S./ C. Tardif (1991), *Assessing L2 Competency in Early Immersion Classrooms*. Canadian Modern Language Review 47, 916–932.
- Westphal, K. (1998), *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. M.A. Universität Kiel.
- Wode, H. (1981), *Learning a second language*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. (1988/1993), *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber. Nachdruck 1993 als Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen.
- Wode, H. (1994a), *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. 2 Bde. Kiel: I&F Verlag.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1998a), *A European perspective on immersion teaching: A German scenario*, (w:) J. Arnau/ J. Artigal (red.), Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea – Immersion Programs: a European Perspective. Barcelona: Universitat de Barcelona, 43–65.
- Wode, H. (1998b), *BIU im Schnittpunkt von Praxis und Forschung*, (w:) Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (red.), Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen. Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.–9.6.1998, 55–75.
- Wode, H. (1998c), *Bilingualer Unterricht – wie geht's weiter?* (w:) H.-E. Piepho/ A. Kubanek-German (red.), "I beg to differ": Festschrift für Hans Hunfeld. München: Iudicium-Verlag, 215–231.

- Wode, H. (1999), *Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom*. Studies in Second Language Acquisition 21, 243–258.
- Wode, H./ A. Rohde/ F. Gassen/ B. Weiss/ M. Jekat/ P. Jung (1992), *L1, L2, L3: Continuity vs. discontinuity in lexical acquisition*, (w:) P. J. L. Arnaud/ H. Béjoint (red.), Vocabulary and Applied Linguistics. Houndmills: Macmillan, 52–61.
- Wode, H./ P. Burmeister/ A. Daniel/ K. U. Kickler/ M. Knust (1996), *Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7, 15–42.
- Wode, H/ C. Berger/ G. Tonn (1999). *L2 phonology in bilingual pre-schools: The age issue in reverse*. Vortrag EUROSLA 1999, Lund.

# Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu

*Magdalena Olpińska*

## 1. Wychowanie dwujęzyczne w Polsce

Przedstawiona tu koncepcja programu wychowania dwujęzycznego dzieci w polskim przedszkolu opiera się na założeniach kanadyjskich programów immersji, wybranych europejskich programów wychowania bilingwalnego w przedszkolu oraz obowiązującego w Polsce „Programu wychowania w przedszkolu”. Określenie specyficznych celów, grupy docelowej programu i założeń metodyczno-dydaktycznych, a także wybór języka, materiałów, pomocy naukowych i treści nauczania jest dostosowany do polskiego kontekstu socjokulturowego.

Adresatami programu są jednojęzyczne dzieci polskie, które w przedszkolu mają poznać drugi język, np. angielski, niemiecki czy francuski. Dzieci mniejszości narodowych, które od kilku pokoleń mieszkają w Polsce i których językiem dominującym jest język polski, a które mają w przedszkolu lub w szkole poznać język swoich przodków, jak np. mniejszość niemiecka na Śląsku; a także dzieci emigrantów, od niedawna mieszkające w Polsce i mające rozwijać znajomość albo języka polskiego albo własnego języka ojczystego, nie są tu uwzględnione. Wychowanie dwujęzyczne takich dzieci wymaga specjalnych programów i metod, które wykraczają poza ramy tego opracowania.

Idea wychowania i kształcenia dwujęzycznego zdobywa coraz liczniejszych zwolenników. Szkoły oferujące dwujęzyczne programy kształcenia są także coraz liczniejsze. Ich liczba systematycznie rosła od końca lat sześćdziesiątych początkowo w Ameryce Północnej (np. w Kanadzie), następnie w Europie Zachodniej, a od początku lat dziewięćdziesiątych także w Europie Środkowej i Wschodniej (por. np. Baetens Beardsmore 1993; Lauren 1994; Garcia/ Baker 1995; Koschat/ Wagner 1994). Dotyczy to także Polski. Nauczanie w klasach dwujęzycznych w Polsce dotyczy prawie wyłącznie liceów ogólnokształcących. Nieliczne wyjątki stanowią dwujęzyczne szkoły podstawowe w regionie Górnego Śląska, jak np. państwowa szkoła podstawowa w Oleśnie, której oferta jest jednak skierowana głównie do przedstawicieli mniejszości niemieckiej i dlatego pozostaje poza obszarem zainteresowania niniejszego opracowania.

Wobec rosnącego zainteresowania i uznania dla nauczania dwujęzycznego w Polsce uzasadnione wydaje się nie tylko pytanie, jak należy optymalizować ten model nauczania języka obcego, lecz także, kiedy powinno się ono rozpoczynać. Czy nauczanie dwujęzyczne w Polsce powinno pozostać ograniczone do szkół ponadpodstawowych, czy też powinno rozpoczynać się wcześniej, w szkole podstawowej, a nawet w przedszkolu?

W świetle wyników badań uzyskiwanych na całym świecie w programach immersji nie istnieją w zasadzie żadne argumenty przeciwko wczesnemu wprowadzeniu języka obcego do procesu wychowania dzieci. Nawet najbardziej radykalna for-

ma immersji, *early total immersion*, w której dzieci w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej zostają „zanurzone” w 100% w języku obcym, będącym językiem komunikacji w przedszkolu, a potem w pierwszych klasach szkoły podstawowej, odnosi wielkie sukcesy i okazuje się być bardzo korzystna dla dziecięcego rozwoju. W żadnym z udokumentowanych w literaturze projektów pod wpływem wprowadzenia języka obcego od początku procesu edukacyjnego nie ucierpiał język ojczysty dzieci, ani ich rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Również w zakresie drugiego języka dzieci osiągają wysoki stopień kompetencji, z którym wyniki osiągnięte przez uczniów w tradycyjnym procesie nauczania języka obcego nie są nawet porównywalne (por. pkt. 4).

Wiek dzieci, w jakim rozpoczyna się wychowanie dwujęzyczne, z pewnością nie może być traktowany jako jedyny i decydujący czynnik powodzenia tego programu wychowania. Decydująca dla sukcesu wychowania dwujęzycznego wydaje się być metoda leżąca u podstaw wszystkich programów nauczania bilingwalnego. Polega ona na tym, że język obcy nie jest obiektem nauki, lecz językiem komunikacji, interakcji i przekazywania wiedzy w przedszkolu lub/i szkole.

Mimo to we współczesnej literaturze przedmiotu przyjmuje się wiek do ok. 6 lat za najkorzystniejszy okres dla rozpoczęcia procesu akwizycji języka drugiego (Wode 1998: 4). W tak zwanym „okresie wrażliwości językowej” dzieci są w stanie przyswoić drugi język łatwo, szybko i w sposób naturalny. W pewnych korzystnych dla rozwoju drugiego języka warunkach i w zależności od wielu różnych czynników społeczno-psychologicznych, dzieci rozpoczynające naukę drugiego języka w tym okresie mogą w wieku późniejszym rozwinąć pełnię kompetencji dwujęzycznej lub osiągnąć bardzo wysoki stopień kompetencji w drugim języku.

Dlaczego tak się dzieje? Otóż we współczesnej psycholingwistyce przyjmuje się, że małe dzieci mają pewien „wrodzony mechanizm przyswajania języka” (por. Macnamara 1977: 19). Mechanizm ten uaktywnia się jednakże tylko w pewnej określonej sytuacji, a mianowicie wtedy, gdy dziecko odczuwa potrzebę lub konieczność komunikowania się z innymi ludźmi. Tradycyjne metody nauczania języków obcych we wczesnym dzieciństwie nie mogą spełnić tego warunku, co dla niektórych badaczy stanowi wyjaśnienie znacznych różnic w sukcesie rozwoju kompetencji drugiego języka w warunkach lekcyjnych w szkole i w warunkach naturalnych.

## **2. Warunki realizacji i powodzenia programu**

Aby projekt wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu mógł być zrealizowany, kierownictwo przedszkola, wychowawcy i cały personel muszą zapoznać się z zasadami projektu, być przekonani o słuszności i korzyściach wychowania bilingwalnego i mieć jasne wyobrażenie na temat specyficznych technik stosowanych w procesie wychowania dwujęzycznego.

Każde dziecko w wieku przedszkolnym dysponuje w wystarczającym stopniu wrodzonymi zdolnościami uczenia się. Przedszkole dwujęzyczne powinno być więc zorganizowane tak, aby stworzyć dzieciom możliwie najkorzystniejszą okazję rozwoju tych zdolności, szczególnie zdolności do uczenia się języka. W przedszkolu dwujęzycznym dziecko powinno być konfrontowane z drugim językiem w **natural-**

**nych sytuacjach komunikacyjnych**, podobnie jak z językiem ojczystym. Język drugi nie powinien być przedmiotem nauczania w przedszkolu, to znaczy nie powinno się od dzieci wymagać lub oczekiwać osiągnięcia określonego poziomu kompetencji, opanowania określonych sprawności lub realizacji celów określonych w programie nauczania. Specyficzne cele językowe realizowane w przedszkolu dwujęzycznym powinny być wpisane w ogólne cele wychowawcze, jakie realizuje każde przedszkole, tak aby zapewnić dziecku odpowiednie dla niego wszechstronne wsparcie dotyczące rozwoju każdej z dziedzin aktywności dziecięcej.

Aby osiągnąć oczekiwane korzyści, przedszkola dwujęzyczne muszą być zorganizowane w szczególny sposób. Jak wspomniano wyżej, w przedszkolu musi być stworzona naturalna sytuacja uczenia się, którą można ogólnie scharakteryzować w następujący sposób:

- Użycia języka i interakcja mają zawsze silny związek sytuacyjny. Wypowiedzi powinny być powiązane w miarę możliwości z konkretnymi działaniami.
- Uwaga partnera komunikacji jest skierowana na treść, a nie na formę językowa wypowiedzi.
- Innojęzyczni partnerzy komunikacyjni (wychowawcy) chcą dziecko zrozumieć, dlatego akceptują wszystkie, nawet niepełne wypowiedzi dziecka.
- Innojęzyczni partnerzy komunikacyjni chcą być przez dziecko rozumiani, dlatego dopasowują formę swoich wypowiedzi do niedoskonałych umiejętności dziecka. W początkowej fazie wychowania przedszkolnego niektóre dzieci mogą mieć problemy z wyrażaniem się (także w języku ojczystym) i nie wszystko jeszcze rozumieją, dlatego wypowiedzi wychowawców nie powinny być zbyt skomplikowane. Z wiekiem dzieci udoskonalają swoje sprawności komunikacyjne tak, że stopień złożoności i trudności wypowiedzi wychowawców może stopniowo rosnąć.

W tak skonstruowanej sytuacji dzieci na ogół nie mają żadnych trudności z zaakceptowaniem obecności nowego języka. Warunki uczenia się odpowiadają w dużej mierze warunkom przyswajania języka ojczystego dziecka. Dzięki temu dzieci mogą stosować te same strategie do przyswojenia języka drugiego, jakie stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego.

Następnym warunkiem przeprowadzenia projektu wychowania dwujęzycznego są **kwalifikacje wychowawców**. Muszą oni być odpowiednio wykształceni: w polskim przedszkolu mogą pracować jedynie osoby legitymujące się dyplomem ukończenia studiów pedagogicznych. Oprócz tego osoby te muszą dobrze znać obydwa języki biorące udział w projekcie oraz posiadać odpowiednią wiedzę na temat zasad wychowania dwujęzycznego i procesu przyswajania języków (więcej o tym – pkt. 7).

**Rodzice dzieci**, które znajdują się w grupach dwujęzycznych, powinni wyrazić życzenie wychowania swoich dzieci w przedszkolu bilingwalnym i muszą zgodzić się na metody pracy przedszkola. Ścisła współpraca oraz regularna wymiana informacji i doświadczeń pomiędzy kierownictwem przedszkola, wychowawcami i rodzicami stanowi nieodzowną podstawę sukcesu edukacji bilingwalnej. Rodzice powinni zostać poinformowani o możliwościach i ograniczeniach nauczania dwuję-

zycznego w przedszkolu, tak aby ich oczekiwania i wymagania co do postępów dzieci nie były wygórowane. Rodzice wraz z wychowawcami powinni raczej „kontrolować” postępy dzieci we wszystkich dziedzinach ich rozwoju. Często rodzice (a także wychowawcy w przedszkolu) stawiają dzieciom zbyt wysokie wymagania dotyczące rozwoju ich kompetencji w zakresie drugiego języka, które nie mogą być spełnione. Dlatego rodzice mogą być rozczarowani wynikami wychowania bilingwalnego, od którego oczekują, że uczyni ono ich dziecko dwujęzycznym w sposób szybki i łatwy.

Rodzice i wychowawcy powinni zdać sobie sprawę przede wszystkim z tego, że dwujęzyczne przedszkole nie „wyprodukuje” pełnej dwujęzycznej jednostki. *„It takes time and effort to learn a new language, even if one is a child”* (Arnberg 1987: 81). Dwujęzyczne wychowanie w przedszkolu nie może być postrzegane jako zamknięty, ukończony proces przyswajania języka drugiego. Dotyczy to w takim samym stopniu języka drugiego, jak i języka ojczystego dziecka. Dopiero w szkole, jeżeli ciągłość programu nauczania bilingwalnego zostanie zachowana, dzieci mogą osiągnąć w drugim języku poziom kompetencji porównywalny, nawet jeżeli nie tożsamy z poziomem kompetencji rodzowitego mówcy danego języka.

### Wybór języków

Rozważając kwestię, jaki język drugi powinien być wprowadzony w przedszkolu, należy przede wszystkim uwzględnić lokalne warunki i wynikające z nich preferencje. W regionach przygranicznych, gdzie chodzi o to, aby poznać język sąsiadów, lub w regionach zamieszkiwanych przez mniejszości narodowe, takich jak Walia lub Śląsk, wyboru języka dokonuje się zgodnie z kontekstem socjolingwistycznym i społeczno-kulturalnym (por. Morgen 1997: 81; Prokop 1997: 48). Na terenie Polski, w większości regionów w przedszkolu może się pojawić właściwie dowolny język drugi. Najważniejszym kryterium decyzji, jaki język należy wybrać, stanowią życzenia rodziców dzieci, które związane są z prestiżem i znaczeniem danego języka na arenie międzynarodowej. W Polsce z tego względu największą popularnością cieszą się język angielski i niemiecki. Znajomość obydwu języków jest postrzegana zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym (podróże, konsumpcja mediów itp.) jako szczególnie korzystna. Głównie w odniesieniu do języka angielskiego należy oczekiwać wyraźnego pozytywnego nastawienia do języka i kultury grupy obcojęzycznej, a co za tym idzie wysokiego stopnia motywacji do nauki tego języka. Język angielski, jako najbardziej znaczący język światowy, powinien stanowić niewątpliwie część edukacji szkolnej. W pracach niektórych autorów można jednak spotkać pogląd, iż nie powinien on być nauczany jako pierwszy język obcy, lecz jako kolejny (Mäsch 1998b: 18). Przyswojenie najpierw języka bardziej złożonego pod względem morfologicznym (np. niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego) szczególnie sprzyja postępom w przyswajaniu dalszych języków obcych.

### **3. Cele wychowania dwujęzycznego**

Cele wychowawcze przedszkola dwujęzycznego nie różnią się niczym od celów przedszkola jednojęzycznego. Są one jedynie poszerzone o specyficzne cele językowe. Dzieci stykają się w przedszkolu z nowym językiem w codziennych sytuacjach.

cyjach, dlatego też cele językowe powinny być wplecione w ogólne cele wychowawcze przedszkola.

Przedszkole stawia sobie za cel wspieranie i pobudzanie dziecięcego rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, a także wspomaganie rozwoju dziecięcej osobowości i tożsamości. Pragnie także pobudzać aktywność poznawczą dziecka, jego wrodzony potencjał do uczenia się, jego zdolności i zainteresowania. Oprócz tego do najważniejszych zadań przedszkola należy przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole i brania aktywnego udziału w zajęciach szkolnych. Wiek przedszkolny jest okresem w życiu człowieka charakteryzującym się indywidualnym tempem i rytmem rozwoju. Osiągnięcie pewnego wieku przez grupę dzieci nie jest jednoznaczne z osiągnięciem tego samego poziomu rozwoju we wszystkich dziedzinach przez wszystkie dzieci. Dlatego nie wydaje się sensowne ustalanie konkretnych szczegółowych treści nauczania dla poszczególnych grup wiekowych. O wiele rozsądniejsze jest skoncentrowanie wychowania przedszkolnego na realizacji ogólnych celów w odniesieniu do aktywności fizycznej, rozwoju dziecięcej kreatywności w dziedzinie muzyki i sztuk plastycznych, jak również na rozszerzaniu wiedzy dzieci na temat otaczającego je świata przy uwzględnieniu ich indywidualnej aktywności oraz zainteresowań (por. *Program wychowania* 1992: 5).

Cele językowe przedszkola bilingwalnego muszą być dostosowane do wymienionych wyżej postulatów. Dla przedszkola wychowanie „zrównoważonych emocjonalnie, wartościowych młodych ludzi” (Prokop 1997a: 48) jest zatem ważniejsze niż doskonale opanowanie przez dzieci drugiego języka. Zgodnie z zasadami leżącymi u podstaw klasycznych programów immersji głównym celem wychowania dwujęzycznego jest wspomaganie rozwoju sprawności intelektualnych dziecka (*academic achievement* – por. Genesee 1991: 185). Język drugi jest narzędziem przekazywania wiedzy, a rozwijająca się kompetencja w drugim języku jest „efektem ubocznym” rozwoju poznawczego. Wysiłki dzieci powinny więc być ukierunkowane na „*not getting the linguistic forms right, but rather understanding and being understood*” (Genesee 1991: 185). Motywacja do nauki drugiego języka powinna wypływać z chęci zdobywania wiedzy, z poszukiwania rozwiązań problemów, z zainteresowania światem, który dzieci pragną poznać i zrozumieć, a nie z pragnienia rozwoju kompetencji językowej jako takiej. Immersja zachęca dzieci do komunikacji na temat interesujących je problemów i treści, skłania je do podjęcia kreatywnego wysiłku i uwalnia od strachu przed popełnieniem błędu.

W ramach wychowania dwujęzycznego w polskim przedszkolu nie dąży się więc do osiągnięcia poziomu kompetencji drugiego języka porównywalnej lub tożsamej z poziomem kompetencji rodowitego mówcy tego języka, a nawet poziomu kompetencji osoby wychowującej się w środowisku dwujęzycznym. Osiągnięcie takiego poziomu kompetencji jest nierealne, nie jest także konieczne. Ważne jest natomiast, aby dzieci, jeżeli ich edukacja bilingwalna będzie kontynuowana w szkole, dzięki formalnym lekcjom drugiego języka udoskonalały swoje umiejętności i osiągnęły poziom dwujęzyczności funkcjonalnej lub „zbliżonej do zrównoważonej” (Mäsch 1998a: 4; Wode 1998: 5).

#### 4. Organizacja i struktura programu

Dla polskich przedszkoli pragnących oferować wychowanie dwujęzyczne rysują się zasadniczo dwie możliwości:

- po pierwsze, grupy dzieci mogą być „zanurzone” w drugim języku, który jest językiem komunikacji w przedszkolu,
- po drugie, może to być spotkanie dzieci z nowym językiem, który jest językiem komunikacji w przedszkolu obok języka ojczystego dzieci.

##### Zanurzenie w języku obcym

Ten model wychowania dwujęzycznego w przedszkolu jest skonstruowany na zasadach klasycznego programu *early total immersion*. Całkowita interakcja i komunikacja z wychowawcami odbywa się wedle tych zasad w języku dla dzieci obcym. Wszyscy wychowawcy posługują się tym językiem zarówno w kontaktach z dziećmi, jak i w rozmowach między sobą. Dzieciom, które przychodzą do przedszkola jako osoby jednojęzyczne – polskojęzyczne, oczywiście wolno używać ich języka ojczystego. Mogą one zwracać się w tym języku do wychowawców, którzy muszą je rozumieć. Dzieci nigdy nie są karane za formułowanie swoich wypowiedzi w języku ojczystym, lecz wychowawcy, którzy konsekwentnie udzielają odpowiedzi w języku drugim, powinni je stale zachęcać do posługiwania się również tym językiem. Faza, w której dzieci chętniej zwracają się do siebie i wychowawców w języku ojczystym może trwać do dwóch lat (por. Baker 1993: 231). Jednocześnie wszystko, czego dotyczy interakcja z dziećmi, jest połączone z konkretnymi zadaniami. Oznacza to, że dziecko bierze aktywny udział w różnych czynnościach, np. malowaniu, lepieniu z plasteliny, grach i zabawach, dzięki czemu jest tak zajęte daną czynnością i zainteresowane wypełnieniem danego zadania, że użycie nowego języka mu „nie przeszkadza”.

Jeżeli chodzi o rozwój kompetencji języka ojczystego w warunkach zanurzenia w drugim języku, to niekoniecznie musi on ponosić jakikolwiek uszczerbek, co udowadniają to liczne wyniki badań (por. np. Arenas/ Sampera 1994; Artigal 1993; Baker 1993; Bel Gaya 1994; Day/ Shapson 1996; Forns-Santacana/ Gomez-Benito 1994; Genesee 1987; Genesee 1991; Lambert/ Tucker 1972; Lauren 1994; Prokop 1997; Swain/ Lapkin 1991; Wode 1998). Jeżeli język ojczysty dziecka jest językiem danej społeczności, którego wartość i status jest uznawany przez przedszkole, wystarczy z reguły kontakt dziecka z tym językiem poza przedszkolem, aby zachować zgodne z wiekiem postępy w rozwoju tego języka. Nawet jeżeli nauka pisania i czytania odbywa się w drugim języku, początkowe drobne deficyty w kompetencji języka ojczystego w czytaniu i pisaniu dają się zrównoważyć łatwo i szybko w pierwszych latach nauki w szkole.

##### Spotkanie z językiem obcym w przedszkolu

W tym programie (*early partial immersion*) charakterystyczne jest używanie w przedszkolu dwóch języków – języka ojczystego dziecka i nowego języka drugiego. Podobnie jak w rodzinie, która chce wychować swoje dzieci dwujęzycznie, w ra-



mach tego programu istnieje kilka możliwości przyporządkowania obydwu języków danym sytuacjom komunikacyjnym. Zasadniczo można wyróżnić dwie strategie:

1. Strategię osoby,
2. Strategię czasu, dziedziny lub czynności.

### Strategia osoby

Strategia ta jest najczęściej stosowana w projektach dwujęzycznego wychowania dzieci w przedszkolu (Morgen 1997; Wode 1998; Westphal 1998). Zasada *jeden język – jeden wychowawca*, która jest podstawą tej strategii, opiera się na znanej dzięki nazwisku J. Ronjata (Ronjat 1913; tu wg Vildomec 1971) zasadzie *one person – one language* wychowania dzieci w rodzinie bilingwalnej. Zgodnie ze strategią osoby grupą dwujęzyczną opiekuje się dwóch wychowawców. W modelu tym dzieci uczą się języka drugiego dzięki temu, że jeden z wychowawców we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych z dziećmi używa wyłącznie i konsekwentnie drugiego języka, który jednak nie musi być jego językiem ojczystym. Osoba ta musi wszakże znać język ojczysty dzieci co najmniej w stopniu umożliwiającym pełne ich zrozumienie, aby we wszystkich sytuacjach odpowiednio reagować i działać. Jest to ważne ze względu na to, aby dzieci nie czuły się niezrozumiane i nie unikały kontaktu z osobą zwracającą się do nich w drugim języku. Drugi wychowawca używa w kontaktach z dziećmi wyłącznie języka ojczystego dzieci, powinien on jednak znać język drugi w stopniu umożliwiającym mu zrozumienie wypowiedzi sformułowanych w tym języku i odpowiednie działanie.

Przez związanie z osobą wychowawcy użycia jednego z języków dąży się z jednej strony do tego, aby uniknąć niebezpieczeństwa mieszania języków, a z drugiej strony do tego, aby w rzeczywistości przedszkolnej zapewnić równouprawnioną pozycję obu języków, których udział w komunikacji w przedszkolu wynosi dzięki tej strategii przeciętnie 50%–50%.

Jeżeli ze względów organizacyjnych jest niemożliwe powierzenie opieki nad jedną dwujęzyczną grupą dzieci dwu osobom, można w trakcie dwujęzycznego wychowania w przedszkolu zastosować drugą ze strategii.

### Strategia czasu, dziedziny lub czynności

W tym modelu grupą dzieci opiekuje się jeden wychowawca, a zatem podział języków ze względu na osobę nie jest możliwy. Wychowawca musi używać w kontaktach z dziećmi obydwu języków i dokonywać ich podziału według innych kryteriów. Użycie jednego lub drugiego języka może być związane z porą dnia (np. przed południem), z określoną dziedziną (np. wychowanie muzyczne lub zajęcia plastyczne) albo z określoną czynnością (np. zabawy grupowe). Osobie wychowawcy pozostawia się tu wolny wybór. Najważniejsze jest przy tym, aby zmiana języków była dokonywana zawsze konsekwentnie, tak żeby dzieci mogły powiązać dany typ sytuacji komunikacyjnej z danym językiem. Dzięki temu można uniknąć nadmiernego mieszania języków lub nawet rozwoju niepożądanego „języka mieszanego” u dzieci (por. Aleemi 1991: 72). Oprócz tego dzieci są w ten sposób zachęcane do używania, w miarę możliwości, w pewnych sytuacjach wyłącznie drugiego języka. Korzystne jest także to, aby fazy użycia jednego z języków były jak najdłuższe. Spontaniczna,

krótkotrwała zmiana języków (*code switching*) ze strony wychowawcy może działać kontra produktywnie na rozwój kompetencji drugiego języka u dzieci (Mäsch 1998b: 16).

Do lepszych wyników w rozwoju kompetencji drugiego języka prowadzi większy udział tego języka w komunikacji w przedszkolu (Wode 1998: 15). Lepsze wyniki są osiągnięte również wtedy, gdy kontakt z drugim językiem nie jest ograniczony do pewnych określonych sytuacji, lecz jest jak najintensywniejszy i jak najbardziej różnorodny (Genesee 1991: 191; Wode 1998: 16). W programach „spotkanie z językiem” dzieci rozwijają z reguły przede wszystkim sprawności receptywne.

## 5. Curriculum

Zgodnie z wytycznymi obowiązującymi w Polsce, przedszkole powinno wspierać rozwój dziecka przede wszystkim w następujących dziedzinach (por. *Program wychowania* 1992):

1. Zdrowie, bezpieczeństwo i aktywność ruchowa.
2. Dziecko – Rodzina – Środowisko.
3. Estetyka i działalność kreatywna.

Szczegółowe cele w wymienionych dziedzinach mogą być realizowane przy użyciu środków językowych zarówno języka ojczystego, jak i języka drugiego, z zastosowaniem określonych czynności edukacyjnych, np. przez gromadzenie słownictwa w zabawie, zagadki, prezentacje polegające na pokazywaniu i opowiadaniu, recytację wierszy czy połączenie aktywności kreatywnej dziecka z jego aktywnością językową („narysuj coś, a potem o tym opowiedz” – por. Day/ Shapson 1996: 69). Mogą to być następujące tematy, dziedziny lub sprawności:

Ad 1

- zrozumienie, respektowanie i wypełnianie poleceń wychowawców, ich prośb, instrukcji, zakazów i wyjaśnień dotyczących organizacji życia przedszkolnego;
- poznanie podstawowych zasad ruchu drogowego;
- ćwiczenia fizyczne, gry ruchowe, ekspresja cielesna (np. taniec);

Ad 2

- rozwój dziecięcej osobowości i tożsamości: własne dane osobowe (imię, nazwisko, wiek, adres), rozpoznawanie i wyrażanie własnych uczuć, możliwości i potrzeb, rozwój poczucia własnej wartości;
- identyfikacja przedmiotów i osób (liczba, wielkość, kolor), określanie stosunków przestrzennych i czasowych przedmiotów i osób;
- współdziałanie w grupie, negocjacje, przeproszanie, wybaczenie;
- rola dziecka w rodzinie: członkowie rodziny, zawody rodziców, codzienne prace domowe, spędzanie czasu wolnego, proste stosunki własności („to jest mój pies”);
- rola dziecka w świecie: zrozumienie i respektowanie pewnych norm społecznych, praw i zasad, rozwój samodzielności, udział we wspólnej pracy;

- kontakty z naturą: obserwacja pogody, pory roku, rośliny i zwierzęta;
- rozwój języka i myślenia: doskonalenie sprawności komunikacyjnej, wspomaganie elementarnych operacji intelektualnych, doskonalenie poprawności gramatycznej wypowiedzi i wymowy, opanowanie standardowych form wypowiedzi grzecznościowych („czy mogę prosić o....”), pierwsze kontakty formalne;
- przygotowanie do nauki czytania i pisania: poznawanie liter, przyporządkowanie literom dźwięków, samodzielne czytanie pierwszych słów, wyrażań i krótkich tekstów, próby pisarskie;
- rozwój podstawowych pojęć matematycznych jak wielkość, czas, ciężar, proste figury geometryczne, liczby od 0–10;
- rozwój wyobraźni przestrzennej;
- przygotowanie do szkoły: wzbudzanie motywacji do nauki oraz zdobywania i rozwoju wiedzy;

Ad 3

- zajęcia muzyczne i plastyczne: rozpoznawanie kolorów, kształtów i wielkości; śpiewanie piosenek, przedstawienia teatralne, zabawy z przejmowaniem ról, skecze i wiersze;
- poznanie wybranych dzieł sztuki;
- aktywność kreatywna: rysunki, wycinanki itp.

W przedszkolu nie odbywają się formalne zajęcia z gramatyki. Mimo to niektóre elementy gramatyki języka drugiego mogą zostać wprowadzone za pomocą odpowiednich gier i zabaw, np. w ramach przygotowania do nauki czytania i pisania można zwracać uwagę dzieci na określone cechy ortografii; niemieckie rodzajniki mogą być zaznaczanie różnymi kolorami itp. (por. Prokop 1997: 51).

## 6. Zagadnienia metodyczne i dydaktyczne

Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu nie wymaga stosowania specjalnych metod, technik czy form pracy z grupą. Jednak fakt, iż język drugi nie jest w modelu wychowania dwujęzycznego prymarnym przedmiotem nauczania, lecz medium ogólnego poznawczego rozwoju dzieci i przekazywania wiedzy zgodnie z celami przedszkola, wymaga decyzji respektujących pierwszeństwo treści nad celami językowymi. Koordynacja pomiędzy uczeniem się treści a akwizycją języka stanowi dla wychowawców w tym modelu największe i najważniejsze wyzwanie (Mäsch 1998b: 15).

W wieku przedszkolnym dzieci uczą się przede wszystkim poprzez naśladowanie, interakcję i komunikację z osobami z ich otoczenia. Rola, jaką odgrywa środowisko dziecka w procesie jego uczenia się, nie ogranicza się jednak do prezentacji idealnego wzorca, lecz stanowi raczej wyzwanie dla dziecka (por. Tracy 1990: 23). Wychowawcy, którzy komunikują się z dzieckiem zarówno w jego języku ojczystym, jak i w języku drugim, muszą się dostosować do potrzeb i możliwości poznawczych swoich partnerów komunikacyjnych. Tak zwany *fine-tuning* odgrywa w procesie przyswajania języka drugiego, podobnie jak w procesie przyswajania języka pierwszego bez wątpienia pierwszorzędną rolę.

Język drugi powinien być zatem używany przez wychowawców w taki sposób, aby dzieci były w stanie samodzielnie odczytać struktury językowe. Oznacza to, że użycie nowego języka musi być zawsze ściśle powiązane z sytuacją, w jakiej dane wypowiedzi są używane, tak żeby dla dzieci znaczenie środków językowych było jasne na podstawie kontekstu komunikacyjnego, w którym zostały użyte. Od dzieci nie wymaga się przy tym sprawności, których nie posiadają. Podobne zadanie, czyli odczytanie znaczenia nieznanymi, nigdy dotąd niesłyszanych nowych słów i wyrażeń, dziecko musi wykonać, przyswajając swój język ojczysty (Wode 1998: 17). Czynności językowe wychowawców muszą zatem być jak najbardziej skontekstualizowane i wspomagane w sposób niejęzykowy. Na przykład powtarzającym się codziennie czynnościom w przedszkolu towarzyszą stałe zwroty językowe. Użycie przez wychowawców języka drugiego charakteryzuje się dużą liczbą powtórzeń, towarzyszy mu bogata gestykulacja i mimika, a także użycie wielu pomocy pogłądowych, np. przedmiotów z bezpośredniego otoczenia dziecka, części ubioru, zabawek i obrazków (por. Arnau 1994; Day/ Shapson 1996: 47f; Wode 1998).

W polskim przedszkolu, w którym grupy składają się z dzieci jednojęzycznych, nie ma zbyt wielu powodów używania drugiego języka w kontaktach z rówieśnikami. Dlatego wychowawcy muszą kreować sytuacje komunikacyjne i potrzeby komunikacyjne, które mogą być zaspokajane w drugim języku. Przede wszystkim powinni oni wykorzystywać naturalną ciekawość dzieci i chęć poznania świata oraz wybierać tematy do rozmowy, które są dla dzieci ważne i interesujące. Są to przede wszystkim „sprawy życiowe” dzieci, przedmioty, zjawiska, czynności zachodzące i znajdujące się w najbliższym otoczeniu dziecka. Z wiekiem rozszerzają się zainteresowania dzieci i zjawiska oraz treści dotyczące dalszego otoczenia dziecka mogą być uwzględniane w procesie nauczania, tak aby dziecięce doświadczenia i obserwacje mogły być przetwarzane i wyrażane w drugim języku. Ważne jest, aby te same treści nie były powtarzane w języku drugim i języku ojczystym dzieci. W ten sposób odbiera się dzieciom ich radość odkrycia, nudzi się je i dusi ich pragnienie zdobycia wiedzy (Mäsch 1998b: 15).

Aby zachęcić dzieci do tworzenia wypowiedzi w drugim języku, wychowawcy muszą stosować określone techniki. Przede wszystkim należy nieustannie zachęcać dzieci do formułowania wypowiedzi w drugim języku, chociaż wolno im oczywiście zawsze zwracać się do wychowawców w języku ojczystym. Ich błędy w wypowiedziach drugiego języka są ignorowane, zamiast tego dzieci otrzymują wiele werbalnych i niewerbalnych pochwał i są zachęcane do eksperymentowania z nowym językiem. Dzieci mają wiele okazji imitacji wypowiedzi wychowawców, wyboru pomiędzy alternatywnymi propozycjami wypowiedzi lub uzupełniania wypowiedzi wychowawcy (np. „*What does the father say to the children? Enough of...? Playing*“ – Arnau 1994: 60). Wypowiedzi dzieci są przez wychowawców rozszerzane, uzupełniane, streszczane i parafrazowane. Powinni oni także sprawdzać zrozumienie wypowiedzi przez dzieci i dbać o to, aby utrzymywać ich uwagę na danej czynności. Uczenie się dzieci w przedszkolu opiera się przede wszystkim na czynnościach autentycznych, własnych odkryciach i samodzielnym rozwiązywaniu problemów. Do tego zachowanie dzieci cechuje częsta zmiana tematów, obiektów zainteresowania i aktywności. Na to wszystko wychowawcy muszą odpowiednio reagować i ofiaro-

wać dzieciom wiele cierpliwości oraz zrozumienia. Powinni oni dać dzieciom dużo czasu w ich procesie uczenia się, także w procesie uczenia się języka.

## 7. Kompetencje nauczycieli i wychowawców

Sukces programu wychowania dwujęzycznego bez wątpienia opiera się przede wszystkim na kwalifikacjach nauczycieli biorących udział w tym programie. Z uwagi na cele wychowania dwujęzycznego w przedszkolu wychowawcy powinni mieć następujące kompetencje:

1. wykształcenie pedagogiczne uprawniające ich do pracy z małymi dziećmi;
2. znajomość języka drugiego, który nabywają dzieci;
3. znajomość języka ojczystego dzieci;
4. wiedzę na temat metodyki i dydaktyki danego języka jako obcego.

Kompetencja w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej jest niezwykle ważna dlatego, aby wychowawcy umieli sprostać wymaganiom instytucji przedszkola dotyczącym wspomaganie poznawczego, fizycznego, emocjonalnego i społecznego rozwoju wychowanków. Bez kompetencji wychowawców w zakresie drugiego języka nie może być mowy o osiągnięciu specyficznych celów językowych wychowania dwujęzycznego. Dzięki kompetencji w zakresie języka ojczystego dzieci zapewnione jest z jednej strony uznanie jego wartości i prestiżu jako języka danej społeczności, wspomaganie rozwoju kompetencji dzieci w tym języku, z drugiej zaś strony nie jest zagrożone poczucie bezpieczeństwa dzieci, ponieważ ich wypowiedzi kierowane do wychowawców, szczególnie w początkowej fazie projektu, kiedy dzieci przychodzą do przedszkola jako osoby jednojęzyczne, nie potrafiące wyrazić się w nowym języku, są rozumiane przez wychowawców. Kompetencja dydaktyczno-metodyczna jest ważna, ponieważ wychowawcy w przedszkolu dwujęzycznym muszą sobie zdawać sprawę, iż mają do czynienia z osobami przyswajającymi drugi język i odpowiednio do tego działać.

Jeżeli wychowawcy mają wymienione wyżej kompetencje, to pytanie o język ojczysty wychowawcy zdaje się być drugorzędne. Nauczycielami pracującymi w przedszkolu dwujęzycznym mogą być zarówno rodowici mówcy języka nauczanego w przedszkolu jako drugiego, znający język ojczysty dzieci, jak i rodowici mówcy języka polskiego.

Realistycznie patrząc, bardzo trudno jest znaleźć wykwalifikowanych nauczycieli dla przedszkoli dwujęzycznych, którzy mieliby odpowiednie wykształcenie. W wielu krajach, które od lat stosują skutecznie programy wychowania dwujęzycznego, powstały w niektórych centrach uniwersyteckich programy kształcenia nauczycieli w programach bilingwalnych (por. Day/ Shapson 1996: 100f; Morgen 1997: 91f.; Mäsch 1998a: 10f). Przyszli nauczyciele nabywają w trakcie studiów wiedzę na temat specyfiki i złożonej problematyki nauczania dwujęzycznego w szkole i w przedszkolu. W programach studiów uwzględnia się przede wszystkim język i kulturę obszaru danego języka obcego, dydaktykę przedmiotu, który ma być nauczany w drugim języku (*immersion pedagogy*), dydaktykę danego języka drugiego (*second language pedagogy*), problematykę wczesnodziecięcego przyswajania języka oraz

praktyki pedagogiczne. W Polsce także rozważa się możliwość utworzenia kierunków studiów kształcących nauczycieli szkół i przedszkoli bilingwalnych.

W wielu pracach (np. Flor Ada 1995; Day/ Shapson 1996: 121; Mäscher 1998b: 12f.) podkreśla się, że specyficzne wykształcenie nauczycieli w programach immersji jest konieczne, aby zapewnić długofalowy sukces takiego modelu wychowania. Jeżeli jednak nie istnieją odpowiednie możliwości kształcenia kadr, to fakt ten nie powinien przekreślać szansy stworzenia czy wypróbowania takiego programu wychowania. Wykwalifikowani, a przede wszystkim zaangażowani nauczyciele i wychowawcy powinni być w miarę możliwości poszukiwani i zatrudniani. Brakujące kompetencje można uzupełniać w trakcie trwania programu dzięki współpracy z innymi wychowawcami, przez praktyczne doświadczenia, odpowiednie kursy doskonalące i uzupełniające, np. kursy językowe, podczas których nauczyciele mogą rozwijać swoją znajomość drugiego języka. Ważne jest, aby doświadczenia zdobywane przez nauczycieli i wychowawców w pracy w grupach dwujęzycznych, ich pionierska praca, pomysły i rozwiązania, mogły być wykorzystywane dla konstrukcji programów kursów doskonalących. Regularna wymiana informacji i doświadczeń, okazja do dyskusji o problemach i wyzwaniach wychowania bilingwalnego oraz możliwość podwyższania kwalifikacji powinna być zapewniona nauczycielom i rodzicom (por. Morgen 1997: 85f).

## 8. Materiały glottodydaktyczne

Materiały glottodydaktyczne, które w sensie fachowym i językowym są odpowiednie dla dzieci w przedszkolu dwujęzycznym, stanowią wyzwanie wymagające sporych nakładów pracy osób zaangażowanych w projekt (Mäscher 1998b: 11f.; Prokop 1997: 42; Day/ Shapson 1996: 128f.).

Od początku w bilingwalnym przedszkolu mogą i powinny być stosowane dwa rodzaje pomocy naukowych i materiałów:

1. autentyczne materiały przeznaczone dla jednojęzycznych dzieci – użytkowników L2;
2. zaadaptowane i tworzone na miejscu materiały, specjalnie dostosowane do poziomu językowego uczących się drugiego języka w wieku dziecięcym.

Materiały autentyczne dla przedszkola, takie jak książeczki dla dzieci, czasopiśma, gry, filmy, kasety video i audio, gry komputerowe itd., mogą być nabywane dzięki prywatnym kontaktom, dzięki sponsorom, poprzez zakup za granicą, a częściowo także w kraju. Adaptowane materiały można znaleźć na polskim rynku księgarskim, mogą też powstawać w trakcie trwania programu dzięki kreatywności oraz pracy wychowawców i nauczycieli, którzy sami tworzą materiały glottodydaktyczne.

Rozważając odpowiedź na pytanie, jakie materiały glottodydaktyczne powinny być zastosowane w jakiej sytuacji, należy uwzględnić fakt, że możliwie najbardziej intensywny i wszechstronny kontakt z drugim językiem wiedzie do lepszej znajomości tego języka u dzieci. Dla sukcesu wychowania dwujęzycznego ważne jest, aby dzieci otrzymywały możliwie dużo bodźców językowych z różnych źródeł (Wode 1998: 16; Prokop 1997: 44). Starania o to, aby umożliwić dzieciom dostęp do

obcojęzycznych mediów, powinny być podjęte nie tylko przez przedszkole, lecz także przez rodziców. Rodzice i kierownictwo przedszkola powinny dbać, stosownie do ich możliwości, o rozległe kontakty dzieci z drugim językiem także poza przedszkolem. Szczególnie pożądane są kontakty z obcojęzycznymi partnerami komunikacyjnymi oraz pobyty w środowisku obcojęzycznym, dzięki którym dzieci słyszą język drugi nie tylko od dorosłych mówców, lecz także od rówieśników – rodowitych użytkowników L2, co spełnia wymaganie potrzeby komunikacji i zdolności komunikacyjnej i jest znaczące dla sukcesu w uczeniu się (por. Morgen 1997: 84; Arnberg 1987: 81f).

## 9. Kontynuacja wychowania dwujęzycznego w szkole

Dla każdego dziecka ukończenie przedszkola i rozpoczęcie nauki w szkole jest całkowicie nowym i nieznanym, ważnym doświadczeniem. Po raz pierwszy w życiu dziecka jego czynności, osiągnięcia i wyniki jego pracy są oceniane i porównywane z wynikami innych uczniów. Szkoła oznacza dla dziecka także intensywny kontakt z językiem. Język, z którym dziecko ma do czynienia w szkole, traci z jednej strony swoje konkretne odniesienie do codzienności i zaczyna dotyczyć coraz bardziej złożonych i abstrakcyjnych zjawisk, procesów i treści, które są przedmiotem nauki w poszczególnych przedmiotach szkolnych. Z drugiej strony, przed dziećmi otwiera się dzięki nauce czytania i pisania świat mowy pisanej.

Szkoła, która z reguły wymaga od uczniów dużego wysiłku w nauce, wspiera w intensywny sposób dalszy rozwój mowy dziecka. Abstrahując od programów *early total immersion*, jest to język ojczysty dzieci. Jeszcze po ukończeniu 7 roku życia dziecko zdobywa nowe i udoskonala już nabyte umiejętności w zakresie fonetyki i fonologii, morfologii i składni. Słownictwo dziecka rozszerza się znacznie, a jego wypowiedzi stają się dłuższe i bardziej złożone. Są także lepiej organizowane w dłuższe teksty i mają lepszą strukturę.

Ważnym aspektem rozwoju języka ojczystego dziecka po rozpoczęciu nauki w szkole jest nauczanie gramatyki, co daje dziecku wiedzę na temat jego języka ojczystego, jego gramatyki i ortografii. Dzieci w wieku szkolnym mają oczywiście, dzięki postępującemu z wiekiem rozwojowi poznawczemu, lepsze instrumenty zdobywania i przerabiania wiedzy niż małe dzieci. Uczą się szybciej i efektywniej niż dzieci w wieku przedszkolnym (por. Graf 1987: 26; Snow/ Hoefnagel-Höhle 1978, 1979), co ma bezpośrednie znaczenie dla rozwoju języka drugiego. Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu może więc być traktowane tylko jako wczesny początek procesu akwizycji drugiego języka, a nie jako skończony proces nabywania tego języka. Aby dzieci mogły osiągnąć wysoki poziom kompetencji w drugim języku, powinny być nauczane dwujęzycznie przez cały czas swojej edukacji szkolnej. Gwarancja kontynuacji nauki dwujęzycznej jest z tego powodu jednym z podstawowych warunków i ważną zasadą wychowania dwujęzycznego (por. Morgen 1997: 82; Westphal 1998: 10; Wode 1998: 2).

Nauczanie dwujęzyczne w szkole jest organizowane inaczej niż w przedszkolu. Wszyscy uczniowie, którzy przed rozpoczęciem nauki w szkole zaczynają mówić w dwóch językach, są uważani za uczących się „w sposób naturalny” (Graf 1987: 32).

Jeżeli w szkole pogłębiają swoje umiejętności językowe, to „naturalny” proces akwizycji języka przekształca się w proces „sterowany”. Nowsze badania nad immersją jednoznacznie potwierdzają ważność formalnej nauki języka drugiego w szkole (Day/ Shapson 1996: 38, 80f.; Prokop 1997: 44f.). Nauczanie gramatyki musi być dopasowane do wieku dzieci i powinno być postrzegane zawsze jako „środek do celu”, a nie cel sam w sobie, tzn. jako ćwiczenie wspomagające rozwój kreatywnego mówienia i pisanie ucznia. Jak wynika ze wspomnianych wyżej badań, systematyczne opracowanie języka, ortografii i gramatyki, pomaga uniknąć osiągnięcia tzw. plateau (por. Iluk 2000: 14) w rozwoju językowym uczniów, pomaga zapobiegać powstawaniu pewnych błędów lub eliminować je, poprawia płynności i poprawność wypowiedzi. Odpowiednio zbudowane ćwiczenia, bazujące na świadomości istnienia reguł gramatycznych uczniów, a także celowe, świadome uwzględnienie wcześniej przyswojonych struktur i słów stanowią dopasowane do poziomu ucznia ciągłe wyzwanie do formułowania wypowiedzi w sposób prawidłowy, koherentny i odpowiedni do sytuacji.

Przekonanie o konieczności wprowadzenia formalnego nauczania języka drugiego, która jest często akcentowana we współczesnej literaturze przedmiotu, wynika ze szczegółowej analizy osiągnięć uczniów w drugim języku, a ściślej mówiąc, ich słabości w porównaniu z osiągnięciami rodowitych użytkowników języka drugiego w tym samym wieku. Wiele badań (przegląd wyników badań zob. Day/ Shapson 1996: 20f, 87f.) pokazuje jednoznacznie, że uwzględnienie treści gramatycznych w curriculum i celowe, świadome wspomaganie rozwoju wiedzy gramatycznej oraz umiejętności gramatycznych u uczniów w programach immersji powoduje przezwycięzenie wspomnianych wyżej słabości uczniów w wysokim stopniu.

## **Bibliografia**

- Aleemi, J. (1991), *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*, Sprachwelten Bd. 6, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Arenas i Sampera, J. (1994), *The Catalan Immersion Programme: Assessment and Recent Results*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No. 185, Vaasa, 13–26.
- Arnau, J. (1994), *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, 47–76.
- Arnberg, L. (1987), *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Artigal, J. M. (1993), *Catalan and Basque Immersion Programmes*, (w:) H. Baetens Beardsmore (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 30–53.
- Baetens Beardsmore, H. (red.) (1993). *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baker, C. (1993), *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.



- Bel Gaya, A. (1994), *Evaluating Immersion Programmes: The Catalan Case*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, 27–46.
- Day, E. M./ S. M. Shapson (1996), *Studies in Immersion Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Flor Ada, A. (1995), *Creative Education for Bilingual Teacher*, (w:) O. Garcia/ C. Baker (red.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 237–244.
- Forns-Santana, M./ J. Gomez-Benito (1994), *The Cognitive, Linguistic and Adaptive Development and Academic Achievement of Pre-School Children within the Catalan Immersion Programme*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, 94–106.
- Garcia, O./ C. Baker (red.) (1995), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Genesee, F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Cambridge.
- Genesee, F. (1991), *Second Language Learning in School Setting: Lessons from Immersion*, (w:) A. G. Reynolds, *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 183–202.
- Genesee, F. (1995), *The Canadian Second Language Immersion Program*, (w:) O. Garcia/ C. Baker (red.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 118–133.
- Graf, P. (1987), *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkinder*, Münchner Universitätschriften, Max Hueber Verlag, München.
- Iluk, J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Koschat, F./ G. Wagner (red.) (1994), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien.
- Lambert, W. E./ R. G. Tucker (1972), *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Lauren, Ch. (red.) (1994), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa.
- Macnamara, J. (1977), *Cognitive Strategies of Language Learning*, (w:) W. F. Mackey/T. Andersson (red.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 19–27.
- Mäsch, N. (1998a), *Deutsche bilinguale Gymnasien in einem zusammenwachsenden Europa*, Referat vorbereitet für die Tagung der Spezialgymnasien in MOE, Köln.
- Mäsch, N. (1998b), *Zielsprache als Partnersprache*, Referat vorbereitet für die Konferenz „Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen“ in Krokowa, Polen vom 06.06.1998–09.06.1997.
- Morgen, D. (1997), *Zweisprachige Schulen im Elsaß*, (w:) *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom

- 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, 77–99.
- Program wychowania w przedszkolu* (1992). Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Prokop, M. (1997), *Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada – ein Beispiel für „Partial Immersion“*, (w:) *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, 29–76.
- Snow, C. E./ M. Hoefnagel-Höhle (1978), *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning*, (w:) *Child Development* 49., 1114–1128.
- Snow, C. E./ M. Hoefnagel-Höhle (1979), *Individual Differences in Second-Language Ability: A Factor Analytic Study*, (w:) *Language and Speech* 22., 151–162.
- Swain, M./ S. Lapkin (1991), *Additive Bilingualism and French Immersion education: The Roles of Language Proficiency and Literacy*, (w:) A. G. Reynolds, *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, 203–216.
- Tracy, R. (1990), *Spracherwerb trotz Input*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik*. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, 22–49.
- Vildomec, V. (1971), (przedruk z: Vildomec, V., 1963, *Multilingualism*, Leyden, 25–26), *Multilingualism*, (w:) Bar-Adon, A., Leopold, W. (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 300–302.
- Westphal, K. (1998), *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. Bericht zum deutsch-französisch bilingualen Kindergarten „Rappelkiste“ in Rostock, Englisch Seminar der Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Wode, H. (1998), *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel.

# **Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I–IV**

*Erika Lang*

## **1. Podstawy dydaktyczne**

### **1.1. Sytuacja w Europie a kompetencja uczenia się**

Integracja europejska i dynamiczny rozwój Wspólnego Rynku wymagają od jego obywateli akceptacji i przystosowania się do wielojęzyczności i różnorodności kulturowej Europy. Znajomość języków obcych jest w tym względzie niezbędna i powinna być od samego początku przekazywana oraz wspierana przez szkołę. Szkoła musi także rozwijać kompetencję swoich uczniów w zakresie uczenia się języków – zdolność do uczenia się języków przez całe życie. Taka kompetencja jest kluczową podstawą zdolności do uczenia się przez całe życie w ogóle, dzięki niej uczniowie będą w przyszłości potrafili w sposób konstruktywny i kreatywny radzić sobie z różnorodnością językową i kulturową Europy, a także własnego kraju. Na lekcji języka obcego w szkole podstawowej musimy więc myśleć w kategoriach europejskich.

Informacje o kraju języka docelowego dzieci otrzymują podczas omawiania wybranych bloków tematycznych i w projektach, dzięki którym mogą poznać i porównać kulturę kraju docelowego oraz kulturę kraju ojczystego. Doświadczenia te można uzupełnić informacjami o innych krajach europejskich. Perspektywa europejska powinna być podczas lekcji uwzględniana zawsze – jeśli to tylko możliwe – tak aby umożliwić dzieciom odkrywanie „podobieństw w różnorodności” (np. warunki klimatyczne w Europie w trakcie omawiania tematu „pogoda”, formy osadnictwa, pieśni, baśnie itp.). Pomocne mogą tu być kontakty nawiązywane przez Internet, poszukiwanie informacji w Internecie lub kontakty w ramach partnerstwa szkół (np. Jak obchodzicie urodziny? Jakiej muzyki słuchacie? Jakie znacie gry i zabawy?).

Dzięki połączeniu nauki języka obcego z odpowiednimi dla dzieci oraz interesującymi je treściami, czynnościami i działaniami, a później także dzięki dwujęzycznemu nauczaniu przedmiotów niejęzykowych, dzieci znajdują się w sytuacji znanej im dobrze z przedszkola: komunikacja z innymi dziećmi, które mówią innym językiem, jest czymś normalnym i tak samo normalne jest zajmowanie się pewnymi zagadnieniami omawianymi w języku obcym.

*Program nauczania* mówi o *języku obcym* i *języku drugim*. *Język obcy* jest rozumiany w tradycyjnym sensie: użycie tego terminu podkreśla, że język, którego się uczymy, jest „obcy”, nieznan i nie tak bliski jak język ojczysty; pojęcie to podkreśla dystans dzielący to, co własne i to, co obce. We współczesnej dydaktyce i glotto-dydaktyce popularne stało się pojęcie *język drugi*, kładące nacisk na aspekt zbliże-

nia, aspekt celu nauki i uczenia się. *Program nauczania* używa obydwu pojęć i pokazuje, iż obydwa podejścia są uzasadnione i nie wykluczają się, lecz uzupełniają się wzajemnie.

## **1.2. Wczesne nauczanie języków obcych**

Pojęciem „wczesne nauczanie języków obcych” określano do tej pory na ogół proces nauczania języka obcego rozpoczynający się w jednej z pierwszych klas szkoły podstawowej – z reguły w klasie III – w przeciwieństwie do późniejszego rozpoczęcia tego procesu w wieku 10 lat – z reguły w klasie V. Dzisiaj określenie *wczesny początek* nauczania języka obcego odnosi się do rozpoczęcia nauki tego języka w klasie zerowej, czyli w wieku 6 lat, lub nawet jeszcze wcześniej – w okresie przedszkolnym.

Przesunięcie momentu rozpoczęcia nauki języka obcego z klasy trzeciej do pierwszej znajduje uzasadnienie w konsensusie naukowym i pozanaukowym – w twierdzeniu, że w wieku przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym języki obce są opanowywane w odpowiednich warunkach łatwiej, szybciej i skuteczniej niż w wieku późniejszym.

## **1.3. Podstawy i cele nauczania języków obcych w szkole podstawowej**

Ministerstwo Edukacji Badenii-Wirtembergii – w duchu polityki oświatowej Republiki Federalnej Niemiec – zajęło stanowisko wobec nauczania języków obcych w szkole podstawowej, określając je jako „specyficzną ofertę edukacyjną posiadającą własną dydaktykę i specyficzną dla szkoły podstawowej metodykę”. Dlatego u podstaw *programu nauczania* legły odpowiednie zasady dydaktyczne. Głównymi celami nauczania są zrozumienie, komunikacja i kompetencja uczenia się języka. Oznacza to, że nauczanie języka obcego w szkole podstawowej jest raczej nauczaniem treści poprzez język obcy, a nie nauczaniem gramatyki i słownictwa.

*Specyficzną ofertą edukacyjną posiadającą własną dydaktykę i specyficzną dla szkoły podstawowej metodykę* jest związana z podejściem integracyjnym w glottodydaktyce. Nauczanie języka w tak wczesnym wieku uczniów odbywa się wedle zasad naturalnej akwizycji języka ojczystego i dotyczy rozwoju kompetencji zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym. R rozwój sprawności języka obcego wspiera rozwój języka ojczystego i odwrotnie – wiedza zdobywana w języku obcym oddziałuje pozytywnie na rozwój wiedzy w języku ojczystym.

Opierając się na wynikach badań nad rozwojem języka u dzieci i nad dwujęzycznością w sensie równoległego nabywania języka ojczystego i obcego, postuluje się kształtowanie lekcji z naciskiem na sytuacje, tematy, czynności i doświadczenia oraz konstruowanie lekcji na bazie naturalnych sekwencji uczenia się: częste, intensywne słuchanie i rozumienie ze słuchu poprzedza mówienie naśladowe i mówienie dialogowe. Najważniejszym celem nauczania języka obcego w szkole podstawowej jest rozwój receptywnych i produktywnych sprawności ustnych: dzieci powinny nauczyć się rozumieć wypowiedzi i teksty formułowane w języku obcym i w określonych sytuacjach życiowych potrafić się porozumieć (por. 1.10.1, 1.11.2 i pkt.

2. *Cele i standardy*). Kształcenie językowe musi więc w większym niż dotychczas stopniu być ukierunkowane na rozwój kompetencji rozumienia i wyrażania treści. Integracja języka docelowego i przedmiotów niejęzykowych jako przyczynek do nauczania dwujęzycznego jest właśnie dlatego celem, do którego należy dążyć w miarę możliwości ze wszystkich sił.

Dalszymi celami nauczania są:

- rozwój kompetencji uczenia się, świadomości językowej i kompetencji interkulturowej,
- rozbudzenie zainteresowań nauką języka,
- nabywanie sprawności rozumienia ze słuchu,
- nabywanie struktur językowych dzięki recepcji wypowiedzi językowych,
- nabywanie słownictwa potrzebnego w danych sytuacjach komunikacyjnych,
- nabywanie sprawności czytania w ramach przewidzianych programem,
- rozwój kompetencji języka ojczystego.

#### **1.4. Szczegółowe warunki ramowe**

##### **1.4.1. Wiek dzieci**

Wiek dzieci – między 6 i 10 lat – określa wybór treści, stosowane metody pracy na lekcji i rodzaj progresji. Progresja rozumiana jako prymarny rozwój kompetencji gramatycznej nie ma sensu, natomiast progresja w sensie rozwoju kompetencji komunikacyjnej jest jak najbardziej wskazana.

Zasady kształtowania lekcji określone w *programie nauczania* i odpowiednie dla początkowych klas szkoły podstawowej są następujące:

- dostosowanie do wieku dzieci,
- odniesienie do środowiska życia dzieci i całościowe ujęcie nauczania,
- uczenie się poprzez działanie,
- ukierunkowanie na sytuację i temat,
- uczenie się poprzez doświadczenie i zabawę,
- integracja nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych; nauczanie dwujęzyczne,
- „metoda rozumienia” (Verstehensmethode).

##### **1.4.2. Heterogeniczność klasy**

###### **1.4.2.1. Zróżnicowana sytuacja wyjściowa**

W szkole podstawowej w naszym systemie edukacji w jednej klasie uczą się razem dzieci o bardzo zróżnicowanym poziomie zdolności, sprawności, wiedzy i zainteresowań. Wynikają z tego różnorodne problemy dotyczące celów nauczania, zadań, kształtowania lekcji i oceny osiągnięć, szczególnie w odniesieniu do wymagania stworzenia systemu wewnętrznego zróżnicowania oceny osiągnięć uczniowskich.

Dzieci, które okresowo lub permanentnie mają kłopoty z nauką, potrzebują w procesie nabywania języka szczególnie intensywnej, dobrze ustrukturyzowanej, kontrolowanej w swojej progresji i motywującej oferty językowej ze strony nauczyciela.

Z badań naukowych na gruncie glottodydaktyki oraz z praktyki nauczycielskiej w odniesieniu do słabszych uczniów wiemy, że sukces tych dzieci zależy w decydującym stopniu od wymienionych czynników.

Poglądowość, motywująca prezentacja, częste powtórzenia, nawiązywanie do znanych i zrozumiałych treści, a także użycie języka w znanych i zrozumiałych sytuacjach, mają szczególne znaczenie. Ponieważ centralnym celem lekcji jest wspieranie rozumienia, dzieciom powinno się prezentować o wiele więcej wypowiedzi językowych niż wymagać od nich ich formułowania. W ten sposób możemy uczynić zadość dziecięcej ciekawości świata i chęci jego odkrywania.

Wewnętrznie możemy różnicować osiągnięcia uczniów w otwartych formach lekcji, podczas swobodnej, indywidualnej pracy, poprzez lekturę i zastosowanie innych mediów, a także poprzez wymianę informacji z innojęzycznymi dziećmi przez Internet.

Doświadczenia zebrane w pracy z dziećmi w zakresie uczenia się języków doprowadziły w wielu krajach europejskich do sformułowania tego samego wniosku: dzieci nie mają z reguły żadnych trudności z nauką trzeciego języka. Powody tego stanu rzeczy są następujące:

- Zarówno badania na gruncie glottodydaktyki, jak i neurolingwistyki potwierdzają tezę, iż akwizycja jednego języka obcego wpływa korzystnie na nabywanie dalszych języków. Wszyscy, którzy oprócz swojego języka ojczystego nauczyli się drugiego języka, rozwinęli *kompetencję uczenia się* języków. Powstaje ona przede wszystkim dzięki kompleksowym, dynamicznym zależnościom pomiędzy sprawnościami językowymi w języku ojczystym a doświadczeniami z językiem drugim i ułatwia nabywanie trzeciego języka.
- Wszystkie przedmioty w szkole podstawowej tradycyjnie są nauczane w języku ojczystym większości społecznej. Jest to przejściowa trudność dla dzieci niewładających danym językiem jako swoim językiem ojczystym (np. przedstawiciele mniejszości etnicznych oraz emigranci). Rozpoczynając naukę języka obcego w szkole podstawowej wszystkie dzieci startują natomiast z podobnego, niskiego poziomu. Motywuje to dzieci nierodowitych mówców języka danej społeczności, poprawia ich osiągnięcia w nauce oraz wpływa korzystnie na ich poczucie własnej wartości i w ten sposób oddziałuje pozytywnie na cały proces nauki w szkole.

#### **1.4.2.2. Wspieranie procesów uczenia się**

Ponieważ postępy w uczeniu się języka są uzależnione od zdolności percepcji, konieczne jest wspieranie jej rozwoju u każdego dziecka od samego początku nauki w szkole. Dzieci opóźnione w rozwoju lub wykazujące zaburzenia percepcji, które negatywnie wpływają na nabywanie języka, muszą otrzymać pomoc i wsparcie podczas lekcji. Szczególną uwagę należy zwrócić na trudności w rozróżnianiu bodźców akustycznych, kinestetycznych, rytmicznych i wizualnych. Nauczyciele języków obcych muszą mieć rozległą wiedzę na temat procesu rozwoju języka, także rozwoju języka obcego, i ewentualnych odchyłeń od norm rozwojowych. Dzięki temu mogą

służyć uczniom zarówno pomocą profilaktyczną, jak i terapeutyczną poprzez stosowanie odpowiednich środków dydaktycznych. Nauczanie języka, szczególnie w pierwszej klasie szkoły podstawowej, należy intensywnie wspierać u wszystkich dzieci dzięki zintegrowanemu szkoleniu zdolności percepcji. Ćwiczenia motoryczne, oddechowe, głosowe, artykulacyjne oraz służące ukształtowaniu wyczucia taktu i wsłuchaniu się w brzmienie języka obcego tworzą bazę takiego postępowania metodycznego.

### **1.5. Integracja nauczania języka ojczystego i języka docelowego – dydaktyka integratywna**

Nabywanie języka ojczystego i nabywanie języka docelowego posiadają wiele cech wspólnych i mogą wzajemnie pozytywnie na siebie wpływać. Aby procesy dydaktyczne skierowane w początkowej fazie nauki szkolnej na rozwój kompetencji czytania i pisania w języku ojczystym, a rozumienia ze słuchu i mówienia w języku obcym mogły się wzajemnie wspierać, muszą być spełnione następujące warunki:

- polecenia nauczyciela w języku ojczystym powinny być jasne i zrozumiałe dla wszystkich dzieci,
- proces alfabetyzacji w języku ojczystym powinien poprzedzać wprowadzenie pisma w języku docelowym,
- nauczyciel powinien być pewien, że wszystkie dzieci rozumieją wypowiedzi formułowane w języku ojczystym oraz proste sekwencje w języku docelowym.

Wzajemne wsparcie procesów rozwoju języka ojczystego i docelowego musi się opierać na zastosowaniu następujących środków dydaktycznych:

- Wszystkie dzieci muszą być od momentu rozpoczęcia nauki w szkole systematycznie zapoznawane ze strukturami języka ojczystego, brać aktywny udział w ćwiczeniach uwrażliwiających na zjawiska występujące w języku ojczystym, obejmujących wszystkie sprawności percepcyjne (artykulację, recepcję akustyczną i optyczną, motorykę);
- Podejście do błędów i ich korekta podczas nauki języka obcego musi się charakteryzować zrozumieniem faktu, iż „błędy” są koniecznym elementem rozwoju kompetencji językowej. Błędne użycie struktur gramatycznych jest często znakiem tego, że dziecko znajduje się na drodze do zgodnego z normą użycia języka i błąd stanowi zjawisko jedynie przejściowe. W żadnym wypadku nie należy dzieciom „wytykać” błędów gramatycznych lub błędów wymowy, ponieważ przez to zaburza się ich procesy uczenia się i odbiera radość z mówienia. Obcojęzyczne wypowiedzi dzieci zawierające błędy wymowy lub błędy gramatyczne powinny być w prawidłowej formie powtórzone przez nauczyciela, tak aby dzieci usłyszały bezbłędną wersję wypowiedzi. W ten sposób nauczyciel stosuje tę samą zasadę, którą powszechnie stosują rodzice i wychowawcy dziecka w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, którzy nie poprawiają bezpośrednio błędnych wypowiedzi dziecka, ale je powtarzają, nadając im prawidłową formę gramatyczną i fonetyczną, i w formie pytania „zwracają” ją dziecku.

## 1.6. Nauczanie multimedialne

Częścią środowiska życiowego dzieci są środki masowego przekazu. Radio, telewizja, CD, komputer i Internet powinny być włączone w proces nauczania języka obcego. Dzięki autentycznym i dydaktyzowanym mediom obcojęzycznym (obcojęzyczne programy dla dzieci w telewizji kablowej i satelitarnej, filmy video, programy komputerowe, książki i czasopisma itp.) można wspierać proces uczenia się języka i osiągnąć lepsze zróżnicowanie wewnętrzne osiągnięć uczniów. Oprócz tego media stanowią zasadniczo niezbędne uzupełnienie oferty językowej nauczyciela.

## 1.7. Zróżnicowanie wiekowe

W około 100 małych szkołach podstawowych w Niemczech prowadzony jest projekt „początek szkoły inaczej”, w ramach którego dzieci nie uczą się w klasach homogenicznych pod względem wieku, lecz w klasach zróżnicowanych wiekowo. W tak ukształtowanej sytuacji lekcyjnej dzieci mają swobodny dostęp do książek oraz innych materiałów dydaktycznych i mediów, a także możliwość samodzielnej kontroli swoich osiągnięć, przez co uczą się same organizować swój proces uczenia się.

Na lekcji języka obcego wiele miejsca zajmują wspólne, grupowe zajęcia, ponieważ szczególnie w początkowej fazie nauki pierwszoplanową rolę odgrywa prezentacja treści w języku docelowym ze strony nauczyciela oraz słuchanie i rozumienie ze słuchu ze strony uczniów. Ponieważ uczenie się języka nie przebiega jednomyślnie, a nowe elementy językowe są zapamiętywane poprzez powtórzenia w „starych” (tzn. znanych) i nowych kontekstach, *material językowy musi być ukształtowany spiralnie*. Oznacza to konieczność powtarzania treści, które zostały wprowadzone wcześniej, powracanie do nich w coraz to nowych ćwiczeniach poświęconych rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. Z zasadą spiralnego układu materiału czy też postępującej redundancji związana jest również potrzeba zapewnienia możliwości nadążenia z materiałem i nadrobienia zaległości także tym dzieciom, które rozpoczęły naukę w trakcie trwania roku szkolnego.

## 1.8. Dydaktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej – zasady i zagadnienia metodyczne

Procesy uczenia się w wieku od 6 do 10 lat charakteryzują się spontaniczną motywacją, dużą gotowością podejmowania aktywności poznawczej, otwartością na nowe treści i zadania, a także całościowym pojmowaniem sytuacji. Dotyczy to również uczenia się języków. Lekcja języka obcego musi uwzględniać te czynniki, stwarzając bodźce sytuacyjne, które dają uczniom możliwość uczenia się przy użyciu wszystkich zmysłów i wykorzystują ich zdolności kreatywnego współtworzenia sytuacji uczenia się.

Decydującą cechą nauczania języków obcych jest autentyczne użycie języka. Jeżeli język obcy jest używany na lekcji w funkcji środka interakcji, to nie jest on tylko, jak w tradycyjnych metodach nauczania języków, prymarnym obiektem nauki,



lecz środkiem kulturowego kodowania zachowań, medium informacyjnym i komunikacyjnym oraz narzędziem nauczania, które służy, tak jak w pozaszkolnych – „naturalnych” i „niesterowanych” – sytuacjach uczenia się, przekazywaniu określonych treści. Zasady takiego nauczania języków obcych odpowiadają zasadom nauczania bilingwalnego, a język docelowy jest:

- językiem komunikacji na lekcji,
- językiem przekazu informacji,
- językiem pracy na lekcji.

### **1.8.1. Związek ze środowiskiem**

Z uwagi na niestałość dziecięcej zdolności koncentracji, ich całościowego pojmowania sytuacji oraz początki tworzenia ich wiedzy o świecie lekcja musi opierać się na zasadach konkretnej pogłębłości, stwarzaniu sytuacyjnych bodźców do mówienia i częstych zmianach aktywności. Wymaga to zastosowania intensywnych i krótkich faz uczenia się – tym bardziej, im młodsze są dzieci.

Nauczanie niepoglądowe, bez związku z dziecięcym środowiskiem i wyobrażeniem świata, jest mało efektywne i demotywuujące. Odniesienie do środowiska życia dzieci działa bardzo skutecznie, jeśli nauczycielowi udaje się utrzymać uwagę dzieci na częstych powtórzeniach treści nauczania. Powtórzeniom istotnych treści nauczania, prezentowanym oczywiście na różne sposoby/ w zmienny sposób, powinny towarzyszyć rytuały lekcyjne odbywane w języku obcym. Dzięki temu, że dzieci będą ich oczekiwać, że będą się one pojawiały regularnie i miały stałą strukturę, uczący się (i nauczyciele) będą mieli okazję do utrwalenia struktur gramatycznych i leksykalnych.

### **1.8.2. Działanie językowe**

Uczenie się poprzez działanie językowe jest możliwe dzięki temu, że wyrażenia w języku docelowym są powiązane z czynnościami, które dzieci obserwują i w których biorą udział. Czynności i działania przedstawiane przez nauczyciela lub np. pacynkę w prostych scenkach są obserwowane, wykonywane, naśladowane i powtarzane przez dzieci. Udział dzieci w komunikacji prowadzonej w języku docelowym odbywa się na wszystkich płaszczyznach lekcji: we wspólnej zabawie, w grach, podczas majsterkowania, odgrywania scenek i dzięki poznawaniu nowych treści, kiedy nauczyciel używa języka docelowego jako języka prezentacji lekcji. Tworzenie krótkich dialogów lub łatwych do zainscenizowania scenek powinno być bardzo zróżnicowane, a stare treści powiązane z nowymi. Dzięki temu dzieci będą mogły rozpoznać związki sytuacyjne, a zrozumienie wypowiedzi w języku docelowym i ich przetwarzanie będą cały czas ćwiczone.

Aktywne działanie i zabawa na lekcji odzwierciedlają dziecięcą potrzebę ruchu i współtworzenia sytuacji interakcyjnej.

Możliwe jest także przedstawianie działań lub scenek przez zastosowanie autentycznych i dydaktyzowanych mediów audiowizualnych. Dzieci, które jeszcze nie

potrafią czytać, szczególnie chętnie słuchają kilkakrotnie tych samych tekstów i chętnie uczą się dialogów lub dłuższych sekwencji na pamięć – w języku ojczystym są to nieraz całe kasety magnetofonowe – jeśli teksty przedstawiają zrozumiałe dla nich wydarzenia.

### **1.8.3. Sytuacje i tematy**

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym dzielą otaczający je świat na konkretne sytuacje, co ma bezpośredni wpływ także na kształtowanie sytuacji dydaktycznej na lekcji języka obcego. Wypowiedzi językowe dotyczą tematów i są prezentowane w sytuacjach, które dzieci znają lub powinny poznać. Rozumienie wypowiedzi w języku docelowym – jak przy nabywaniu języka ojczystego – zależy w istotny sposób od tego, jak dzieci interpretują określone treści na podstawie swojej wiedzy o świecie oraz o danej sytuacji i danym temacie. Treści związane z uczeniem się języka muszą być przedstawiane w sposób odpowiadający zainteresowaniom dzieci, a nauczyciel musi reagować na pochodzące od nich impulsy. Ponieważ dzieci w klasie mogą reprezentować bardzo zróżnicowany poziom i zasób doświadczeń życiowych, nauczyciele muszą także z tego powodu spontanicznie reagować w języku obcym na sytuacje i tematy wywoływane przez dzieci.

Tematy proponowane w *programie nauczania* (por. tabela 1) mogą być omawiane w każdej klasie w dowolnej kolejności. Wybór, kolejność i konkretna realizacja danego tematu leżą w gestii nauczyciela. Tematy przedstawione w *programie nauczania* nie są obowiązkowe.

### **1.8.4. Zabawa i doświadczenie**

Nauczanie języka w klasach I – IV jest – podobnie jak wszelkie formy nauczania w tym okresie – bardzo skuteczne wtedy, gdy dzieci mogą uczyć się poprzez działanie, zabawę i doświadczenie. Wszystkie dzieci chętnie biorą udział w zabawie, gry i zabawy mają charakter wyzwania i sam udział w nich jest pozytywnym przeżyciem. Obok takich form działania, jak uczestniczenie w dialogach, odgrywanie scenek, powtarzanie wierszyków, piosenek, tańców, gier językowych, na lekcji języka obcego mogą występować zadania z udziałem lalek, kukiełek czy pacynek. Wraz z nimi dziecko przeżywa określone sytuacje, śmieje się, cieszy, jest smutne, ciekawe i chętnie nawiązuje z nimi kontakt werbalny, a przy tym rozwija strategie rozumienia i artykulacji w języku „obcym”.

### **1.8.5. Integracja międzyprzedmiotowa i nauczanie dwujęzyczne**

Integracja nauczania języka obcego i przedmiotów niejęzykowych umożliwia użycie języka obcego jak środka komunikacji na lekcji w celu przekazywania treści właściwych dla innych przedmiotów, takich jak nauka o środowisku, muzyka, matematyka, zajęcia plastyczne, wychowanie fizyczne itd. Takie postępowanie w literaturze przedmiotu nosi nazwę „nauczania dwujęzycznego”.

Sposób **nauczania** polegający na zastosowaniu języka obcego do przekazywania treści przedmiotów niejęzykowych pozwala na stworzenie sytuacji **uczenia się**, która może być określona jako „zanurzenie się” w tym języku, czyli *immersja*.

Taki sposób nauczania i uczenia się stanowi opozycję wobec tradycyjnego nauczania języków obcych – także do tzw. „nauczania jednojęzycznego” lub/i „zorientowanego na treści”. Nauczanie dwujęzyczne ma, w porównaniu do tradycyjnych metod nauczania języka, odmienne cele. Oprócz kompetencji językowej w wąskim sensie (oppanowanie systemów językowych–leksyki i gramatyki) rozwijane są kompetencje: pragmatyczno-interkulturowa, uczenia się języka, uczenia się przedmiotu niejęzykowego. Wprawdzie już w podejściu komunikacyjnym podporządkowywano opanowanie systemów językowych opanowaniu reguł komunikacji językowej – inaczej mówiąc, słownictwo i gramatyka pełniły rolę służebną wobec komunikacji – jednak teraz nacisk kładzie się bardzo wyraźnie szczególnie na rozwój sprawności komunikacyjnych, a głównie sprawności rozumienia i porozumiewania się.

Nauczanie dwujęzyczne odbywa się w ramach jednostek lekcyjnych poświęconych określonym tematom oraz w sytuacjach i cyklach czynności, które ułatwiają dzieciom rozumienie wypowiedzi w języku obcym i wspierają rozwój strategii uczenia się języka. Dzięki rozwojowi ogólnych sprawności uczenia się języka wzrasta poziom kompetencji dzieci w zakresie języka ojczystego. Dotyczy to także innych języków obcych, którymi w przyszłości dziecko będzie się zajmować bez lęku i których będzie się uczyć w sposób bardziej efektywny.

#### **1.8.6. Nie-linearność procesu uczenia się języka i rozwoju językowego**

Poszczególne zjawiska językowe na wszystkich płaszczyznach – na płaszczyźnie dźwięków, form wyrazowych, budowy zdania i słownictwa – spełniają swoje funkcje tylko w odniesieniu do innych zjawisk językowych na tej samej płaszczyźnie i we współlistnieniu ze zjawiskami językowymi na innych płaszczyznach. Poza tym, ponieważ język nie jest konstruktem reguł logicznych, lecz powstałym w wyniku ewolucji dynamicznym systemem komunikacyjnym bardzo zróżnicowanej wspólnoty kulturowej, odznacza się wysokim stopniem kompleksowości. Można go wprawdzie *nauczać* w sposób linearny (ponieważ język mówiony pojawia się w czasie w sposób linearny), ale nie sposób się go linearnie *nauczyć*. Uczenie się języka to nie budowanie muru poprzez osadzanie kamienia na kamieniu; nabywanie języka to uzupełnianie i rozszerzanie wcześniej nabytej wiedzy językowej i wiedzy o świecie na podstawie zrozumienia kontekstu komunikacyjnego i sytuacyjnego. Ponieważ uczenie się języka jest procesem dynamicznym, nielinearnym i hermeneutycznym, w którym znaczącą rolę odgrywają oczekiwania i doświadczenia uczącego się, zaleca się, aby nauczanie języka rozumieć jako operowanie w polu językowym w myśl progresji spiralnej i realizować według zasad metody rozumienia (*Verstehensmethode*).

#### **1.8.7. Metoda rozumienia a nielinearność i spiralność procesu nauczania**

Pierwszym decydującym krokiem w rozwoju kompetencji językowej jest *rozumienie*. W procesie nauki języka rozumiemy więcej, niż potrafimy powiedzieć. Nowe

zjawiska językowe są najpierw percepowane, a następnie muszą być porównane z posiadaną wiedzą i zorganizowane w mózgu, a dopiero potem na ich podstawie mogą być tworzone wypowiedzi językowe. Dydaktyczne i metodyczne odniesienie do procesów przyswajania języka ojczystego podpowiada, aby dzieciom pozostawić dłuższy czas na „wykluwanie się” nowych zjawisk językowych, na ich wewnętrzne „przetrawienie”, zanim będzie się od dzieci wymagać mówienia. Takie postępowanie nazywane jest *metodą rozumienia*.

Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest prezentowanie uczniom bogatej i zróżnicowanej oferty wypowiedzi językowych – zrozumiałych wypowiedzi językowych – poprzez opisywanie, wyjaśnianie, głośne czytanie i opowiadanie; nieustanne kształtowanie rozumienia struktur językowych i treści, a także sprawdzanie u uczniów stopnia rozumienia poprzez różnorodne formy interakcji. Podobnie jak w procesie akwizycji pierwszego języka oraz nabywania drugiego języka w warunkach naturalnych we wczesnoszkolnym procesie nabywania języka obcego istnieje inny dla każdego dziecka, indywidualny moment, w którym zaczyna ono mówić. Nauczyciel musi więc fakt ten zaakceptować.

Prawidłowości w rozwoju mowy kształtują pewne cechy procesu nauczania języka, przede wszystkim dotyczące odpowiedniego ukształtowania oferty językowej. Pozaszkolna naturalna oferta językowa pozwala na tworzenie repertuaru struktur językowych, a przede wszystkim rozpoznawanie słów dzięki częstemu, różnorodnemu i powtarzającemu się występowaniu jednostek i struktur. W szkole oferta językowa jest ograniczona i jednorodna. Wady te muszą być równoważone poprzez spiralny układ materiału językowego; dobra struktura i powtarzalność ważnych części materiału językowego umożliwi uczniom rozpoznawanie i zapamiętywanie jednostek oraz struktur języka docelowego.

## **1.9. Kontrola osiągnięć uczniów**

Dzieci i rodzice pragną otrzymywać informacje na temat stanu rozwoju kompetencji języka obcego w danym momencie. W niemieckim systemie edukacji język obcy jest wymieniany w fazie początkowej w raporcie o osiągnięciach szkolnych dziecka, a od klasy III jest oceniany, jako przedmiot szkolny nie różni się więc formalnie od innych przedmiotów.

Ocena dziecięcych osiągnięć może się przy tym opierać wyłącznie na zdefiniowanych celach lekcji: początkowo na rozumieniu ze słuchu, potem mówieniu i czytaniu. Oznacza to dla nauczycieli rezygnację we wszystkich czterech latach nauki z oceny pisemnej produkcji uczniów. Należy więc opracować odpowiednie procedury oceniania dziecięcych osiągnięć, które umożliwią uzyskanie rzetelnej i obiektywnej informacji o stanie rozwoju ich kompetencji językowej, takie jak nagrania podczas lekcji, a także:

- obserwacja fizycznych oznak rozumienia wypowiedzi językowych,
- wypełnianie poleceń nauczyciela,
- ocenia niewerbalnych reakcji na bodźce językowe,
- dyktanda rysunkowe,

- porządkowanie historyjek obrazkowych wedle kolejności usłyszanego tekstu,
- zaznaczanie odpowiedzi typu „prawda” – „fałsz”,
- ustne uzupełnianie wierszyków lub powtarzanie zdań opanowanych podczas lekcji,
- przyporządkowywanie słów obrazkom,
- kontrola zrozumienia po cichym czytaniu.

W ocenie sprawności mówienia są to na przykład:

- udzielanie informacji,
- zabawy z podziałem na role,
- komentarze do obrazków,
- deklamowanie wierszyków.

## 1.10. Wytyczne programu nauczania

### 1.10.1. Cele i standardy

Nauczanie języka obcego w pierwszych klasach szkoły podstawowej realizuje określone cele i kieruje się określonymi standardami, których osiągnięcie pozwala na rozwój sprawności językowych w toku dalszej nauki w sposób systematyczny i zgodny z curriculum. Standardy przewidziane na pierwsze lata szkoły podstawowej określają spodziewane postępy i pożądany poziom rozwoju sprawności językowych na koniec klasy II, klasy III i klasy IV w dziedzinie rozumienia ze słuchu, mówienia i czytania. Są one wymienione w pkt. 2. *Cele i standardy*.

### 1.10.2. Treści nauczania języka angielskiego i francuskiego jako obcego

Część *programu nauczania* dotycząca treści nauczania języka obcego zawiera następujące komponenty:

- podstawowe słownictwo,
- czyli zwroty i wyrażenia, które do końca klasy IV powinny opanować wszystkie dzieci;
- struktury gramatyczne,
- czyli listę środków językowych, które powinny znaleźć się w ofercie językowej w ramach czteroletniego planu nauki języka obcego;
- listę najczęściej używanych czasowników, które odgrywają kluczową rolę na lekcji języka obcego i podkreślają charakter uczenia się poprzez działanie (należą do nich także czasowniki nieregularne);
- treści nauczania języka obcego.

Są one prezentowane w czterech kolumnach (por. tabele 2–4):

Klasa I / II Tematy	Sytuacja / impuls do użycia języka	Środki językowe	Proponowane słownictwo w klasach I – IV
------------------------	---------------------------------------	-----------------	---

Wymienione w programie nauczania *tematy* mają *pewną* moc wiążącą. Zalecane jest ich opracowanie w ciągu czterech pierwszych lat nauki w szkole. Poszczegół-

nym tematom przyporządkowane są *sytuacje i impulsy do użycia języka*, które nauczyciel może opracować i przedstawić w dowolny, wybrany przez siebie sposób. Wymienione w kolejnej kolumnie *środki językowe* są przykładami (= *przykłady* w sensie *możliwości*) językowej prezentacji danych treści. Powinny one w jakiś sposób zostać uwzględnione podczas lekcji języka obcego w sensie spiralnego układu materiału.

*Proponowane słownictwo w klasach I – IV* nie jest obowiązujące dla wszystkich dzieci ani z uwagi na liczbę, ani z uwagi na formę. Program nauczania wskazuje jedynie na to, jakie słownictwo może umożliwić skuteczne przekazywanie danych treści i pracę na lekcji.

## **1.11. Kształtowanie lekcji**

### **1.11.1. Rola nauczyciela**

Z punktu widzenia lingwistyki i glottodydaktyki oferta językowa może być prezentowana przez różne osoby i w różnych strukturach organizacyjnych. Języka może nauczać zarówno nauczyciel tego języka, jak i nauczyciel przedmiotu niejęzykowego, nauczanie może odbywać się także w formie *team-teaching*, a rodowity mówca danego języka może uzupełniać ofertę językową nauczyciela języka lub nauczyciela przedmiotu. Także kombinacja językowej oferty medialnej z ofertą ze strony nauczyciela jest dydaktycznie jak najbardziej uzasadniona. Pod względem organizacyjnym nauczanie języka obcego może odbywać się na zasadzie zintegrowanych sekwencji lub oddzielnych lekcji języka docelowego. *Program nauczania* zaleca wybranie form i wariantów odpowiednich dla danych grup uczniów i warunków infrastrukturalnych.

Nauczyciel stanowi ważny wzorzec językowy dla swoich uczniów. Wykorzystanie autentycznych tekstów (piosenek, dialogów, wierszyków) przy użyciu mediów audytywnych lub audiowizualnych, a także obecność mówców rodowitych, zapewnia różnorodność, autentyczność i poprawność oferty językowej.

Nauczanie języka obcego zgodne z metodycznymi zasadami nauczania wczesnoszkolnego może być realizowane przez wychowawcę klasy. Zalecane jest, aby w klasach I i II wychowawczyni lub wychowawca klasy, którzy prowadzą zajęcia z dodatkowego przedmiotu (np. wychowanie muzyczne, nauka o środowisku), nauczali także języka obcego. Można dzięki temu uzyskać dalece posuniętą integrację międzyprzedmiotową.

### **1.11.2. Wymogi dotyczące kształtowania lekcji – uwagi ogólne**

Postępowanie nauczyciela podczas lekcji języka obcego musi opierać się na jego wiedzy o procesach uczenia się i na przekonaniu, że bez zrozumienia nie ma nauki języka. Procesy uczenia się języka odbywają się w głowach uczących się i nie dają się bezpośrednio sterować z zewnątrz. Nauczyciele mają więc za zadanie umożliwić uczniom doświadczenie języka w powiązaniu z czynnościami i sytuacjami, czyli w sposób funkcjonalny (Modell-Bereitstellung / feed forward / mettre à disposition)

oraz udzielić im informacji o tym, czy ich hipotezy dotyczące języka obcego i ich konstrukcje językowe są prawidłowe (feedback / réaction).

Obowiązują tu następujące zasady:

- wybór formy lekcji i materiału na podstawie wzorców akwizycji języka ojczystego,
- kształtowanie możliwie najbardziej naturalnej oferty językowej i różnorodność sytuacji komunikacyjnych,
- bardzo dobra jakość i intensywność oferty językowej,
- spiralny układ materiału – konfrontacja z często używanym słownictwem różnych pól semantycznych w celu umożliwienia dzieciom szybkiego dostępu do struktur językowych i dobrej podstawy późniejszego rozwoju kompetencji leksykalnej.

Nauczanie oparte na działaniu i doświadczeniu to naczelną zasadą nauczania języka obcego w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Dzieci uczą się języka w sytuacjach znanych im z życia codziennego, doświadczają go w realnych sytuacjach pozaszkolnych, których dotyczą tematy omawiane na lekcji i tworzące podstawę prezentacji materiału językowego oraz produkcji językowej dzieci.

Nauczanie języka obcego podlega tym samym zasadom, którymi kieruje się nauczanie początkowe (klasa I i II) i nauczanie w klasach III i IV. Ponieważ uczenie się języka jest procesem „bio-psycho-społecznym”, w jego toku musi być brana pod uwagę cała osobowość dziecka – tak jak w trakcie nauczania początkowego. Na lekcji należy czynić zadość dziecięcej potrzebie ruchu i zabawy, stosować formy uczenia się przy wykorzystaniu wszystkich zmysłów, a także wykorzystywać zdolność dzieci do uczenia się przy wsparciu elementów muzycznych i rytmicznych. Oprócz rozwoju kompetencji rozumienia ze słuchu i rozległej, na miarę możliwości każdego dziecka, kompetencji leksykalnej poprzez słuchanie wypowiedzi i tekstów w języku obcym, a także wspieranie kompetencji uczenia się języka, największą uwagę podczas lekcji należy poświęcić działaniu i, analogicznie do naturalnego procesu akwizycji języka ojczystego, zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego dzieci jako podstawy konfrontacji ze strukturami języka obcego – „rozgryzienia kodu językowego”.

Charakter nauczania początkowego w klasach I i II jest szczególny. Dzieci opanowują bowiem nie tylko sprawności czytania i pisania, na których opiera się powodzenie dalszej nauki. Nauka odbywa się przede wszystkim poprzez kanały słuchowe i wzrokowe. Początkowo nauczyciel musi sam wiele mówić, aby dzieci przyzwyczyły się do jego głosu i intonacji. Wypowiedziom nauczyciela muszą towarzyszyć inne środki, wspomagające rozumienie struktur językowych, jak mimika i gestykulacja, aby sens wypowiedzi i znaczenie wyrazów były dla dzieci jasne. Kolorowe tablice, lalki, krótkie filmy video i komiksy wspomagają rozumienie i tworzą dobry klimat emocjonalny na lekcji. Dzięki intensywnemu szkoleniu sprawności rozumienia ze słuchu, wycucia rytmu języka, jego melodii i brzmienia, tworzy się podstawa zdolności imitacji dźwięków mowy i poprawnej wymowy.

Ważną rolę we „wysłuchaniu się” w język obcy odgrywa wspomaganie muzyczne, dzięki zastosowaniu interesujących dla dzieci i odpowiednich dla ich wieku pio-

senek i melodii. Komunikację w klasie charakteryzuje początkowo użycie tzw. fraz rutynowych („classroom phrases / phrases usuelles”). Dzieci zaczynają tworzyć wypowiedzi językowe, kiedy mają do dyspozycji pewien repertuar środków receptywnych. Należy zwrócić przy tym uwagę na to, aby dzieci przyswoiły możliwie dużo czasowników pozwalających na wypełnianie czynności językowych. Drogą do osiągnięcia tego celu jest *metoda rozumienia*: słuchanie wypowiedzi językowych używanych w kontekście funkcjonalnym, rozumienie, mówienie.

Obok fraz rutynowych można stosować krótkie historyjki, opowiadania z książek dla dzieci, znane dzieciom w języku ojczystym, baśnie, wiersze, rytmiczne rymowanki (chants / langage rythmé) i piosenki. Dzięki temu dzieci także na początku nauki otrzymują zróżnicowaną i bogatą ofertę językową, nawet jeżeli początkowo nie rozumieją nic lub rozumieją niewiele. Nie należy obawiać się nadmiernego obciążenia dzieci, ponieważ ich zdolność rozumienia rozwija się bardzo szybko.

Z biegiem czasu nauczyciel uczy się rozpoznawać, które z dzieci zrozumiało sens słów. Pomaga mu w tym zasada polegająca na tym, że nauczyciel poprzez obserwację i interpretację reakcji fizycznej dziecka na bodziec językowy wyciąga wnioski co do stopnia zrozumienia wypowiedzi („total physical response / répondre par un act”).

W klasie III i IV dzieci, które nauczyły się czytać i pisać w języku ojczystym, pragną poznać pismo także w języku obcym. Umiejętność czytania, którą doskonale można ćwiczyć na materiale wydawnictw obcojęzycznych, jest również celem nauczania języka obcego. Dzieci oczywiście także piszą, jeżeli tego chcą. Najbardziej zalecane są ćwiczenia polegające na przepisywaniu. Należy zwrócić uwagę na poprawną pisownię wyrazów, jednak ćwiczenie ortografii na podstawie dyktand jest wykluczone. Nadrzędnym celem nauczania jest sprawność *rozumienia* i *mówienia*, a nie sprawność pisania. Dlatego na lekcji nie odbywa się trening ortografii w języku obcym. Pisanie jest raczej środkiem wewnętrznego zróżnicowania oceny osiągnięć uczniów zdolniejszych. Nie powinno jednak stanowić podstaw oceny osiągnięć wszystkich dzieci.

Naczelnym celem lekcji języka obcego w klasach III i IV nadal jest rozwój sprawności rozumienia, rozwój słownictwa i kompetencji uczenia się języka. Czytane lub opowiadane historyjki (zasada narracyjna) stają się dłuższe i trudniejsze. Zadaniem nauczyciela jest różnicowanie oferty językowej wedle zdolności i sprawności uczniów, zarówno w fazach utrwalania pojęć, jak i w fazach mówienia.

Ważnym celem lekcji jest także rozwój sprawności mówienia. Podobnie jak w klasach I i II chodzi przede wszystkim o przyswojenie czasowników, w szczególności czasowników nieregularnych. Pomagają one opisywać i wypełniać określone czynności. Dzieci powinny być zachęcane do mówienia, przy czym nauczyciel nie powinien zwracać uwagi na błędy w produkcji językowej uczniów (np. błędy w odmianie czasowników), ponieważ stanowią one stadium przejściowe na drodze do prawidłowych konstrukcji gramatycznych, a korektura błędów zawsze oznacza przerwanie rozmowy i u wrażliwych dzieci może doprowadzić do odmowy używania języka obcego.

W nauczaniu początkowym należy zadbać o to, aby impulsy do mówienia pochodziły bezpośrednio ze świata dziecięcych przeżyć. Ważne jest to, aby dzieci mówiły chętnie, aby były stale motywowane i aby ich kompetencja językowa oraz



kompetencja uczenia się języka stale się rozwijała. Nauczyciel musi zadbać o to, aby w danym mu do dyspozycji czasie na lekcji przedstawić możliwie jak najbardziej zróżnicowaną i jakościowo bardzo dobrą ofertę językową oraz zapewnić wysoką częstotliwość faz ćwiczebnych. W przyswojeniu melodii i struktur języka pomaga przede wszystkim rytmiczne powtarzanie piosenek, rymowanek i wierszyków.

Nauczyciel powinien stwarzać na lekcji sytuacje skłaniające dzieci do mówienia, przy czym powinien stosować wiele wariantów omawianego tematu, tak aby uwzględnić zróżnicowanie dzieci pod względem osiągnięć i zdolności. Na rozwój sprawności mówienia i kompetencji interkulturowej stymulujący wpływ ma regularny kontakt dzieci z mówcami rodowitymi danego języka obcego, np. z rówieśnikami z kraju języka docelowego, poprzez media i kontakty osobiste. Spotkania uczniów w ramach projektu „Ucz się języka twoich sąsiadów” udowodniły skuteczność takich kontaktów.

Organizowanie projektów i udział w nich w czasie roku szkolnego, zaangażowanie całej szkoły, rodziców i osób spoza szkoły w proces nauczania wspiera motywację, wzbogaca życie szkolne i praktykę komunikacyjną wszystkich tych osób.

## 2. Cele i standardy

Pożądaną poziom kompetencji językowej uczniów oraz spodziewane postępy w nauce w poszczególnych klasach szkoły podstawowej określają cele i standardy wymienione w *programie nauczania*. Ich ustalenie opiera się na założeniu, że:

- nauczyciel jest najważniejszym wzorcem językowym,
- nauczanie języka obejmuje dwie godziny lekcyjne w tygodniu,
- nauczanie odbywa się na zasadach właściwych dla nauczania początkowego,
- wymagania dotyczące osiągnięć uczniów uwzględniają zróżnicowane zdolności uczniów,
- nauczanie odbywa się w sposób zintegrowany, a w miarę możliwości jest to nauczanie dwujęzyczne,
- we wprowadzaniu standardów należy kierować się krytycyzmem i ostrożnością,
- prymarnym celem nauczania są sprawności ustne.

### 2.1. Słyszanie – Słuchanie – Rozumienie

#### Faza początkowa

Uczniowie uczą się poprzez intensywne słuchanie wypowiedzi w języku obcym, rozumieją znaczenie wybranych jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu językowego (przede wszystkim rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki w kontekstach zdaniowych) oraz kontekstu sytuacyjnego. Dzięki rozwojowi tych sprawności receptywnych tworzą się podstawy rozumienia ze słuchu, które służą następującym celom:

- rozwojowi i wspieraniu sprawności rozumienia wypowiedzi w języku obcym;
- stworzeniu podstaw własnej produkcji językowej,
- rozwojowi kompetencji uczenia się języka.

Dzieci z biegiem czasu coraz lepiej rozumieją wypowiedzi nauczyciela pojawiające się w określonych sytuacjach, np. polecenia i opisy, ale również wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym, jak radość czy zdziwienie, a także krótkie teksty autentyczne nagrane na taśmę i wypowiedzi mówców rodowitych języka obcego. Zrozumienie okazują poprzez odpowiednie, przeważnie niewerbalne, reakcje i działania. Zaczynają intuicyjnie percepować i przetwarzać obcojęzyczne wzorce komunikacyjne (np. pozdrowienia) i wzorce językowe (np. wzorce intonacyjne w zdaniach pytających i oznajmujących) na podstawie zrozumienia danej sytuacji komunikacyjnej i własnej skierowanej na daną treść uwagi, jak również na podstawie ciągłych powtórzeń istotnych słów i zdań (lub wzorców zdań). Odpowiednie ćwiczenia wspomagające percepcję szkolą zdolności dyskryminacji dźwięków w języku ojczystym i obcym i umożliwiają stopniowy rozwój kompetencji uczenia się języka, segmentowania i strukturyzowania oferty językowej języka obcego.

### Klasa III

Szkolenie receptywnych sprawności uczniów, podobnie jak udoskonalanie strategii uczenia się języka, jest kontynuowane. Rozszerzanie słownictwa receptywnego – słownictwa rozumianego przez dzieci – i coraz lepszy wgląd w struktury językowe (morfologia, morfoskładnia, składnia) stanowią podstawę dziecięcych wypowiedzi językowych. Jeżeli w poprzednich latach rozumienie dotyczyło wybranych, pojedynczych sytuacji i rytuałów, to teraz – dzięki poszerzeniu zakresu tematycznego i zakresu treści – chodzi o większy przyrost, początkowo receptywnego, a potem także (re)produktywnego, słownictwa, umożliwiającego poszerzenie repertuaru sytuacji komunikacyjnych.

Dzieci potrafią coraz lepiej rozpoznawać znane im słowa, zdania i krótkie historyjki. Rozumieją treść tekstów (np. opowiadań), w których obok znanych struktur językowych pojawiają się nowe słowa.

Na lekcjach przedmiotów niejęzykowych i przy omawianiu tematów rzeczowych język obcy może być – w krótkich sekwencjach dwujęzycznych opartym na znanym, lub łatwym w zrozumieniu na podstawie kontekstu materiale językowym – używany jako język komunikacji na lekcji.

### Klasa IV

W klasie IV dalej rozwija się sprawność rozumienia ze słuchu. Dzieci rozumieją teraz dłuższe teksty (opowiadania, teksty piosenek, dialogi). Uczą się, wychodząc od pojęć kluczowych, wsłuchiwanie się w dłuższe nieznanne teksty i pojmowania ogólnego sensu, co stanowi jedną z centralnych strategii uczenia się języka. Dobrze rozwinięte sprawności receptywne stanowią podstawy dobrego zrozumienia wszystkich poleceń nauczyciela i wypowiedzi innych uczniów na tematy omawiane na lekcji. Także teksty prezentowane za pomocą mediów oraz oferta wypowiedzi mówców rodowitych są w znacznym stopniu rozumiane przez dzieci.

Baśnie, przypowieści, informacje o „kraju i ludziach” w języku obcym i sekwencje lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzone w języku obcym powodują dalszy rozwój sprawności rozumienia ze słuchu. Intuicyjna do tej pory wiedza o tekstach

rozwija się dzięki świadomemu rozróżnianiu funkcji tekstów (np. rozróżnienie pomiędzy funkcją informującą a apelem) i poprzez poznawanie różnych rodzajów tekstów.

## **2.2. Mówienie**

### Faza początkowa

Dzieci potrafią naśladować i powtarzać słowa oraz wyrażenia w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, jak również samodzielnie ich używać w kontekście konkretnych działań na lekcji. Nauczyciel prezentuje wzorzec prawidłowej wymowy.

### Klasa III

Dzięki rozszerzaniu słownictwa i (re)produktywnego mówienia, także poprzez dialogi i sterowane przejmowanie ról oraz, ogólnie rzecz ujmując, poprzez użycie języka w dostosowanych do możliwości i potrzeb dzieci sytuacjach komunikacyjnych rozwija się sprawność mówienia. Dzieci potrafią reprodukować krótkie dialogi zawierające znane im środki językowe. Dążenie do uzyskania poprawności wymowy nadal, a nawet w coraz większym stopniu, jest przedmiotem lekcji.

### Klasa IV

Trening sprawności mówienia stanowi w coraz większym stopniu podstawy dziecięcej produkcji językowej. Nauczyciel toleruje niepoprawne konstrukcje gramatyczne na rzecz poprawności komunikacyjnej i fonetycznej. Dzieci tworzą także wyrażenia apelatywne i rozszerzają swój repertuar produktywnych elementów językowych. Możliwość wyrażenia się w języku obcym sprawia dzieciom radość, daje poczucie sukcesu i motywuje do dalszych prób formułowania własnych wypowiedzi językowych.

## **2.3. Czytanie – Rozumienie**

### Klasa III

Po zakończeniu procesu nauki czytania i pisania w języku ojczystym pod koniec klasy II następuje wprowadzenie do rozwoju sprawności czytania w języku obcym. Najpierw dzieci rozpoznają znane im słowa i wyrażenia w ich formie pisemnej. Uczniowie podejmują pierwsze próby czytania ze zrozumieniem: pojedyncze słowa (także imiona i nazwy!), zdania i krótkie teksty są odczytywane głośno. Dzieci zdobywają pierwsze doświadczenia w dziedzinie odkrywania związków pomiędzy obcojęzycznymi grafemami i fonemami.

### Klasa IV

Uczniowie posiadli już zdolność odkrywania znaczenia i prawidłowego odczytywania zdań oraz krótkich tekstów zawierających znany im materiał językowy.

## 2.4. Pisanie

### Klasa III

Uczniowie w wybranych sytuacjach na lekcji podejmują także próby pisania w języku obcym poszczególnych słów i wyrażeń. Dzięki różnorodnym ćwiczeniom, polegającym na przyporządkowywaniu, grupowaniu czy przepisywaniu, dzieci uczą się pisowni znanych im słów i wyrażeń.

### Klasa IV

Podejmowanie prób pisania znanych słów i wyrażeń jest coraz intensywniejsze. Przy przepisywaniu zwraca się uwagę na poprawną pisownię, aby ułatwić późniejszą naukę ortografii w dalszych klasach.

W ramach środków służących wewnętrznemu zróżnicowaniu uczniów pod względem osiągnięć w nauce uczniowie lepsi mogą być zachęceni do podejmowania częstszych prób pisania. W rozwoju sprawności pisania stosowane są różnorodne ćwiczenia. Niedopuszczalne są dyktanda w tradycyjnym sensie, ponieważ wprowadzenie w systematykę ortograficzną i uczenie się na pamięć zadanych jednostek leksykalnych stoi w sprzeczności z celami nauczania języka obcego w szkole podstawowej.

## 2.5. Sprawności komunikacyjne i strategie uczenia się

Cele nauczania języka obcego w szkole podstawowej obejmują obok tradycyjnych obszarów kompetencji językowej (rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania) także sprawności komunikacyjne w sensie rozumienia własnych i cudzych aktów komunikacji jako działania społecznego i kulturowego. Zdolność komunikacji w języku obcym oznacza przede wszystkim zdolność uwzględniania i rozumienia innego (obcego) sposobu pojmowania rzeczywistości. Sprawności językowe i komunikacyjne wzajemnie się uzupełniają – umiejętności językowe umożliwiają komunikację, a udział w komunikacji umożliwia dalsze nabywanie sprawności językowych. Na tej zasadzie opiera się metoda rozumienia, stanowiąca podstawę omawianego tu *programu nauczania*.

Bazowe komponenty sprawności językowo–komunikacyjnej			
	ustne	pisemne	interakcyjne i funkcjonalne
receptywne	słuchanie	czytanie	<b>rozumienie</b>
produktywne	mówienie	pisanie	<b>zrozumiałe wyrażanie się</b>
Zrozumienie struktury i zasad użycia języka: kompetencja UCZENIA się języka			

Dla rozwoju „właściwych” sprawności językowych – gramatyki, leksyki i wycucia stylu – niezbędne są strategie uczenia się języka. *Program nauczania* wyraźnie postuluje, aby działania komunikacyjne i rozwój strategii uczenia się języka były traktowane jako nadrzędne cele wczesnego nauczania języka obcego. Zgodnie z kon-

cepcją glottodydaktyczną tego *programu nauczania* osiągnięcia dzieci w pierwszych dwóch latach szkoły polegają przede wszystkim na konfrontacji z aktami komunikacji w języku obcym i rozwoju własnych sprawności językowo-komunikacyjnych na podstawie oferty językowej oraz za pomocą strategii uczenia się języka. Dzieci uczą się np. przyjmowania innych punktów widzenia rzeczywistości (sprawność komunikacyjna), identyfikowania wzorców intonacyjnych, segmentowania ciągłej wypowiedzi na jednostki znaczące i strukturyzacji rozpoznanych elementów (sprawności językowe).

Nauczyciele muszą, podobnie jak w przypadku rozwoju sprawności rozumienia, dokładnie badać i interpretować reakcje dzieci, świadczące o tym, czy i w jakim stopniu rozwinęła się komunikacyjna sprawność przyjmowania innego punktu widzenia rzeczywistości oraz czy i w jakim stopniu dzieci dysponują kompetencją uczenia się języka i potrafią rozumieć znaczenie wypowiedzi w języku obcym (por. 1.9.).

<b>Klasa I /II</b>	↓ Omawianie tematów w dowolnej klasie ↓	<b>W szkole</b>	<b>Moje ciało</b>	<b>Rodzina i przyjaciele</b>	<b>Zwierzęta domowe</b>	<b>Moje zabawki</b>	<b>Rok</b>
przykłady integracji międzyprzedmiotowej							
<b>Klasa III</b>		<b>U mnie w domu</b>	<b>Jedzenie i picie / Mój dzień</b>	<b>Ubranie</b>	<b>Gry i zabawy / Sport / Czas wolny</b>	<b>Wiedza o kraju języka obcego</b>	<b>Rok i kalendarz</b>
przykłady integracji międzyprzedmiotowej							
<b>Klasa IV</b>		<b>Zakupy</b>	<b>Zwierzęta</b>	<b>W podróży</b>	<b>Mój dzień / Wspólne posiłki</b>	<b>Spotkania z ludźmi z innych krajów</b>	<b>Święta w roku kalendarzowym</b>
przykłady integracji międzyprzedmiotowej							

←—————→  
 Kolejność tematów dowolna  
 ←—————→

Tabela 1. Przykładowe tematy wraz z propozycjami integracji międzyprzedmiotowej

<b>Temat: Kl. I / II</b> <i>Topic</i>	<b>Sytuacje / impulsy językowe</b> <i>Situations / Speech acts</i>	<b>Srodki językowe</b> <i>Phrases &amp; Sentences</i>	<b>Proponowane słownictwo w kl. I - IV</b> <i>Suggested Vocabulary to be introduced by the end of year 4</i>
<b>Moje ciało</b> <i>My body</i>	Ja i moje ciało Pokazywanie części ciała i rozmawianie o nich Pointing at body parts / naming body parts  Wypełnianie poleceń <i>Executing commands</i>	This is my head. What's this?  Clap your hands. Put your hands up.	arm, body, ear, eye, face, foot, feet, finger, hair, hand, head, knee, leg, lips, mouth, neck, nose, shoulder, teeth, tooth, toe little, long, short

Tabela 2 : Przykład realizacji jednego z tematów w języku angielskim w klasie I / II

<b>Temat: Kl. I /II</b> <i>Topic</i>	<b>Sytuacje / impulsy językowe</b> <i>Situations / Speech acts</i>	<b>Srodki językowe</b> <i>Phrases &amp; Sentences</i>	<b>Proponowane słownictwo w kl. I - IV</b> <i>Suggested Vocabulary to be introduced by the end of year 4</i>
<b>Rok / Pory roku</b> <b>Seasons</b>	Rozpoczął się Nowy Rok: A new year has begun Rozmowa o porach roku i roślinach <i>talking about seasons and plants</i>  Dni tygodnia i miesiące Days of the week and Months  Moje urodziny <i>My birthday</i>  Boże Narodzenie Christmas is coming soon  Wyrażanie życzeń <i>Expressing wishes</i>  Dawanie komuś czegoś to give s.th. to s.b. Dawanie prezentów Podziękowanie	It's spring / ...  Roses are red, violets are blue... . What day / month is it? It's Monday. it's March. Happy birthday to you. My birthday is in July. I / we wish you a Merry Christmas / a Happy New Year. Here's a .... / present for you. Thank you. You're welcome. Here you are.	autumn, spring, summer, winter cold, hot, warm daffodils, daisies, flowers, garden, roses, snowdrops, trees  Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday day, month, week, year  birthday, card  Christmas, Christmas tree,... Father Christmas, present, Santa Claus, stocking to send, to wish

Tabela 3 : Przykład realizacji jednego z tematów w języku angielskim w klasie I /II

Temat: Kl. I/II	Sytuacje / impulsy językowe	Środki językowe	Proponowane słownictwo w kl. I - IV
<b>Rodzina i przyjaciele</b> <i>Ma famille et mes amis</i>	Przedstawiam moją rodzinę Je présente ma famille.  Mam przyjaciela, przyjaciółkę <i>J'ai un copain, une copine</i>	C'est mon père. Voilà mes parents. Merci, maman. Je fais la bise à papa. Mon ami s'appelle Marc. Ma copine habite à... Tu joues avec ton copain Philippe? Je joue avec mon amie Anne.	les parents, le père, papa, la mère, maman, mamie, papi, grand-père, grand-mère la sœur, le frère, le cousin, la cousine, un ami, une amie, un copain, une copine

Tabela 4 : Przykład realizacji jednego z tematów w języku francuskim w klasie I/II

# Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim<sup>1</sup>

*Dieter Wolff*

## 1. Definicja pojęcia CLIL

CLIL refers to any educational situation in which an additional language (second or foreign), and therefore not the most widely used language of the environment (the majority language), is used for teaching and learning subjects other than the language itself.

CLIL odnosi się do każdej sytuacji edukacyjnej, w której dodatkowy język (tzn. język drugi lub język obcy), a nie język najczęściej używany przez daną społeczność językową (język większości społecznej), jest stosowany jako język komunikacji i przekazywania wiedzy na lekcjach przedmiotów niejęzykowych.

## 2. Podstawy badań nad CLIL

W nauczaniu wielojęzycznym w Europie istnieje wiele różnych „typów”<sup>2</sup> dydaktyki CLIL. Mimo tej różnorodności „typy” te mają wiele cech wspólnych, ponieważ główne powody, dla których placówki szkolne stosują dydaktykę CLIL – to, co my w tym opracowaniu nazywamy *wymiarami* – są w praktyce nierozzerwalnie ze sobą powiązane.

Niniejszy artykuł jest pierwszą próbą opracowania profilu nauczania wielojęzycznego w Europie, opartego na wynikach projektu badawczego, którego celem było zbadanie dydaktyki CLIL pod wieloma różnymi względami. Opracowanie to jest w zamierzeniu dość obszerne, nie rości sobie jednak prawa do bycia pełnym. Ponieważ bada ono podstawy nauczania wielojęzycznego, stanowi także podstawę pełniejszego zrozumienia potencjału, jaki kryje się w nauczaniu wielojęzycznym.

W niniejszym opracowaniu zbadano pięć wymiarów nauczania wielojęzycznego: wymiar kultury, środowiska, języka, a także wymiar treści i uczenia się. W każdym z nich interesujące były różne problemy badawcze. Dziewięć czynników, według których dokonywano rozróżnienia, to: przedział wiekowy, środowisko socjo-

---

<sup>1</sup> Artykuł ten ukazał się w niemieckiej wersji językowej pt. „Dimensionen inhaltsbezogenen Lernens in der Fremdsprache” w tomie *Languages Open Doors. Profiling European CLIL Classrooms*, 2001, David Marsh/Anne Maljers/ Aini-Kristiina Hartiala (red.), University of Jyväskylä, Finland; autorzy: Anja Schünemann/ Dieter Wolff.

<sup>2</sup> „Typy” i „modele” służą najczęściej do statycznego opisu zjawisk praktycznych. Użycie tych terminów sugeruje, iż mamy do czynienia z wypróbowanymi i ustalonymi standardami. Jeżeli jakiś system opisuje się jako „typ” lub „model”, to często sugeruje się, iż należy go naśladować, aby uzyskać podobne wyniki.



lingwistyczne, czas, podczas którego uczniowie mają do czynienia z językiem obcym (*time of exposure*, dalej nazywany *intensywnością kontaktu* z językiem), język docelowy, osoba nauczyciela, typ dyskursu, zależności pomiędzy językiem ojczystym i obcym, stopień przydatności przedmiotu niejęzykowego w nauczaniu bilingwalnym oraz rozłożenie akcentów pod względem językowym i treściowym w procesie nauczania.

Wymiary badania przedstawiają typy idealne i nie powinny być rozpatrywane w izolacji, ponieważ w praktyce stanowią całość nierozdzielnie ze sobą powiązaną. Oznacza to, iż szkoła, która oferuje nauczanie dwujęzyczne, z reguły rozważa więcej niż jeden z tych wymiarów.

Mimo to wydaje się uzasadnione oddzielenie od siebie tych wymiarów, ponieważ umożliwi nam to zidentyfikowanie pojedynczych, choć oczywiście powiązanych ze sobą powodów, dla których w kontekście europejskim jest oferowane nauczanie dwujęzyczne. Poszczególne wymiary są nie tylko powiązane ze sobą; niektóre z nich podlegają silniejszym przemianom niż inne. Na przykład główny powód, dla którego dana szkoła wprowadziła nauczanie dwujęzyczne, może się z czasem zmienić. Szkoła taka mogła np. wprowadzić nauczanie dwujęzyczne, aby rozbudować swój profil i stać się atrakcyjniejszą dla uczniów; później cel ten może zmienić się w np. wspieranie ogólnego rozwoju kompetencji językowej uczniów w języku docelowym.

Niniejszy profil nauczania bilingwalnego w Europie oferuje wprowadzenie do badania wymiarów i aspektów dydaktyki CLIL. Uzupełnieniem tej publikacji jest kompendium dydaktyki CLIL dostępne na stronie [www.clilcompendium.com](http://www.clilcompendium.com). Znajdują się tam dokładniejsze i pełniejsze opisy praktyki poszczególnych przykładów nauczania wielojęzycznego w Europie.

### **3. Wymiary i aspekty nauczania wielojęzycznego**

#### **1. Wymiar kultury – CULTIX**

Rozwój wiedzy interkulturowej i „rozumienia inności”

Rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej

Poznawanie specyfiki sąsiednich krajów i regionów i/lub mniejszości narodowych

Zrozumienie szerszego kontekstu kulturowego

#### **2. Wymiar środowiska – ENTIX**

Przygotowanie do życia w warunkach internacjonalizacji, szczególnie integracji europejskiej w ramach Unii Europejskiej

Uzyskiwanie międzynarodowych świadectw kwalifikacyjnych

Rozbudowa profilu szkoły

#### **3. Wymiar języka – LANTIX**

Ogólny rozwój kompetencji językowej danego języka docelowego

Rozwój ustnych sprawności komunikacyjnych

Wspieranie rozwoju świadomości językowej w języku ojczystym i obcym

Rozwój zainteresowania nauką dalszych języków obcych

Wprowadzenie języka docelowego

#### 4. Wymiar treści – CONTIX

Otwarcie różnych perspektyw widzenia danego przedmiotu

Nabywanie terminologii fachowej w języku docelowym

Przygotowanie do podjęcia studiów i/lub działalności zawodowej

#### 5. Wymiar uczenia się – LEARNTIX

Rozbudowa indywidualnego repertuaru strategii uczenia się

Wspieranie różnorodności metod i form pracy na lekcji

Wzmacnianie motywacji uczniów

### CULTIX

#### Rozwój wiedzy interkulturowej i zrozumienia inności

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne	monolingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	mała	mała	średnia
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy	język drugi
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie interakcja	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak	nie

### **Wymiar kultury**

### CULTIX

#### Rozwój wiedzy interkulturowej i zrozumienia inności

Koncepcja wychowania interkulturowego cieszy się ostatnio wielką popularnością, ponieważ mobilność człowieka na skalę światową i integracja europejska stwarzają odpowiednie warunki i możliwości jego działania. *Wiedza interkulturowa i zrozumienie inności* mogą być w szkołach przekazywane na wiele różnych sposobów.

Problem, który się z tym wiąże, jest wspólny dla wszystkich sytuacji edukacyjnych: aby wiedza przekształciła się w zrozumienie, potrzebne są z reguły metody oparte na doświadczeniu i praktycznym działaniu. Dydaktyka CLIL stanowi możliwość skutecznego zastosowania tej zasady w praktyce szkolnej.

### Aspekty kluczowe

- ⇒ Problem ten znajduje się często w centrum krótkich cykli lekcji, szczególnie w przygotowaniu międzynarodowych projektów, mobilności uczniów (wirtualnie poprzez komputer lub poprzez pobyty zagraniczne) i wymianie młodzieży.
- ⇒ Głównym celem może być omówienie w sposób „pośredni” takich problemów jak rasizm lub inne formy uprzedzeń.
- ⇒ Najczęściej stosowanymi metodami pracy jest interakcja (np. praca w grupach), nie zaś transakcja (np. wykład nauczycielski), dzięki czemu istnieje możliwość uczenia się w praktyce, poprzez działanie.
- ⇒ Rolę może odgrywać trening samoświadomości w przygotowaniu do kontaktów z ludźmi w innych krajach; z reguły sedno tkwi nie w przekazywaniu informacji, lecz w rozwoju różnych punktów widzenia rzeczywistości.

### Przykłady

- Moduł dla uczniów starszych w ramach psychologicznego podejścia do problemu rasizmu.
- Moduł dotyczący specyficznych kulturowo cech użycia języka w ramach lekcji języka obcego.

Nie chodzi o internacjonalizację jako cel sam w sobie, lecz o rozwój różnorodnych sprawności dla nowego świata (VocTalk).

### CULTIX

#### Rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej

przedział wieku	5-15 lat	5-15 lat	5-15 lat	14-20 lat	14-20 lat
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilin-gwalne	bingwalne	monolin-gwalne	multilin-gwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	średnia	mała	średnia	mała	wysoka
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język drugi	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do trans-</b>	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja

<b>akcji</b>					
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany	główny nacisk na język	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	większość przedmiotów
<b>zmiennność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak	tak	nie

## CULTIX

### Rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej

Przekazywanie wiedzy interkulturowej i zrozumienia inności jest bezpośrednio związane z podstawowym aspektem sprawności komunikacyjnych. Chodzi tu o pytanie, jak język jest używany w sytuacjach interkulturowych. Fakt, że ten aspekt dla wielu szkół wielojęzycznych jest szczególnie ważny, wiąże się między innymi z indywidualnymi stylami i strategiami uczenia się. Upraszczaając, można powiedzieć, że niektórzy ludzie uczą się efektywniej i są szczególnie predysponowani do nabywania języka, jeżeli zostaną im stworzone odpowiednie warunki i możliwości uczenia się.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Problem ten znajduje się często w centrum krótkich cykli lekcji, szczególnie w przygotowaniu międzynarodowych projektów, mobilności uczniów (wirtualnie poprzez komputer lub poprzez pobyty zagraniczne) i wymianie młodzieży.
- ⇒ Najczęściej stosowanymi metodami pracy jest interakcja (np. praca w grupach), nie zaś transakcja (np. wykład nauczycielski), przez co istnieje możliwość uczenia się w praktyce, poprzez działanie.
- ⇒ Jeżeli nauczyciel ma taką możliwość, problem ten często jest poruszany w ramach lekcji języka obcego.
- ⇒ U starszych uczniów często istnieje bezpośrednie odniesienie do sprawności komunikacyjnych wymaganych w miejscu pracy.

#### **Przykłady**

- Szkoły w regionach przygranicznych, które wykorzystują różne formy współpracy międzyszkolnej przy opracowywaniu tematów, którymi są zainteresowane obie strony.
- Moduł nauczania języka, w którym punkt ciężkości jest położony na rozwój praktycznych sprawności komunikacyjnych na bazie uzyskanej wcześniej wiedzy językowej.

Interkulturowe sprawności komunikacyjne nie mogą być przekazywane poprzez wrzucanie ludziom informacji do głowy – muszą się one rozwinąć w każdym człowieku dzięki uczeniu się w praktyce, działaniu oraz refleksji (VocTalk).

## CULTIX

### Poznanawanie specyfiki krajów/regionów sąsiednich i/lub mniejszości narodowych

<b>przedział wieku</b>	<b>3–6 lat</b>	<b>3–6 lat</b>	<b>5–15 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	duża	mała
<b>język docelowy</b>	język obcy	język drugi	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka; mówca nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie transakcja	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	większość przedmiotów	większość przedmiotów	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	nie	tak

## CULTIX

### Poznanawanie specyfiki krajów/regionów sąsiednich i/lub mniejszości narodowych

W Europie obserwujemy procesy integracyjne jednocześnie na płaszczyźnie makro i mikro. Pierwsze z nich przebiegają w ramach integracji europejskiej pomiędzy państwami narodowymi, drugie – w coraz ściślejszym kontakcie pomiędzy regionami i wspólnotami. Przykładem na to jest radykalne przesunięcie wielu granic państwowych w ciągu ostatnich 10 lat, mające bezpośredni wpływ na życie obywateli, których to dotyczyło. W niektórych przypadkach powstała w związku z tym konieczność przekazywania uczniom wiedzy na temat krajów sąsiednich, a także na temat mniejszości narodowych we własnym kraju. Szkoły dwujęzyczne doskonale nadają się do realizacji tych zadań.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Problem ten jest szczególnie ważny w regionach, które oficjalnie są uważane za monolingwalne, wykazują jednak cechy środowisk bilingwalnych.
- ⇒ Dydaktyka CLIL szczególnie uwzględniająca ten aspekt może umożliwić uporanie się z problemami, które powstają, gdy sytuacja polityczna w danym regionie prowadzi do wzmożonych kontaktów między grupami ludności, pomiędzy którymi dotychczas istniały nieprzenikalne granice.
- ⇒ Także wewnątrz danego kraju czynniki społeczne lub/i gospodarcze mogły w przeszłości bardzo ograniczać kontakt pomiędzy różnymi grupami etnicznymi/językowymi, tak że umocniły się obustronne stereotypy. Szkoły wielojęzyczne mogą służyć lepszemu zrozumieniu pomiędzy różnymi grupami.

## Przykłady

- Liczne programy w szkołach w regionach przygranicznych (np. wymiana uczniów lub nauczycieli, przy czym wymiana ta ma na celu osiągnięcie wspólnych celów).
- Moduł, w którym nacisk jest położony na uczniowski punkt widzenia omawianego tematu/problemu np. na lekcji geografii lub nauk społecznych.

Dzisiaj to już wcale nie są języki obce, których uczeń potrzebuje – dzisiaj są to języki używane tuż za progiem jego domu (VocTalk).

## CULTIX

### Zrozumienie szerszego kontekstu kulturowego

przedział wieku	3–6 lat	3–6 lat	5–15 lat
środowisko językowe	monolingwalne	multilingwalne	monolingwalne
intensywność kontaktu	duża	duża	duża
język docelowy	język większości społecznej	język większości społecznej	język większości społecznej
nauczyciel	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji	głównie interakcja	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
stosunek treści do wartości językowych	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany
przedmioty niejęzykowe	większość przedmiotów	większość przedmiotów	wybrane przedmioty
zmienność użycia języka ojczystego i docelowego	nie	tak	nie

## CULTIX

### Zrozumienie szerszego kontekstu kulturowego

Hasła takie jak integracja kulturowa, kulturowe dopasowanie i tym podobne służą od lat opisywaniu sytuacji, w której imigranci uczą się życia w społeczeństwie różnym od tego, w którym spędzili swoje dzieciństwo lub w którym żyli ich przodkowie. CLIL może przyczynić się do wspierania procesów integracji kulturowej i/lub językowej.

### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Dydaktyka CLIL kładąca szczególny nacisk na ten aspekt wychowania dwujęzycznego jest stosowana w kontekstach szkolnych, w których na skutek różnych form migracji istnieją różne języki pierwsze w obrębie danej grupy uczniów.
- ⇒ Aby ta forma nauczania dwujęzycznego była skuteczna, potrzebne są specyficzne sposoby wspierania rozwoju kompetencji językowej (np. poprzez rodowitych mówców danego języka jako asystentów nauczyciela) oraz zastosowanie środków takich jak „*team teaching*” (współpraca kilku nauczycieli).

### Przykłady

- Szkoły podstawowe, w których w jednej klasie uczą się dzieci imigrantów z różnych środowisk językowych i gdzie rozwój języka społecznej większości musi być szczególnie wspierany.
- Klasy specjalne, w których szczególną wagę przykładają się do pracy nad problemami wynikającymi z różnorodności językowej uczniów.

CLIL otwiera drzwi na nowe horyzonty (VocTalk).

### ENTIX

Przygotowanie do życia w warunkach internacjonalizacji, w szczególności integracji europejskiej w ramach UE

przedział wieku	5–15 lat	5–15 lat	5–15 lat
środowisko językowe	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne
intensywność kontaktu	mała	mała	mała
język docelowy	język obcy	język obcy	język obcy
nauczyciel	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity
typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
stosunek treści do wartości językowych	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
przedmioty niejęzykowe	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
zmienność użycia języka ojczystego i docelowego	tak	tak	tak

### Wymiar środowiska

### ENTIX

Przygotowanie do życia w warunkach internacjonalizacji, w szczególności integracji europejskiej w ramach UE

Integracja europejska i internacjonalizacja w skali całego świata oddziałują na środowisko człowieka – jego kraj, region, a także szkołę. Zmieniły się wymagania stawiane pracownikom w ich własnych krajach, ale młodzi ludzie mają coraz więcej możliwości korzystania ze środków, jakie oferują zwłaszcza instytucje Unii Europejskiej. Dydaktyka CLIL może być wykorzystywana głównie w stosunku do starszych uczniów w celu przygotowania ich do podjęcia pracy zawodowej w nowych warunkach. Potrzeba stworzenia oferty edukacyjnej, która przekracza granice państwowe, jest ważnym argumentem za wprowadzeniem nauczania wielojęzycznego.

### Aspekty kluczowe

- ⇒ Curricula poszczególnych programów są ściśle związane z możliwościami i potrzebami poszczególnych regionów.

⇒ Dostępność odpowiednich materiałów (w tłumaczeniu) w różnych językach może wspierać ten aspekt CLIL.

### Przykłady

- Programy na temat wytycznych i ustaw Unii Europejskiej, w których starsi uczniowie zdobywają znajomość terminologii fachowej w różnych językach.
- Programy, w których starsi uczniowie przygotowują się do wzięcia udziału w różnych formach wymiany międzynarodowej lub/i do podjęcia działalności zawodowej w środowisku innojęzycznym.

Wielojęzyczność w Europie doprowadzi do tego, iż w życiu zawodowym konieczne będzie opanowanie jednego lub kilku dodatkowych języków (VocTalk).

## ENTIX

### Uzyskiwanie międzynarodowych świadectw kwalifikacyjnych

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	duża	duża	duża
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	większość przedmiotów	większość przedmiotów	większość przedmiotów
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	nie	nie	nie
<b>przedział wieku</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	duża	duża	duża
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	większość przedmiotów	większość przedmiotów	większość przedmiotów
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	nie	nie	nie



## ENTIX

### Uzyskiwanie międzynarodowych świadectw kwalifikacyjnych

W Europie istnieje wiele rodzajów certyfikatów. Niektóre z nich są świadectwami ukończenia danej szkoły i uzyskania danego typu wykształcenia ogólnego (np. licencjat). Inne są związane z pewnymi organizacjami (np. Goethe-Institut, Alliance Francais, University of Cambridge Local Examinations Syndicate) i dotyczą kompetencji językowej, mogą być jednak uzyskiwane w wielu różnych krajach.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Niektóre certyfikaty zakładają zastosowanie elementów dydaktyki CLIL, podczas gdy inne, zwłaszcza certyfikaty językowe, można uzyskać przy mniejszym nakładzie czasu i środków.
- ⇒ Argumentem przemawiającym na korzyść szkół wielojęzycznych jest możliwość przygotowania uczniów do podjęcia studiów lub pracy zawodowej w środowiskach innojęzycznych.
- ⇒ Organizowanie przygotowawczych kursów językowych w języku docelowym lub inne formy zajęć, które są z reguły stosowane w przypadku programów kładących nacisk na ten aspekt dydaktyki CLIL, umożliwiają dobrą selekcję uczniów.

#### **Przykłady**

- Szkoły i wybrane klasy w szkołach realizujących międzynarodowe programy nauczania, jak np. matura międzynarodowa.
- Szkoły wyspecjalizowane w nauczaniu języków lub prowadzące nauczanie bilingwalne, które są nastawione na uzyskiwanie przez uczniów międzynarodowych certyfikatów językowych w języku docelowym.
- Szkoły realizujące programy szkół zagranicznych i przygotowujące uczniów do egzaminów zdawanych w innym kraju, w kontekście innego języka.

Wszyscy uczniowie mają prawo uzyskiwania wykształcenia w innych krajach wspólnoty europejskiej, o ile posiadają świadectwa i certyfikaty uprawniające ich do tego. CLIL umożliwia uczniom pokonanie językowych trudności i skorzystanie z tego prawa (cyt.: InterTalk).

## ENTIX

### Rozbudowa profilu szkoły

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	mała	mała
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity

<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmiennosc użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak

<b>przedział wieku</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	mała	mała
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmiennosc użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak

## ENTIX

### Rozbudowa profilu szkoły

Niektóre szkoły odczuwają ostatnio silną presję czynników ekonomiczno-społecznych – zarówno w pozytywnym, jak i w negatywnym sensie. Sytuacja ta komplikuje się dodatkowo przez to, iż osiągnięcia szkół są poddawane ewaluacji opartej na określonych kryteriach. W niektórych krajach ma to większe skutki dla systemu oświaty, w innych – mniejsze. Faktem jednak jest, że szkoły poddawane są coraz silniejszym naciskom, które są charakterystyczne dla wolnej gospodarki rynkowej. W tej sytuacji szkoły poszukują nowych możliwości rozbudowania swojego profilu. Może to zostać osiągnięte poprzez wprowadzenie oferty nauczania wielojęzycznego.

### Aspekty kluczowe

- ⇒ Profil szkoły może kształtować się przez lata, ale prędzej czy później nadchodzi moment zastoju. Jeżeli w tym momencie pojawi się CLIL, to może to spowodować dalszy rozwój szkoły. Ten powód wprowadzenia dydaktyki CLIL może w przyszłości ulec zmianie, przy czym najważniejszym jego uzasadnieniem są zainteresowania uczniów.
- ⇒ Poprzez ofertę CLIL może zwiększyć się atrakcyjność szkoły dla uczniów.
- ⇒ CLIL może służyć jako katalizator zastosowania w szkolnictwie powszechnym możliwości oferowanych tylko przez niektóre szkoły elitarne.

### Przykłady

- Szkoły w centrach miast, które mają małą liczbę uczniów i starają się przyciągnąć uczniów spoza danego obszaru.
- Szkoły dysponujące ograniczonymi środkami finansowymi na rozwój, zatrudniające jednak wykwalifikowanych i umotywowanych nauczycieli, aby realizować niektóre formy programów CLIL.

Kiedy wprowadziliśmy pierwsze programy wielojęzyczne, stwierdziliśmy, że nasza oferta dotarła do znacznie większej liczby uczniów niż do tej pory – prawie tak, jak świeca, która przyciąga ćmy (VocTalk).

### LANTIX

#### Ogólny rozwój kompetencji językowej w języku docelowym

przedział wieku	3–6 lat	3–6 lat	3–6 lat	5–15 lat	5–15 lat	5–15 lat
środowisko językowe	monolingwalne	bilin-gwalne	multilin-gwalne	monolin-gwal.	monolin-gwal.	bilin-gwalne
intensywność kontaktu	średnia	mała	duża	duża	średnia	średnia
język docelowy	język obcy	język obcy	język mniejszości społecznej	język obcy	język obcy	język obcy
nauczyciel	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
typ dyskursu: stosunek interakcji do	głównie interakcja	głównie interakcja	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany

<b>transakcji</b>						
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	większość przedmiotów	większość przedmiotów	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	nie	tak	tak	tak

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	bilin-gwalne	bilin-gwalne	multilin-gwalne	monolin-gwal.	bilin-gwalne	multilin-gwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	duża	mała	średnia	średnia	mała	mała
<b>język docelowy</b>	język mniejszości społecznej	język większości społecznej	język obcy	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	większość przedmiotów	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	nie	nie	tak	tak	tak	tak

## Wymiar języka

### LANTIX

#### Ogólny rozwój kompetencji językowej w języku docelowym

Jest to jeden z najczęstszych powodów wprowadzania nauczania wielojęzycznego, zarówno z punktu widzenia historycznego, jak i obecnie. Nacisk jest położony na rozwój ogólnej kompetencji językowej, na którą składają się w równym stopniu sprawności czytania, pisania, mówienia i rozumienia ze słuchu.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Kompetencja w języku docelowym może osiągnąć bardzo wysoki stopień rozwoju dzięki intensywnemu zastosowaniu CLIL oraz innych form nauczania języka.
- ⇒ Mniej intensywne wspieranie rozwoju kompetencji językowej także może być skuteczne, zwłaszcza w przypadku, gdy dzięki CLIL uczniowie mają możliwość zastosowania zdobytej wiedzy językowej w praktycznym działaniu.
- ⇒ Aspekt ten może być realizowany szczególnie skutecznie dzięki połączeniu nauki przedmiotów językowych i niejęzykowych, czyli w tzw. nauczaniu dwujęzycznym.
- ⇒ Nacisk jest wprawdzie kładziony na ogólny rozwój kompetencji językowej, w szczególnych przypadkach można jednak skoncentrować się na rozwoju wybranych sprawności językowych.
- ⇒ Nauka w klasach dwujęzycznych o różnym stopniu intensywności stosowania CLIL może dobrze przygotować uczniów do dalszej nauki języka docelowego – w kraju i za granicą.
- ⇒ W programach dwujęzycznych o średnim lub wysokim stopniu intensywności kontaktu z językiem docelowym należy zwrócić uwagę także na rozwój kompetencji uczniów w ich języku ojczystym (lub języku większości danej społeczności).

#### **Przykłady**

- Szkoła dla młodszych uczniów, która stosuje CLIL w dłuższym okresie i w stopniu intensywnym, w której pracują mówcy rodzowici języka docelowego służący jako wzór użycia języka docelowego i która wspiera zarówno rozwój kompetencji w języku docelowym, jak i w języku ojczystym uczniów (języku większości społecznej).
- Szkoła dla uczniów starszych, która specjalizuje się w nauczaniu CLIL w dwóch językach, np. dlatego że wielu uczniów podejmie studia w jednym z tych języków.
- Program w ramach regularnego planu nauczania dla uczniów, którzy uczą się języka docelowego od dłuższego czasu i skorzystaliby na możliwości używania go także na lekcjach przedmiotów niejęzykowych.

Dzieci są stworzone do tego, aby nauczyć się mówić, podobnie jak ptaki są stworzone do tego, aby latać, pokonywać duże odległości w czasie swoich wędrówek i śpiewać, a pająki – aby snuć swoje sieci (InterTalk).

## LANTIX

### Rozwój ustnych sprawności komunikacyjnych

<b>przedział wieku</b>	<b>3–6 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	mała	średnia
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie interakcja	głównie interakcja	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	główny nacisk na język	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	większość przedmiotów	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmiennność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak

## LANTIX

### Rozwój ustnych sprawności komunikacyjnych

Ten cel przyświeca programom nauczania wielojęzycznego, w których szczególnie nacisk kładzie się na rozwój wybranych aspektów ogólnej kompetencji językowej. Dość powszechnie można zaobserwować istnienie takiego problemu, że uczniowie, często dysponując wiedzą językową w języku docelowym, nie są w stanie używać tego języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Wraz ze wzrostem mobilności – wirtualnej oraz fizycznej – w Europie otworzyły się i nabrały znaczenia różne kanały komunikacyjne, począwszy od komunikacji *face-to-face* aż po pocztę elektroniczną. Duża część sytuacji komunikacyjnych wymaga zastosowania ustnych sprawności językowych.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Stwarzanie uczniom okazji do mówienia wymaga od nauczyciela mniejszej kompetencji „lingwistycznej”, co jest szczególnie korzystne dla nauczycieli przedmiotów niejęzykowych, którzy nie są wyspecjalizowani w nauczaniu języka.
- ⇒ Rozwój sprawności ustnych może służyć szczególnie jako wstęp do zastosowania CLIL, zanim znaczenia nabiorą sprawności czytania i pisanie.

- ⇒ W programach CLIL o dużym stopniu intensywności dla młodszych uczniów powinni pracować nauczyciele, którzy będą dobrymi wzorcami użycia języka docelowego.
- ⇒ Wyrabianie sprawności ustnych może odbywać się w sposób „użyteczny” – gdy język jest używany jako „narzędzie”. W tym przypadku jest wprawdzie pożądane, ale niekonieczne, aby nauczyciele posiadali kompetencję w języku docelowym porównywalną z mówcami rodzowymi.
- ⇒ Jeżeli stosujemy CLIL w celu rozwijania uczniowskich sprawności ustnych, to nie można zrezygnować z tego, aby stwarzać uczniom możliwość używania języka docelowego w klasie. Oznacza to, iż muszą być stosowane metody prowadzące do dużego stopnia interakcji w obrębie grupy uczniów.

### Przykłady

- Programy, w których młodzi uczniowie są „zanurzani” na krótko w języku docelowym: celem tych programów jest zaznajomienie dzieci z brzmieniem języka obcego.
- Cykl lekcji, w którym w początkowej fazie nacisk jest kładziony świadomie na rozwój sprawności ustnych, a w późniejszych fazach coraz większe znaczenie mają sprawności pisania i czytania.

Wspiera to zdolność uczenia się dalszych języków; poprzez dwujęzyczność można osiągnąć wielojęzyczność. Zdolność ta u uczniów nauczanych dwujęzycznie jest bardziej rozwinięta (InterTalk).

### LANTIX

#### Wspieranie rozwoju świadomości językowej w języku ojczystym i obcym

przedział wieku	3–6 lat	3–6 lat	3–6 lat	3–6 lat
środowisko językowe	monolingwalne	bilingwalne	bilingwalne	multilingwalne
intensywność kontaktu	mała	średnia	duża	średnia
język docelowy	język obcy	język mniejszości społecznej	język drugi	język obcy
nauczyciel	nauczyciel przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja
stosunek treści do wartości językowych	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
przedmioty niejęzykowe	większość przedmiotów	większość przedmiotów	większość przedmiotów	wybrane przedmioty
zmienność użycia języka ojczystego i docelowego	tak	nie	tak	tak

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne	bilingwalne	bilingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	średnia	mała	średnia
<b>język docelowy</b>	język obcy	język drugi	język obcy	język drugi
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie interakcja	głównie interakcja	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany	główny nacisk na język	główny nacisk na język
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	większość przedmiotów	większość przedmiotów
<b>zmiennosc użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak	tak

## LANTIX

### **Wspieranie rozwoju świadomości językowej w języku ojczystym i obcym**

W pewnych kręgach, zarówno w środowisku naukowym, jak i nauczycielskim, istnieją różnice zdań co do tego, jakie warunki najbardziej sprzyjają wspieraniu rozwoju kompetencji w języku dodatkowym. Podobne różnice zdań istnieją na temat rozwoju języka ojczystego u dzieci, które biorą udział w intensywnych formach CLIL. Niektóre szkoły opracowały specjalne curricula, w których szczególną uwagę poświęca się wspieraniu rozwoju zarówno języka ojczystego, jak i dalszych języków.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Wspieranie rozwoju języka ojczystego równoległe z wprowadzaniem dalszych języków w szkole jest jednym z najważniejszych problemów badawczych, a tzw. wczesnemu nauczaniu języków obcych poświęca się ostatnio szczególną uwagę. Oznacza to, iż należy się spodziewać wzrostu liczby wyników badań naukowych na ten temat.
- ⇒ W sytuacji konfrontacji młodych uczniów z językiem docelowym powinno się świadomie uwzględniać także rozwój języka ojczystego.
- ⇒ W związku z tym problemem często jest mowa o wzajemnym oddziaływaniu na siebie obydwu języków, szczególnie jeśli należą one do tej samej „rodziny języków”.
- ⇒ Próba rozwiązania tego problemu może mieć w pewnych warunkach społeczno-politycznych pozytywne skutki, np. wtedy gdy na status i wartość jednego z języków miały wpływ określone warunki historyczne.



## Przykłady

- Curricula w szkołach w środowiskach dwujęzycznych, które stosują metody „immersjo-podobne”.
- Szkoły w regionach przygranicznych, w których dwujęzyczność nie jest w pełni rozwinięta i gdzie istnieje zapotrzebowanie na programy, które wspierają rozwój więcej niż jednego języka.

Tak samo, jak dziecko uczy się swojego języka ojczystego w sposób naturalny, tak samo może się nauczyć także dalszych języków (InterTalk).

## LANTIX

### Rozwój zainteresowania nauką dalszych języków obcych

<b>przedział wieku</b>	<b>3–6 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	średnia	średnia	średnia
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzyczne</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmiennosc użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak

## LANTIX

### Rozwój zainteresowania nauką dalszych języków obcych

Kraje europejskie różnią się od siebie w znacznym stopniu pod względem sprawności ich mieszkańców w posługiwaniu się językami obcymi. Odzwierciedla się to nie tylko w polityce edukacyjnej, ale również w nastawieniu szerokich mas społeczeństwa do uczenia się języków.

Polityka językowa i polityczna retoryka mogą wpływać na zmianę nastawienia ludzi do nauki języków obcych, ale decydujący wpływ ma opinia społeczna, która opiera się w znacznym stopniu na przekonaniu, co jest korzystne dla młodej generacji i jej przyszłych potrzeb.

W związku z tym decydującą rolę odgrywa pytanie, czy przeważająca jest opinia, że w przyszłości w komunikacji zawodowej w Europie dominować będzie jeden określony język. Niektórzy reprezentują pogląd, że taki język dominujący w rodzaju „lingua franca” powinien być stosowany od początku nauczania wielojęzycznego. Opinia przeciwna temu głosi, że „młodzi ludzie i tak nauczą się tego języka przy okazji”, tak że w nauczaniu wielojęzycznym należałoby raczej wykorzystać szansę rozwoju kompetencji innych języków.

Ponadto CLIL wywiera pozytywny wpływ na obraz, jaki młodzi ludzie mają o sobie samych jako uczących się języków, co może korzystnie wpłynąć na tworzenie się postaw i zainteresowań wykraczających poza obszar jednego tylko języka obcego.

### Aspekty kluczowe

- ⇒ Istnieje wiele poglądów na to, czy sensowne jest rozwijanie tylko częściowej kompetencji w danym języku. Aspekt ten podkreśla stanowisko, iż uczenia należy przygotować raczej na kontakt z kilkoma różnymi językami, niż na to, aby w jednym języku osiągnął wysoki stopień kompetencji.
- ⇒ Jeżeli szkoły będą zbierały pozytywne doświadczenia w nauczaniu CLIL przy użyciu języka popularnego na arenie międzynarodowej, np. angielskiego czy francuskiego, to będzie można łatwiej przekonać je do wprowadzenia takiego nauczania przy użyciu także innych języków.
- ⇒ Zainteresowania wykraczające poza jeden język docelowy nie są równoznaczne z uzyskaniem kompetencji w wielu językach. Szkoła może wspierać rozwój takich zainteresowań i postaw nie tylko w programach CLIL, ale także czyniąc temat „Języki i komunikacja” centralnym elementem curriculum.

### Przykłady

- Specjalne „szkoły językowe”, które oferują ekstensywne programy językowe.
- Curricula w kształceniu zawodowym i kursach doskonalących dla uczniów, którzy potrzebują różnych języków dla różnych celów.

Nauczanie nie oznacza napełniania wiadra, lecz rozpalenie ognia (William Butler Yeats).

## LANTIX

### Wprowadzenie języka docelowego

przedział wieku	3–6 lat	5–15 lat	14–20 lat
środowisko językowe	monolingwalne	monolingwalne	monolingwalne
intensywność kontaktu	mała	mała	mała
język docelowy	język obcy	język obcy	język obcy
nauczyciel	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka; mówca rodowity	nauczyciel języka; mówca nierodowity
typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji	głównie interakcja	stosunek wyrównany	głównie interakcja
stosunek treści do wartości językowych	główny nacisk na treść	główny nacisk na język	główny nacisk na język
przedmioty niejęzykowe	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
zmienność użycia języka ojczystego i docelowego	nie	nie	nie

## LANTIX

### Wprowadzenie języka docelowego

Zastosowanie dydaktyki CLIL tego typu umożliwia szkołom wprowadzenie języka docelowego w sposób nieformalny. Dzieje się tak często w celu obudzenia zainteresowania uczniów dalszą pracą nad rozwojem kompetencji danego języka. Wprowadzenie języka docelowego może odbywać się na wszystkich poziomach wiekowych i obejmować języki, które nie należą do kanonu tradycyjnie nauczanych języków obcych.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Aspekt ten często stoi na pierwszym planie w przygotowaniu uczniów na kontakt z gośćmi z innego kraju – lub odwrotnie.
- ⇒ W ten sposób można obudzić ogólne zainteresowanie uczeniem się języków obcych.
- ⇒ Aspekt ten pojawia się najczęściej w programach CLIL o małym stopniu intensywności.
- ⇒ Aspekt ten jest szczególnie interesujący z uwagi na kształcenie zawodowe, w którym nie są prowadzone regularne lekcje języka obcego.

#### **Przykłady**

- Krótkie okresy „zanurzenia w języku” dla małych uczniów, w których konfrontacja z językiem obcym łączy się z zabawą.
- Programy w szkołach zawodowych, w których stosuje się CLIL w celu zainteresowania uczniów dalszą pracą nad rozwojem kompetencji w danym języku.

Opanować tylko jeden język, to jak jeździć samochodem, który posiada tylko jeden bieg (VocTalk).

## CONTIX

### Otwarcie różnych perspektyw widzenia danego przedmiotu

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	średnia
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	stosunek wyrównany	stosunek wyrównany
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak

## Wymiar treści

### CONTIX

#### Otwarcie różnych perspektyw widzenia danego przedmiotu

W różnych językach i związanych z nimi kulturach odzwierciedlają się różne sposoby widzenia świata, które mają wpływ między innymi na to, w jaki sposób są przekazywane w szkole treści przedmiotowe. Czytelnym tego przykładem jest różne postrzeganie wspólnej historii w programach nauczania różnych krajów. W ogóle różne tradycje poszczególnych dyscyplin prowadzą do powstawania różnic w podejściu do pewnych problemów i tematów. CLIL stwarza możliwość spojrzenia na ten sam przedmiot z różnych perspektyw, przez co można osiągnąć głębsze zrozumienie treści przedmiotowych.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Otrzymując informacje na dany temat w różnych językach, uczniowie mogą wzbogacić własny sposób postrzegania rzeczywistości.
- ⇒ Niektóre tematy w ramach danego przedmiotu nadają się do tego szczególnie dobrze.
- ⇒ Stwarzając uczniom okazję do krytycznego zmierzenia się z pewnymi problemami, rozszerzamy ich horyzonty myślowe.

#### **Przykłady**

- Moduły, w których materiały w różnych językach są ze sobą konfrontowane i porównywane.
- Może to być szczególnie ważne dla starszych uczniów w programach CLIL o średnim i dużym stopniu intensywności, ponieważ podejmują oni potem często studia w języku docelowym.

Myślę, że patrząc przez inne okulary, można postrzegać rzeczy z innej perspektywy. Patrzeć na ten sam przedmiot poprzez inny język to tak, jakby założyć nowe okulary i zobaczyć rzeczy całkiem inaczej (InterTalk).

### CONTIX

#### Nabywanie terminologii fachowej w języku docelowym

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	mała
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie transakcja	głównie transakcja
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	wyrównany	wyrównany
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak

## CONTIX

### Nabywanie terminologii fachowej w języku docelowym

W niektórych dziedzinach wiedzy terminologia fachowa składa się w przeważającej części z internacjonalizmów, które nie pochodzą z języka ojczystego uczniów. Zastosowanie języka docelowego w ramach CLIL umożliwi uczniom lepszy dostęp do danej dziedziny wiedzy i jej kluczowej terminologii. Jednocześnie z rozwojem wiedzy w danej dziedzinie rośnie stopień przygotowania uczniów do różnych form mobilności.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ W dydaktyce CLIL tego typu szczególną rolę odgrywają nie tylko unormowane warianty standardowe danego języka, ale także specyficzne warianty subjęzykowe, np. specyficzne dla danej dziedziny wiedzy akronimy.
- ⇒ Takie programy nadają się szczególnie dla starszych uczniów w kształceniu i doskonaleniu zawodowym.

#### **Przykłady**

- Programy kształcenia zawodowego w nowej dziedzinie wiedzy, jak np. technologie informacyjne i komunikacyjne, gdzie internacjonalizmy i/lub akronimy stanowią jądro terminologii fachowej.
- Program w szkole zawodowej dotyczący międzynarodowej kuchni.

Jeżeli język obcy zostanie użyty jako narzędzie uczenia się innego przedmiotu, można osiągnąć niebywałe rezultaty (InterTalk).

## CONTIX

### Przygotowanie do podjęcia studiów lub/i działalności zawodowej

<b>przedział wieku</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwal.	bilingwalne	bilingwalne	multilingwal.	multilingwal.
<b>intensywność kontaktu</b>	średnia	mała	średnia	średnia	duża
<b>język docelowy</b>	język obcy	język obcy	język drugi	język obcy	język większości społecznej
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel przedmiotu; mówca rodzowity i nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodzowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodzowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodzowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie transakcja	głównie transakcja	głównie transakcja	głównie transakcja	głównie transakcja

<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	większość przedmiotów	większość przedmiotów	większość przedmiotów
<b>zmiennosc użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	nie	tak	nie

## CONTIX

### Przygotowanie do podjęcia studiów lub/i działalności zawodowej

Każdy uczeń może znaleźć się w sytuacji wymagającej rozbudowy jego sprawności językowych z uwagi na możliwość podjęcia studiów lub rozpoczęcia działalności zawodowej w innym kraju. Coraz bardziej możliwe staje się nie tylko studiowanie w różnych krajach europejskich – znajomość języków obcych coraz bardziej liczy się także na rynku pracy. Dydaktyka CLIL tego typu jest szczególnie ważna tam, gdzie chodzi o wzbudzenie zainteresowania uczniów obszarami działalności zawodowej wykraczającej poza granice państwowe lub poszczególne języki.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Aspekt ten, który już dotychczas liczył się w regionach przygranicznych o dużej mobilności grup społecznych, staje się w dobie integracji europejskiej coraz ważniejszy.
- ⇒ W pewnych dziedzinach konieczne jest zdobycie wyższego wykształcenia poza granicami danego kraju i w języku, który nie jest językiem ojczystym ucznia. W programach CLIL starsi uczniowie mogą być szczególnie dobrze przygotowani do tej sytuacji.

#### **Przykłady**

- Programy dla starszych uczniów uwzględniające specyficzne treści akademickie, służące jako podstawa dalszej specjalizacji w ramach kształcenia w szkołach wyższych.
- Programy doskonalenia i kształcenia zawodowego, w których opracowuje się środki językowe potrzebne w komunikacji w różnych środowiskach pracy.

Nie chodzi o odległość, tylko pierwszy krok jest trudny (Madame du Deffand).

## LEARNTIX

### Rozbudowa indywidualnego repertuaru strategii uczenia się

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne	monolingwalne
<b>intensywność</b>	mała	średnia	mała	mała

<b>kontaktu</b>				
<b>język docelowy</b>	język obcy	język większości społecznej	język obcy	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
<b>zmienność użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak	tak

## Wymiar uczenia się

### LEARNTIX

#### Rozbudowa indywidualnego repertuaru strategii uczenia się

Jest to typowe podejście w metodyce zorientowanej na potrzeby ucznia, która próbuje ukształtować korzystną dla niego sytuację uczenia się dzięki uwzględnieniu jego indywidualnych sprawności społecznych i intelektualnych. Szczególnie popularnym problemem badawczym są różnice w osiągnięciach w nauce języka specyficzne dla obu płci. W związku z tym słyszy się zdania, iż w niektórych typach szkół, z uwagi na różnice pomiędzy płciami, niektóre grupy chłopców są dyskryminowane, ponieważ nauka języka jest ukształtowana w sposób dla nich odstrasający. Jest to jednak opinia sporna. W każdym razie CLIL umożliwia zastosowanie różnych podejść do nauki języka, a jeżeli przez to jest niwelowana dyskryminacja poszczególnych grup uczniów lub w ogóle osiąga się pozytywne oddziaływanie na szerokie masy uczniów, to można to tylko pochwalić.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Dowody na znaczenie tego aspektu nauczania wielojęzycznego są na razie dostępne jedynie w formie subiektywnych ocen z praktyki szkolnej; w przyszłości należy jednak liczyć się ze wzrostem zainteresowania tym problemem w środowisku naukowym.
- ⇒ Bez zastosowania odpowiedniej metodyki niemożliwe jest uwzględnianie na lekcji indywidualnych strategii uczenia się. W ramach CLIL można stosować różne metody nauczania, które umożliwiają uczniom stosowanie indywidualnych stylów uczenia się i różnych strategii.

## Przykłady

- Programy o małym stopniu intensywności w szkołach specjalnych dla dzieci z zaburzeniami zachowania.
- W ramach programów dualnych, obejmujących naukę przedmiotu niejęzykowego i języka obcego, w których szczególny nacisk jest kładziony na rozbudzenie w uczniach poczucia własnej wartości w odniesieniu do możliwości nauki języka dzięki uwzględnieniu ich indywidualnych potrzeb.

Nie ma idealnego ucznia CLIL – ale są uczniowie, którzy są gotowi, chętni i potrafią wykorzystać okazję nabycia nowych sprawności (VocTalk).

## LEARNTIX

### Wspieranie różnorodności metod i form pracy na lekcji

<b>przedział wieku</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>5–15 lat</b>	<b>14–20 lat</b>
<b>środowisko językowe</b>	monolingwalne	monolingwalne	monolingwalne
<b>intensywność kontaktu</b>	mała	duża	mała
<b>język docelowy</b>	język obcy	język mniejszości społecznej	język obcy
<b>nauczyciel</b>	nauczyciel przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
<b>typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji</b>	głównie interakcja	stosunek wyrównany	głównie interakcja
<b>stosunek treści do wartości językowych</b>	główny nacisk na treść	stosunek wyrównany	główny nacisk na treść
<b>przedmioty niejęzykowe</b>	większość przedmiotów	większość przedmiotów	większość przedmiotów
<b>zmiennosc użycia języka ojczystego i docelowego</b>	tak	tak	tak

## LEARNTIX

### Wspieranie różnorodności metod i form pracy na lekcji

Aby osiągnąć w praktyce różnorodność metod i form pracy na lekcji z pewnością nie trzeba stosować nowego języka. Jednak zastosowanie dydaktyki CLIL, która sama w sobie stanowi cały repertuar metod, może jak katalizator przyczynić się do uzyskania takiej różnorodności. Innymi słowy – zastosowanie CLIL sprzyja starannejszej analizie i opracowaniu na nowo stosowanej dotychczas metodyki.

Charakterystyczną cechą wielu programów CLIL jest efekt synergii, który bierze się stąd, iż komunikacja w klasie ukierunkowana jest na język, na treści przedmiotowe i na interakcję. W ramach CLIL wszystkie te trzy aspekty odgrywają pierw-



szoplanową rolę. Zrozumienie wartości tej dalece interakcyjnej formy pracy na lekcji pozwoli wielu nauczycielom na wzbogacenie ich praktyki metodycznej.

### Aspekty kluczowe

- ⇒ Niektóre metody pracy na lekcji stosowane w ramach CLIL pochodzą z dydaktyki języków obcych i są transponowane na nauczanie przedmiotu niejęzykowego w języku docelowym; nie jest tak jednak we wszystkich przypadkach.
- ⇒ W przypadku uczniów starszych na pierwszy plan wysuwają się zasady autonomii uczących się.
- ⇒ Współpraca pomiędzy nauczycielami oraz techniki pracy, takie jak „*team teaching*”, oddziałują z reguły bardzo pozytywnie na rozwój repertuaru metodycznego.

### Przykłady

- Program, w którym rodowici mówcy języka docelowego asystują nauczycielowi i przejmują pewne role podczas lekcji przedmiotu, oferując wsparcie językowe i przyczyniając się do wzbogacenia metodycznego lekcji.
- Program dla dzieci z uszkodzeniami słuchu, w którym nauczyciele początkowo mówią do osób niesłyszących lub niedosłyszących, a następnie wprowadzają język migowy jako język docelowy w ramach CLIL.

Nie można zmienić wiatru, ale można ustawić odpowiednio żagle i nauczyć się żeglować (VocTalk).

## LEARN TIX

### Wzmacnianie motywacji uczniów

przedział wieku	5–15 lat	5–15 lat	5–15 lat	14–20 lat
środowisko językowe	monolingwalne	bilingwalne	multilingwalne	monolingwalne
intensywność kontaktu	mała	średnia	mała	mała
język docelowy	język obcy	język drugi	język mniejszości społecznej	język obcy
nauczyciel	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity	nauczyciel języka i przedmiotu; mówca rodowity i nierodowity
typ dyskursu: stosunek interakcji do transakcji	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja	głównie interakcja
stosunek treści do wartości językowych	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	główny nacisk na treść	wyrównany
przedmioty niejęzykowe	wybrane przedmioty	większość przedmiotów	wybrane przedmioty	wybrane przedmioty
zmienność użycia języka ojczystego i docelowego	tak	tak	tak	tak

## LEARNTIX

### Wzmacnianie motywacji uczniów

Wzmacnianie motywacji uczniów jest zagadnieniem kluczowym w każdej formie kształcenia. Jeżeli dydaktyka CLIL jest stosowana głównie w celu zwiększania motywacji uczniów, to ma to miejsce przede wszystkim w odniesieniu do programów o małym stopniu intensywności, w których uczniowie są konfrontowani z alternatywnymi środkami i metodami pracy. W programach tych zwykle rolę pierwszoplanową odgrywa stwarzanie sytuacji edukacyjnych, w których możliwie jak najwięcej uczniów nabędzie pozytywne nastawienie wobec celów nauczania.

#### **Aspekty kluczowe**

- ⇒ Uczniom starszym, szczególnie w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego, można w ten sposób umożliwić „nowy start” w podejściu do nauki języków obcych, jeżeli w ramach dotychczasowych programów kształcenia nie odnosili większych sukcesów.
- ⇒ Takie programy mogą być celowo tak skonstruowane, aby stworzyć uczniom jak najwięcej możliwości praktycznej konfrontacji z pewnymi wyzwaniem, które uczą się oni pokonywać.
- ⇒ W programach CLIL mogą być wspierani uczniowie o zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach, co pozytywnie wpływa na całokształt środowiska szkolnego.

#### **Przykłady**

- Programy szkół zawodowych, które nie są skierowane na przekazywanie treści, lecz na interakcyjne formy pracy na lekcji i przyczyniają się w ten sposób do wzrostu poczucia własnej wartości i powstawania pozytywnego nastawienia do nauki w grupie uczących się o zróżnicowanych zainteresowaniach i zdolnościach.
- Programy dla młodszych uczniów w ramach kółek zainteresowań po lekcjach, których celem jest przygotowanie uczniów do podjęcia nauki języka obcego lub utrzymanie kompetencji językowej uczniów uzyskanej we wcześniejszych programach CLIL.

Ciągle robię to, czego nie potrafię – aby się tego nauczyć (Pablo Picasso).

# Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzycznych

*Dieter Wolff*

## Wprowadzenie

Tak zwane bilingwalne nauczanie przedmiotów niejęzycznych (angielski termin CLIL = *Content and Language Integrated Learning* określa zakres tematyczny o wiele lepiej) jest uważane obecnie za jeden z najpotężniejszych instrumentów wspierania wielojęzyczności w Europie. W wielu krajach europejskich są podejmowane próby zastosowania tej koncepcji nauczania zintegrowanego, którą najbardziej ogólnie można scharakteryzować jako połączenie nauczania języka obcego i przedmiotów niejęzycznych. Mimo iż zróżnicowany kontekst polityczno-oświatowy, społeczny i lingwistyczny w Europie doprowadził – lub doprowadzi – do powstania wielu zróżnicowanych modeli CLIL, to w ostatnich latach mamy do czynienia z pojawieniem się szeregu ogólnych pytań, których rozwiązanie jest ważne w podobnym stopniu dla wszystkich typów nauczania dwujęzycznego. Obok kwestii metodycznych oraz dotyczących oceny osiągnięć uczniów w coraz większym stopniu dyskutowane są pytania związane z tworzeniem curriculum dla klas bilingwalnych oraz kształceniem nauczycieli.

Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście pytanie, czy należy opracowywać odrębne curricula dla klas o zintegrowanym programie nauczania języka i przedmiotu niejęzycznego, czy też wystarczy opracować zalecenia dla nauczycieli przedmiotów niejęzycznych, dotyczące kształtowania przez nich lekcji w języku obcym, lub odwrotnie, zalecenia dla nauczycieli języków obcych, dotyczące nauczania w tych językach przedmiotów niejęzycznych.

Oprócz tego w coraz większym stopniu staje się widoczne, iż wszędzie brakuje nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach, aby możliwe było wprowadzenie do oferty oświatowej nauczania dwujęzycznego pełnej palety przedmiotowej. Dotychczasowe kształcenie nauczycieli w żadnym z krajów europejskich nie obejmuje ich przygotowania do podjęcia tak trudnego zadania edukacyjnego, jakim jest nauczanie przedmiotu niejęzycznego w języku obcym. Idąc jeszcze dalej, można stwierdzić, iż jak do tej pory nie istnieje nawet profil kształcenia takich nauczycieli, na którym mogłyby się oprzeć instytucje akademickie opracowujące programy kształcenia przyszłych nauczycieli.

Niniejszy tekst prezentuje kilka uwag dotyczących obecnego stanu prac nad tworzeniem curriculum nauczania zintegrowanego. W związku z tym naszkicowane zostaną przede wszystkim curricula poszczególnych szkół w kontekście europejskim i zalecenia władz oświatowych niektórych krajów związkowych RFN. Z zestawienia tego będzie wynikało, iż szkolne programy nauczania wyraźniej zarysowują perspektywę nauczania języka obcego, podczas gdy zalecenia władz bardziej się kon-

centrują na problematyce przedmiotów niejęzykowych. Integracja tych podejść nie jest na razie widoczna. W kolejnym rozdziale zostanie przedstawiona refleksja dydaktyczna, która wynika z szeregu publikacji przede wszystkim z dziedziny nauczania języków obcych. Te „podstawy samodzielnej dydaktyki CLIL” tworzą bazę dalszego rozważania na temat tworzenia curriculum i kształcenia nauczycieli.

## **1. Stan badań nad tworzeniem curriculum i kształceniem nauczycieli w CLIL**

### **1.1. Tworzenie curriculum**

Nawet jeżeli przyjmiemy, że termin *curriculum* będziemy rozumieć tylko jako program nauczania danego przedmiotu i będziemy odnosić się jedynie do wewnętrznego jądra złożonej problematyki dotyczącej uwarunkowań i przesłanek procesu nauczania, to musimy stwierdzić, iż coś takiego, jak curriculum nauczania dwujęzycznego przedmiotów niejęzykowych nie istnieje. Dotyczy to zarówno Niemiec, jak też innych krajów europejskich. Jednak w kilku krajach związkowych RFN, w których nauczanie dwujęzyczne wpisało się już na stałe w krajobraz oświatowy, istnieją zalecenia władz szkolnych mające właściwie charakter programów nauczania. Dotyczy to np. Nadrenii Płn.–Westfalii, Nadrenii-Palatynatu, Badenii-Wirtembergii czy Szlezewiku-Holsztyna. Jak wynika z ankiet przeprowadzonych w innych krajach europejskich, również tam mamy do czynienia z wewnętrznymi szkolnymi programami nauczania, opracowanymi wspólnie dla języka obcego i przedmiotu niejęzykowego. O tych ostatnich chciałbym opowiedzieć najpierw, następnie zaś przejść do omówienia zaleceń władz szkolnych dla szkół bilingwalnych.

#### **1.1.1. Tendencje w Europie**

W opublikowanej niedawno ankiecie dotyczącej nauczania bilingwalnego w Europie (CLIL Compedium) pytano między innymi o programy nauczania i curricula. Z badań wynika, że z wyjątkiem Niemiec nigdzie w Europie nie istnieją opracowane przez szkolne władze administracyjne programy nauczania zintegrowanego, ale istnieją programy opracowane przez poszczególne szkoły lub nauczycieli CLIL, które w tych szkołach są uznawane za obowiązujące. We wszystkich tych wewnętrznych szkolnych programach nauczania wyraźnie zdefiniowane są cele nauczania dwujęzycznego. Na pierwszym planie plasują się cele związane z rozwojem kompetencji językowej uczniów, przygotowanie ich do życia w zjednoczonej Europie i wychowanie w tolerancji. Sprawności związane z nauczaniem przedmiotów niejęzykowych znajdują się w tych programach – co należy podkreślić – na dalszym miejscu.

W odniesieniu do konkretnych treści nauczania zintegrowanego z ankiety nie wynika wiele, ponieważ w poszczególnych szkołach nauczanie bilingwalne dotyczy różnych przedmiotów. Jednakże w więcej niż połowie szkół zmieniono program nauczania danego przedmiotu niejęzykowego, jeżeli miał on być nauczany dwujęzycznie. Z odpowiedzi ankietowanych nie wynika, jakiego rodzaju były to zmiany: czy dotyczyły wprowadzenia nowych treści nauczania, ich redukcji, czy też szczególnego uwzględnienia treści dotyczących kraju języka obcego.

Jeżeli chodzi o kształtowanie lekcji w procesie nauczania dwujęzycznego (które jest jednym z najważniejszych kategorii curriculum), znajdujemy wiele interesujących wypowiedzi. Wypracowane przez szkoły programy nauczania zwracają uwagę na konieczność rozwijania sprawności językowych uczniów w inny sposób niż przyjęty w ramach konwencjonalnego nauczania języków obcych: obok mówienia, które także w dydaktyce CLIL zajmuje pierwsze miejsce, zwraca się szczególną uwagę również na czytanie. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu oraz pisanie zajmuje dopiero kolejną pozycję, po dwóch wymienionych wcześniej. Jeżeli chodzi o środki językowe, to rozszerzanie słownictwa ma większy priorytet niż rozwijanie wiedzy gramatycznej. W kształtowaniu lekcji ważną rolę odgrywa praca metodą projektu, integracja uczenia się języka obcego oraz treści niejęzykowych, a także praca w grupie (*teamwork*). Wiele programów nauczania opiera się na koncepcji autonomii uczącego się i wyraźnie to formułuje. Zasady kształtowania lekcji z uwagi na treści niejęzykowe nie zostały w tych programach określone. Z ankiety nie wynika także, czy i jeżeli tak, to w jaki sposób opracowywanie treści przedmiotu niejęzykowego wymaga modyfikacji z uwagi na zastosowanie medium języka obcego.

W wewnątrzszkolnych programach nauczania nieco miejsca poświęca się także ocenie osiągnięć uczniów. Wiele z nich zawiera wytyczne dotyczące stosowania kryteriów oceny pracy uczniów. Znamienny jest jednak fakt, iż w prawie 50% programów ocena osiągnięć uczniów nie odgrywa roli centralnej. W pozostałych przypadkach największą wagę przywiązuje się do oceny wiedzy przedmiotowej; ocena sprawności językowych odgrywa rolę podporządkowaną.

Jak wynika z tego krótkiego porównania programów nauczania opracowanych przez szkoły dwujęzyczne, indywidualne koncepcje kształtowania nauczania bilingwalnego opierają się w znacznej mierze na przesłankach glottodydaktycznych i niewiele uwagi poświęcają problematyce dydaktyki przedmiotów niejęzykowych, abstrahując jedynie od oceny osiągnięć uczniów oraz postulatu integracji nauki przedmiotu i rozwijania sprawności językowych. Fakt ten unaocznia m.in. tendencję, która dotychczas odgrywała największą rolę w kontekście nauczania dwujęzycznego, a mianowicie to, że impulsy dotyczące tej koncepcji nauczania pochodziły w znacznej mierze od nauczycieli języków obcych, i że koncepcje dotyczące kształtowania curriculum przedmiotów niejęzykowych były spychane na dalszy plan.

### **1.1.2. Tendencje w Niemczech, szczególnie w Nadrenii Płn.-Westfalii**

Zapewne między innymi dlatego, żeby uniknąć związanego z tym faktem niebezpieczeństwa, wiele niemieckich krajów związkowych, gdzie nauczanie dwujęzyczne wyszło już poza fazę modelowych eksperymentów, opracowało zalecenia dotyczące kształtowania programu nauczania, które ze względu na swoją strukturę są podobne do programów nauczania poszczególnych przedmiotów niejęzykowych, i tych przedmiotów dotyczą. W Nadrenii Płn.-Westfalii, na którym to kraju związkowym się skoncentrujemy, dla większości kombinacji języków i przedmiotów niejęzykowych takie zalecenia istnieją. Pierwsze opracowania ukazały się już w 1994 roku,

np. „Zalecenia dotyczące bilingwalnego nauczania przedmiotu ‘polityka’ z udziałem języka niemieckiego i angielskiego”. Ostatnie takie opracowania, z 1999 roku, dotyczą bilingwalnego nauczania polityki z udziałem języka niemieckiego i włoskiego. Struktura tych zaleceń jest w każdym z opracowań identyczna. Na wstępie podawane są ogólne uwagi dotyczące celów nauczania dwujęzycznego oraz zasad kształtowania dwujęzycznego procesu nauczania i uczenia się. Następnie formułowane są szczegółowe zalecenia. Są one podzielone (jest to cecha wszystkich opracowywanych w Nadrenii Płn.-Westfalii programów nauczania) na zadania i cele, treści nauczania, organizację procesu nauczania i ocenę osiągnięć uczniów. Wiele zaleceń odwołuje się do „normalnych” programów nauczania języków obcych i przedmiotów niejęzykowych, które z kolei, przynajmniej w Nadrenii Płn.-Westfalii, zawierają odnośniki do nauczania bilingwalnego. Wszystkie zalecenia zawierają obszerny aneks, w którym znajdują się pomocnicze materiały dydaktyczne, przykłady cykli lekcji i inne materiały.

Dokładna analiza zaleceń przekroczyłaby ramy tego opracowania. Zainteresowanych odsyłam do literatury przedmiotu, np. Helbig (2001, szczególnie 76–109). W tym miejscu omówione zostaną jedynie niektóre aspekty:

- Zasadniczo we wszystkich zaleceniach podkreśla się fakt, iż bilingwalne nauczanie przedmiotów niejęzykowych w swoich celach, treściach i metodach opiera się na obowiązujących programach nauczania tych przedmiotów w języku ojczystym.
- Zasadniczo podkreśla się postulat, że uczniowie powinni zdobyć wiedzę fachową w dziedzinie danego przedmiotu nie tylko w języku obcym, lecz także w języku ojczystym. Oznacza to, że terminologia fachowa powinna być uczniom przekazywana w obydwu językach.
- Rozbieżności pomiędzy poznawczymi możliwościami ucznia a jego możliwościami językowymi w L2 stanowią centralny problem w kształtowaniu bilingwalnych programów nauczania. Problem ten próbuje się rozwiązać dzięki integracji zdobywania wiedzy fachowej i rozwoju sprawności językowych uczniów.
- Zasadniczo podkreśla się, iż interkulturowy aspekt uczenia się, który jest jednym z najważniejszych cech nauczania dwujęzycznego, może być zrealizowany poprzez „kontrastujące przedstawienie treści nauczania, zmianę perspektywy i refleksję nad własną rzeczywistością życiową dzięki zmianie punktu widzenia” (cytat z zaleceń dotyczących bilingwalnego nauczania polityki z udziałem języka niemieckiego i włoskiego).
- Centralnym celem zintegrowanego nauczania bilingwalnego jest rozwój sprawności językowych, które mają służyć zdobywaniu wiedzy przedmiotowej. Sprawności te są określane za pomocą takich kategorii, jak opisywanie, objaśnianie, wnioskowanie i ocenianie.
- We wszystkich zaleceniach zwraca się uwagę na to, że sprawności konieczne w gromadzeniu wiedzy przedmiotowej są co prawda specyficzne dla każdego przedmiotu, ale obejmują także sprawności ogólne, potrzebne do pracy we wszystkich dziedzinach. Należą do nich takie sprawności, jak posługiwanie

się obrazem, odczytywanie tabeli, diagramów i schematów. Mogą one być rozwijane w procesie nauki w języku obcym i stosowane z powodzeniem na lekcjach innych przedmiotów prowadzonych w języku ojczystym.

- We wszystkich zaleceniach wielką wagę przykładą się do pracy z tekstem. Sprawność rozumienia tekstu w języku obcym musi być rozwijana w szczególny sposób. Z punktu widzenia pracy nad danym przedmiotem ważne jest także rozwijanie sprawności pisania w języku obcym.

Mimo iż treści nauczania przedmiotów niejęzykowych w języku obcym zasadniczo nie odbiegają od treści ustalonych w programach nauczania jednojęzycznego, w niektórych opracowaniach znajdują się bardziej szczegółowe wskazówki. Wskazuje to na fakt, że autorom zaleceń nie wydaje się sensowne umieszczanie w programach nauczania bilingwalnego tych samych treści co w programach nauczania jednojęzycznego. W dalszej części zostaną omówione przykłady wskazówek dotyczących treści nauczania w odniesieniu do następujących kombinacji przedmiotowych: geografia – angielski, historia – angielski, polityka – włoski.

W zaleceniach dotyczących dwujęzycznego nauczania geografii (jest to przedmiot najczęściej wybierany przez szkoły jako przedmiot nauczany dwujęzycznie już od klasy VII) proponuje się, aby omawianie tematów przeznaczonych dla klas VII i VIII, a dotyczących pozaeuropejskich obszarów geograficznych, skoncentrowało się na omówieniu zagadnień dotyczących obszarów angielskojęzycznych. Jeżeli to zalecenie wydaje się być sensowne i łatwe w realizacji, to już zalecenie dotyczące skoncentrowania się w początkowej fazie procesu nauczania na opisywaniu i objaśnianiu wydaje się problematyczne, ponieważ przez takie postawienie sprawy – przez taką sztuczną redukcję – sprawności ważne z punktu widzenia gromadzenia wiedzy fachowej, jak wnioskowanie i ocenianie, które od początku są rozwijane na lekcjach prowadzonych w języku ojczystym, są zaniedbywane. Uzasadnienie tej redukcji tym, iż w ten sposób umożliwiał się rozwój „*cognitive academic language proficiency*” (CALP) nie jest empirycznie udowodnione. Poza tym cierpi na tym w znacznym stopniu rozwój wiedzy przedmiotowej.

Bilingwalne nauczanie historii rozpoczyna się z reguły później (w Nadrenii Płn.-Westfalii – w klasie IX). Zalecenia dotyczące bilingwalnego nauczania historii z udziałem języka angielskiego odnoszą się do tego faktu i podkreślają, że uczniowie dysponują na tym etapie bogatą wiedzą przedmiotową zdobytą podczas lekcji historii prowadzonych w języku ojczystym we wcześniejszych klasach. Podkreślają one także, że obraz historii z angielskojęzycznego kręgu kulturowego, szczególnie zaś anglo-amerykańskiego, jest bardzo ważny dla rozwoju własnej świadomości historycznej, ponieważ rozwija się ona właśnie w pluralizmie, w wielości możliwości postrzegania historii. Jednocześnie jednak zaleca się zachowanie obligatoryjnych treści nauczania dla klasy IX i X także w klasach dwujęzycznych. Zwraca się uwagę na to, że treści te powinny być inaczej akcentowane (silniejsze podkreślanie angielskojęzycznego kręgu kulturowego) i że część lekcji, których tematyka może być dowolnie kształtowana przez nauczyciela, powinna dotyczyć w dużym stopniu historii anglojęzycznego obszaru językowego i kulturowego. Proponowane przykła-

dowe tematy, podawane w zaleceniach, to wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych i rewolucja przemysłowa w Wielkiej Brytanii.

Zalecenia dotyczące nauczania polityki z udziałem języka włoskiego regulują problematykę wyboru treści w bardzo elegancki sposób. Program nauczania polityki w Nadrenii Płn.-Westfalii przewiduje cztery bloki tematyczne, które muszą być uwzględnione także w klasach dwujęzycznych, a mianowicie: społeczeństwo, gospodarkę, stosunki międzynarodowe i sprawy publiczne. W zaleceniach proponuje się, aby te cztery bloki tematyczne napełnić treściami związanymi z włoskim kręgiem kulturowym i porównać z treściami rodzimymi. Jest to możliwe tylko dlatego, że dla nauczania polityki nie istnieje ściśle określony katalog tematów.

Z powyższych uwag dotyczących zaleceń programowych wynika, że podejmowane są próby zachowania w procesie nauczania bilingwalnego rangi wiedzy przedmiotowej danej dziedziny i niepodporządkowywania jej celom językowym. Jest to najważniejsza różnica pomiędzy zaleceniami władz oświatowych a omówionymi wcześniej wewnętrznymi programami opracowanymi przez poszczególne placówki szkolne, w których cele językowe odgrywają pierwszoplanową rolę. Już sam fakt, iż treści nauczania w dużym stopniu odnoszą się do kręgu kulturowego danej wspólnoty językowej, jak również to, że różnicuje się perspektywy postrzegania rzeczywistości, podkreśla znaczenie gromadzenia wiedzy fachowej, a nie tylko językowej. Jednocześnie opracowywanie tych treści przedmiotowych legitymuje fakt opracowywania ich właśnie w danym języku docelowym.

Rozważania powyższe dotyczą jednakże przedmiotów humanistycznych i społecznych, bilingwalne nauczanie biologii może się odnosić najwyżej pośrednio do danego kręgu kulturowego języka obcego.

Z zaleceń wynika jednak wyraźnie, że właśnie przez to, iż podporządkowują rozwijanie sprawności językowych zdobywaniu wiedzy przedmiotowej, ograniczają możliwości integracji obydwu procesów uczenia się. Mimo faktu, iż zalecenia uwzględniają cele specyficznie językowe, stosują pragmatyngwistyczne kategorie opisu aktów mowy realizowanych w języku obcym i uwzględniają rozwój sprawności językowych, nie udaje się im powiązać ze sobą treści przedmiotowych i językowych. Rozwijanie sprawności językowych L2 oraz zdobywanie wiedzy fachowej są rozpatrywane mimo wszystko jako dwa niezależne zjawiska i przez to nie w pełni wykorzystuje się szanse zintegrowanego uczenia się, które są jedną z najważniejszych zalet nauczania bilingwalnego.

## **1.2. Kształcenie nauczycieli klas dwujęzycznych**

Jak już wspomniano na wstępie, w szkołach dwujęzycznych pracują nauczyciele, którzy albo w ogóle nie otrzymali odpowiedniego wykształcenia, albo mają wykształcenie podwójne, ale nie zintegrowane kompetencje. Pierwszy przypadek występuje w prawie wszystkich krajach europejskich, które kształcą nauczycieli jednej specjalności. Nauczyciele ci mają kwalifikacje w nauczaniu albo danego przedmiotu, albo języka obcego i podejmują się zadania nauczania w klasach dwujęzycznych bez odpowiedniego przygotowania zawodowego. Drugi przypadek występuje w Niemczech, Austrii i niemieckojęzycznej części Szwajcarii, gdzie nauczyciele mogą



wprawdzie zdobywać kwalifikacje w dwóch dziedzinach, zarówno w dziedzinie przedmiotu, jak i dydaktyki języka obcego, jednak zdobywają je niezależnie od siebie i w sposób niezintegrowany. Można się spierać co do tego, jacy nauczyciele są lepiej przygotowani do pracy w klasach dwujęzycznych – nauczyciele przedmiotu czy nauczyciele języka obcego, którzy na dodatkowych kursach zdobywają dodatkowe kwalifikacje w dziedzinie przedmiotu lub glottodydaktyki, jednakże decydujące jest to, także w przypadku nauczycieli o podwójnej specjalności, iż nie posiadają oni odpowiednich kompetencji dydaktycznych, pozwalających im na nauczanie przedmiotu niejęzykowego poprzez język obcy, gdzie uczniowie zdobywają zarówno wiedzę fachową, jak też rozwijają sprawności językowe. Jak powinny wyglądać takie kompetencje, przedstawię w następnym punkcie.

## **2. Podstawy samodzielnej dydaktyki CLIL**

Punktem wyjścia do postawienia dalszych pytań badawczych muszą być rozważania dotyczące kształtu dydaktyki przedmiotów niejęzykowych z udziałem języka obcego, ponieważ bez tego nie jest możliwa dyskusja ani na temat treści nauczania, ani na temat profilu kształcenia nauczycieli.

Refleksja dydaktyczna dotycząca nauczania bilingwalnego rozpoczęła się już na polu glottodydaktyki; na polu dydaktyki przedmiotów niejęzykowych dyskusja ta dopiero się zaczyna. Ze strony glottodydaktyków formułowany jest od pewnego czasu postulat stworzenia samodzielnej dydaktyki nauczania bilingwalnego, która powiąże ze sobą problematykę rozwoju językowego i zdobywania wiedzy przedmiotowej tam, gdzie jest to możliwe.

### **2.1. Czy potrzebujemy samodzielnej dydaktyki CLIL?**

Jede Form von praktischem unterrichtlichen Handeln – und auch der bilinguale Sachfachunterricht ist eine Form praktischen unterrichtlichen Handelns – bedarf einer unterliegenden Theorie, durch die abgesichert wird, daß das, was im Klassenzimmer geschieht, auch lerntheoretisch sinnvoll ist, daß es pädagogisch angemessen ist und zum gewünschten Ergebnis führt. Eine solche Theorie sollte auch Wege zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Praktizierten weisen (Wolff 1997: 51).

CLIL nie jest, jak to wielokrotnie podkreślano, procesem nauki języka obcego, tzn. metody nauczania języka obcego nie mogą być stosowane tu bez ograniczeń. CLIL nie polega jedynie na nauczaniu danego przedmiotu, dlatego metody stosowane w procesie nauczania jednojęzycznego nie mają tu zastosowania. CLIL oznacza zintegrowane uczenie się treści przedmiotowych i rozwijanie sprawności językowych, dlatego stosowane w nim metody muszą być co najmniej zmodyfikowane.

Jeżeli chodzi o komponent językowy, to sprawa wydaje się łatwiejsza. Podczas gdy w podejściu komunikacyjnym w centrum uwagi znajdują się sprawności ustne, w dydaktyce CLIL należy w większym stopniu uwzględnić rozwój sprawności pisemnych. Szczególnie sprawność czytania, ale także pisania, odgrywa w tym proce-

się bardzo ważną rolę. Od tego stwierdzenia droga do wyboru konkretnych technik uczenia się i pracy na lekcji nie jest już daleka: sprawności te mogą być rozwijane tylko w przypadku, gdy stosuje się odpowiednie techniki. Materiały dydaktyczne dla potrzeb CLIL także są inne niż tradycyjne materiały glottodydaktyczne, czy też materiały do nauki danego przedmiotu niejęzykowego. Przede wszystkim nauczyciel musi się nauczyć tworzenia takich materiałów we własnym zakresie. Wreszcie należy postawić pytanie o metody językowego opracowywania materiału na lekcji, który jest inny niż w tradycyjnym nauczaniu. W kontekście tworzenia materiałów dydaktycznych i autentyczności interakcji pojawia się szczególnie wyraźnie pytanie o możliwości zastosowania na lekcji nowych mediów.

Z perspektywy nauczania przedmiotów niejęzykowych zmiany metodyczne są trudniejsze do uzasadnienia, szczególnie jeżeli nie jest się specjalistą w dziedzinie danego przedmiotu. Faktem jest jednak to, iż metodyka nauczania przedmiotu musi się zmienić chociażby o tyle, że przedmiot ten jest nauczany w języku obcym. Formy transakcyjne (np. wykład nauczyciela) muszą ustąpić miejsca w znacznym stopniu formom interakcyjnym.

## 2.2. Elementy samodzielnej dydaktyki CLIL

Poniżej przedstawiono szereg elementów samodzielnej dydaktyki zintegrowanego nauczania dwujęzycznego, nad którymi obecnie dyskutuje się w Niemczech. Bardziej szczegółowe rozważania na ten temat znajdują się w Thürmann (1999).

### 2.2.1. Sprawności językowe

- **Znaczenie sprawności czytania i pisania.** Uczniowie muszą posiadać umiejętności rozumienia naukowych tekstów fachowych z dziedziny danego przedmiotu. Są to umiejętności innego rodzaju niż w przypadku rozumienia tekstów ogólnych z życia codziennego. Oprócz tego uczniowie muszą się nauczyć pisemnego przedstawiania treści przedmiotowych, sporządzania sprawozdań, przedstawiania wyników eksperymentów etc. Muszą się także nauczyć językowego przetwarzania informacji zawartych w tabelach, diagramach i schematach. Są to inne sprawności niż tradycyjnie rozwijane w procesie nauki języka obcego, a ponieważ działanie odbywa się w języku obcym – inne niż umiejętności rozwijane na lekcjach prowadzonych w języku ojczystym.
- **Modyfikacja sprawności rozumienia ze sluchu i mówienia.** Komunikacja w klasie (*classroom discourse*) jest inna niż na tradycyjnej lekcji języka obcego. Sprawności językowe są inaczej ustrukturyzowane. Thürmann (1999) formułuje to następująco:

Discourse skills in a CLIL classroom can be analysed as consisting of two sets: one more general functional set consisting of speech acts like identify – classify/define – describe – explain – conclude/argue – evaluate, and one more specific set which differs according to content subjects or groups of subjects, for

example making inductions/stating laws – describing states and processes – working with graphs, diagrams, tables etc. – interpreting – writing reports.

W jaki sposób można rozwijać sprawności językowe? Jeżeli chodzi o czytanie i pisanie, to bardzo dobrze dają się stosować koncepcje powstałe na gruncie badań w dziedzinie pedagogiki nad rozwojem kompetencji czytania i pisania:

Dobrym przykładem jest zasada „proceduralnych ułatwień” (*procedural facilitation*), proponowana w badaniach nad rozwojem kompetencji pisania. Należy także wspomnieć o innych strategiach zalecanych w procesie rozwoju kompetencji pisania, takich jak:

learning to master text formats, precis, description, report, letters, diary entries, comparisons, protocols, learning to deal with texts: abstracting shortening elaborating, structuring, correcting and revising (Thürmann 1999).

Ich zastosowanie nie jest łatwe, możliwe są jednak dwie drogi: tradycyjna – tematykacja tych technik na lekcji, i nowoczesna – koncentracja na rozwoju tych sprawności podczas pracy w małych grupach.

### **2.2.2. Techniki uczenia się**

Rozwój technik uczenia się wiąże się bezpośrednio z tym, co zostało powiedziane wcześniej. Oprócz technik rozwoju wyżej wymienionych sprawności można wymienić tu techniki: rozwoju słownictwa, interpretacji treści niejęzykowych, uczenia się.

### **2.2.3. Materiały dydaktyczne i ich tworzenie**

Jest to temat centralny w dydaktyce CLIL. Nie istnieją praktycznie gotowe materiały, które można stosować na lekcji zgodnie z programowymi zaleceniami dla dydaktyki przedmiotów niejęzykowych. Dlatego nauczyciele sami muszą tworzyć materiały dydaktyczne. Zasady tworzenia materiałów dydaktycznych na bazie materiałów autentycznych są następujące:

- ocena trudności tekstu,
- niwelowanie trudności w tekstach,
- skracanie,
- pisanie tekstów pomocniczych,
- modele werbalizacji treści zawartych w tabelach, diagramach i mapach,
- podawanie słownictwa potrzebnego do prowadzenia dyskusji na dany temat,
- praca z tekstami dwujęzycznymi.

### **2.2.4. Praca nad środkami językowymi**

Ten problem także wiąże się bezpośrednio z omówionymi wcześniej. Praca nad środkami językowymi nie może oznaczać opracowywania terminologii fachowej. Uczenie się na pamięć list pojęć fachowych w języku obcym i języku ojczystym

należy do przeszłości. Jednakże takie listy uczący się powinni mieć do dyspozycji, aby korzystać z nich w przypadku trudności językowych. Praca nad środkami językowymi powinna zawierać następujące komponenty:

- reaktywacja środków językowych,
- tworzenie dwujęzycznych list pojęć fachowych z danej dziedziny wiedzy,
- opracowywanie słownictwa (podzielonego na pola semantyczne) w formie: opisywania, objaśniania, porównywania, wnioskowania, oceniania,
- opracowywanie struktur językowych ułatwiających komunikację na lekcji,
- korzystanie z dwujęzycznych słowników (Thürmann 1999).

### **2.2.5. Praca z nowymi mediami**

Nowe media powinny być wykorzystywane na lekcji zarówno jako źródło informacji, jak też jako środek komunikacji. Jako źródło informacji nadaje się tu przede wszystkim Internet (*world wide web*), jako środek komunikacji – poczta elektroniczna, grupy dyskusyjne itp.

### **2.2.6. Znaczenie kursu przygotowawczego**

Nie istnieje jednolita koncepcja kursu przygotowawczego dla uczniów klas dwujęzycznych. Z wielu możliwości stosuje się na przykład intensywny kurs nauki języka obcego lub przygotowanie do nauki przedmiotu niejęzykowego na zajęciach dodatkowych.

## **2.3. Elastyczne moduły dwujęzyczne**

Idea elastycznego modułu bilingwalnego jest nowa. Elastyczne moduły powinny być wprowadzane przede wszystkim w szkołach, które ze względów finansowych nie mogą pozwolić sobie na utworzenie klas bilingwalnych. Poniższe rozważania są oparte na opracowaniu Krechela oraz na poradniku metodycznym wydanym przez Ministerstwo Szkolnictwa i Badań Naukowych 2001.

### **Definicja**

Przez pojęcie elastycznego modułu bilingwalnego rozumie się fakultatywną, okresową ofertę edukacyjną nauki dowolnego przedmiotu niejęzykowego w języku obcym. Mogą to być zwłaszcza następujące formy:

- okresowe fazy nauczania w języku obcym przedmiotu nauczanego w języku ojczystym,
- kółka zainteresowań prowadzone w języku obcym,
- międzyprzedmiotowe projekty realizowane w języku obcym,
- udział języka obcego w małych projektach, takich jak międzynarodowa współpraca szkół, projekty, internetowe, spotkania międzynarodowe, praktyki zawodowe.

### Cele:

- rozszerzenie działań językowych na obszary związane z przedmiotem nau- czania,
- rozszerzenie kompetencji językowej dzięki rozwiązywaniu zadań związanych z daną dziedziną wiedzy fachowej,
- powstanie świadomości przydatności języka obcego w kontekście fachowym,
- lepsze przygotowanie zawodowe.

### Proponowane tematy:

- tematy kulturoznawcze dotyczące danego obszaru językowego,
- tematy, których omówienie z uwzględnieniem różnych perspektyw może być szczególnie interesujące,
- tematy, przy opracowaniu których współpraca międzyprzedmiotowa może być szczególnie korzystna, np. projekty dotyczące ochrony środowiska natu- ralnego na lekcji biologii i języka obcego,
- tematy, których opracowanie w języku obcym ma szczególne znaczenie w przygotowaniu zawodowym,
- tematy, które są tak ciekawe, że ich opracowanie w języku obcym może być szczególnie motywujące,
- tematy, przy opracowaniu których korzystanie z autentycznych materiałów obcojęzycznych jest szczególnie potrzebne i uzasadnione,
- tematy, które w szczególnie sposób prowokują dyskusję w języku obcym.

### **3. Rozważania na temat zintegrowanego curriculum nauczania dwujęzycznego**

Curriculum to coś więcej niż program nauczania. Ma ono podstawy teoretyczne, uwzględnia przesłanki polityki edukacyjnej oraz specyficzny kontekst procesu nau- czania (typ szkoły, poziom nauczania). Mimo iż aspekty te są bardzo interesujące, nie mogą być w tym miejscu omówione szerzej. W centrum dalszych rozważań znajdą się natomiast cztery kluczowe kategorie curriculum, które można nazwać programem nauczania: cele i zadania, treści nauczania, organizacja procesu naucza- nia oraz ocena osiągnięć.

Jak już wcześniej powiedziano, w zaleceniach władz szkolnych dotyczących na- uczania dwujęzycznego podkreśla się postulat, iż treści przedmiotowe powinny stać w centrum procesu nauczania, a język obcy – pełnić funkcję służebną. Jednakże nie sprecyzowano w nich, czy treści przedmiotowe w nauczaniu dwujęzycznym powin- ny być identyczne jak treści przekazywane na lekcji przedmiotu prowadzonego w języku ojczystym.

Także inne decyzje nie zostały podjęte, np. które przedmioty powinny być nau- czane dwujęzycznie, a które tylko w języku ojczystym uczniów (dotychczasowa praktyka, polegająca na nauczaniu przedmiotów, dla których dana szkoła mogła zna- leźć odpowiednich nauczycieli, nie wydaje się uzasadniona ani z punktu widzenia dydaktyki, ani z punktu widzenia programów nauczania). Podobnie rzecz się ma z wyborem języków, które miałyby stać się środkiem komunikacji na lekcji. W tym względzie również brakuje decyzji dydaktycznych. Decyzji brakuje także w dzie-

dzinie metodyki nauczania dwujęzycznego, gdyż, jak to wyjaśniono wyżej, taka metodyka praktycznie jeszcze w ogóle nie istnieje. Wreszcie pozostaje do omówienia decyzja o charakterze administracyjnym w Niemczech, w innych krajach europejskich nie podjęta, a mianowicie jak zorganizować kurs przygotowawczy, podczas którego uczniowie przygotowują się do podjęcia nauki w języku obcym. W Nadrenii Płn.-Westfalii na przykład istnieje rozszerzony program nauki języka obcego w klasach V i VI. Jest on obowiązkowy dla uczniów, którzy pragną uczęszczać do klas dwujęzycznych, jednakże poza kilkoma przypadkami (np. zalecenia dotyczące przedmiotu geografia – angielski) nie istnieją podstawy programowe takich kursów przygotowawczych.

Wreszcie należy się zastanowić, jakie świadectwa powinni otrzymywać uczniowie, którzy ukończyli klasy bilingwalne. Do tej pory jedynie szkoły bilingwalne z językiem francuskim wydają specjalne świadectwa. Następuje to po spełnieniu pewnych określonych warunków, o których tutaj nie będzie mowy. Zasadniczą kwestią jest ustalenie, czy istnienie specjalnych świadectw nie wpłynęłoby korzystnie także na motywację uczniów i czy nie należałoby powiązać go z wprowadzeniem „Europejskiego portfolio językowego”.

Z punktu widzenia powyższych rozważań wydaje się zasadne postulowanie traktowania danej konstelacji przedmiot X – język A jako odrębnego przedmiotu nauczania, który jest dziedziną kompleksową i którego specyfika musi być uwzględniona w curriculum.

Zadania i cele nauczania zintegrowanego dotyczące nabywania wiedzy przedmiotowej oraz rozwijania sprawności językowych muszą być równouprawnione. Jak wskazano wcześniej, treści przedmiotowe nie mogą być traktowane absolutnie priorytetowo. Celem nauczania dwujęzycznego jest uzyskanie przez uczniów jednocześnie wysokiej kompetencji w języku obcym. Tylko taka wysoka kompetencja językowa gwarantuje dobre osiągnięcia w danej dziedzinie przedmiotowej. Pojęcie kompetencji jest więc pojęciem kluczowym. Dopiero gdy określimy związki pomiędzy kompetencjami, będzie możliwa integracja na tej płaszczyźnie. Wiedza fachowa (w sensie wiedzy deklaratywnej – termin psychologiczny) nie zająłaby się z wiedzą językową (w sensie wiedzy proceduralnej). Tylko wtedy gdy uczniowie nauczą się „obchodzić” z danym przedmiotem, tzn. traktować geografię jak geografowie, a historię jak historycy, nauczą się także obchodzić z językiem. Tylko wtedy, gdy uczniowie w odpowiedni sposób potrafią posługiwać się językiem, będą mogli w odpowiedni sposób zdobywać wiedzę przedmiotową.

Jeśli przyjrzymy się sformułowanym celom i zadaniom programów nauczania języka obcego, to zobaczymy, że centralnymi kategoriami są w nich wspieranie interkulturowego uczenia się oraz rozwijanie „kompetencji europejskiej”. Bez wątpienia cele te mogą być osiągnięte w ramach nauczania dwujęzycznego, które w większym stopniu i o wiele bardziej niż nauczanie w języku ojczystym odnosi się do sąsiednich krajów europejskich. Dotyczy to przede wszystkim nauk społecznych i humanistycznych (w Nadrenii Płn.-Westfalii za takie uważa się historię, geografię, politykę i gospodarkę). W przedmiotach ścisłych cele te są trudniejsze do osiągnięcia. W bilingwalnym nauczaniu zintegrowanym musi, niezależnie od przedmiotu, istnieć element zmiany perspektywy postrzegania rzeczywistości: treści historyczne

muszą być omawiane z punktu widzenia własnej, ale także obcej kultury, obszar geograficzny musi być charakteryzowany z różnych punktów widzenia. Także w przedmiotach ścisłych pewne treści mogą być omawiane z uwzględnieniem innej perspektywy, choćby z punktu widzenia metodyki pracy na lekcji. Te kontrastywne formy uczenia się muszą się jednocześnie odnosić do języka, muszą być językowo wspierane i rozwijane. Wielu glottodydaktyków wyraża jednak swoje wątpliwości co do tego, czy nauczanie dwujęzyczne stanowi typ nauczania interkulturowego w sensie, w jakim rozumie ten termin większość współczesnych glottodydaktyków (por. jednak Christ 2000). Jeżeli jednak przez pojęcie uczenia się interkulturowego będziemy rozumieć rozwój ucznia w kierunku od ojczystej kultury dnia codziennego do obcojęzycznej kultury fachowej, to można zgodzić się z twierdzeniem, że nauczanie dwujęzyczne jest w stanie cel ten spełnić.

Rozpoczynając dyskusję nad treściami nauczania w programach bilingwalnych, należy najpierw spojrzeć na treści znajdujące się w programach nauczania języków obcych oraz poszczególnych przedmiotów niejęzykowych. Stwierdzimy wtedy na przykład, że program nauczania języka angielskiego w pierwszych latach szkoły ponadpodstawowej (gimnazjum) w Nadrenii Płn.-Westfalii zawiera takie ogólne kategorie, jak umiejętności, metody i wiedza. Program nauczania historii w tym samym typie szkoły i na tym samym poziomie wspomina o wymiarze doświadczenia historycznego, podstawowych formach badań historycznych i wymienia tematy obowiązkowe. Łatwo zauważyć, że kategorie te na poziomie abstrakcyjnym są do siebie podobne. Do treści nauczania każdego przedmiotu należą pewne sprawności i umiejętności (które w odniesieniu do języka obcego nazywamy kompetencjami, w odniesieniu do przedmiotu niejęzykowego doświadczeniami), do tego dochodzą pewne metody pracy, które zarówno w dydaktyce języka obcego, jak i w dydaktyce przedmiotów niejęzykowych są nazywane technikami uczenia się, i wreszcie zgromadzona wiedza faktyczna (w języku obcym – wiedza metajęzykowa, np. znajomość reguł gramatycznych, w przedmiocie niejęzykowym – wiedza na temat podstawowych zagadnień). Takie ogólne sformułowanie celów nauczania pozwala na powiązanie w curriculum celów językowych i niejęzykowych, co wynika już z wcześniejszych rozważań. Powiązanie to jest najwyraźniejsze w odniesieniu do technik uczenia się. Takie techniki jak *skimming*, *scanning* i *reading for gist* są stosowane zarówno w procesie czytania w języku obcym, jak i w procesie czytania tekstów fachowych w danej dziedzinie. Odkrywaniu (inferencji) znaczeń, technice, która w nauce języka obcego jest jedną z najważniejszych, także w dziedzinie nauki przedmiotu przypisuje się znaczenie centralne z uwagi na odkrywanie znaczenia kluczowych terminów fachowych, a także z uwagi na odkrywanie związków pomiędzy poszczególnymi faktami i informacjami. W końcu wszystkie techniki uczenia się języka obcego (pełny przegląd technik uczenia się – zob. Wolff, 1998) są jednocześnie technikami uczenia się przedmiotu.

Techniki uczenia się służą zdobywaniu doświadczeń i kompetencji. Dobra sprawność w rozumieniu tekstów jest przydatna zarówno w procesie nauki języka obcego, jak i w gromadzeniu wiedzy przedmiotowej. Dlatego powinna ona być ćwiczona i rozwijana na bazie tekstów fachowych. Podobnie sprawność pisania, która ma pierwszorzędne znaczenie dla gromadzenia doświadczeń przedmiotowych, a

jednocześnie służy rozwijaniu kompetencji w języku obcym (por. Wolff 2000). Rozwijanie tej kompetencji w języku obcym zwiększa doświadczenie przedmiotowe. W curriculum nauczania zintegrowanego techniki uczenia się zajmują centralną pozycję.

O problemach związanych z wyborem treści nauczania w curriculum nauczania dwujęzycznego była już mowa. Nie wydaje się tutaj słuszne trwanie przy obowiązkowych treściach nauczania danego przedmiotu w języku ojczystym. Bardziej uzasadniony wydaje się wybór treści odnoszących się bezpośrednio do obszaru kulturowego danego języka obcego, ponieważ nie przekazują one jedynie wiedzy o danej kulturze, ale wspierają rozwój kompetencji językowej. Argument, iż uczniowie bilingwalni powinni wiedzieć na temat danego przedmiotu tyle samo, ile uczniowie „normalni”, bardzo często odnosi się do rozumienia wiedzy jedynie w sensie wiedzy faktycznej (encyklopedycznej), nie zaś do kompetencji, sprawności i umiejętności.

Rozważając problem organizacji procesu nauczania i jej roli w curriculum zintegrowanego nauczania dwujęzycznego, napotykamy z jednej strony na kilkakrotnie już wspomniany problem nieistnienia samodzielnej dydaktyki nauczania bilingwalnego, z drugiej strony zaś programy nauczania przedmiotów niejęzycznych w języku ojczystym oraz programy nauczania języków obcych wskazują na zasadnicze tendencje kształtowania procesu nauczania, takie jak zorientowanie na uczącego się oraz postulat pracy naukowej na lekcji. Nie trzeba chyba wyjaśniać, iż zasada nauczania zorientowanego na potrzeby uczących się daje się bardzo łatwo zrealizować w nauczaniu bilingwalnym, ponieważ właśnie w tym typie nauczania bardzo ważne jest samodzielne działanie, własna odpowiedzialność uczących się, uczenie się odkrywcze i praca metodą projektów. Nauczanie zintegrowane nie spełniłoby swojej roli, gdyby nie było zorientowane na potrzeby uczących się.

Dotyczy to w jeszcze większym stopniu pracy naukowej na lekcji. Przekazywanie uczniom umiejętności w zakresie technik pracy naukowej, które mają ogromne znaczenie we wszystkich formach zinstytucjonalizowanej edukacji, daje się szczególnie dobrze realizować na lekcji przedmiotu niejęzycznego. Przeniesienie tych umiejętności z dziedziny fachowej na język obcy wydaje się być o wiele bardziej skuteczne niż ćwiczenie tych umiejętności w izolacji w kontekście języka obcego. Zawarte w curriculum przedmiotów niejęzycznych umiejętności odnajdywania podobieństw i różnic, zdolność generalizacji, klasyfikacji i abstrakcji, testowania hipotez, odkrywania reguł można odnieść do uczenia się języka obcego. Dlatego właśnie te umiejętności stanowią kategorie curriculum nauczania zintegrowanego.

Thürmann (1999) zwrócił uwagę na to, że dydaktyka bilingwalnego nauczania przedmiotów niejęzycznych musi się kierować zasadą autonomii uczących się. Naczelne zasady autonomii uczących się muszą znaleźć odzwierciedlenie także w curriculum nauczania zintegrowanego. Integracja nauki przedmiotu i języka oraz powstanie w ten sposób nowego przedmiotu nauczania szkolnego zmuszają niejako do przyjęcia takich zasad kształtowania lekcji, które dopuszczają więcej autonomii. Dotyczy to zarówno wspólnej pracy w klasie, jak i tworzenia materiałów dydaktycznych. Tylko wtedy, gdy uczniowie biorą aktywny udział w procesie nauczania, gdy w ramach realizacji projektów opracowują problematykę danej dziedziny wiedzy, gdy są zachęceni do poszukiwania źródeł informacji, gdy czują się współodpo-



wiedzialni za wyniki pracy w klasie, zaangażują się w naukę przedmiotu. A tylko wtedy, gdy będą zaangażowani, będą używali języka obcego i rozwijali swoją kompetencję językową. Zorientowanie na uczących się, postulat pracy naukowej oraz autonomia są centralnymi kategoriami curriculum nauczania bilingwalnego.

Jeżeli chodzi o ocenę osiągnięć uczniów w curriculum nauczania bilingwalnego, to musi wystarczyć kilka słów. Badając dotychczasowe wewnątrzszkolne curricula przedmiotów niejęzykowych i języków obcych, musimy stwierdzić, iż wypowiedzi dotyczące oceny osiągnięć są w nich absolutnie „ciałami obcymi”. Kryteria oceny nie zgadzają się z wymaganiami określonymi w programach nauczania. W zaleceniach władz oświatowych wypowiedzi te są sformułowane ostrożniej, wyraźnie widać w nich jednak dylemat jednoczesnej oceny osiągnięć językowych i przedmiotowych uczniów. W dwujęzycznym nauczaniu zintegrowanym na pierwszym miejscu musi znaleźć się rozwijanie zdolności uczniów do samodzielnej oceny swoich osiągnięć w duchu zasad autonomii uczących się. Tylko taki rodzaj oceniania umożliwi zintegrowane traktowanie osiągnięć w dziedzinie przedmiotu i języka. Ocena taka może oczywiście odbywać się we współpracy z nauczycielem.

#### **4. Kształcenie nauczycieli szkół bilingwalnych**

W dalszych rozważaniach wychodzę z założenia, iż do pracy w grupach wielojęzycznych potrzebni są nauczyciele, którzy legitymują się albo wykształceniem w danej dziedzinie wiedzy, albo wykształceniem językowym. Jednak nauczyciel pracujący w klasie bilingwalnej nie jest tylko nauczycielem przedmiotu lub tylko nauczycielem języka obcego, jego profil zawodowy nie jest prostą sumą kwalifikacji nauczyciela przedmiotu i nauczyciela języka obcego. Nauczyciel taki powinien mieć inne kwalifikacje, które mają cechy kwalifikacji wyżej wymienionych, ale odznaczają się także pewnymi różnicami. Oznacza to, iż dydaktyka przedmiotów dwujęzycznych jest dziedziną samodzielną, różniącą się od dydaktyki poszczególnych pojedynczych przedmiotów. Dydaktyka ta musi znaleźć się w centrum rozważań o kształceniu programu kształcenia nauczycieli.

##### **4.1. Potrzeby zawodowe nauczycieli szkół bilingwalnych**

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż nauczyciele pracujący w klasach dwujęzycznych albo nie są w ogóle przygotowani do spełniania tych zadań, albo prowadzą lekcje wykorzystując swoje kwalifikacje, stanowiące sumę kwalifikacji nauczyciela przedmiotu i języka obcego. Pierwszy przypadek występuje w większości krajów europejskich, w których studia nauczycielskie obejmują tylko jeden kierunek, drugi zaś w Niemczech, Austrii i Szwajcarii (w części niemieckojęzycznej), gdzie nauczyciele zdobywają podczas studiów podwójne kwalifikacje, jednakże w izolacji od siebie.

Elementy dydaktyki CLIL, podobnie jak różne doświadczenia europejskie i niemieckie w prowadzeniu klas dwujęzycznych, dają wskazówki dotyczące rzeczywistych potrzeb nauczycieli. Wykraczają one poza dotychczasową ofertę studiów

nauczycielskich w dziedzinie danego przedmiotu lub języka obcego. Do potrzeb tych należą między innymi:

1. **Kompetencja językowa zbliżona do kompetencji rodowitych mówców języka obcego.** Najważniejszym aspektem w nauczaniu zintegrowanym jest bardzo wysoki stopień kompetencji językowej nauczyciela, wyższy nawet niż w nauczaniu języka obcego, ponieważ chodzi tu nie tylko o przekazywanie treści językowych, lecz także o stworzenie środowiska, w którym przekazywane są kompleksowe treści i odbywają się trudne procesy uczenia się, które nauczyciel musi koordynować. Może on sprostać temu zadaniu, jedynie jeśli ma rozległą kompetencję języka obcego.
2. **Wysoka elastyczność w użyciu różnych stylów językowych, w szczególności języka fachowego danej dziedziny wiedzy.** Doskonała znajomość języka ogólnego musi być uzupełniona o doskonałą znajomość danego języka fachowego. Nie chodzi tu jedynie o kompetencję terminologiczną; tak samo ważne są aspekty gramatyczne, funkcjonalne oraz tekstowe w języku obcym.
3. **Wiedza na temat umiejętności i sprawności receptywnego i produktywnego przetwarzania językowego.** Obok praktycznych umiejętności językowych do profilu wykształcenia nauczyciela grup dwujęzycznych należą sprawności „metajęzykowe”. Z uwagi na duże znaczenie sprawności czytania i pisania w procesie nauki przedmiotu wymagana jest od nauczyciela znajomość naukowych koncepcji przetwarzania językowego na gruncie psycholingwistyki. Przyszły nauczyciel bilingwalny powinien doskonale znać zasady produktywnego i receptywnego przetwarzania językowego, powinien umieć ocenić kompleksowe sprawności poznawcze, które leżą u ich podstaw.
4. **Znajomość teorii dotyczących nabywania języka drugiego i dwujęzyczności.** Przyszły nauczyciel grup bilingwalnych musi zaznajomić się z wynikami badań naukowych nad przyswajaniem języka drugiego, a zwłaszcza z wynikami badań nad dwujęzycznością, uwzględniając przy tym zarówno bilingwizm indywidualny, jak i bilingwizm społeczny. Teorie akwizycji L2 oraz badania nad dwujęzycznością stanowią teoretyczne podstawy zrozumienia procesu uczenia się poprzez język obcy.
5. **Znajomość problematyki lingwistyki języków fachowych.** Wykwalifikowany nauczyciel, wykładający przedmiot niejęzykowy w języku obcym, musi znać nie tylko język fachowy danej dziedziny, lecz także podstawy teoretyczne opisu języków fachowych. Na tej podstawie może opisywać specyficzne cechy tekstów fachowych i określać stopień ich trudności.
6. **Znajomość aspektów dydaktyki języka obcego w dydaktyce przedmiotu niejęzykowego.** Przyszły nauczyciel grup bilingwalnych musi mieć dobre rozeznanie nie tylko w teoriach i modelach dydaktyki języków obcych, ale także w teoriach dydaktycznych dotyczących danego przedmiotu niejęzykowego.
7. **Znajomość technik pracy i uczenia się odnoszących się do języka i przedmiotu niejęzykowego.** Przyszły nauczyciel grup bilingwalnych musi mieć dobre rozeznanie w arsenale specyficznych technik uczenia się w pracy nad rozwojem kompetencji językowej oraz w pracy nad zdobywaniem wiedzy przedmiotowej. Powinien być w stanie analizować poszczególne techniki na poziomie abstrakcyjnym i dostrzegać ich cechy wspólne.

8. **Znajomość zasad i aktywne wspieranie form samodzielnej pracy ucznia.** Chodzi tu o umiejętności przyszłego nauczyciela w odniesieniu do wspierania aktywności ucznia, tak, aby „nauczył on się uczyć”. Przyszły nauczyciel powinien zaznajomić się z teoriami diskutowanymi w ramach tzw. autonomii uczącego się, a także potrafić oceniać je na podstawie teoretycznej.
9. **Znajomość możliwości wspierania rozwoju receptywnych i produktywnych sprawności językowych.** Przyszły nauczyciel grup bilingwalnych powinien poznać się z możliwościami wspierania rozwoju sprawności czytania i pisania w języku obcym. Powinien on znać strategie czytania i pisania, które musi przekazać swoim uczniom: strategie planowania, odkrywania znaczenia, budowania oczekiwań wobec tekstu, jak i strategie formułowania wypowiedzi.
10. **Znajomość zasad opisu zjawisk kulturowych (procedury etnograficzne, analiza dyskursu).** Rozwój umiejętności opisywania zjawisk kulturowych powinien umożliwić przyszłemu nauczycielowi porównywanie obu kultur – kultury rodzimej i obcej – oraz dostrzeganie różnic pomiędzy nimi.
11. **Znajomość naukowych podstaw danej dziedziny przedmiotowej w kulturze docelowej.** Przedmioty szkolne odpowiadające poszczególnym dziedzinom naukowym w różnych kulturach w różny sposób zajmują się przedmiotami swoich badań. Podejście metodyczne, widoczne np. w niemieckim i francuskim opisie historycznym, dopuszcza także różne perspektywy w odniesieniu do nauki przedmiotu w szkole.
12. **Znajomość tekstów źródłowych i materiałów przedmiotowych w kulturze docelowej.** Ten aspekt wykracza poza tradycyjne umiejętności obchodzenia się ze źródłami i materiałami dydaktycznymi na lekcji historii czy geografii. Wymaga on znajomości źródeł i materiałów kultury docelowej, a w ten sposób rozszerza się perspektywa nauczania danego przedmiotu.
13. **Umiejętność wykorzystania nowych technologii w nauczaniu zintegrowanym.** Umiejętność ta, do tej pory w niewielkim stopniu rozwijana podczas studiów nauczycielskich, musi stać się integralną częścią kształcenia nauczycieli grup bilingwalnych. Potrzebują oni nowych technologii jako narzędzia dla własnego poszukiwania informacji, ale także jako narzędzia pracy dla uczniów, jeśli mają oni pracować samodzielnie i kooperatywnie.
14. **Znajomość kultury docelowej na podstawie dłuższego pobytu w danym kraju.** Oczywiście jest, że dłuższy pobyt przyszłego nauczyciela w kraju docelowym pozwoli mu na udoskonalenie znajomości języka obcego. Ponadto podczas takiego pobytu, który powinien on spędzić na studiowaniu danej dziedziny wiedzy na uczelniach kraju docelowego, może zyskać szersze spojrzenie na ową dziedzinę i jej wartość w kulturze docelowej.

Na zakończenie pragnę dodać, iż naszkicowany tutaj profil kształcenia przyszłych nauczycieli grup bilingwalnych nie jest kompletny choćby dlatego, że nie omówiono tu podstawowych treści, które powinny znaleźć się w programie takich studiów. Dotyczy to zarówno lingwistyki i literaturoznawstwa w odniesieniu do języka obcego, jak i zakresu wiedzy w danej dziedzinie naukowej przedmiotu niejęzykowego. Jednak w tym miejscu nie chciałbym rozwijać tego tematu.

## 4.2. Możliwość realizacji odpowiedniego programu kształcenia nauczycieli

W ostatniej części niniejszego opracowania zajmę się pytaniem, w jaki sposób najlepiej realizować opisany wyżej profil kształcenia nauczycieli podczas studiów wyższych. Chciałbym zaproponować trzy możliwości, które częściowo są już realizowane, a częściowo wkroczyły w fazę szczegółowego planowania.

### 4.2.1. Studia dodatkowe/uzupełniające

Najprostszą drogą do zapewnienia przyszłym nauczycielom szkół dwujęzycznych w istniejącym skostniałym systemie edukacyjnym odpowiednich możliwości kształcenia, które przynajmniej w pewnym stopniu spełniłoby kryteria opisanego wyżej profilu, jest zorganizowanie tzw. studiów dodatkowych (*Zusatzstudiengang*) bądź uzupełniających (*Erweiterungsstudiengang*). Takie formy studiów uzyskują z reguły szybko aprobatę władz i mogą stanowić dodatkową ofertę kształcenia nauczycieli. Na naszej uczelni istnieją już takie studia dodatkowe.

Oferta tych studiów jest skierowana do osób, które studiują oprócz języka obcego (w Niemczech obowiązuje dwutorowość studiów wyższych – studenci wybierają dwie specjalności, które studiują jednocześnie) także daną dziedzinę wiedzy (historię, geografie, nauki społeczne, ekonomię, sztukę). Studia dodatkowe odbywają się w ramach studiów kierunku głównego i trwają cztery semestry. Obowiązkowe zajęcia tego kursu są następujące:

- wykład: dwujęzyczność i edukacja dwujęzyczna,
- seminarium: metodyka, techniki pracy, techniki uczenia się, tworzenie materiałów dydaktycznych,
- praktyczne ćwiczenia językowe z uwzględnieniem specyfiki danej dziedziny przedmiotowej (*English for Specific Purposes / Civilisation et discours spécifique*),
- praktyki w szkołach dwujęzycznych,
- seminarium: literaturoznawstwo porównawcze.

Oprócz wymienionych przedmiotów w programie obowiązkowym powinny znaleźć się wykłady z lingwistyki kontrastywnej i kulturoznawstwa, obejmujące cztery godziny tygodniowo w semestrze. Zalecane jest także uczęszczanie na zajęcia o tematyce ważnych aspektów kulturoznawczych kraju docelowego.

Mimo iż ten program studiów nie odpowiada w pełni naszycowanemu profilowi kształcenia nauczycieli, stanowi on tymczasem, przynajmniej w Niemczech, jedyną możliwość przekazania przyszłym nauczycielom szkół bilingwalnych chociaż niektórych elementów wiedzy niezbędnej w ich przyszłej pracy.

### 4.2.2. Studia europejskie

Z uwagi na powiązanie aspektów językowych i kulturowych studia wielojęzyczne mają ścisły związek z kontekstem europejskim. Czyż więc może zrodzić się inny pomysł, niż pomysł zintegrowania studiów nauczycielskich, które przygotowują

studentów do pracy w kombinacji język – przedmiot, z kontekstem europejskim. Studia europejskie kończące się uzyskaniem tytułu magistra w zakresie „nauczania przedmiotu w języku obcym” nie były do tej pory realizowane w Niemczech. Było to spowodowane między innymi tym, że studia nauczycielskie w Niemczech kończą się egzaminem państwowym, a nie egzaminem magisterskim.

Obecnie grupa ekspertów w Nadrenii Płn.-Westfalii zabrała się do ewaluacji uczelni wyższych i programów kształcenia nauczycieli w tym kraju związkowym i w dokumencie końcowym opublikowanym w lutym 2001 roku ogłosiła propozycję zorganizowania dla przyszłych nauczycieli studiów dwustopniowych. Tak więc przyszli nauczyciele kończyliby na uczelniach Nadrenii Płn.-Westfalii studia licencjackie, czyli uzyskiwali tytuł licencjata w zakresie anglistyki lub romanistyki, który uprawniałby do wykonywania zawodu nauczyciela, a jednocześnie umożliwiałyby podjęcie studiów magisterskich.

Jeżeli uda się zrealizować te postulaty, to na wielu europejskich uniwersytetach mogłyby powstać we wzajemnej współpracy studia „*European Master in Multilingual Education*”. Taki roczny kurs albo w postaci studiów na danym uniwersytecie partnerskim, albo w trybie zaocznym poprzez Internet, oferowałby następujące moduły:

1. Language Acquisition
2. Bilingualism and Bilingual Education
3. Approaches to Language Teaching for Multilingual Education
4. Curriculum, Syllabus and Materials for Multilingual Education
5. Content-subject Related Practical Language Courses
6. Comparative European Studies
7. Classroom Research Project
8. Teaching Practice at a Multilingual School

Studenci powinni brać udział w zajęciach na przynajmniej dwóch uczelniach partnerskich. Na koniec kursu powstawałaby praca magisterska, która umożliwiłaby uzyskanie dyplomu „*European Master in Multilingual Education*”.

Planowane studia magisterskie, które stanowią kontynuację studiów licencjackich w jednej z wybranych dziedzin naukowych, lepiej spełniałyby warunki, jakie stawia profil kwalifikacji przyszłych nauczycieli szkół bilingwalnych niż opisane wyżej studia dodatkowe. Oprócz tego w kontekście europejskim możliwe byłoby przygotowanie rodzimych mówców danego języka docelowego do nauczania przedmiotu niejęzykowego w innym kraju.

#### **4.2.3. Samodzielne toki studiów**

Mimo propozycji zorganizowania dwustopniowych studiów kształcenia nauczycieli nie należy wykluczać możliwości wykorzystania dotychczasowej struktury studiów i spróbować w ramach tego modelu stworzyć ofertę toku studiów łączących w sposób efektywny zdobywanie kwalifikacji w zakresie języka obcego oraz danej dziedziny niejęzykowej. Taki model studiów został opracowany wspólnie przez anglistów i historyków i jest gotowy do wdrożenia w każdej chwili. Studia te obejmują osiem semestrów, podczas których studiujący uczęszczają na zajęcia oddzielne w obydwu

dziedzinach, a także pewne zajęcia wspólne dla tych dziedzin. Ma to umożliwić zdobycie zarówno kwalifikacji uprawniających do nauczania w klasach dwujęzycznych (historia/angielski), jak i zdobycie ogólnych kwalifikacji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego lub nauczyciela historii.

Dla naszych rozważań interesujące są przede wszystkim zajęcia wspólne. Rozpoczynają się one już w pierwszym semestrze w formie zajęć wprowadzających w problematykę nauczania zintegrowanego i przygotowujących do dalszych zajęć zaliczanych w toku dalszych studiów. Innym przykładem wspólnych zajęć jest przewidziane w trzecim semestrze seminarium pt. „Historia i historia języków w Europie”, którego koncepcja została opracowana wspólnie przez historyków i językoznawców. Wszystkie inne zajęcia są typowe dla danego toku studiów i ich zaliczenie uprawnia do uzyskania „normalnego” dyplomu ukończenia danych studiów w obu specjalnościach. Studentów obowiązuje także odbycie praktyk zawodowych, które mają miejsce w szkole dwujęzycznej.

W czwartym semestrze wzrasta liczba zajęć wspólnych. Ich zakres powinien odpowiadać programowi studiów właściwych. I tak na studiach anglistycznych obok wykładu poświęconego problematyce dwujęzyczności i edukacji dwujęzycznej pojawiają się zajęcia z lingwistyki kontrastywnej (niemiecko-angielskiej) i literaturoznawstwa porównawczego. W toku studiów historycznych oferowane są wykłady z historii Wielkiej Brytanii oraz seminarium poświęcone analizie angielskich podręczników do nauki historii.

Semestr piąty jest semestrem zagranicznym, podczas którego studenci powinni kontynuować studia historyczne na którymś z uniwersytetów partnerskich w Wielkiej Brytanii, Irlandii lub Stanów Zjednoczonych. Przewidziane są cztery moduły, każdy obejmujący po cztery godziny tygodniowo.

W szóstym semestrze oferowane są dwa seminaria wspólne: „Historia i historia literatury w Europie” oraz ćwiczenia „Praca ze źródłami angielskojęzycznymi”. W semestrze siódmym odbywają się praktyki szkolne w obydwu przedmiotach oddzielnie. Oprócz tego oferowane jest wspólne seminarium „Aspekty kulturoznawstwa angielskiego”, które odbywa się w formie interdyscyplinarnych projektów. W semestrze ósmym odbywają się praktyki szkolne, polegające na połączeniu obydwu przedmiotów, tzn. nauczania historii w języku obcym, w tym przypadku – angielskim.

Wszystkie praktyczne ćwiczenia językowe, które student jest zobowiązany zaliczyć podczas studiów anglistycznych powinny mieć charakter historyczny. Dotyczy to zwłaszcza ćwiczeń tłumaczeniowych oraz takich zajęć jak „*Essay Writing*”, czyli zajęć rozwijających sprawności pisania w języku angielskim.

Ta koncepcja kształcenia studentów jest oczywiście propozycją kompromisową, niezawierającą wszystkich treści uważanych za konieczne. Ale jest to koncepcja, która próbuje zerwać z tradycyjnym podziałem na kierunki studiów i dlatego ma charakter innowacyjny.

## Bibliografia

- Christ, H. (2000), *Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen*, (w:) L. Bredella/ F.J. Meißner (red.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, 43–83.
- Helbig, B. (2001), *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenburg
- Krechel, H.-L. (1998), *Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit*, (w:) F.J. Meißner/ M. Reinfried (red.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 121–130.
- Kultusminister NRW (red.) (1994), *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht*. Politik. Frechen: Ritterbach
- Kultusminister NRW (red.) (1999), *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-italienischen Unterricht*. Politik. Frechen: Ritterbach
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW (red.) (2001), *Flexible bilinguale Module*. Düsseldorf: MSWF.
- Thürmann, E. (1999), *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht?* (w:) G. Bach/ Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, 140–158.
- Wolff, D. (1997), *Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom*, (w:) D. Marsh/ B. Marsland/ T. Nikula (red.), *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 51–64.
- Wolff, D. (1997), *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*, (w:) H.J. Vollmer/ E. Thürmann, (red.), *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: LSW, 50–62.
- Wolff, D. (1998), *Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen*, (w:) J.-P. Timm (red.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70–79.
- Wolff, D. (2002), *Methodological success factors*, (w:) D. Marsh/ A. Ontero/ T. Shikongo (red.), *Enhancing English-Medium Education in Namibia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 13–16.
- Wolff, D. (2002), *Some reflections on multilingual education in Europe*.

# **Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Płn. – Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych**

*Elke Müller-Schneck*

Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych staje się w Niemczech coraz bardziej popularne. Z ponad 400 szkół<sup>1</sup> dwujęzycznych w Niemczech 155, tj. prawie 39%, znajduje się na terenie landu Nadrenia-Westfalia<sup>2</sup>. Niemiecka polityka oświatowa, dążąc do rozszerzenia oferty szkół dwujęzycznych, stara się odpowiedzieć na społeczne zapotrzebowanie lepszego przygotowania młodych ludzi na wyzwania przyszłości, wiążące się z koniecznością współpracy międzynarodowej w dziedzinie polityki, gospodarki i kultury.

Niniejsze opracowanie obejmuje wybrane problemy organizacyjne i dydaktyczne nauczania dwujęzycznego w szkołach ponadpodstawowych (powyżej klasy IV; szkoła podstawowa w niemieckim systemie edukacyjnym obejmuje klasy I–IV). Zostaną w nim przedstawione wyniki badań prowadzonych w trakcie przygotowywania pracy doktorskiej poświęconej ocenie nauczania dwujęzycznego z udziałem języka niemieckiego i angielskiego w wybranych szkołach ogólnokształcących (*Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen*) w Nadrenii Płn. - Westfalii. W dalszej części zostaną przedstawione szanse i ograniczenia tej koncepcji nauczania ze szczególnym uwzględnieniem nauczania przedmiotu *historii*. Wyniki badań powinny pozwolić na opracowanie kryteriów i propozycji dalszej pracy na tym polu. W tym celu przeprowadzono ankiety wśród nauczycieli historii wszystkich szkół w Nadrenii Płn. – Westfalii, w których są klasy dwujęzyczne – z językiem niemieckim i angielskim. W ankiecie tej nauczyciele mieli opisać swoje doświadczenia związane z dwujęzycznym nauczaniem historii. W ankiecie wzięło udział 89<sup>3</sup> ze 117 (=76%) szkół dwujęzycznych<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> 393 szkoły dn. 1.08.1998r. Por. *Bericht des Schulausschusses* 1999, 11. Od 1998 roku powstało w samej tylko Nadrenii Płn.-Westfalii 15 dalszych szkół dwujęzycznych.

<sup>2</sup> Stan na 1.10.2001r.

<sup>3</sup> Wśród 117 szkół średnich klasy dwujęzyczne z jęz. niemieckim i angielskim oferuje 61 gimnazjów, 34 szkoły realne (*Realschulen*) i 22 zespołów szkół średnich (*Gesamtschulen*). W ankiecie obejmującej ok. 60 pytań wzięło udział 79% (=48) gimnazjów, 77% (=17) zespołów szkół oraz 71% (=24) szkół realnych.

<sup>4</sup> Liczba szkół została ustalona na podstawie raportu *Dokumentation 2000* i zaktualizowana dzięki informacjom władz samorządowych oraz Ministerstwa Szkolnictwa i Nauki landu Nadrenia-Westfalia (stan październik 2001).



### **Powstanie klas dwujęzycznych w Nadrenii Płn. – Westfalii**

Nauczanie dwujęzyczne jest oferowane przez wszystkie typy szkół ogólnokształcących w Nadrenii Płn. - Westfalii (*Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen*). Nie istnieją natomiast, jak dotychczas, próby wprowadzenia oferty edukacji bilingwalnej w szkołach zasadniczych i zawodowych (*Hauptschulen, Berufsschulen*).

Liczba klas dwujęzycznych bardzo wzrosła w ciągu ostatnich lat. W Nadrenii Płn. -Westfalii klasy dwujęzyczne z językiem niemieckim i angielskim istnieją od 1972 roku. Do 1988 roku ich liczba utrzymywała się na stosunkowo stałym, dość niskim poziomie. W 1988 roku istniało jedynie 5 gimnazjów oferujących nauczanie bilingwalne. Dopiero od 1989–1990 roku liczba szkół dwujęzycznych zaczęła szybko rosnąć. Po raz pierwszy w tych latach powstały klasy dwujęzyczne w szkołach realnych (*Realschulen*) i zespołach szkół średnich (*Gesamtschulen*). Ich powstanie jest związane z inicjatywą Ministerstwa Szkolnictwa i Nauki landu Nadrenia-Westfalia. Z drugiej strony na poszerzenie oferty edukacji bilingwalnej miały wpływ liczne akty prawne związane z koniecznością „europeizacji” polityki oświatowej. Ankieta przeprowadzona w szkołach pokazuje jednak, że największy wpływ na organizację klas dwujęzycznych miały inicjatywy wewnętrzzszkolne, a nie inicjatywy władz państwowych, kuratoriów oświaty, rodziców itp.

### **Organizacja nauczania dwujęzycznego w klasach V i VI**

Z punktu widzenia organizacji nauczania dwujęzycznego w klasach V i VI ważne są przede wszystkim następujące aspekty:

Po pierwsze, należy wyjaśnić, ile godzin języka angielskiego oferują poszczególne szkoły. Wszystkie szkoły ponadpodstawowe w Nadrenii Płn. - Westfalii oferują w klasach V i VI tzw. „rozszerzony program języka angielskiego” zgodnie z zaleceniem władz oświatowych. Najczęściej uczniowie otrzymują więc 7 – zamiast wymaganych co najmniej 5 – godzin języka angielskiego w tygodniu. W niektórych szkołach uczniowie mają 6 godzin.

Po drugie, interesujące jest to, czy szkoły organizują samodzielne klasy dwujęzyczne, czy też oferują nauczanie dwujęzyczne tylko wybranym grupom uczniów. We wszystkich gimnazjach i szkołach realnych w Nadrenii Płn.- Westfalii istnieją, w zależności od wielkości szkoły, 1–3 samodzielne klasy dwujęzyczne w każdym roczniku. Jednak specyficzna forma organizacyjna zespołu szkół średnich wymaga innych rozwiązań organizacyjnych. W szkołach tego typu musi być zapewniona możliwość uzyskania świadectwa ukończenia każdego typu szkoły średniej, a więc szkoły zasadniczej, realnej, a także świadectwa maturalnego uprawniającego do podjęcia dalszej nauki w wyższych szkołach zawodowych. Dlatego w zespołach szkół – z jednym wyjątkiem – nie istnieją samodzielne klasy dwujęzyczne. Wszyscy uczniowie uczą się w klasach mieszanych, natomiast nauczanie dwujęzyczne stanowi dodatkową ofertę edukacyjną dla wybranych grup chętnych (Heimer 1999: 8).

W zespołach szkół średnich istnieją dwa modele nauczania języka angielskiego w klasach V i VI:

1. W większości placówek uczniowie grup dwujęzycznych otrzymują 5 godzin języka angielskiego wraz z całą klasą i 2 dodatkowe godziny w ramach pracy grupowej (Heimer 1999: 15).

2. Drugi model jest praktykowany jedynie w 4 szkołach. Nauczanie języka angielskiego w wymiarze 7 godzin tygodniowo odbywa się tam całkowicie w ramach zajęć dodatkowych dla grup dwujęzycznych. Jednocześnie pozostali uczniowie danej klasy otrzymują równolegle 5 godzin nauki języka angielskiego. Wiąże się to z ogromnymi nakładami środków i sił ze strony personelu szkoły.

Mimo iż ten drugi model wymaga większych nakładów organizacyjnych i personalnych, bardziej odpowiada on strukturze organizacyjnej gimnazjów i szkół realnych. W tym modelu uczniowie mogą być lepiej przygotowywani do rozpoczęcia w VII klasie dwujęzycznej nauki przedmiotów niejęzykowych. Pierwszy model niesie ze sobą niebezpieczeństwo, iż uczniowie słabsi, otrzymujący 5 godzin języka angielskiego w tygodniu, nie sprostają wysokim wymaganiom. Jednocześnie uczniowie grup dwujęzycznych mogą nie otrzymywać w tym modelu wystarczających bodźców do rozwoju.

Jeżeli chodzi o moment rozpoczęcia nauki dwujęzycznej, to w praktyce spotykamy dwa różne rozwiązania:

1. Większość szkół od początku klasy V prowadzi klasy lub grupy dwujęzyczne.
2. 15% zespołów szkół przed rozpoczęciem nauki dwujęzycznej organizuje tzw. fazy obserwacji. Trwają one od kilku tygodni do pół roku. Dopiero potem są tworzone klasy lub grupy dwujęzyczne.
3. Dzięki fazie obserwacji możliwe jest dokładne ustalenie, którzy uczniowie nadają się do nauki w klasach lub grupach dwujęzycznych. Dzięki temu unika się błędnych decyzji. Jednak ta zaleta nie jest, jak dotychczas, wykorzystywana w wystarczającym stopniu, mimo iż łatwo da się przenieść do innych szkół.

### **Klasy VII – X**

Począwszy od klasy VII rozpoczyna się dwujęzyczna nauka przedmiotów niejęzykowych<sup>5</sup>. Oferta języka angielskiego powraca do normalnych proporcji klas regularnych, a liczba godzin poświęconych przedmiotowi niejęzykowemu prowadzonemu dwujęzycznie zostaje zwiększona o jedną godzinę do w sumie trzech godzin tygodniowo. Tylko w niektórych szkołach dwujęzycznych liczba prowadzonego bilingwalnie przedmiotu jest ograniczona do dwóch godzin tygodniowo, a czasem nawet tylko do jednej godziny.

### **Klasy VII i VIII**

W klasie VII w prawie wszystkich gimnazjach i szkołach realnych Nadrenii Płn.-Westfalii rozpoczyna się dwujęzyczna nauka geografii. Jedynie w 5 z 61 gimnazjów pierwszym przedmiotem niejęzykowym nauczonym bilingwalnie jest biologia. W 4 spośród 34 szkół realnych wybrano historię, natomiast zespoły szkół rozpoczynają dwujęzyczne nauczanie od przedmiotów związanych z wychowaniem obywatelskim, np. nauki o społeczeństwie, historii, polityki lub geografii (14 z 22). W niektórych przypadkach dwujęzycznie są prowadzone takie przedmioty, jak ekonomia (3

---

<sup>5</sup> Podstawy prawne nauczania dwujęzycznego od klasy 7: por. Glaap 2001: 4f.; Heimer 1999: 7-9.

szkoły) oraz specjalny program nauczania języka angielskiego „Angielski-Plus” (1 szkoła).

Od klasy VIII rozszerza się oferta przedmiotów niejęzykowych prowadzonych dwujęzycznie. W większości gimnazjów obok geografii drugim przedmiotem jest na ogół polityka, a w szkołach realnych – głównie historia. We wszystkich 5 gimnazjach, w których pierwszym przedmiotem bilingwalnym była biologia, drugim jest geografia. 3 szkoły rozpoczynają naukę biologii jako drugiego przedmiotu bilingwalnego, czyli w 8 szkołach na terenie Nadrenii Płn.-Westfalii jest oferowana w klasie VIII kombinacja *geografia/biologia*. Zespoły szkół – z jednym wyjątkiem – nie wprowadzają oferty drugiego przedmiotu bilingwalnego. W 9 szkołach kontynuuje się naukę o społeczeństwie<sup>6</sup> jako jedynego przedmiotu dwujęzycznego. Pozostałe szkoły oferują dwujęzyczne nauczanie w zakresie ekonomii<sup>7</sup>, historii, polityki lub wspomnianego programu „Angielski-Plus”.

### **Klasy IX i X**

Jeżeli chodzi o liczbę przedmiotów niejęzykowych nauczanych dwujęzycznie, to w klasach IX i X spotykamy trzy różne rozwiązania:

1. 83 ze 117 szkół Nadrenii Płn.-Westfalii uczą dwujęzycznie dwóch przedmiotów w klasie IX. W klasie X jest ich tylko 70. W szkołach realnych i gimnazjach najczęstszą kombinacją przedmiotów w klasie IX jest geografia i historia, natomiast w klasie X w gimnazjach – historia i polityka, a w szkołach realnych – geografia i historia.
2. Tylko 16 ze 117 szkół w klasie IX i 14 szkół w klasie X rozszerzają ofertę nauczania dwujęzycznego o trzeci przedmiot. Tym trzecim przedmiotem jest w szkołach realnych polityka, w gimnazjach zaś historia.
3. 6 z 22 zespołów szkół średnich w dalszym ciągu oferują nauczanie dwujęzyczne w ramach jednego przedmiotu.

### **Klasy XI i XII**

Jeżeli chodzi o nauczanie dwujęzyczne w klasach XI i XII (*Oberstufe*), to dają się zauważyć jedynie pierwsze tendencje. Wiele szkół znajduje się w fazie tworzenia oferty nauczania dwujęzycznego i dlatego nie oferuje jeszcze nauczania dwujęzycznego w dwóch ostatnich latach nauki szkolnej. Jak do tej pory nauczanie dwujęzyczne w tych klasach jest kontynuowane jedynie w 26 gimnazjach i 5 zespołach szkół średnich.

Najczęściej na początku nauki w klasie XI (*XI/I*) dwujęzycznie nauczane są dwa lub jeden przedmiot niejęzykowy w powiązaniu z nauką języka angielskiego. Później (*XI/III*) uczniowie wybierają dodatkowy kurs, w ramach którego kontynuują naukę przedmiotu dwujęzycznego i języka angielskiego aż do matury. Przedmiot ten – najczęściej geografia lub historia – jest zdawany na egzaminie dojrzałości jako trzeci lub czwarty przedmiot maturalny. W niektórych przypadkach przedmiotem tym jest

---

<sup>6</sup> Tym mianem określane są także przedmioty: „Cultural Studies”, „Regional Studies”, „Social Studies” i kulturoznawstwo (Landeskunde).

<sup>7</sup> Także przedmioty: „Economic Studies” i „Bionomics”.

biologia lub socjologia. Egzamin maturalny jest z tego przedmiotu zdawany w języku angielskim.

W nauczaniu dwujęzycznym w klasach XI i XII rysują się obecnie następujące trudności:

- Nierzadko dany kurs, w ramach którego jest oferowana nauka przedmiotu dwujęzycznego, wybiera za mała liczba uczniów, aby można było utworzyć oddzielną klasę. Zjawisko to można wytłumaczyć w zespołach szkół średnich zróżnicowaniem poziomu nauczania w tym typie szkoły. Przeciętnie 2/3 uczniów opuszcza szkołę po ukończeniu X klasy i rozpoczyna naukę zawodu. W gimnazjach problem ten wygląda podobnie, choć przyczyny są inne. Przeważnie w danym roczniku tworzy się jedną klasę dwujęzyczną. Z tego powodu w klasie XI albo nauka dwujęzyczna nie jest w ogóle kontynuowana, albo uczniowie klasy dwujęzycznej i innych klas regularnych rozpoczynają naukę w ramach tego samego kursu z językiem angielskim.
- Kombinacja kursu języka angielskiego i przedmiotu z dziedziny nauk społecznych bardzo ogranicza uczniom możliwości wyboru.
- W szkołach jest zatrudnionych za mało nauczycieli dysponujących odpowiednimi kwalifikacjami w tej kombinacji przedmiotowej.

### **Podsumowanie**

Podsumowując, można stwierdzić, iż w praktyce nie może być mowy o jednolitym modelu „nadreńsko-westfalskim” nauczania dwujęzycznego. Istnieje zbyt wiele specyficznych rozwiązań typowych tylko dla wybranych szkół. Nie zmieniają tego ani przepisy, ani rozważania natury dydaktycznej. Względy organizacyjne i personalne pełnią decydującą rolę w kształtowaniu oferty edukacji bilingwalnej w danej szkole.

Liczba przedmiotów nauczanych dwujęzycznie jest mała zarówno w gimnazjach, jak i w szkołach realnych. Oferta ta ogranicza się z reguły do przedmiotów z dziedziny nauk społecznych. Pozytywne doświadczenia zespołów szkół średnich w nauczaniu dwujęzycznym innych przedmiotów, na przykład biologii czy ekonomii, wskazują jednak na to, iż rozszerzenie oferty przedmiotów dwujęzycznych byłoby sensowne.

Różnorodność modeli edukacji dwujęzycznej w Nadrenii Płn.-Westfalii utrudnia ewaluację jakości oferowanego nauczania. Zbyt duże różnice notuje się w odniesieniu do rodzaju i liczby przedmiotów, liczby godzin poświęconych na naukę danego przedmiotu, które są różne w różnych typach szkół, a czasem nawet różne w tej samej placówce. Dlatego należy przyjąć, że poziom uczniów pod koniec klasy X, a także pod koniec klasy XII, zarówno w kompetencji językowej drugiego języka, jak i w zakresie kompetencji przedmiotowej, jest również bardzo zróżnicowany. W tym kontekście adnotacja na świadectwie ukończenia szkoły w brzmieniu: „uczęszczał/ła do klasy dwujęzycznej i ukończył/ła ją z wynikiem pozytywnym” (*Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften* 1998: 451) niewiele mówi o rzeczywistych osiągnięciach ucznia.

Wynika z tego, że nauczanie dwujęzyczne w Nadrenii Płn.-Westfalii musi być w przyszłości definiowane w zróżnicowany sposób. Szczególnie w odniesieniu do ze-

społów szkół średnich nie może być mowy o systematycznej progresji językowej i przedmiotowej. Przedmioty nauczane w ramach kursów dodatkowych lub tzw. kółek zainteresowań muszą być oceniane inaczej niż przedmioty wykładane w ramach regularnej oferty szkoły. Dlatego ich znaczenie w porównaniu z tzw. klasami dwujęzycznymi jest nieporównywalne. Zarówno rozszerzony program nauczania języka angielskiego, jak i nauczany dwujęzycznie przedmiot niejęzykowy w zespołach szkół – inaczej niż w gimnazjach i szkołach realnych – jest oferowany nie zamiast regularnej nauki danego przedmiotu, lecz dodatkowo<sup>8</sup>. Model stosowany w zespołach szkół może dać ważne impulsy dla przyszłej pracy w modułach dwujęzycznych. Do tej pory moduły dwujęzyczne w postaci poszczególnych jednostek lekcyjnych były integrowane w procesie regularnego nauczania danego przedmiotu w trybie monolingwalnym. Na przykład na lekcji historii, która jest prowadzona w języku niemieckim, temat rewolucji przemysłowej był realizowany w języku angielskim. Często w tych szkołach nie prowadzi się zajęć w ramach rozszerzonego programu języka angielskiego, co może spowodować, że uczniowie nie będą w stanie sprostać wysokim wymaganiom lekcji<sup>9</sup>. Techniki pracy i metodyka nauczania dwujęzycznego jest stosowana w modułach dwujęzycznych bez koniecznej refleksji dydaktycznej, a uczniom nie stwarza się możliwości nabycia odpowiednich instrumentów w ramach rozszerzonego kursu języka angielskiego. Zbyt dużemu obciążeniu uczniów można by zapobiec, przenosząc nauczanie dwujęzyczne przedmiotu niejęzykowego z regularnej lekcji tego przedmiotu do „kółka zainteresowań”, jak to się dzieje w większości zespołów szkół średnich. Uczniowie mają wtedy więcej czasu do dyspozycji. Szczególnie program „Angielski-Plus”, który jest realizowany w jednej ze szkół, może tu posłużyć za przykład do naśladowania (Heimer 1999: 40f.). Model ten obejmuje trzy bloki. Każdy z nich składa się z dwóch roczników (V i VI, VII i VIII, IX i X), a zajęcia odbywają się na zasadzie projektów. Na koniec każdego roku szkolnego uczniowie mają możliwość zrezygnowania lub podjęcia nauki w ramach tych zajęć. Wymagania, których spełnienie jest konieczne dla ukończenia szkoły, pozostają niezmiennione (Heimer 1999: 40f.). Zajęcia w ramach programu „Angielski-Plus” odbywają się równoległe do innych kółek zainteresowań w klasach V–VIII. W klasach IX i X stają się one jednym z przedmiotów obowiązkowych, które wybierają uczniowie. Pozytywną stroną tego modelu jest fakt, iż o wiele więcej uczniów styka się w nim z nauczaniem dwujęzycznym, niż ma to miejsce w typowych klasach dwujęzycznych. Trudności w utrzymaniu poziomu nauczania i motywacji uczniów są mniej prawdopodobne, a konsekwencje wyboru przedmiotu dwujęzycznego dla uczniów mniejsze niż w klasach dwujęzycznych.

---

<sup>8</sup> Dany przedmiot jest nauczany albo wyłącznie w wybranej grupie dwujęzycznej, albo w ramach godzin przeznaczonych na naukę tego przedmiotu w całej klasie, a dodatkowo, w wymiarze 1 godziny w grupie dwujęzycznej.

<sup>9</sup> Por. doświadczenia Pilz (1994: 10-15), która zauważa, iż w ślad za uproszczeniem form językowych używanych na lekcji przedmiotu niejęzykowego następuje silna redukcja treści przedmiotowych. Treści lekcji, np. historii, znajdują się na granicy tego, co można uznać za fachową wiedzę w tej dziedzinie.

## Aspekty dydaktyczne

Po omówieniu struktury organizacyjnej modeli nauczania dwujęzycznego w Nadrenii Płn.-Westfalii zostaną przedstawione aspekty dydaktyczne dwujęzycznego nauczania historii z udziałem języka niemieckiego i angielskiego. Należy tu na wstępie wyjaśnić, że do tej pory nie istnieją wyczerpujące teoretyczne opracowania podstaw dydaktyczno-metodycznych nauczania dwujęzycznego historii w Niemczech.

Z wielu problemów dydaktycznych jednym z najważniejszych wydaje się być pytanie o treści przekazywane w trakcie nauki. Tutaj zostaną przedstawione przede wszystkim następujące punkty.

Przede wszystkim interesujące jest, czy i jakie tematy dodatkowe są uważane przez nauczycieli klas dwujęzycznych w Nadrenii Płn.-Westfalii za wskazane z punktu widzenia rozwoju kompetencji interkulturowej, i jakie są przez nich oferowane. Programy nauczania historii w klasach dwujęzycznych są oparte na ogólnych wytycznych i programach nauczania historii w ramach regularnego toku nauki. Są one uzupełnione o zalecenia władz szkolnych Nadrenii Płn.-Westfalii, dotyczące nauczania dwujęzycznego, z 1994 roku i kształtowane ostatecznie w poszczególnych szkołach. Ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli w Nadrenii Płn.-Westfalii wykazała, że zasadniczo trzymają się oni tych wytycznych i zaleceń. Rzadko oferują tematy dodatkowe. Najczęściej w ramach proponowanych tematów próbują rozszerzać punkt widzenia danego problemu poprzez zastosowanie odpowiednich materiałów źródłowych i opracowań. Gotowość eksperymentowania z tematami dodatkowymi zmniejsza się w klasach wyższych.

W klasach VII – X nauczyciele wymienili następujące tematy dodatkowe:

Klasa VII	Klasa VIII	Klasa IX	Klasa X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cykl lekcji: William the Conqueror – 1066: 2</li> <li>• Settlement</li> <li>• Roman Britain,</li> <li>• King Arthur,</li> <li>• The Anglo Saxons</li> <li>• Vikings in Britain</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Battle of Hastings</li> <li>• Revision “Feudal System”</li> <li>• Reformation in GB/Anglican Church</li> <li>• Henry VII– Elizabeth I</li> <li>• Conflict Spain-GB</li> <li>• 1588 and the new trading power</li> <li>• England’s History 16th-20th century</li> <li>• The English Parliament</li> <li>• Steps to Democracy in England</li> <li>• Magna Charta</li> <li>• Cromwell</li> <li>• Bill of Rights</li> <li>• Civil War</li> <li>• American History 18th century</li> <li>• American Revolution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• American History</li> <li>• American Revolution</li> <li>• Industrial Revolution, Anglia</li> <li>• Imperialism, Anglia (raz wspomniano tem. „Africa and India“)</li> <li>• Decolonisation</li> <li>• The English Parliament and Democracy</li> <li>• Europe: modern identity, historical heritage, future tasks</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• British Colonies</li> <li>• The British and the American Role in the Great Wars</li> </ul>

W około połowie szkół proponowano temat wojny o niepodległość Stanów Zjednoczonych, co było zgodne z wytycznymi programowymi, natomiast w około jednej trzeciej szkół – temat rewolucji przemysłowej w Anglii. W tym miejscu należy zauważyć, że zalecenia dotyczące nauczania dwujęzycznego historii są dostosowane do wymagań programowych dla gimnazjów w klasach IX i X. Dlatego szkoły realne, które rozpoczynają dwujęzyczne nauczanie historii w klasie VIII, nie mogą z nich skorzystać i są zdane na siebie. Wyjaśnia to różnorodność proponowanych tematów w klasie VIII. W zespołach szkół średnich ze względu na ograniczone możliwości czasowe – nauczanie historii odbywa się najczęściej w ramach bloku przedmiotów z dziedziny nauk społecznych – również możliwości wprowadzania tematów innowacyjnych są mocno ograniczone.

Z powodu wspomnianych wyżej problemów organizacyjnych w dwujęzycznych klasach XI i XII nie było możliwe ustalenie tendencji tematycznych. Jako temat dodatkowy można tu wymienić temat diachroniczny „The Middle East” (Jews-Romans, Crusades, Arab-Israeli Conflict).

Realizacja dwujęzycznych tematów związanych z Ameryką i w kilku przypadkach z Anglią<sup>10</sup> (np. rewolucja przemysłowa czy imperializm) jest ułatwiona dzięki wydaniu jedynego, jak do tej pory, podręcznika do dwujęzycznego nauczania historii pt. *Spotlight on History* (tom 1, 1995; tom 2, 1999). Oprócz wymienionych tematów podręcznik podejmuje, w osobnym rozdziale, problematykę Narodów Zjednoczonych i Unii Europejskiej, czyli perspektywę globalną i europejską. Niewyjaśnione pozostaje pytanie, dlaczego o innych krajach angielskojęzycznych, jak np. o Republice Płd. Afryki i związanej z tym krajem problematyce apartheidu, Kanadzie, Nowej Zelandii i Australii, a także o innych krajach afrykańskich oraz Indiach, jedynie się wzmiankuje lub prawie całkowicie je pomija. Podobnie rzecz się ma z innymi krajami azjatyckimi. Omówienie tych angielskojęzycznych regionów byłoby wskazane – szczególnie w kontekście kompetencji interkulturowej i multiperspektywicznej, którą uważa się za jeden z najważniejszych celów dwujęzycznego nauczania historii. Jednocześnie można by uniknąć przesadnego podkreślania perspektywy amerykańskiej i uwzględnić inne zainteresowania uczniów<sup>11</sup>.

Problemem pozostaje nadal fakt, że otwarcie tematyczne mimo pierwszych pozytywnych doświadczeń w dziedzinie nauczania interkulturowego<sup>12</sup> jest bardzo trudne lub wręcz niemożliwe do pogodzenia z bardzo restrykcyjnymi zaleceniami programowymi władz szkolnych w Nadrenii Płn.-Westfalii<sup>13</sup>. Z punktu widzenia lepszego wykorzystania szans nauczania dwujęzycznego w aspekcie tematycznym bardzo wskazane byłoby rozwiązanie postulowane w dokumencie poświęconym przyszłości oświaty w Nadrenii Płn.-Westfalii. Jest w nim mowa o tym, iż w przyszłości 60% czasu ma być poświęcone omówieniu tematów określonych w mini-

---

<sup>10</sup> Np. wojna o niepodległość, plan Marshalla, kryzys kubański, wojna w Wietnamie, rewolucja przemysłowa w Anglii, brytyjski imperializm.

<sup>11</sup> Obszerniejsze uwzględnienie zainteresowań uczniów w wyborze tematów w ostatnich latach było coraz większe, por. Herzberg, 1994, 123-146 i Pohl, 1994, 147-171.

<sup>12</sup> *Empfehlungen*, 1994, 7f. i 10.

<sup>13</sup> Por. *Richtlinien und Lehrpläne Geschichte*, 46ff. i *Empfehlungen*, 1994, 17.

mum programowym dla danego przedmiotu, a 40% czasu może być zaplanowane indywidualnie przez poszczególne placówki szkolne<sup>14</sup>.

Jeżeli w danej szkole tematy dodatkowe są w ogóle realizowane, to pojawia się kolejne pytanie, z jakich tematów dotyczących historii niemieckiej należałoby zrezygnować i dlaczego. Okazało się, że ponad połowa ankietowanych nauczycieli omawia na zajęciach dwujęzycznych te same tematy, co na zajęciach regularnych. Niektórzy nauczyciele redukują tylko zakres omawianych tematów. Dlatego część nauczycieli w gimnazjach i w szkołach realnych rezygnuje z użycia na lekcji części materiałów źródłowych, szczególnie tekstów pisanych, i pracuje „w oparciu o przykłady”.

Pozostali nauczyciele, najczęściej ze szkół realnych, redukują treści nauczania. Podają oni przy tym, lecz tego nie wyjaśniają, powody, dla których wykluczają pewne tematy. Wydaje się, że ostatecznym kryterium wyboru tematów są osobiste zainteresowania nauczyciela, a nie ugruntowane naukowo kryteria. Wśród wyrzucanych tematów nauczyciele gimnazjalni wymieniają m.in. temat „Europa jako obszar kulturowy” oraz niektóre tematy dotyczące niemieckiej historii. Z tych ostatnich rezygnują także niektórzy nauczyciele w szkołach realnych. Inni nauczyciele wspominają o tym, iż temat „rewolucja francuska” musieli skrócić lub zastąpić tematem „wojny o niepodległość Stanów Zjednoczonych”. Czasem jest także konieczne wyłączenie pewnych tematów dotyczących średniowiecza i temat „Wędrowniki w historii” w klasie VIII. Historia najnowsza jest – w miarę możliwości – przedmiotem zajęć z polityki.

Jako najistotniejsze powody redukcji tematów nauczyciele podają<sup>15</sup>:

- trudności językowe (59%),
- przeładowanie programu, brak czasu (23%),
- tematy dodatkowe (32%),
- brak materiałów (18%),
- brak zainteresowania uczniów (5%).

Na koniec nauczyciele zostali zapytani o to, czy uważają konieczne cięcia tematyczne za uzasadnione z fachowego punktu widzenia, czy też nie. Wszyscy nauczyciele, którzy odpowiedzieli na to pytanie, uważają redukcje za słuszne, różnie to uzasadniając. Zwracają oni uwagę np. na to, iż ze względu na zwiększoną liczbę godzin danego przedmiotu redukcje i tak są niewielkie. Zalety, tzn. możliwość lepszego ukierunkowania na problem oraz intensywnego zajęcia się danym tematem, równoważą, ich zdaniem, wady tego rozwiązania. W końcu istnieje możliwość powrotu do opuszczonych zagadnień przy okazji omawiania tematów dodatkowych. Wystarczy rozszerzyć perspektywę oraz inaczej rozłożyć punkty ciężkości. W ten sposób można omawiać pewne struktury, modele myśli lub formy władzy na przykładzie kraju, którego język i kultura jest obecna w nauczaniu dwujęzycznym. Na przykład można omawiać rozwój demokracji w Anglii i Stanach Zjednoczonych zamiast we Francji.

---

<sup>14</sup> „Zukunft der Bildung” 1995: 147.

<sup>15</sup> Było to pytanie otwarte, dopuszczające dowolną liczbę odpowiedzi.



## Tezy i dezyderaty

Na tle przytoczonych wyżej opinii nauczycieli można sformułować następujące tezy i dezyderaty:

- Nauczanie dwujęzyczne w Nadrenii Pfn.-Westfalii nie jest modelem jednolitym. Struktura programów dwujęzycznych zależy od czynników indywidualnych, organizacyjnych i związanych z danym typem szkoły.
- Konieczna jest zróżnicowana definicja i analiza programów dwujęzycznych w Nadrenii Pfn.-Westfalii. Zwłaszcza model stosowany w zespołach szkół średnich różni się zasadniczo od modelu proponowanego w gimnazjach i szkołach realnych.
- Program „Angielski-Plus”, który jest modelem otwartym i prowadzonym metodą projektu, stanowi dobrą alternatywę dla modułów dwujęzycznych.
- Porównanie osiągnięć uczniów i jakości poszczególnych programów dwujęzycznych jest bardzo trudne z uwagi na ich różnorodność. Na świadectwach konieczne jest podawanie informacji o organizacji i treściach nauczania dwujęzycznego, w jakim uczeń brał udział.
- Pozytywne doświadczenia zespołów szkół średnich z różnymi przedmiotami prowadzonymi dwujęzycznie pokazuje, iż repertuar przedmiotów może się rozszerzać.
- Dwujęzyczne nauczanie historii – jeżeli chodzi o wybór tematów dodatkowych – jest obecnie zdominowane przez perspektywę amerykańską. Należy uwzględnić także inne obszary i kraje angielskojęzyczne, aby właściwie wykorzystać multiperspektywiczny potencjał bilingwalnego nauczania historii.
- Jeżeli chodzi o programy nauczania (minima programowe), to słuszne byłoby powiększenie obszaru swobody w duchu wspomnianego dokumentu wydanego przez władze oświatowe landu Nadrenii Pfn.-Westfalii.

## Bibliografia

- Bludau, M. (1996), *Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, (w:) Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 49, 208–215.
- Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht*. Geschichte. Sekundarstufe I, wyd. przez. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach 1994 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen, 34–53).
- Erlass für den bilingualen Unterricht an Gesamtschulen*, (w:) H. Reinhold, Bilingualer Unterricht an Gesamtschulen. Erfahrungsbericht, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Okt. 1999, 7–9.
- Erlass Schulversuch, 'Bilinguale Realschulen': Einrichtung eines deutsch-englischen bilingualen Zweiges (30. Nov. 1990) (w:) A.-R. Glaap, Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht Juni 2001, im Auftrag des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, współpraca: E. Müller-Schneck (red.), R. Gerdes/ A. Jaeger. Düsseldorf: MSWF 2001, 4–5.

- Glaap, A.-R., Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht Juni 2001, im Auftrag des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, współpraca: E. Müller-Schneck (red.), R. Gerdes/ A. Jaeger. Düsseldorf: MSWF 2001.
- Heimer, R., Bilingualer Unterricht an Gesamtschulen. Erfahrungsbericht, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Okt. 1999.
- Herzberg, W. (1994), *Westdeutsche Schulbücher - Ostdeutsche Schüler. Schulbucheinschätzungen durch Schüler und ein Vergleich ihrer Interessen an ausgewählten Themen mit der Darstellung in den Schulgeschichtsbüchern*, (w:) Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 4, 123–146
- Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses, Auftrag im Rahmen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht z 7.10.1994, vorgelegt von der Arbeitsgruppe Bilinguale Züge (Vorsitzende MR' Dr. Christ, Nordrhein-Westfalen), Stand 1998, Düsseldorf u.a. 1999.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung w Soest (red.), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Dokumentation der Schulen mit Bilinguaem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland*. Stand: Schuljahr 1999/2000, Bönen: Kettler 2000.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung w Soest/E. Otten/E. Thürmann (red.), *Spotlight on History. Materialien für bilinguale Klassen*, opr. Klaus Burghardt/Jürgen Lorenz/Albert Otto u.a., Berlin: Cornelsen Bd. 1: 1995, Bd. 2: 1999.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (red.), Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen – BASS '98/99 – 13–32 Nr. 3.1 Anlage 1.: Verwaltungsvorschrift Bilinguales Bildungsgänge, 13. Ausgabe, Düsseldorf 1998, 451.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (red.), Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen – BASS'98/99 – 13–25 Nr. 7: Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums. RdErl. d. Kultusministeriums v. 13.5.1985 (GABI. NW. S. 340), 13. Ausgabe, Düsseldorf/Frechen: Ritterbach 1998, 429.
- Pilz, U. (1994), *A History of Amerika: Fächerübergreifender Unterricht mit Englisch als Unterrichtssprache*, (w:) Englisch 29, 1, 10–15.
- Pohl, K. (1994), *Das Fach Geschichte im Denken von Schülerinnen und Schülern. Werkstattbericht einer empirischen Studie in Nordhesse*, (w:) Jahrbuch zur Geschichtsdidaktik 4, 147–171.
- Richtlinien und Lehrpläne Geschichte. Gymnasium Sekundarstufe I*, wydane przez Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach 1993 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 3407).
- Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1995.

# Inny język – inna historia? Zmiany w nauczaniu historii poprzez użycie języka obcego

*Stefanie Lamsfuß-Schenk*

## Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie przedstawia wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych na bilingwalnych lekcjach historii prowadzonych w języku niemieckim i francuskim. Badania te poświęcone są przede wszystkim wpływowi użycia języka obcego na proces uczenia się historii. Konkretnie chodzi o odpowiedź na pytanie, jak dalece użycie języka obcego wpływa pozytywnie na zrozumienie obcej historii i kultury, na „zrozumienie inności” (*Fremdverstehen*).

W dalszej części zostanie przedstawiona struktura eksperymentu oraz leżąca u jego podstaw koncepcja „kultury”, „uczenia się historii” i „zrozumienia inności”, a następnie przykłady uzyskane na lekcjach historii podczas badań podzielone na dwie kategorie. Po pierwsze będą to przykłady obcowania uczniów ze źródłami historycznymi, a po drugie przykłady zmiany ich sposobu myślenia historycznego, które nazywam rozszerzeniem perspektywy. Na koniec zostaną podsumowane wyniki badań oraz przedstawiona próba ich wyjaśnienia.

## 1. Struktura eksperymentu

Podstawową zasadą eksperymentu jest porównanie eksperymentalnej klasy bilingwalnej uczącej się historii w języku francuskim (IX klasa gimnazjum) oraz kontrolnej klasy jednojęzycznej, uczącej się historii w języku ojczystym – niemieckim (klasa równoległa, również klasa IX gimnazjum, obydwie klasy uczy autorka). Lekcje historii w obydwu klasach były przez cały rok prowadzone równolegle i szczegółowo dokumentowane (planowanie lekcji, materiały i prace uczniów). Oprócz tego w trakcie trwania roku szkolnego niektóre lekcje były nagrywane, analizowane z pomocą zewnętrznego obserwatora i dzięki retrospektywnym rozmowom z uczniami. Wyniki tych ewaluacji lekcji były następnie uwzględniane – w sensie spiralnego układu eksperymentu – w dalszym planowaniu i kształtowaniu lekcji. Po roku prowadzenia obserwacji zebrane dane zostały poddane dalszej analizie jakościowej, podobnej do procedur *grounded theory*<sup>1</sup>. Kolejne kroki tej mikroanalizy zostały poddane dalszej obróbce za pomocą programu komputerowego jakościowej analizy danych ATLAS/ti<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Na temat badań etnograficznych: por. van Lier 1988: 67; Coulon 1995: 51 na temat obserwacji nauczycielskich: Altrichter 1988, Hermes 1996; na temat *grounded theory*: Flick 1999: 197f.

<sup>2</sup> Por. Strübing 1997.

W celu porównania bilingwalnych i monolingwalnych lekcji historii w odniesieniu do zakodowanych danych wzięto pod uwagę różne ważne kategorie. Należą do nich między innymi: język uczniów, posługiwanie się terminami fachowymi z dziedziny historii, język nauczyciela, sterowanie lekcją przez nauczyciela, zrozumienie tekstów i *learning awareness*. Chciałabym w tym miejscu zwrócić uwagę na dwa aspekty, które dotyczą kategorii „zrozumienie tekstów”: po pierwsze, na posługiwanie się tekstami źródłowymi, a po drugie, na zrozumienie różnych perspektyw. W dalszej części pokażę, że obydwa czynniki wpływają w znacznym stopniu na rozwój kompetencji nazywanej przeze mnie „*zrozumieniem inności*” w procesie bilingwalnego nauczania historii.

## 2. Podstawowe koncepcje

### Zrozumienie inności

*Zrozumienie inności* jest celem nauczania, któremu zarówno w dydaktyce języków obcych, jak i w nauczaniu historii jest przyznawany wysoki status. Zdefiniujemy go pokrótce jako zdolność przyjęcia innego niż własny punktu widzenia określonego zagadnienia czy tematu. *Zrozumienie inności*, podobnie jak wszelkie inne formy zrozumienia, traktuję jako indywidualny proces konstrukcyjny (Wendt 1993: 46; Grzesik 1989: 12f.). Zrozumienie „innych” zależy od tego, jak nowa wiedza o nich może być powiązana z dotychczasową wiedzą na dany temat. Dlatego *zrozumieniu inności* odpowiada, uważana za bardzo ważną, zdolność zmiany perspektywy postrzegania rzeczywistości (Byram 1997: 50ff; Bredella 2000: XIXf.; Christ 2000: 46ff.; w nauczaniu historii przede wszystkim Bergmann 2000: 48ff.) rozumiana jako tworzenie i testowanie hipotez. *Zrozumienie inności* jest także podstawą rozwoju świadomości historycznej, która w dydaktyce historii jest uznawana prawie jednomyślnie za cel nauczania (Sauer 2001: 9ff). Szczególnie podkreśla się tu rozwój świadomości konstrukcji naszego spojrzenia na historię, a stanowi jeden z ważnych elementów takiej właśnie świadomości.

Punktem wyjścia niniejszego eksperymentu było przypuszczenie, iż bilingwalne nauczanie historii może przynieść efekty synergii, które mogą w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju *zrozumienia inności*.

### Uczenie się historii

Ze zdefiniowania celu nauczania historii jako „kształtowania świadomości historycznej” wynika, iż celem uczenia się historii nie jest nabywanie wiedzy, rozległej i szczegółowej, na temat faktów historycznych rozumianych jako fakty neutralne, nawet jeżeli takie pojmowanie tego terminu jest reprezentowane przez większość nauczycieli. Uczniowie nie powinni uczyć się historii w formie interpretacji preparowanych faktów, lecz powinni nauczyć się odpowiednio traktować materiał historyczny – nawet w ograniczonym zakresie – tak jak to czynią historycy – mianowicie rekonstruować historię samodzielnie przy użyciu autentycznych przekazów źródłowych. Ważną częścią świadomości historycznej w tym procesie konstrukcyjnym

byłaby więc akceptacja istnienia różnych perspektyw i możliwości interpretacji faktów i zjawisk (Bergmann 200: 31ff; Sauer 2001: 69).

### Kultura

*Zrozumienie inności* jest zagadnieniem pojawiającym się w dydaktyce języków obcych szczególnie w powiązaniu z pojęciem „interkulturowego uczenia się”. Dlatego uważam za ważne nadmienić w tym miejscu, iż podzielam krytykę, która zarzuca dydaktyce języków obcych niewystarczającą refleksję nad pojęciem *kultury* (ostatnio Altmayer 2002) oraz odrzuca identyfikację implicite lub explicite pojęć „obcy/inny” i „obca/inna kultura”, a także – implicite lub explicite – „kultura innego narodu”.

## **3. Posługiwanie się źródłami historycznymi**

W zebranych poniżej przykładach znajduje się wiele dowodów na to, że uczniowie dwujęzyczni, „zmuszeni” do tego przez przeszkodę, jaką stanowi język obcy, czytają teksty źródłowe dokładniej. Proces zrozumienia tekstów u uczniów dwujęzycznych kształtują oczekiwania wobec danego tekstu, które są w ich wypadku bardziej sprecyzowane i bardziej trafne. Widać to wyraźnie na dwóch omówionych poniżej przykładach<sup>3</sup>:

### **3.1. Przykład 1**

Pod koniec pierwszego półrocza, podczas omawiania bloku tematycznego związanego z wojnami napoleońskimi, uczniowie otrzymali teksty apelu skierowanego do żołnierzy armii Napoleona, zwłaszcza do żołnierzy narodowości niefrancuskiej, którzy w dużej części byli zmuszeni walczyć po stronie Napoleona, aby porzucili swojego dowódcę i przeszli na drugą stronę<sup>4</sup>. Apel ten (także w oryginale napisany w kilku językach) był czytany przez uczniów w języku lekcji, a więc uczniowie w klasie eksperymentalnej czytali go po francusku, uczniowie w klasie kontrolnej – po niemiecku. Zadanie, które uczniowie mieli wykonać po przeczytaniu tekstu brzmiało: Jakie powody mogli mieć żołnierze, aby opuścić armię Napoleona?

Wszystkie pisemne wypowiedzi uczniów zostały poddane analizie, podczas której zostały porównane na podstawie różnych kryteriów. Wysoko oceniano na przykład użycie terminów historycznych z tekstu źródłowego lub z kontekstu historycznego – w porównaniu do wyrażen języka ogólnego: np. „*l'armée napoléonienne*” w porównaniu do potocznego określenia „*die Armee*” (armia) lub „*traiter quelqu'un comme des esclaves*” w porównaniu do „*schlechte Behandlung*” (złe traktowane), „*l'armée des alliés*” w porównaniu do „*spanische Armee*” (armia hiszpańska), „*les rebelles espagnols*” w porównaniu do „*die Spanier*” (Hiszpanie).

---

<sup>3</sup> W innym miejscu – bardzo szczegółowa analiza podobnego przykładu: Stefanie Lamsfuß-Schenk 2000.

<sup>4</sup> Źródło: *Histoire-Géographie* 4<sup>e</sup>. 1993: 96.

*Dans l'armée de Napoléon il y a des soldats étrangers qui n'ont pas voulu entrer dans l'armée, et on les trait comme des esclaves.  
Mais dans l'armée espagnol ils recoivent de l'argent pour lutter contre Napoléon, et en plus on les trait bien.*

Tab. 1 Tekst ucznia z klasy eksperymentalnej

*-Sie kämpfen nicht für ihr eigenes Vaterland, nicht aus völliger Überzeugung, deswegen kann es ihnen egal sein für wen sie kämpfen, wahrscheinlich entscheiden sie sich dafür was für sie positiver ist.  
-Angst vor den Türken und Russen  
-Besseres Leben als bei den Franzosen  
-mehr Respekt/Freiheit  
-Geborgenheit in Spanien  
-Siege gegen die Franzosen sollen beweisen, daß es sinnlos ist für sie zu kämpfen*

Tab. 2 Tekst ucznia z klasy kontrolnej

Innym kryterium porównawczym była argumentacyjna, logiczna struktura wypowiedzi zarówno na poziomie zdania, jak i na poziomie tekstu. Trzecim kryterium było uwzględnienie w wypowiedzi różnych warunków historycznych. Na przykład sprawdzano, czy uczniowie rozróżniają opisy stanów faktycznych od obietnic autorów apelu. Jako kryterium tego poziomu zrozumienia tekstu zastosowano analizę modalności form czasownikowych (użycie czasu teraźniejszego lub przeszłego, czasu przyszłego lub trybu przypuszczającego). Do eksploracyjnego charakteru badań należy to, że wszystkie kryteria zostały wyróżnione na podstawie analizy danych zgodnej z procedurami *grounded theory*, a następnie za pomocą systematycznej analizy propozycjonalnej sprawdzone na tekstach<sup>5</sup>.

Analiza ta wykazała jednoznacznie, że uczniowie bilingwalni w o wiele większym stopniu stosują we własnych wypowiedziach terminy tekstów źródłowych, że używają więcej pojęć charakterystycznych dla danego kontekstu historycznego zamiast pojęć języka ogólnego, które w sposób mniej precyzyjny opisują daną rzeczywistość historyczną. Podczas gdy uczniowie klas jednojęzycznych formułują swoje wypowiedzi na zasadzie wyliczenia argumentów, które nie są powiązane ze sobą w sposób systematyczny lub nawet nie ma pomiędzy nimi żadnego związku, uczniowie bilingwalni – mimo iż nie było tego w poleceniu – piszą zwarte teksty i w systematyczny sposób wiążą ze sobą poszczególne argumenty. We właściwym odczytywaniu różnic w opisach warunków historycznych dzięki analizie modalności tekstu uczniowie obydwu klas – eksperymentalnej i kontrolnej – wykazują te same sprawności, co w odniesieniu do uczniów bilingwalnych, którzy posługują się przecież tekstami obcojęzycznymi, jest szczególnie zaskakujące z uwagi na to, że właśnie z takimi cechami tekstów obcojęzycznych uczniowie na ogół mają spore trudności.

<sup>5</sup> Na temat metodycznego wyjaśnienia analizy propozycjonalnej zob. Langer 1980.

### 3.2. Przykład 2

W przykładzie drugim (po około 10 miesiącach nauczania dwujęzycznego) chodzi głównie o zrozumienie podstawowych treści tekstu. Tym razem jednak typ zadania jest inny: chodzi o zadanie otwarte – uczniowie zostali podzieleni na małe grupy, z których każda otrzymała inne teksty źródłowe, przedstawiające w kontrowersyjny sposób spotkanie białych kolonizatorów z tubylczą ludnością afrykańską. Zadanie brzmiało, aby treści tekstów, które dana grupa uzna za szczególnie ważne, przedstawić uczniom z innych grup w formie plakatu. Polecenie zostało sformułowane tak szeroko ze względów eksperymentalnych – sterowanie zachowaniem uczniów ze strony nauczyciela miało być zminimalizowane.

Les problèmes rapportés par la colonisation

- Il faut à tout prix du travail noir pour que les usines grandissent
- Les villages se désagrègent et les antiques coutumes périssent
- Les Congo-Belges forcent les indigènes à s'adapter aux conditions nouvelles: culture, industrie, religion

Tab. 3 Klasa eksperymentalna

Die Macht der Weißen ist größer als ihre Verantwortung:

- Die Industrie der Weißen zerstört die Kultur (z.B. verschwinden die Sitten) der Schwarzen.
- Die Weißen sind stolz auf ihre Industrie aber sie wissen was diese für die Schwarzen bedeutet.
  - Schwarze werden als Arbeitskräfte missbraucht.
  - Weiße machen Gewinne, für diese brauchen sie die Schwarzen als Arbeitskräfte.(...)
  - Die Weißen bewundern ihr Werk, doch sie kennen die furchtbaren Folgen der Industrialisierung für die Schwarzen.

Tab. 4 Klasa kontrolna

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że uczniowie klasy jednojęzycznej wypracowali obszerniejsze prezentacje, jednakże analiza jakościowa wykazała, że wyniki przedstawione w przykładzie pierwszym i w tym przypadku znajdują potwierdzenie.

Znaczna część wypowiedzi uczniów klasy kontrolnej zawiera powtarzające się argumenty, które są jedynie parafrazowane, np. sformułowanie „Die Weißen bewundern ihr Werk, doch sie kennen die furchtbaren Folgen der Industrialisierung für die Schwarzen“ (Biali podziwiają swoje dzieło, znają jednak tragiczne skutki industrializacji dla Czarnych) jest parafrazą zdania „Die Weißen sind stolz auf ihre Industrie aber sie wissen was diese für die Schwarzen bedeutet“ (Biali są dumni ze swego przemysłu, ale wiedzą, co oznacza on dla Czarnych). Uczniowie ci używają stereotypowych wyrażen na określenie grup ludzi, dzieląc ich na „czarnych” i „białych”,

podczas gdy uczniowie dwujęzyczni używają bardziej sprecyzowanych określeń: „Congo-Belges“ i „indigènes“. Dalszym (ważnym z punktu widzenia kulturowego) szczegółem jest użycie przez uczniów klasy eksperymentalnej występującego w tekście źródłowym określenia „*les antiques coutumes*“ (*des indigènes*). W grupie kontrolnej przymiotnik kwalitatywny *antique* został całkowicie pominięty lub nawet niezauważony. Wreszcie tytuł plakatu zaproponowany przez uczniów dwujęzycznych wskazuje na świadome powiązanie z innymi fachowymi określeniami „*Les problèmes rapportés par la colonisation*“, podczas gdy uczniowie klasy kontrolnej zatytułowali swoją pracę po prostu „*Die Macht der Weißen ist größer als ihre Verantwortung*“ (Władza Białych jest większa od ich odpowiedzialności).

Także tu widać, że uczniowie bilingwalni uważniej wczytali się w tekst źródłowy, treści historyczne oddali bardziej precyzyjnie i znaleźli powiązanie z innymi nadrzędnymi pojęciami historycznymi.

#### 4. Przyjmowanie różnych perspektyw

##### 4.1. Przykład 3

Trzeci przykład dotyczy również bloku tematycznego poświęconego problematyce kolonizacji. Grupy uczniów otrzymały odpowiednio fragmenty tekstów Ernesta Renana (1871), Julesa Ferry (1885) i Rudyarda Kiplinga (1907, w języku angielskim) usprawiedliwiających europejską kolonizację Afryki.

Plakaty uczniowskie pokazują, że uczniowie monolingwalni – mimo rasistowskich treści tekstu Renana – potraktowali źródło jak prezentację obiektywnych faktów, a nawet użyli cytatu z tekstu jako tytułu swojego plakatu, nie zauważając, że on sam w sobie zawiera określoną perspektywę.

<p><i>Ausbreitung der Europäischen Kultur</i></p> <p><u><i>Rede eines Franzosen (1871)</i></u></p> <p><i>Es gibt eine Ordnung der Völker : Europäer : stärkste Rasse, Herren und Soldaten Chinesen : Arbeiter Neger : Feldarbeiter Durch diese Ordnung wird alles gut!</i></p>	<p><u><i>La division des races au 19ème siècle du point de vue des européens</i></u></p> <p><i>-Les chinoises sont la race d'ouvriers, -Les nègres sont la race de travailleurs de terre. -La race européenne est la race de maîtres et de soldats Avec cette division des races, les fondateurs des droits de l'homme répudent contre leur propre loi.</i></p>
--	---

Tab.5: Plakat uczniowski, gr. Kontrolna

Tab.6: Plakat uczniowski, gr. Eksperymentalna

Uczniowie bilingwalni nie zdołali co prawda przedstawić wszystkich źródeł na swoim plakacie, znaleźli jednak tytuł, który określa charakter tekstów źródłowych, i także w tym przypadku, jak w przykładzie 2, znaleźli powiązanie z innymi pojęciami historycznymi. Wskazując na Francuzów jako twórców praw człowieka, stworzyli związek z innym tematem, omawianym wcześniej na lekcjach historii. Kierując się własną oceną tekstu źródłowego uznali za konieczne zająć wobec niego stanowi-



sko krytyczne, które ze względu na wskazanie związku z prawami człowieka zyskuje w kontekście *zrozumienia inności* wymiar jakościowy: uczniowie poddają krytyce poglądy Renana nie na podstawie swoich przekonań, lecz opierając ją na argumentach, które odgrywały znaczącą rolę także za życia autora tekstu.

#### 4.2. Przykład 4

Każda z grup uczniowskich otrzymała po trzy teksty źródłowe dotyczące walki cesarstwa niemieckiego z powstaniem w koloniach niemieckich, tzw. powstania Herero w latach 1889–1906. Były to: opis konfliktu ze strony niemieckiego generała (von Trotha 1904), niemieckiego misjonarza (Meyer, cyt. wg Vorwärts 24.3 1904) oraz jednego z powstańców (por. Gründer 1985: 117). Uczniowie otrzymali wszystkie teksty w języku oryginału, czyli języku niemieckim, aby w wyniku tłumaczenia ich na język francuski dla klasy bilingwalnej nie straciły swojej autentyczności.

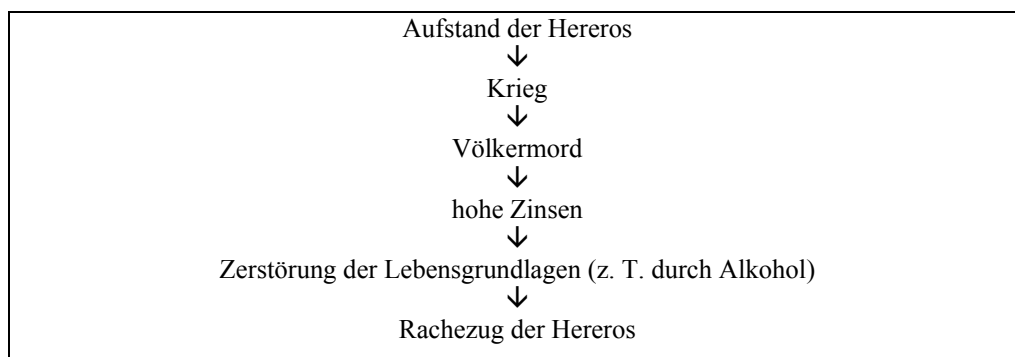
Uczniowie opracowujący teksty po niemiecku przedstawili wyniki swojej pracy w postaci diagramu za pomocą strzałek. Oprócz pewnych merytorycznych braków w odczytaniu treści tekstów uczniowie ci potraktowali wszystkie trzy teksty jak jedno źródło informacji o konflikcie. Mimo iż jeden z uczniów podczas pracy w grupie nad tekstem zauważył, że „ten to właściwie opisuje zdarzenia zupełnie odwrotnie”<sup>6</sup>, wniosek, że teksty przedstawiają różne, częściowo przeciwstawne perspektywy nie został przez grupę uwzględniony.

#### La révolte des hereros – points de vue:

<i>général allemand</i>	<i>un missionnaire</i>	<i>un herero</i>
<i>-les hereros ont commencé la guerre</i>	<i>- les hereros aiment la paix</i>	<i>-les allemands ont provoqué la guerre</i>
<i>-chacun qui arrête un chef des hereros aura une récompense</i>	<i>-les hereros ont dû payer leurs dettes 4 à 6 fois</i>	<i>-ils ont abusé des femmes hereros</i>
<i>hereros doivent quitter le pays</i>	<i>-pour payer leurs dettes, les hereros ont dû vendre leur terre</i>	<i>-l'alcool leur a détruit la raison</i>
<i>-les hereros sur la terre allemande seront tués</i>		

Tab. 7: Klasa eksperymentalna

<sup>6</sup> Z transkrypcji pracy grupowej podczas lekcji.



Tab. 8: Klasa kontrolna

Inaczej było w grupie bilingwalnej. Tutaj trzy teksty rozpatrywano jako różne „*points de vue*”. Tylko w ten sposób uczniowie mogli rzeczowo potraktować skrajnie przeciwstawne opinie wyrażone w tekstach, np. „*les hereros ont commencé la guerre*” (generał von Trotha) und „*les allemands ont provoqué la guerre*” (powstaniec Herero). Z punktu widzenia rozwijania u uczniów *rozumienia inności*, ale także z punktu widzenia celów współczesnego nauczania historii (Bergmann 2000: 40), takie podejście bardziej odzwierciedla wyższą jakość uczenia się historii.

## 5. Podsumowanie wyników

- Uczniowie bilingwalni: dokładniej czytali przedstawione im teksty źródłowe w języku obcym – francuskim;
- w zadaniach pisemnych używali więcej terminów fachowych z dziedziny historii w sensownych kontekstach;
- używali mniej wyrażen języka ogólnego, dzięki czemu precyzyjniej wyrażali treści historyczne;
- rozumienie tekstów i ich interpretacja, w sensie rozumienia modalności, odpowiadało u nich poziomowi zrozumienia u uczniów jednojęzycznych;
- wyrażali więcej związków pomiędzy poszczególnymi argumentami, zauważali więcej związków pomiędzy treściami historycznymi przerabianymi wcześniej oraz treściami nowymi, a także w użyciu historycznych terminów nadrzędnych;
- pojmowali teksty źródłowe jako wyraz indywidualnych i przypisanych do danej epoki historycznej poglądów i potrafili odczytać wynikające z nich kontrowersje i ambiwalencje.

## 6. Próba objaśnienia wyników

Zanim przedstawię próbę wyjaśnienia uzyskanych wyników eksperymentu, chciałabym podzielić się dwiema uwagami.

Pierwsza z nich dotyczy charakteru eksperymentu, z którego wybrane przykłady zostały omówione wyżej – chodzi tu o studium przypadku, nie zaś o badanie reprezentatywne. Ustalenie, jak dalece wyniki te można generalizować, wymaga dalszych badań i dokładniejszych wyjaśnień, niż było to możliwe w tym przypadku.

Druga uwaga dotyczy specyfiki grup uczniowskich, w których przeprowadzono badania. Powstaje tu pytanie, czy wyniki te nie są takie dlatego, iż w przypadku grupy bilingwalnej chodzi o uczniów lepszych pod względem językowym i poznawczym. Przypuszczam jednak, że podobne wyniki uzyskano by także w przypadku uczniów słabszych, nawet gdyby były one nie tak wyraziste. Przemawia za tym fakt, iż grupa dwujęzyczna jest grupą bardzo zróżnicowaną pod względem osiągnięć, jednak opisane obserwacje dotyczyły w różnym stopniu wszystkich uczniów i uczennic.

Różnice w uczeniu się historii przypisuję więc działaniu języka obcego. Konfrontacja z tekstami obcojęzycznymi wymaga od uczniów innego zastosowania strategii. Uczniowie muszą w większym stopniu korzystać ze strategii ułatwiających zrozumienie na podstawie kontekstu i porównywania, muszą stawiać hipotezy odnośnie do wiedzy o świecie autora tekstu, aby prawidłowo odczytać sens tego tekstu. Podobne wnioski wysnuł także Wolff (2002: 284) niezależnie od kontekstu bilingwalnego w odniesieniu do zrozumienia tekstów w L2.

W pracy z fachowymi terminami uczniowie bilingwalni nie znają wszystkich konotacji i dlatego już bardzo wcześnie uczą się, że wiele z nich jest zrozumiałych tylko w odniesieniu do (historycznie) innej kultury. Doświadczenie to może tłumaczyć także fakt, iż uczniowie bilingwalni rozwijają inną koncepcję tekstu. Dla nich tekst prezentuje punkt widzenia konkretnej osoby, podczas gdy dla uczniów grupy kontrolnej tekst przekazuje w pewnym sensie neutralną informację. Perspektywizacja tekstów historycznych była tematem wielu dyskusji podczas lekcji historii w obydwu grupach, jednak jej zrozumienie było widoczne tylko w grupie bilingwalnej – dzięki omówionemu tu innemu doświadczeniu w uczeniu się przy użyciu języka obcego.

Uczniowie bilingwalni nauczyli się realistycznie podchodzić do tekstów, co także wpływało na ich zrozumienie tekstów. Oczekiwali oni tekstów trudnych, obcych pojęć, niełatwych do odkrycia związków intertekstowych.

W takiej sytuacji uczący się odczuwa wyzwanie intelektualne, które prowadzi w rezultacie do lepszej elaboracji treści historycznych. Kategoria elaboracji została wprowadzona przez Craiga i Lockharta jako rozszerzona wersja ich starszej teorii „głębi opracowania informacji” (Weidemann 2001: 430). Pojęcie elaboracji oznacza całokształt procedur podejmowanych przez „aparatus poznawczy” (Weidemann) przy opracowywaniu informacji. Rozmiar elaboracji wpływa na efekt zapamiętywania. Wysoki stopień elaboracji nie jest osiągany przez łatwość zrozumienia danej treści – wręcz przeciwnie, w przypadku dużej zrozumiałości odbiorca opracowuje tekst z małą intensywnością i w rezultacie rozumie go powierzchownie. Wyzwanie potrzebne dla wysokiej elaboracji stanowiła w przedstawionych przykładach konfrontacja z obcojęzycznymi treściami historycznymi – tym tłumaczy się wysoka jakość tej konfrontacji na lekcji. Wskazówką pozwalającą stwierdzić u uczniów dwuję-

zycznych wysoki stopień elaboracji tekstów jest ich umiejętność powiązania treści nowych z informacjami uzyskanymi przez nich na poprzednich lekcjach, a także ich powiązanie z pojęciami nadrzędnymi, takimi jak *colonisation*. Wreszcie *rozumienie inności* jest również rezultatem pogłębionego procesu opracowywania informacji, ponieważ *rozumienie inności* oznacza zawsze głębokie zrozumienie – w przeciwieństwie do zrozumienia powierzchownego, stereotypizującego (por. Grzesik 1989: 14).

Powyższe obserwacje i wyjaśnienia mogły być w tym miejscu przedstawione jedynie w formie skrótowej – bardziej szczegółowe opracowanie pozostaje zastrzeżone dla dalszych publikacji autorki.

## Bibliografia

- Altmayer, C. (2002), Rezension zu Hansen K.P. (2000) Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Zweite vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel. W: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1/2002.  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kulturtheorie.htm>
- Bergmann, K. (2000), *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bredella, L./ F.-J. Meißner/ A. Nünning/ D. Rösler (2000), *Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*. (w:) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Dies. (red.) Tübingen, Narr, IX–LII.
- Christ, H. (2000), *Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen*, (w:) L. Bredella/ F.-J. Meißner/ A. Nünning/ D. Rösler (red.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Vorträge aus dem Graduiertenkolleg « Didaktik des Fremdverstehen ». Tübingen: Narr, 43–83.
- Coulon, A. (1995), *Ethnomethodology*. London/California: Sage.
- Flick, U. (1999), *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Gründer, H. (1985), *Geschichte der deutschen Kolonien*. Paderborn: Schöningh.
- Grzesik, J. (1989), *Geistige Operationen beim Fremdverstehen im Literaturunterricht*. *Der Deutschunterricht* 4/89, 7–18.
- Hermes, L. (1996), *Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Fremdsprachenlehrkräften zur Verbesserung der fremdsprachenmethodischen Kompetenz. Ein Projektbericht*. Koblenz: Staatliches Institut für Lehrerfortbildung Rheinland-Pfalz.
- Histoire-Géographie 4e (1993), M.-T. Drouillon (red.), Paris: Nathan.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2002), *Geschichte und Sprache. Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?* (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer- Lerner-*

- forschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie, Schriften zu Bilingualismus und Bilinguaalem Sachfachunterricht 1, Frankfurt: Peter Lang.
- Langer, J. A. (1980), *Relations between Levels of Prior Knowledge and the Organization of Recall*, (w:) M.L. Kamil / A.J. Moe (red.), *Perspectives on Reading Research and Instruction*. Washington, 28–33.
- Lier, L. v. (1988), *The classroom and the language learner: ethnography and second-language research*. New York: Longman.
- Sauer, M. (2001), *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Strübing, J. (1997), *ATLAS/ti-Kurs. Einführung in das Arbeiten mit dem Programm ATLAS/ti für Windows*. In Institut für Soziologie, FU Berlin (red.) *Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre*, Heft 48.  
<http://userpage.fu-berlin.de/~jstrueb/jshome/index.html>
- Weidenmann, B. (2001), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Wendt, M. (1993), *Fremdsprache und Fremdheit. Zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht einer konstruktivistisch orientierten Fremdheitswissenschaft*. *Der fremdsprachliche Unterricht (Französisch)* 27/10, 46–47.
- Wolff, D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

**IKL@**

Wydawnictwo Naukowe

Institutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

Uniwersytet Warszawski