PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce w Szkole

numer specjalny 6/2010
grudzień

CLIL
W POLSKICH SZKOŁACH
Od teorii do praktyki

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Języki Obce w Szkole

CLIL w polskich szkołach
Od teorii do praktyki

Redakcja naukowa
Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic
Magdalena Woynarowska-Sołdan

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2010

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Marek Zając – redaktor naczelny, Joanna Szymula, Ewa Wieczorek, Justyna Maziarska-Lesisz, Stanisław Dłużniewski, Magdalena Woynarowska-Sołdan.

PRENUMERATA: Renata Dzięcioł – tel./faks (48 22) 345 37 15, e-mail: Renata.Dzieciol@ore.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa, tel. (48 22) 825 44 51 wew. 132, faks (48 22) 825 23 67, e-mail: jows@ore.edu.pl

Internet: www.jows.ore.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów. Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie – Barbara Jechalska.

Reklamy i notki – Barbara Jechalska.

Skład: ZAKŁADY GRAFICZNE TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o. o., 01-914 Warszawa, ul. Dantego 1/25.

Druk i oprawa: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom.

Nakład 1400

Spis treści

Od Redakcji: Dlaczego CLIL? 5

Między teorią a praktyką

Dieter Wolff, Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic – CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej 7
Mirosław Pawlak – Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy . 13
Magdalena Olpińska – Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych 26
Andrzej Kaczmarek – Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL 39
Romuald Gozdawa-Gołębiowski – Integracja czy dezintegracja? O roli systemu gramatycznego w kształceniu typu CLIL 43
Rafał Bzdak – Trening strategii uczenia się na lekcjach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego 52
Agnieszka Krężlewicz – Wymiar kulturowy w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) 60
Małgorzata Foryś – Jak konstruować ćwiczenia w kształceniu typu CLIL 66
Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic – Użycie elementów CLIL we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego 71
Zbigniew P. Możejko – Tworzenie materiałów CLIL z perspektywy kształcenia nauczycieli języków obcych . 78
Grzegorz Śpiewak – Ruch dwukierunkowy? CLIL a nauczanie języka obcego na filologii angielskiej 84
Renata Majewska – Nauczyciele realizujący kształcenie typu CLIL w Polsce i w Andaluzji. Ujęcie porównawcze 87

Z doświadczeń nauczycieli i uczniów

Monika Wilkowska, Aleksandra Ratuszniak, Elżbieta Świerczyńska – Dlaczego powstał ten tom? Refleksje na temat istoty zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego 98
Elżbieta Świerczyńska – O tworzeniu i rozwijaniu szkoły integrującej nauczanie przedmiotów i języka. Z perspektywy wicedyrektora ds. klas dwujęzycznych 102
Magda Roda-Sroka – Analiza refleksji uczniów klas dwujęzycznych na temat nauczania dwujęzycznego. Wnioski z badania przeprowadzonego w grupie licealistów 108
Jolanta B. Różycka, Karolina Widyńska – Uczenie się w klasie dwujęzycznej w opiniach uczniów gimnazjum 110
Aleksandra Zagner – Geografia dwujęzycznie 114

Ewelina Kucharz – Moje doświadczenia w nauczaniu biologii z elementami języka niemieckiego. Przykład jednej lekcji 118
Agnieszka Markowska – Wychowanie fizyczne i język niemiecki: zgrany duet 122
Lilianna Kondrak – Czy warto uczyć się matematyki po francusku? 126
Hans-Christian Dahlmann – Rola języka na lekcji matematyki 133
Małgorzata Multańska – Kształcenie typu CLIL w Polsko-Niemieckiej Szkole Spotkań i Dialogu im. Willy'ego Brandta w Warszawie 137
Elżbieta Leniart, Aleksandra Balcerska – Kosmos – pilnie poszukiwany/*Kosmos – dringend gesucht*, czyli o projekcie łączącym nauczanie fizyki, informatyki i języka niemieckiego 141
Maria Maliszewska, Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic, Ewa Zagórska – Droga do efektywnego kształcenia typu CLIL w szkole podstawowej 146
Ewa Karkowska – Integracja przedmiotowo-językowa w edukacji przedszkolnej. Projekt „ZOO" 152

Informacje

Violetta Krawczyk – Nauczanie dwujęzyczne a przepisy prawa oświatowego 158
Marek Zając – Wsparcie nauczycieli sekcji dwujęzycznych – działania podejmowane w Ośrodku Rozwoju Edukacji 160
Jolanta B. Różycka – Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis" 162
Elżbieta Świerczyńska – O przygotowywaniu zeszytów ćwiczeń z różnych przedmiotów w języku niemieckim dla uczniów klas dwujęzycznych i nie tylko 164
Renata Majewska – Niezwykłe doświadczenie wspólnoty CLIL. Sprawozdanie z kursu Comenius dla nauczycieli CLIL i międzynarodowej konferencji CLIL 2010 168

Spis treści rocznika 2010 173

Od Redakcji

Dlaczego CLIL?

Ten numer specjalny „Języków Obcych w Szkole" poświęcony jest CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), czyli zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu. Jednym z powodów podjęcia tego tematu jest dynamiczny rozwój kształcenia typu CLIL w Europie, drugim zaś nadzieje z nim związane. Jest też trzeci powód: zainteresowanie takim kształceniem wśród wielu polskich nauczycieli i dyrektorów szkół oraz potrzeba zwiększenia wiedzy i umiejętności w jego zakresie poprzez dostęp do dobrej praktyki.

W tomie tym przedstawiamy artykuły przygotowane przez przedstawicieli różnych środowisk. Wśród Autorów są pracownicy wyższych uczelni, będący metodykami nauczania i biorący aktywny udział w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczyciele praktycy z różnych typów szkół, w tym szkół dwujęzycznych. Zależało nam na uwzględnieniu ich głosów, tak aby pokazać różne punkty widzenia i doświadczenia, żywimy bowiem głębokie przeświadczenie, że wiedza i doświadczenia metodyków i nauczycieli uzupełniają się i dopełniają wzajemnie. Problemy i refleksje przedstawione w artykułach są tak różnorodne, jak różnorodne jest kształcenie CLIL. Mamy nadzieję, że w ten sposób nasza dyskusja o CLIL jest bogatsza, jednoczy różne zainteresowane tym zagadnieniem osoby, a obraz, jaki się z niej wyłania, w całej swej złożoności jest pełniejszy.

Autorzy tekstów zamieszczonych w tym tomie starali się nadać prezentowanym treściom wymiar praktyczny i uwzględnić różne aspekty kształcenia typu CLIL. Zależało nam na tym, by zachęcić Czytelników do refleksji nad tym rodzajem kształcenia i możliwościami jego wdrożenia do ich własnej praktyki nauczycielskiej. Chcieliśmy też dostarczyć im swoistych „narzędzi" do wykorzystania w tej praktyce.

Niniejsza publikacja składa się z trzech części:

1. Pomiędzy teorią a praktyką.
2. Z doświadczeń nauczycieli i uczniów.
3. Informacje.

W części pierwszej znajduje się dwanaście artykułów, których Autorami są nauczyciele akademiccy, metodycy, autorzy podręczników i osoby kształcące nauczycieli. Duża część artykułów pochodzi z konferencji poświęconej kształceniu typu CLIL, zorganizowanej w kwietniu 2010 r. przez Zespół Kolegiów Nauczycielskich (ZKN) w Ostrołęce i Instytut Anglistyki (IA) Uniwersytetu Warszawskiego (UW). Sponsorem konferencji był ZKN oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji. W konferencji uczestniczyli naukowcy i doktoranci z IA UW, metodycy nauczania z kilku Kolegiów Nauczycielskich podlegających IA UW, nauczyciele z województwa mazowieckiego, a także słuchacze specjalności angielskiej z ZKN w Ostrołęce. Gościem specjalnym konferencji był profesor Dieter Wolff, ekspert Rady Europy i Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych do spraw CLIL.

W artykułach prezentowanych w tym dziale można znaleźć informacje na temat: kluczowych pojęć związanych z CLIL i sposobów ich rozumienia, organizacji kształcenia typu CLIL w różnych krajach, celów CLIL, jego specyfiki, metod i technik nauczania, korzyści poznawczych i językowych wynikających z tego typu kształcenia, jego skuteczności, tworzenia metodologicznie poprawnych materiałów, ćwiczeń i sekwencji lekcyjnych, a także znaczenia i sposobów rozwijania autonomii ucznia.

W części drugiej przedstawione zostały różnorodne doświadczenia dyrektorów, nauczycieli i uczniów szkół dwujęzycznych. Pokazują one zarówno blaski, jak i cienie kształcenia typu CLIL w Polsce z punktu widzenia osób realizujących je w praktyce. Spośród trzynastu artykułów najwięcej tekstów

dotyczy nauczania na poziomie liceum, pojawiają się też jednak teksty na temat pracy tą metodą w gimnazjum, w szkole podstawowej, a nawet w przedszkolu. Artykuły dotyczą nauczania różnych przedmiotów, w tym: biologii, geografii, matematyki, fizyki i wychowania fizycznego. Ich Autorzy prezentują całe spektrum pomysłów na wdrażanie CLIL do swojej praktyki nauczycielskiej, przedstawiają wybrane przez siebie scenariusze lekcji lub ćwiczenia godne polecenia innym nauczycielom-praktykom. Pokazują fragmenty swego warsztatu pracy, zachęcając do przemyślenia możliwości wdrożenia CLIL w nauczaniu różnych przedmiotów na różnych poziomach edukacji.

Część trzecia zawiera artykuły, które dostarczają Czytelnikowi wybranych informacji na temat kwestii prawnych związanych z kształceniem dwujęzycznym oraz źródeł wsparcia, z których może on korzystać, podejmując kształcenie typu CLIL.

Lektura naszego tomu pozwala ujrzeć zarówno nadzieje i entuzjazm związane z kształceniem typu CLIL, jak i pewne problemy pojawiające się podczas jego wdrażania. Wydaje się, że istnieje potrzeba systemowego podejścia do CLIL, obejmującego wiele działań, np. zmiany systemu szkoleń nauczycieli, szersze akcje informacyjne, spotkania dla dyrektorów szkół i lekcje pokazowe, uświadamiające nauczycielom i rodzicom, jak CLIL działa w praktyce, i skupiającego wielu partnerów: przedstawicieli instytucji oświatowych, metodyków nauczania związanych z ośrodkami akademickimi i ośrodkami doskonalenia nauczycieli, dyrektorów szkół i nauczycieli praktyków. Współpraca tych wszystkich środowisk zwiększa szansę na efektywne wdrożenie CLIL w polskiej szkole.

Autorzy wszystkich tekstów starali się zawrzeć w słowach swoją wiedzę i umiejętności. Niejednokrotnie obawiali się tego, jak ich doświadczenia zostaną przyjęte i zrozumiane przez Czytelników. Stworzenie tego tomu było dla nas nie lada wyzwaniem, staraliśmy się mu sprostać, jak umieliśmy najlepiej. Prosimy o wyrozumiałość i docenienie podjętego trudu, a równocześnie o krytyczną refleksję i uwagi. Wzbogacą one dyskusję na temat CLIL i mogą być siłą napędową jego rozwoju w naszym kraju.

Wszystkim Autorom, którzy uczestniczyli w przygotowaniu niniejszej publikacji, składamy serdeczne podziękowania: za zaangażowanie, życzliwość i cierpliwość, a przede wszystkim za chęć podzielenia się wiedzą oraz cenne informacje praktyczne, które przedstawili Czytelnikom.

Dziękujemy również osobom, które w szczególny sposób przyczyniły się do powstania tej publikacji:

- Pani Elżbiecie Świerczyńskiej, Zastępcy Dyrektora VIII LO w Łodzi ds. klas dwujęzycznych z językiem niemieckim w latach 1998–2008, która zabiegała o to, aby numer specjalny „Języków Obcych w Szkole" poświęcony był zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu, i zachęcała nauczycieli praktyków do przygotowywania artykułów na temat ich doświadczeń w tej dziedzinie,
- Pani Marii Gorzelak, wieloletniej Redaktor Naczelnej „Języków Obcych w Szkole", która rozpoczęła prace nad tym tomem czasopisma,
- Pani Profesor Hannie Komorowskiej, która udzieliła nam cennych rad,
- Pani Edycie Parzych, Dyrektor ZKN w Ostrołęce, oraz Panu Józefowi Barczykowskiemu, Kierownikowi specjalizacji angielskiej ZKN, którzy umożliwili organizację konferencji poświęconej CLIL; Pani Ewie Dawidczyk-Zaurskiej, Pani Annie Gordziałkowskiej i Pani Katarzynie Małkowskiej-Gąsce, wykładowczyniom ZKN, które włożyły wiele pracy w realizację tego przedsięwzięcia.

Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic
Magdalena Woynarowska-Sołdan

Między teorią a praktyką

Dieter Wolff[1]
Wuppertal
Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic[2]
Warszawa

CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej

Wstęp

W ostatnim dziesięcioleciu zagadnienie kształcenia typu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) coraz częściej pojawia się w dyskusjach pedagogicznych w Europie. Źródeł tego zainteresowania można szukać w sformułowanym przez Komisję Europejską zaleceniu, aby każdy obywatel Unii Europejskiej znał co najmniej dwa języki Wspólnoty poza językiem ojczystym (European Council, 2002). Aby sprostać temu wyzwaniu, wiele krajów Unii Europejskiej wprowadza w szkołach, oprócz nauki języków obcych, różnorodne formy zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Kształcenie takie to swoista fuzja nauczania przedmiotów niejęzykowych i języków obcych.

Ze względu na różnorodną tradycję pedagogiczną i różny kontekst językowy, w Europie rozwinęły się odmienne modele kształcenia typu CLIL. Ich znajomość pozwala nam łatwiej dostrzec zalety i wady podejść proponowanych od kilku lat w Polsce. Dlatego też artykuł niniejszy dotyczy czterech zagadnień: wyjaśnimy w nim pojęcia i terminy związane z CLIL i przybliżymy pojęcie fuzji oraz integracji; pokażemy, jak rozwijało się CLIL na przykładzie modelu niemieckiego; przedstawimy szerokie spektrum kształcenia typu CLIL w Europie, omawiając parametry potrzebne do opisu oraz podobieństwa i różnice w modelach implementacji CLIL w różnych krajach; wreszcie zastanowimy się nad tym, czy i w jaki sposób kształcenie typu CLIL może wskazywać drogę do kształtowania autonomii ucznia.

1. Podstawowe pojęcia związane z CLIL

Termin CLIL jest często spotykany w dokumentach Unii Europejskiej. Na wstępie trzeba stwierdzić, że rozumienie tego terminu budzi wiele kontrowersji wśród edukatorów w Europie. Lista terminów, które funkcjonują w literaturze, a których używa się w różnych krajach poniekąd zamiennie z terminem CLIL, jest dość długa. Znajdziemy wśród nich m.in. następujące określenia:

- *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE);*
- *Bilingual education;*
- *Bilingualer Sachfachunterricht;*
- *Teaching content through a foreign language;*
- *Dual focussed instruction;*
- *Bilingual content teaching;*
- *Content based language teaching;*
- *Using a foreign language as working language.*

Ta lista nie jest kompletna, bo jak podaje M. Roda (2007: 58), w wielu krajach używa się

[1] Dieter Wolff jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu w Wuppertalu, specjalizuje się w dziedzinie nauczania języków obcych. Obecnie jest zaangażowany w realizację kilku projektów europejskich (m.in. CLIL Cascade Network). Jest doradcą ds. kształcenia typu CLIL w kilku krajach Unii Europejskiej. Obszerne fragmenty niniejszego artykułu zostały wygłoszone na konferencji poświęconej nauczaniu typu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28–29 kwietnia 2010 r. Jej organizatorami były dwie instytucje: ZKN w Ostrołęce i IA UW.

[2] Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic jest adiunktem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Jest też autorką programów nauczania i podręczników do nauczania języka angielskiego.

różnych terminów na określenie subtelnych różnic programowych. W Polsce termin CLIL tłumaczony jest jako „zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe" (EURYDICE, 2006), „zintegrowane uczenie treści przedmiotowych i językowych" (*Profile Report*, 2008) oraz „nauczanie dwujęzyczne/bilingwalne" (Roda, 2007; Dzięgielewska, 2008). W programach nauczania języka obcego funkcjonuje określenie „integracja międzyprzedmiotowa".

Problemem jest jednak nie tylko różnorodność terminologiczna. Różnorodne są także definicje pojęcia CLIL, np.:

- „CLIL dotyczy tych sytuacji, w których przedmioty lub ich części nauczane są poprzez język obcy, a cele nauczania są dwojakie: uczenie się przedmiotu i równoczesne uczenie się języka obcego" (Marsh, 1994)[3],
- „CLIL to użycie języków, których uczymy się podczas nauki innych przedmiotów" (Lang, 2002),
- „CLIL to integracja języka z treściami niejęzykowymi w środowisku nauczania o dwojakich celach (Marsh, 2002).

W jednej z nowszych publikacji dla nauczycieli poświęconych CLIL P. Mehisto, D. Marsh i M.J. Frigols (2008: 12) uznają, że CLIL to termin ogólny (*umbrella term*), obejmujący około tuzina różnych podejść do nauczania, takich jak np.: imersja (*immersion*), nauczanie dwujęzyczne (*bilingual education*), edukacja wielojęzyczna (*multilingual education*), krótkie sesje językowe (*language showers*) i wzbogacone programy językowe (*enriched language programmes*).

Przy tak szerokim podejściu warto więc zastanowić się nad tym, jakie pojęcia związane są z kształceniem typu CLIL. Za punkt wyjścia przyjmiemy definicję D. Marsha (2002: 15), zgodnie z którą CLIL odnosi się do dowolnego kontekstu edukacyjnego, w którym skupiamy się na dwóch celach naraz, i w którym dodatkowy język, a więc nie język rodzimy ucznia, używany jest jako środek przekazu w nauczaniu treści niejęzykowych. Na podstawie tej definicji możemy stwierdzić, że:

1. CLIL nie jest tylko podejściem do nauczania języków obcych.
2. CLIL odnosi się zarówno do kształcenia przedmiotowego, jak i językowego.
3. CLIL nie odnosi się do wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole.
4. CLIL dotyczy różnych języków jako języków docelowych.

Podstawowymi pojęciami dotyczącymi metodologii CLIL, które wynikają z powyższych założeń, są: „fuzja" i „integracja". Zakłada się, że CLIL jest nowym przedmiotem wywodzącym się z fuzji dwóch innych przedmiotów: przedmiotu niejęzykowego i języka. Punktem wyjścia dla integracji są treści przedmiotowe, a nauka języka jest ich pochodną. W wyniku fuzji nie uzyskamy prostej sumy elementów, lecz nową wartość, która pozwala spojrzeć na tę całość z innej perspektywy.

2. Wdrożenie CLIL na przykładzie Niemiec

CLIL szybko zdobyło miejsce w europejskim kontekście kształcenia. Jeszcze w latach 80. XX w. bardzo niewiele było krajów, w których znany był system zintegrowanego nauczania przedmiotów niejęzykowych i językowych. Stosowano go też głównie w szkołach elitarnych.

W Niemczech początki CLIL sięgają roku 1963, w którym podpisano francusko-niemiecki traktat o przyjaźni zakładający także nauczanie języka kraju sąsiadującego. Do 1987 r. powstało 25 szkół, w których przedmioty były częściowo nauczane po francusku, zaś na początku lat 90. stworzono pierwsze oddziały dwujęzyczne z językiem angielskim. Obecnie w Niemczech działa około 700 szkół posługujących się metodologią CLIL, z czego 200 znajduje się w Północnej Nadrenii-Westfalii.

W Niemczech wyróżniamy dwa typy kształcenia typu CLIL: *Bilingualer Sachfachunterricht* (dwujęzyczne nauczanie treści pozajęzykowych) i *Deutschsprachiger Fachunterricht* (nauczanie przedmiotu poprzez niemiecki, który dla uczniów jest językiem obcym). Według dotychczasowych

[3] Ta definicja i dwie kolejne cytowane są za stroną projektu ECML „The CLIL quality matrix" (http://archive. ecml. at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_mat. htm) odwiedzonej 10.04.2010. Wszystkie tłumaczenia definicji z wersji angielskiej pochodzą od Autorki.

zasad obowiązujących w systemie niemieckim[4], uczniowie rozpoczynają naukę w oddziałach dwujęzycznych w niemieckiej klasie V, czyli w wieku 10 lat[5]. W klasie V i VI zwykle nie wprowadza się elementów przedmiotowo-językowych, za to uczniowie przechodzą intensywny kurs języka obcego (do 7 godzin tygodniowo). W klasie VII rozpoczynają naukę jednego przedmiotu w języku obcym (zazwyczaj przedmiotem tym jest geografia), wciąż ucząc się tego języka. W klasie IX wprowadzany jest drugi przedmiot, a do matury mogą być wprowadzone aż trzy różne przedmioty nauczane metodą CLIL. Taki model, po zaadaptowaniu do polskiego systemu edukacji, mógłby sprawdzić się także w szkołach w naszym kraju.

3. CLIL w europejskich systemach edukacji

3.1. Parametry opisu

Niniejszy opis sporządziliśmy na podstawie kilku tekstów źródłowych, w tym: raportów Komisji Europejskiej EURYDICE (2006 i 2008), diagnozy Rady Europy *CLIL in the European Spotlight. Windows on CLIL* (2007) i oraz publikacji D. Marsha (2001; 2002). W analizie uwzględniliśmy następujące parametry pozwalające na porównanie systemów:

- CLIL w europejskich systemach edukacji: aspekty organizacyjne i administracyjne,
- CLIL jako podejście edukacyjne: cele, treści, metodyka, ewaluacja,
- przygotowanie nauczycieli do zawodu (*pre-service teacher training*) i doskonalenie nauczycieli czynnych zawodowo (*in-service teacher training*),
- problemy związane z kształceniem typu CLIL.

3.2. Aspekty organizacyjne i administracyjne

Kształcenia typu CLIL nie ma tylko w Danii, Grecji i na Cyprze. W pozostałych krajach Wspólnoty językami używanymi w kształceniu tego typu mogą być:

- języki obce: angielski (na pierwszym miejscu w Europie), francuski (na drugim miejscu), niemiecki (na trzecim miejscu) oraz hiszpański, włoski i rosyjski (szczególnie w krajach poradzieckich),
- języki mniejszości, regionalne i etniczne, np.: bretoński i kataloński we Francji, baskijski i kataloński w Hiszpanii, saami w Norwegii, Szwecji i Finlandii, łużycki w Niemczech, ladyński we Włoszech, rosyjski w Estonii i na Litwie, fryzyjski w Holandii, irlandzki w Irlandii, kaszubski w Polsce,
- języki mniejszości będące językami większości w krajach sąsiednich, np.: słoweński w Austrii, francuski i niemiecki we Włoszech, niemiecki w Polsce i w Rumunii,
- języki imigrantów.

Jak podano w raporcie EURYDICE (2008), w czterech krajach (Hiszpania, Łotwa, Holandia i Austria) prowadzi się rzadko spotykane zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w trzech różnych językach używanych jako języki nauczania. W krajach tych w ramach tego kształcenia łączy się język narodowy, język obcy i język regionalny lub mniejszościowy.

W poszczególnych krajach europejskich różny jest **wiek rozpoczynania nauki**. Wiek ten określamy według standardów Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia (*International Standard Classification of Education*, ISCED) (tab. 1).

W większości krajów Europy, które wprowadziły CLIL, kształcenie tego typu rozpoczyna się na poziomie gimnazjalnym. W Belgii, Hiszpanii, we Włoszech, w Finlandii, Estonii, Wielkiej Brytanii i Rumunii CLIL jest wprowadzane już na etapie szkoły podstawowej[6]. W Hiszpanii zaś nawet w przedszkolu.

Wybór przedmiotów nauczanych metodą CLIL zależy głównie od tradycji edukacyjnych w danym kraju. Mogą to być przedmioty ścisłe

[4] Obecnie w systemie niemieckim dokonują się zmiany programowe w związku z wcześniejszym wprowadzeniem języka obcego w szkole podstawowej.

[5] Jest to klasa IV szkoły podstawowej w polskim systemie edukacji.

[6] CLIL wprowadzane jest do szkoły podstawowej także w Polsce, jest to jednak działanie o charakterze eksperymentalnym i elitarnym (dotyczy tylko niektórych szkół).

Tabela 1. Poziomy kształcenia według Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia

Poziom kształcenia	Okres
ISCED 0: Edukacja przedszkolna *(Pre-Primary Education)*	Edukacja ta rozpoczyna się od 3 roku życia (r.ż.) dziecka
ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe *(Primary Education)*	Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się pomiędzy 5 a 7 r.ż. i trwa od czterech do sześciu lat
ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia *(Lower Secondary Education)*	Kształcenie na tym poziomie jest kontynuacją kształcenia na poziomie podstawowym; kończy się na ogół wraz z ukończeniem kształcenia obowiązkowego (15–16 r.ż.)
ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia *(Upper Secondary Education)*	Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół po ukończeniu kształcenia obowiązkowego (w 15–16 r.ż.) i trwa od dwóch do pięciu lat

Źródło: EURYDICE, 2007: 60.

(matematyka, biologia, fizyka, chemia), społeczno-przyrodnicze (historia, geografia, ekonomia) lub artystyczne (muzyka, plastyka, wychowanie fizyczne). W niektórych krajach uczniowie szkół podstawowych mogą uczyć się metodą CLIL jedynie przedmiotów artystycznych (Belgia, Estonia), w innych krajach nie ma takich ograniczeń. Są też kraje, w których uczniowie szkół średnich mogą uczyć się w ten sposób wyłącznie przedmiotów ścisłych (Czechy, Rumunia), w pozostałych krajach wybór nie jest ograniczony.

W poszczególnych krajach różny jest też czas przeznaczony na naukę typu CLIL. I tak na przykład u „rekordzistów", czyli na Malcie i w Luksemburgu, CLIL stanowi odpowiednio 50% i 66% wszystkich lekcji. Z kolei w Hiszpanii na poziomie *ISCED 0* na CLIL przeznacza się 7 godzin lekcyjnych w tygodniu, na poziomie *ISCED 1* – 9–12 godzin, a na poziomie *ISCED 2* – 11 godzin. We Francji natomiast, CLIL na poziomie *ISCED 1* zajmuje jedynie 2 godziny, a na poziomach *ISCED 2* i *ISCED 3* – 4 godziny. W większości krajów czas nauki typu CLIL nie jest jednak określony.

W większości krajów nie określono też **kryteriów dostępności** kształcenia typu CLIL. Natomiast siedem krajów, w tym Polska, wprowadziło w ramach doboru uczniów kryteria oceny dotyczące pewnych dziedzin lub rodzajów wiedzy. W Holandii, Portugalii i na Słowacji sprawdza się wiedzę przedmiotową i językową kandydata. W Bułgarii stosuje się kryteria, które koncentrują się na wiedzy ogólnej. Z kolei jedynie w Rumunii, na Węgrzech i w Polsce warunki dostępu do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego obejmują wyłącznie znajomość języka. Kandydaci ubiegający się o przyjęcie do polskich szkół, w których liczba miejsc w ramach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego jest ograniczona, muszą przystąpić do „sprawdzianu predyspozycji", aby potwierdzić swe uzdolnienia językowe. Należałoby jednak zaznaczyć, że kryteria selekcji uczniów stosuje się do oddziałów z językiem obcym, a nie językiem mniejszości.

3.3. CLIL jako podejście edukacyjne: interpretacja, cele, metodologia, ewaluacja

Kształcenie typu CLIL traktowane jest różnie w zależności od **interpretacji** w danym kraju. Funkcjonuje ono jako skuteczny sposób nauczania języków obcych w Estonii, we Włoszech, na Łotwie, Litwie i w Polsce. Z kolei na Węgrzech traktowane jest jako skuteczny sposób nauczania/uczenia się danego przedmiotu, podczas gdy w większości innych krajów dostrzega się zalety takiego nauczania zarówno dla przedmiotu, jak i języka.

Wśród **celów** kształcenia typu CLIL wymienia się cele językowe, społeczno-ekonomiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne (umiejętność uczenia się). Cele te są różnie postrzegane w różnych krajach. W Czechach i w Holandii programy CLIL zakładają realizację wszystkich rodzajów celów, w innych krajach programy te wyraźniej koncentrują się na pewnych grupach celów, np.: na Węgrzech uwzględniane są cele społeczno-kulturowe i społeczno-ekonomiczne, w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), w Hiszpanii, Szwecji i Norwegii CLIL służy celom społeczno-

-ekonomicznym i językowym, a we Francji, na Słowacji, w Wielkiej Brytanii (Szkocja) i Rumunii – celom społeczno-kulturowym i językowym. W Belgii (Wspólnota Francuska), Czechach, Holandii, Austrii, Słowenii, Finlandii, Wielkiej Brytanii (Anglia), Bułgarii i w Polsce podkreśla się znaczenie celów związanych z rozwojem umiejętności uczenia się (EURYDICE, 2007: 23).

Różne są też **podejścia metodyczne** do kształcenia typu CLIL. Na przykład w Austrii zmniejsza się tempo nauczania, dzieli wiadomości na mniejsze porcje i używa licznych pomocy wizualnych. Uczniom daje się więcej czasu na powtórkę i toleruje się ich błędy. Często łączy się metodykę nauczania przedmiotu i metodykę nauczania języka. Z kolei w sąsiednich Czechach nie zmienia się treści nauczania, a zwraca się szczególną uwagę na sposoby pracy. Dominuje praca w grupach, rozwiązywanie problemów i technika burzy mózgów (*brainstorming*). Dużą wagę przywiązuje się do pracy z materiałami autentycznymi, uczenia przez odkrywanie reguł i powiązań (*discovery learning*), a także wdrażania podejścia komunikacyjnego (*communicative approach*). Na Słowacji ważna jest pomoc w nauce języka i rozwój poszczególnych sprawności językowych (czytania, pisania, słuchania i mówienia). W Norwegii nauczanie nastawione jest na rozwój ucznia. Kładzie się duży nacisk na naukę strategii i technik uczenia się. Podobnie w Estonii, nauczanie skierowane jest na rozwój ucznia, ale z akcentem na rozwój myślenia krytycznego, pracę zespołową i bogate zaplecze edukacyjne. Nauka przebiega z dużym udziałem *native speakers*, stosuje się też regularną ewaluację.

W kształceniu typu CLIL w różnych krajach stosuje się różne **procedury ewaluacji**. W żadnym kraju nie ocenia się jedynie stopnia rozwoju języka obcego. W niektórych krajach brak jest specjalnych form oceny uczniów objętych zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym (np. w Wielkiej Brytanii (Anglia), Holandii, Belgii (Wspólnota Francuska), w Czechach i Słowenii); w innych przeprowadza się specjalną ocenę ich osiągnięć. W Hiszpanii, we Francji, we Włoszech, w Rumunii i w Bułgarii ocena wiedzy z przedmiotów przeprowadzana jest wyłącznie w języku docelowym, a w Irlandii, Austrii i na Węgrzech uczniowie sami wybierają ocenę w języku docelowym lub w języku obowiązującym w głównym nurcie edukacji (EURYDICE, 2007: 29–30). Trzeba natomiast stwierdzić, że do rzadkości należą oficjalne certyfikaty potwierdzające uczestnictwo w nauczaniu typu CLIL. Jest ono najczęściej zaznaczane na świadectwach ukończenia klasy i szkoły. Do wyjątków należy tu matura międzynarodowa (*International Baccalaureate*), realizowana obecnie również w ponad 30 szkołach w Polsce. Szkół, umożliwiających uzyskanie takiej matury, najwięcej jest w Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Szwajcarii, Niemczech, Szwecji i w Holandii.

3.4. Kształcenie nauczycieli

Kwalifikacje nauczycieli do nauczania typu CLIL, tak jak większość analizowanych aspektów tego typu kształcenia, są rozmaicie pojmowane w różnych krajach Wspólnoty. „Idealny" nauczyciel CLIL powinien mieć kwalifikacje zarówno do nauczania przedmiotu, jak i języka oraz dodatkowe kwalifikacje potrzebne do realizacji CLIL[7]. W większości krajów nie jest to jednak wymagane. Podwójne certyfikaty obowiązują jedynie w Austrii, Niemczech i w Norwegii. W pozostałych krajach zajęcia prowadzone są albo przez nauczyciela przedmiotu, albo języka, z wyjątkiem Włoch, gdzie obaj nauczyciele współpracują ze sobą w klasie. Należy przy tym dodać, że w większości krajów do rzadkości należy obecność *native speakers* posiadających kwalifikacje do nauczania przedmiotu. W Polsce rozporządzenie MENiS z 2004 r. zaleca kształcenie nauczycieli na poziomie studiów uniwersyteckich I stopnia w kierunku nauczania dwu specjalności, głównej i dodatkowej. Nie oznacza to jednak, że są oni kształceni w kierunku nauczania typu CLIL. W większości krajów oferowane jest też doskonalenie nauczycieli (*in-service training*); dodatkowe kwalifikacje CLIL na poziomie uniwersyteckim

[7] Kompetencje nauczyciela CLIL w Polsce określono w dokumencie zatytułowanym *Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych* (Moreau, 2008).

można jednak zdobyć tylko w Holandii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Austrii, Finlandii, Czechach, Francji, a obecnie także w Polsce[8].

3.5. Problemy kształcenia typu CLIL

Problemy, z którymi boryka się kształcenie typu CLIL w Europie, są podobne. Wśród rozwiązań systemowych krytykuje się restrykcyjne ustawodawstwo ograniczające rozwój szkół dwujęzycznych. Brakuje lepszych modeli integracji dzieci wielo- i różnojęzycznych, głównie dzieci imigrantów (por. Roda, 2007: 73). Dodatkową trudnością mogą być wyższe koszty kształcenia i utrzymania szkół, z czym wiąże się nierówny dostęp do tego nauczania w różnych krajach. W rzadkich przypadkach wspomina się o ograniczeniu kompetencji językowej i wiadomości przedmiotowych uczniów, co może mieć związek z brakiem wykwalifikowanych nauczycieli oraz trudnym dostępem do materiałów nauczania w niektórych krajach. Krytycy tego podejścia mówią też o dominacji języka angielskiego, wszechobecnego w nauczaniu europejskim. Ten problem dotyka jednak również kształcenia typowo językowego.

4. CLIL jako furtka do autonomii ucznia

Dlaczego zatem, pomimo wymienionych wyżej problemów, warto wprowadzać kształcenie typu CLIL w polskich szkołach? Do niewątpliwych zalet CLIL należy zwiększenie czasu przeznaczonego na naukę języków obcych i przygotowanie uczniów do użycia języka obcego jako narzędzia do nauki i rozwiązywania problemów. Oprócz tego, do rozważenia pozostają jeszcze kwestie związane z rozwojem autonomii ucznia, dość zaniedbane w polskim modelu nauczania. Rozwój autonomii ucznia to podejście edukacyjne wywodzące się z teorii konstruktywizmu społecznego i teorii L.S. Wygotskiego. Uczenie się, w rozumieniu tych teorii, oparte jest na interakcji i aktywnej konstrukcji wewnętrznego systemu wiedzy. Uczeń jest w tym ujęciu aktywnym budowniczym, a nie pasywnym odbiorcą przekazywanych mu treści. Takie podejście promuje niezależność i odpowiedzialność za własne osiągnięcia. Związane jest też z koncepcją uczenia się przez całe życie.

Podejście ukierunkowane na rozwój autonomii ucznia i CLIL mają wiele wspólnych aspektów pedagogicznych. Należą do nich przede wszystkim: orientacja na treść nauczania i świadomość wartości dyskursu w nauczaniu. W kształceniu typu CLIL, tak samo jak w promowaniu autonomii ucznia, ważna jest nauka organizacji własnej pracy, wspólne budowanie wiedzy oraz praca grupowa i projektowa. Prowadzą one do kształtowania i doskonalenia podstawowych umiejętności potrzebnych do skutecznego uczenia się na wyższych etapach edukacji.

Podsumowanie

W artykule tym, w dużym skrócie nakreśliliśmy złożony obraz kształcenia typu CLIL w Europie. Kształcenie to jest bardzo zróżnicowane, a jego modele stale się rozwijają. Różnorodność terminów, definicji, koncepcji, rozwiązań organizacyjnych i administracyjnych z jednej strony może utrudniać rozumienie tego innowacyjnego podejścia edukacyjnego. Z drugiej strony warto tę różnorodność traktować jako przejaw poszukiwań coraz lepszych rozwiązań, aby uwolnić cały jego potencjał.

Wdrażanie kształcenia typu CLIL wymaga oczywiście przebudowywania ram organizacyjno-prawnych oraz modyfikacji programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wymaga też współpracy edukatorów i nauczycieli w celu opracowania programów nauczania i wielu materiałów dydaktycznych. Stwarzanie szans rozwoju kształcenia typu CLIL wydaje się być jednak inwestycją edukacyjną o istotnym znaczeniu. Warto pamiętać, że pomimo wszelkich różnorodnych podejść, w kształceniu typu CLIL język obcy nie jest wartością samą w sobie: stanowi on narzędzie do poznania innych treści. Dobrze przeprowadzona lekcja CLIL daje uczniom poczucie satysfakcji, że potrafią poradzić sobie z trudnym materiałem w języku obcym. To z kolei motywuje uczniów, dostarczając im powodów, aby pracować nad samym językiem i nad własnym, au-

[8] Np. w roku akademickim 2010/2011 otwarto studia podyplomowe CLIL na Uniwersytecie Warszawskim.

tonomicznym „warsztatem" pracy. Może właśnie te aspekty przekonają do kształcenia typu CLIL tych rodziców i edukatorów w Polsce, którzy wciąż jeszcze nie doceniają potencjału tego podejścia edukacyjnego.

Bibliografia

Council of Europe (2007) *CLIL in the European Spotlight. Windows on CLIL*, Graz: ECML.

Council of Europe (2001) *Recommendation 1539*: http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm

Dzięgielewska Z. (2008) *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Warszawa: CODN.

European Council (2002) *Barcelona European Council. Presidency Conclusions*, Press Release 100/1/02.

EURYDICE (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Strasbourg: European Commission.

EURYDICE (2007) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

EURYDICE (2008) *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*, Warszawa: Komisja Europejska.

Lang J. (2002) *Foreword by Minister of Education, France in TIE-CLIL Professional Development Course*, TIE-CLIL: Milan: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_mat.htm (10.04.2010).

Marsh D. (1994) *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_mat.htm (10.04.2010).

Marsh D. (2001) *Profiling European Classrooms*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh D. (2002) *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh D., Langé G. (2000) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_mat.htm (10.04.2010).

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. (2008) *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford: Macmillan.

Moreau F. (2008) *Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych*. Warszawa: CODN.

Profile Report. Bilingual Education (English) in Poland (2008), D. Marsh, M. Zając, H. Gozdawa-Gołębiowska, Warszawa: CODN, British Council Poland, University of Jyväskylä.

Roda M. (2007) *Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, w: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Academica SWPS, s. 57–81.

Rozporządzenie MENiS z dnia 07.09.2004 dotyczące standardów kształcenia nauczycieli na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12.09.1990, Dz. U. Nr 207, poz. 2110.

Mirosław Pawlak[1]
Turek

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy

Wprowadzenie

W jednej z najnowszych publikacji poświęconych temu zagadnieniu, D. Coyle, P. Hood i D. Marsh (2010) definiują *zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe* (ang. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) jako dwu-ogniskowe podejście edukacyjne, w którym dodatkowy język, niezależnie od tego, czy jest to język obcy, drugi, czy też język mniejszości narodowej, jest używany jako narzędzie uczenia się i nauczania zarówno treści przedmiotowych, jak i właśnie tego języka. Mówimy więc tutaj o sytu-

[1] Profesor Mirosław Pawlak jest Kierownikiem Zakładu Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu.

acjach, kiedy takie przedmioty szkolne jak geografia, fizyka, biologia czy matematyka nauczane są za pomocą języka, który nie jest dla uczniów językiem ojczystym, a pewne treści związane z tymi przedmiotami mogą się z kolei pojawiać na zajęciach typowo językowych, choćby po to, aby wprowadzić niezbędne do ich omawiania słowa i wyrażenia czy też struktury gramatyczne (por. Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). Należy tutaj jednak od razu zaznaczyć, że w szczególności podczas zajęć niejęzykowych, dodatkowy język nie ma stanowić jedynego medium przekazywania i odkrywania wiedzy przedmiotowej czy nabywania określonych umiejętności w tym zakresie, w związku z czym jest on używany wymiennie z językiem ojczystym, a częstotliwość i zakres jego stosowania uzależnione są głównie od poziomu jego opanowania przez nauczycieli i uczniów, a także stopnia złożoności omawianej problematyki. To właśnie z tego powodu zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jest często określane mianem *nauczania dwujęzycznego* (ang. *bilingual education*), o czym świadczą nie tylko tytuły niektórych tekstów zamieszczonych w niniejszym specjalnym numerze „Języków Obcych w Szkole", ale też terminologia przyjęta w opracowanych raportach ewaluacyjnych na temat tego kształcenia w Polsce (np. Gajo, Stern, Zając, 2008; Majewska, Spychała, Zając, 2008; Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008; Pawlak, 2009).

Z drugiej jednak strony, nie należy zapominać, że CLIL stanowi doskonały przykład podejścia, w którym nauczanie treści przedmiotowych ma prowadzić do lepszego opanowania języka obcego (ang. *content-based instruction*) i nie sposób omawiać ten typ kształcenia bez uwzględnienia tej niezwykle ważnej pespektywy (por. Brown, 2000; Snow, 2001). Choć ten rodzaj edukacji promowany jest w Europie od początku lat 90. XX wieku, to ma ona o wiele dłuższą historię, jako że nauczanie tego typu obecne było około 5000 lat temu na obszarze obecnego Iraku, a w średniowieczu takie dziedziny jak prawo, medycyna i teologia nauczanie były w języku łacińskim (por. Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). W mniej odległych czasach prekursorem podejścia stanowiącego integrację treści przedmiotowych i nauczania języka obcego były *programy immersyjne*, zapoczątkowane w 1965 r. na przedmieściach Montrealu, w kanadyjskiej prowincji Québec, gdzie, w dużej mierze z inicjatywy rodziców, anglojęzyczne dzieci zaczęły być nauczane przedmiotów szkolnych poprzez język francuski. Choć programy te nie były pozbawione pewnych słabości, to ogólnie rzecz biorąc, uznane one zostały za sukces, co spowodowało, że w kolejnych latach rozprzestrzeniły się one w innych prowincjach Kanady, a następnie również w Stanach Zjednoczonych i w Europie, przy czym katalog używanych języków poszerzony został o francuski, hiszpański, niemiecki, chiński czy japoński (Johnson, Sawin, 1997; Snow, 2001).

Wszystko to wyraźnie pokazuje, że zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe trudno uznać za zupełnie nowe podejście, jako że jest ono mocno osadzone we wcześniejszych tradycjach edukacyjnych i stanowi w dużej mierze ich kontynuację i poszerzenie. Choć zaletą takiego stanu rzeczy jest możliwość przywoływania powszechnie znanych uzasadnień natury teoretycznej czy też odwoływania się do pewnego zestawu sprawdzonych praktyk, to niesie on również ze sobą pewne niebezpieczeństwa. W obliczu istnienia wielu podobieństw bardzo łatwo bowiem ulec pokusie utożsamiania omawianego podejścia z już istniejącymi modelami, co prowadzi do braku zrozumienia jego specyfiki, błędnych przekonań dotyczących tego, co powinno się dziać podczas lekcji i zajęć, a w efekcie do stosowania praktyk dydaktycznych, które pozostają w sprzeczności z jego podstawowymi zasadami. W związku z tym, głównym celem niniejszego artykułu jest omówienie kluczowych kwestii terminologicznych, określenie relacji pomiędzy CLIL a podejściami, z których się ono wywodzi, przedstawienie zasad, na których tego typu kształcenie się opiera, a także odniesienie się do możliwości optymalizacji samego procesu dydaktycznego, ze szczególnym uwzględnieniem podejść, metod i technik nauczania, tak na zajęciach przedmiotowych, jak i lekcjach języka obcego. Na zakończenie podjęta również zostanie próba nakreślenia perspektyw dalszego rozwoju zintegrowanego

kształcenia przedmiotowo-językowego w polskim kontekście edukacyjnym.

1. Specyfika zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego

Pełniejsze zrozumienie zasad, które przyświecają zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu, oraz dostrzeżenie jego specyfiki wymaga bliższego przyjrzenia się podejściom, z których się ono wywodzi i z którymi jest ściśle powiązane, a mianowicie różnym formom nauczania języka obcego przy wykorzystaniu treści przedmiotowych oraz różnych wariantów kształcenia dwujęzycznego.

Argumenty przemawiające za stosowaniem nauczania języka obcego przy wykorzystaniu treści przedmiotowych można znaleźć w teorii S. Krashena (1982), który twierdzi, że przyswajanie języka jest możliwe dzięki rozumieniu treści przekazywanych w tym języku, a nie opanowaniu jego formalnych elementów, i w hipotezie produkcji językowej M. Swain (1995; 2005), według której uczący się powinni być zachęcani do tworzenia nie tylko zrozumiałych, ale także poprawnych, spójnych i precyzyjnych wypowiedzi w mowie i piśmie. Często przywoływane są tutaj także postulaty teorii socjokulturowej (Lantolf, 2006; Lantolf, Thorne, 2007), opartej na założeniu że zarówno nauka języka, jak i treści niejęzykowych odbywa się dzięki konstruowaniu wiedzy podczas interakcji w tzw. *strefie najbliższego rozwoju* (ang. *zone of proximal development*), jak również teorii kognitywnych, takich jak teoria J.R. Andersona (1993), która podkreśla rolę odpowiedniego wykorzystania posiadanej wiedzy przy użyciu zasobów językowych (Grabe, Stoller, 1997).

Według M.A. Snow (2001), nauczanie języka obcego przez treści niejęzykowe może przybierać rozmaite formy, począwszy od immersji, przez modele łączące zajęcia językowe i niejęzykowe, odrębne zajęcia przedmiotowe w języku obcym dla nierodzimych studentów, aż po nauczanie języka poprzez odwoływanie się do treści niejęzykowych. Najlepiej zapewne znanym z tych wariantów są wspomniane już wyżej *programy immersyjne*, czasami określane mianem *kształcenia przez zanurzenie*, które mogą przybierać bardzo różne formy. zależnie od tego, czy rozpoczynają się *wcześnie* (np. w przedszkolu), czy *późno* (np. w szkole średniej lub nawet na studiach wyższych), czy są *całkowite* (tj. cała nauka odbywa się poprzez język obcy), czy *częściowe* (tj. jedynie część programu jest nauczana w ten właśnie sposób) oraz czy są one *jednorodne* (tj. brak jest odrębnych zajęć językowych), czy *mieszane* (tj. prowadzone są zarówno zajęcia z języka, jak i zajęcia przedmiotowe). Choć programy te mogą się między sobą znacznie różnić, mają one wiele dystynktywnych cech wspólnych, które przedstawiają się następująco (por. Johnson, Swain, 1997):

1. Język obcy stanowi medium nauczania treści przedmiotowych.
2. Program nauczania odzwierciedla program realizowany w języku ojczystym.
3. Istnieje wsparcie dla przyswajania języka ojczystego.
4. Celem nauczania jest osiągnięcie przez uczących się tzw. dwujęzyczności addytywnej (tj. język obcy nie ma zastąpić języka pierwszego).
5. Kontakt z językiem obcym ogranicza się przede wszystkim do zajęć w szkole.
6. Początkowy poziom opanowania języka obcego jest dość niski i podobny dla wszystkich uczniów.
7. Nauczyciele są dwujęzyczni (tj. znają język obcy i język ojczysty uczniów).
8. Normy kulturowe, które obowiązują podczas lekcji, są normami społeczności posługującej się językiem ojczystym.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że choć wyniki prowadzonych badań wskazują na sukces immersji, zarówno w odniesieniu do stopnia opanowania języka obcego, jak i przyswojenia treści niejęzykowych, to jednak sprawności produktywne stoją na niższym poziomie aniżeli receptywne, a poprawność językowa pozostawia sporo do życzenia (patrz Ellis, 2008).

Choć nauczanie języka obcego poprzez treści przedmiotowe może w oczywisty sposób przybrać kształt nauczania dwujęzycznego, o ile nauczyciel zdecyduje się na odwoływanie się do języka ojczystego uczących się, to jednak podejście

to można też traktować jako zupełnie odrębny model kształcenia. Najogólniej rzecz biorąc, mamy tutaj do czynienia z sytuacją, gdy język dodatkowy i język ojczysty nauczane są równolegle, przy czym powody, dla których tak się dzieje, mogą się czasami diametralnie od siebie różnić, a sytuacja ta może mieć miejsce w odmiennych kontekstach edukacyjnych. I tak:

- tzw. *przejściowe programy dwujęzyczne* (ang. *transitional bilingual programs*) mają na celu nauczanie przedmiotów szkolnych zarówno w języku obcym, jak i ojczystym do czasu, gdy uczniowie, najczęściej dzieci imigrantów, osiągną taki poziom zaawansowania, aby móc uczestniczyć w zajęciach wraz z rodzimymi użytkownikami języka docelowego,
- tzw. *wspierające programy dwujęzyczne* (ang. *maintenance bilingual programs*) mają za zadanie zapobieżenie sytuacji, w której język ojczysty zostałby po pewnym czasie zapomniany, i polegają na używaniu tego języka na kilku wybranych przedmiotach.
- *wzbogacające programy dwujęzyczne* (ang. *enrichment bilingual programs*) realizowane są w sytuacjach, w których uczący się nie mają na co dzień kontaktu z danym językiem obcym, i sprowadzają się do nauczania pewnych przedmiotów szkolnych właśnie w tym języku.

Jeśli chodzi o podstawy teoretyczne tego typu podejść, to można tu wskazać na twierdzenia, że dwujęzyczność prowadzi do wzbogacenia jednostki pod względem kognitywnym i społecznym (np. Sawin, Cummins, 1979), jak również na tzw. *zasadę współzależności* (ang. *interdependency principle*), mówiącą, że o ile umiejętność skutecznego porozumiewania się rozwija się oddzielnie w języku ojczystym i języku obcym, o tyle umiejętność skutecznej nauki treści przedmiotowych (również reguł gramatycznych) i rozwiązywania złożonych zadań jest wspólna dla różnych języków (Cummins, 1981).

Przyjmując za punkt odniesienia omówione powyżej podejścia, można byłoby uznać, że zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w takiej postaci, w jakiej odbywa się ono w Polsce, stanowi przykład *mieszanego modelu immersyjnego*, ponieważ prowadzone są jednocześnie zajęcia w języku obcym oraz zajęcia niejęzykowe, w czasie których używany jest zarówno język ojczysty, jak i język obcy, przy czym jest to *model częściowy*, dlatego że dodatkowy język stosowany jest tylko w przypadku wybranych przedmiotów, podczas gdy nauczanie pozostałych odbywa się w języku ojczystym. Biorąc natomiast pod uwagę moment wdrożenia tego typu kształcenia, mamy głównie do czynienia z *modelem opóźnionym*, kiedy nauczanie dwujęzyczne rozpoczyna się w liceum, bądź też z *modelem pośrednim*, kiedy dzieje się to w gimnazjum. Ponieważ CLIL realizowane jest w sytuacji, w której dodatkowy język nie może być w żadnym razie postrzegany jako zagrożenie dla języka ojczystego, stanowi ono w oczywisty sposób przykład wzbogacającego kształcenia dwujęzycznego, które ma prowadzić do bardziej skutecznego nauczania zarówno języka, jak i wyselekcjonowanych treści przedmiotowych. Mimo że charakterystyka ta jest w jakimś sensie uprawniona, nie oddaje ona jednak w pełni specyfiki zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, które realizuje o wiele szerzej zakrojone cele aniżeli tylko efektywne nauczanie języka obcego. Jak można bowiem przeczytać w raporcie EURYDICE (2006: 7–8), „(...) ma ono umożliwić biegłe opanowanie zarówno danego pozajęzykowego przedmiotu, jak i języka, w którym naucza się tego przedmiotu, przy czym do każdego z tych elementów przywiązuje się taką samą wagę. Ponadto osiągnięcie tego podwójnego celu wymaga opracowania specjalnego podejścia do nauczania, polegającego na tym, że przedmiotu pozajęzykowego nie naucza się w obcym języku, lecz wraz z językiem obcym i poprzez język obcy". Z kolei Coyle, Hood i Marsh (2010: 6) twierdzą, że tym, co odróżnia CLIL od takich podejść jak nauczanie języka poprzez treści przedmiotowe czy też nauczanie dwujęzyczne jest zaplanowana integracja dydaktyczna osadzonych w kontekście treści przedmiotowych, myślenia, porozumiewania się i kultury z uczeniem się i nauczaniem języka obcego.

Coyle, Hood i Marsh (2010) stoją również na stanowisku, że zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe stanowi odpowiedź

na ważne wyzwania stojące przed współczesną edukacją. Wskazują oni przede wszystkim na: postępujący proces globalizacji, który wymaga, aby nauka języków odbywała się bardzo szybko i była dostosowana do potrzeb uczących się, bezprecedensowy rozwój nowych technologii, który wprowadził nas w tzw. wiek wiedzy, w którym główną rolę odgrywa zdolność aktywnego przyswajania wiedzy i umiejętności przez jej samodzielne odkrywanie przy wykorzystaniu własnej kreatywności i innowacyjności, a także specyfikę nowych pokoleń przyzwyczajonych do korzystania z najnowszych narzędzi zdobywania informacji i natychmiastowego ich używania. Uwzględnienie takich wyzwań jest widoczne w podstawowych cechach CLIL, które przedstawiają się następująco (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008):

1. Jednoczesny nacisk na wiele różnych elementów (wspieranie nauki języka podczas zajęć pozajęzykowych, wspieranie przyswajania treści przedmiotowych podczas lekcji języka obcego, wykonywanie projektów interdyscyplinarnych, stymulowanie refleksji nad swoją nauką itp.).
2. Stworzenie bezpiecznego i stymulującego środowiska, w którym odbywa się nauka (np. stosowanie znanych aktywności i rodzajów dyskursu, podnoszenie poziomu świadomości językowej, budowanie w uczących się wiary we własne umiejętności, która pozwala na eksperymentowanie z językiem i omawianymi treściami).
3. Autentyczność (udzielanie uczącym się pomocy przy użyciu języka obcego, maksymalne uwzględnienie zainteresowań uczniów, wskazywanie na związek między tym, co dzieje się w klasie, a codziennym życiem uczących się, wykorzystywanie aktualnych materiałów z mediów i innych źródeł itp.).
4. Aktywna nauka (tworzenie możliwości współpracy między uczniami, zachęcanie uczniów do ustalania i wyboru treści, języka i sprawności językowych, negocjowanie znaczeń, tak w odniesieniu do używanego języka, jak i nauczanych treści przedmiotowych itp.).
5. Wsparcie przy rozwiązywaniu problemów (wykorzystywanie wiedzy, umiejętności czy też doświadczeń, które uczniowie już posiadają, uwzględnianie różnych stylów uczenia się, zachęcanie do kreatywnego, krytycznego myślenia itp.).
6. Współpraca (wspólne planowanie lekcji razem z innymi nauczycielami, zaangażowanie rodziców, władz oświatowych i społeczności lokalnej).

Jak wynika z powyższej listy, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe odwołuje się do podobnych uzasadnień teoretycznych co podejścia promujące nauczanie języka obcego poprzez treści przedmiotowe, takie jak immersja. Widać tutaj bowiem wyraźnie wpływ teorii kognitywnych (Ausubel, 1968; Anderson, 1993), teorii społecznych (Bruner, 1962; Vygotsky, 1978) wraz z ich odniesieniem do nauki języków obcych (Lantolf, 2006) czy teorii i hipotez wyjaśniających rolę ekspozycji i interakcji w przyswajaniu języka (Krashen, 1982; Long, 1996; Sawin, 2000). Daje się również zauważyć inne ważne zasady współczesnej dydaktyki języków obcych, np.: uwzględnienie czynników afektywnych, położenie nacisku na osobę ucznia, zwrócenie uwagi na różnice indywidualne między uczniami, rozwijanie zachowań autonomicznych, przy czym odnoszą się one już nie tylko do skutecznej nauki języka obcego, ale także do opanowywania za jego pośrednictwem treści przedmiotowych.

Warto także poświęcić nieco uwagi modelowi integracji treści przedmiotowych i języka dodatkowego w ramach CLIL, który zaproponowali Coyle, Hood i Marsh (2010). Obejmuje on cztery ściśle ze sobą powiązane i mocno osadzone w określonym kontekście elementy, a mianowicie:

1. *Treści przedmiotowe* (tj. przedmioty szkolne albo tematy z nich zaczerpnięte).
2. *Komunikację* (tj. uczenie się i używanie języka obcego).
3. *Procesy kognitywne* (tj. uczenie się, myślenie i rozumowanie).
4. *Kulturę* (tj. rozwijanie zrozumienia różnic między kulturami i istoty bycia członkiem społeczności globalnej).

Autorzy modelu twierdzą, że skuteczność zinte-

growanego kształcenia przedmiotowo-językowego jest wynikiem udanej symbiozy między tymi właśnie elementami poprzez postępy w przyswajaniu wiedzy i umiejętności oraz rozumieniu treści, zaangażowanie procesów kognitywnych w przetwarzanie informacji, interakcję mającą na celu osiąganie określonych celów komunikacyjnych w kontekście, rozwój odpowiedniej wiedzy językowej i niezbędnych sprawności językowych oraz rozwijanie kompetencji interkulturowej. Zasadniczym celem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego jest więc rozwijanie umiejętności odpowiedniego użycia języka w trakcie używania tegoż języka jako narzędzia efektywnej nauki określonych treści (Coyle, Hood i Marsh 2010: 42). Na tej podstawie można wymienić kilka podstawowych zasad, na których powinno opierać się CLIL, takich jak:

1. Treści przedmiotowe mają służyć nie tylko przyswajaniu wiedzy, ale przede wszystkim jej współtworzeniu i zrozumieniu oraz wykształceniu odpowiednich umiejętności.
2. Treści przedmiotowe są ściśle związane z procesami uczenia się i myślenia, co sprawia, że powinny one zostać przeanalizowane pod kątem wymaganej do ich wprowadzania znajomości języka obcego.
3. Procesy myślenia muszą być przeanalizowane pod kątem wymagań językowych stawianych uczniom.
4. Nauka języka powinna się odbywać w określonym kontekście, w tym języku, przez rekonstrukcję treści przedmiotowych, a także w oparciu o procesy kognitywne.
5. Interakcja podczas zajęć jest kluczowym mechanizmem uczenia się języka i treści.
6. Konieczne jest rozwijanie świadomości interkulturowej.
7. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo językowe odbywa się w określonym kontekście i musi uwzględniać istniejące w nim możliwości i ograniczenia.

Trzeba tutaj również dodać, że optymalna integracja języka i treści pozajęzykowych wymaga od władz oświatowych oraz samych nauczycieli określenia optymalnych sposobów jej wdrażania (tj. wybór przedmiotów, treści i zagadnień), dostosowania omawianych zagadnień do możliwości językowych uczących się (tj. wykonywane zadania powinny być wymagające, ale też brać pod uwagę poziom opanowania języka obcego), jak również oparcia procesów uczenia się i nauczania na ciągłym poszukiwaniu optymalnych, dopasowanych do sytuacji rozwiązań (np. upewnienie się, że nacisk na język nie prowadzi do trywializacji treści, a nacisk na rozwijanie wiedzy nie wpływa negatywnie na naukę języka). Wszystko to pokazuje, że choć istnieje niewątpliwie wiele punktów stycznych między CLIL a nauczaniem języka przez treści przedmiotowe i nauczaniem dwujęzycznym, to posiada ono własną specyfikę, którą należy dobrze zrozumieć, aby można było skutecznie realizować jego założenia w praktyce. Trzeba o tym również pamiętać przy doborze terminologii, bo choć nie ma powodu, dla którego pojęcie *nauczanie dwujęzyczne* nie miałoby być używane wymiennie z dłuższym i trudniejszym terminem *zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*, jak to ma zresztą miejsce w literaturze, to nie należy zapominać, że mamy tutaj do czynienia z uproszczeniem, a oba podejścia nie są w żadnym razie ekwiwalentne.

2. Podejścia, metody i techniki nauczania

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe może przybierać bardzo różne formy, tak na poziomie jego organizacji, jak i tego, co dzieje się podczas lekcji i zajęć, w zależności od wielu czynników, które dotyczą m.in. takich kwestii jak: dostępność kadry, która mogłaby je prowadzić, poziom opanowania języka obcego przez nauczycieli i uczniów, ilość dostępnego czasu, która jest zazwyczaj determinowana odgórnymi zarządzeniami bądź też wymaganiami programowymi, preferowany sposób integracji treści przedmiotowych i języka, możliwości powiązania tego typu nauczania z dodatkowymi zajęciami czy w końcu zakres współpracy między nauczycielami, szkołami, regionami czy nawet krajami (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001; Mehisto, Marsh, Frigols, 2008; Coyle, Hood, Marsh, 2010). Mimo że zagadnienia związane z organizacją kształcenia dwujęzycznego mają bez wątpienia bardzo duże znaczenie, to jego efektyw-

ność jest przede wszystkim determinowana przez to, co dzieje się podczas lekcji języka i przedmiotów pozajęzykowych, a ściślej mówiąc, przez podejścia, metody i techniki pracy stosowane na co dzień przez nauczycieli. W związku z tym, celem tej części artykułu jest omówienie takich aspektów procesu dydaktycznego jak: możliwe modele operacyjne podczas zajęć, charakter dyskursu klasowego ze szczególnym uwzględnieniem roli języka ojczystego i obcego, stosowane w czasie lekcji techniki, materiały dydaktyczne, integracja międzyprzedmiotowa oraz promowanie autonomii i trening strategii. Zawarte tutaj uwagi i zalecenia są w dużej mierze wynikiem analizy raportów ewaluacyjnych, dotyczących stosowania CLIL, określanego tam zazwyczaj mianem edukacji dwujęzycznej, przy użyciu języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego, opracowanych na podstawie rezultatów badań przeprowadzonych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w różnych częściach Polski (Gajo, Stern, Zając, 2008; Majewska, Spychała, Zając, 2008; Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008; Wolski, 2009; Pawlak, 2009).

2.1. Modele CLIL

Omawiając różne warianty CLIL w odniesieniu do użycia języka dodatkowego, Coyle, Hood i Marsh (2010) piszą o dwóch możliwościach, tj.: wykorzystaniu języka dodatkowego podczas niemalże całych zajęć, gdy mamy do czynienia z jednoczesnym naciskiem na treści, język i procesy kognitywne, a integracja dotyczy 50% wszystkich zajęć lub więcej, oraz tylko częściowym użyciu języka dodatkowego podczas nie więcej niż 5% zajęć przewidzianych programem, przy czym treści zaczerpnięte są z jednego lub dwóch przedmiotów, a podczas lekcji możliwe jest przełączanie kodów, często zależnie od wykonywanej aktywności. Natomiast autorzy raportu ewaluacyjnego dotyczącego sekcji dwujęzycznych z językiem angielskim wyróżniają cztery modele operacyjne określające sposób nauczania przedmiotów pozajęzykowych, które można uznać za ważny punkt odniesienia w przypadku innych języków obcych. Przedstawiają się one następująco (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008):

1. *Model A:* lekcje prowadzone są głównie w języku obcym, a język ojczysty jest stosowany w celu przetłumaczenia ważnej terminologii bądź też podsumowania głównych punktów lekcji. Można tutaj wyróżnić *typ A, jednoogniskowy*, gdzie uwaga uczestników dyskursu skoncentrowana jest głównie na przedmiocie, a kwestie dotyczące języka polskiego lub języka obcego podnoszone są bardzo rzadko i dotyczą zazwyczaj wymowy i pisowni używanych terminów, oraz *typ B, dwuogniskowy*, gdzie nacisk zostaje położony tak na nauczany przedmiot, jak i na kwestie językowe, choć może się on różnić podczas poszczególnych lekcji, ale nauczane treści zazwyczaj są priorytetem. Model ten jest stosowany po to, aby osiągnąć cele przedmiotowe przy jednoczesnym rozwoju i stosowaniu języka obcego na bardzo wysokim poziomie.
2. *Model B:* lekcje prowadzone są częściowo w języku obcym i języku polskim, czego skutkiem jest przeplatanie się obu tych języków, zwane *mikroprzemiennością* (ang. *code-switching*), przy czym ma to miejsce zarówno podczas danej lekcji, jak i w całym czasie realizacji programu, a około 50% zajęć jest poświęconych każdemu językowi. Tutaj też mamy do czynienia z typem jednoogniskowym i dwuogniskowym: w pierwszym przypadku oba języki mogą być używane na wiele sposobów, a przejście z jednego na drugi może być nagłe i pojawiać się w miarę potrzeb; w drugim przypadku sytuacja wygląda podobnie, ale bardzo dużo uwagi poświęca się wspieraniu nauki języka obcego. Podobnie jak w przypadku modelu A, rozwiązanie to stosuje się do osiągnięcia celów przedmiotowych, stwarzając jednak możliwości opanowania języka dodatkowego na wysokim poziomie.
3. *Model C:* użycie języka obcego jest ograniczone i poświęca się mu od 10% do 50% czasu podczas określonej lekcji, a przeplatanie obu języków w konkretnych celach jest normą. Również tutaj mamy do czynienia z dwoma typami, jednoogniskowym oraz dwuognisko-

wym: w pierwszym z nich dominuje język ojczysty, w drugim zakłada się koncentrowanie się zarówno na przedmiocie, jak i elementach języka obcego, ale uwaga poświęcona jest głównie treściom przedmiotowym, a formy wspierania rozwoju językowego są ograniczone. Model ten jest najczęściej używany do realizacji celów przedmiotowych przy ograniczonym użyciu języka obcego, a odbywa się to zazwyczaj przez wykorzystanie posiadanej już wiedzy, uzupełnianej nowymi słowami, terminami i pojęciami oraz wspieranie rozwoju języka pośredniego.

4. *Model D:* język obcy jest używany tylko przy poszczególnych okazjach i to raczej sporadycznie, do realizacji bardzo konkretnych celów. Wyodrębniono tutaj *typ A*, gdzie lekcja prowadzona głównie w języku obcym zamyka cykl zajęć w języku polskim, a podstawowym celem jest konsolidacja posiadanej wiedzy, a nie rozwijanie umiejętności językowych, co powoduje *makroprzemienność* stosowanych języków, *typ B*, gdzie lekcje są prowadzone po polsku w oparciu o obcojęzyczne materiały, oraz *typ C*, gdzie uczniowie przygotowują projekty opracowane i prezentowane w języku obcym na podstawie treści polskojęzycznych. Model ten stanowi uzupełnienie programu polskojęzycznego i ma za zadanie realizację celów przedmiotowych, stwarzając przy tym możliwości używania i rozwijania języka obcego. Spełnia on rolę motywującą, służy konsolidacji posiadanej wiedzy i kreuje alternatywną płaszczyznę nauki.

Jak zauważają autorzy raportu: „Każdy z modeli operacyjnych wymaga innych celów w odniesieniu do języka angielskiego. Cele te nie zawsze są jasno określone, a każdy model może mieć więcej niż jeden z nich, kładąc nacisk na różne kwestie na różnych etapach realizowania programu" (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008: 14). Rozwijając tę myśl, można stwierdzić, że wybór któregokolwiek z opisanych modeli musi być uzależniony od wielu kluczowych czynników, takich jak poziom opanowania języka obcego, znajomość i stopień trudności treści przedmiotowych czy też poziom edukacyjny, a w wielu sytuacjach wskazane będzie ich połączenie. I tak na przykład wydaje się, że zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w II klasie gimnazjum w początkowej fazie będzie się musiało opierać na modelu C, uzupełnionym być może modelem D, a dopiero później możliwe będzie przechodzenie do modelu B i to zapewne nie na wszystkich nauczanych za pośrednictwem języka obcego przedmiotach. Natomiast w szkole ponadgimnazjalnej, czy to po ukończeniu gimnazjum dwujęzycznego, czy też klasy wstępnej, uczniowie będą przygotowani do modelu B lub A, chociaż również tutaj konieczne będzie zapewne wprowadzenie rozróżnienia między przedmiotami i odwołanie się do którejś z form modeli C lub D. Jeśli chodzi o zagadnienie jednoogniskowości i dwuogniskowości w ramach wymienionych modeli, to wyniki badań empirycznych uzasadniają wybór przede wszystkim tego drugiego wariantu, gdyż jego stosowanie prowadzi do znacznego wzbogacenia umiejętności językowych, szczególnie w odniesieniu do tworzenia poprawnych, stosownych, spójnych i precyzyjnych wypowiedzi w mowie i w piśmie (patrz Long, 1996; Williams, 2005; Nassaji, Fotos, 2007). Z drugiej jednak strony, na wyższych poziomach opanowania języka, można byłoby stosować model A lub B w wariancie jednoogniskowym, przynajmniej na niektórych przedmiotach. Rzecz jasna, zalecenia te musiałyby zostać poddane modyfikacji, gdyby CLIL wprowadzano już w szkole podstawowej, ponieważ uczniowie byliby wtedy lepiej do niego przygotowani językowo i merytorycznie wraz z przejściem do kolejnego etapu edukacyjnego.

2.2. Charakter dyskursu podczas zajęć

Wybór tego czy innego modelu operacyjnego jest ściśle związany z charakterem dyskursu podczas zajęć, głównie tych poświęconych przekazywaniu treści przedmiotowych, ale niesie ze sobą również istotne konsekwencje dla lekcji języka obcego. Pojawia się tutaj bowiem kluczowa kwestia przejścia od nauczania języka obcego do jego wykorzystania w celu przekazywania konkretnych treści przedmiotowych, tak jak ma to miejsce w przypadku rodzimych użytkowników. Autorzy raportów ewaluacyjnych dotyczących języka

francuskiego i hiszpańskiego piszą, że takie przejście ma rzeczywiście miejsce, a uczniowie nie widzą większego związku między opanowywaniem treści przedmiotowych a nauką języka obcego, co oznacza, że dominuje typ jednoogniskowy, niezależnie od wymienionych wyżej modeli. W tym miejscu należy sobie jednak zadać pytanie, czy takie postrzeganie obu ścieżek nauki jest w ogóle możliwe, a jeśli nawet tak jest, to czy jest ono najbardziej optymalne i powinno być najczęściej stosowane podczas zajęć.

Odpowiadając na pierwsze pytanie, trzeba zauważyć, że wiele zależy od poziomu zaawansowania uczących się i stopnia trudności przekazywanych treści, bo o ile licealista, który dobrze zna język obcy, może rzeczywiście skupiać się prawie wyłącznie na kwestiach niejęzykowych, to trudno sobie wyobrazić, aby mniej zaawansowany językowo gimnazjalista nie łączył kwestii trudności w zrozumieniu treści merytorycznych z brakiem odpowiedniego przygotowania językowego. Trzeba również pamiętać o tym, że w sytuacji ograniczonego kontaktu z językiem docelowym poza szkołą, trudno oczekiwać, aby uczniowie postrzegali język obcy jako rodzimy podczas lekcji matematyki, fizyki czy też geografii, bo przecież w zdecydowanej większości nie mają bezpośredniej możliwości wykorzystania zdobytej za jego pomocą wiedzy przedmiotowej w swoim codziennym życiu.

Jeśli chodzi o drugie pytanie, to zgodnie z tym, co stwierdzono wyżej, wydaje się, że w większości przypadków warto byłoby jednak promować dwuogniskowość, a to dlatego, że zachęci ona uczących się do ciągłej pracy nad językiem i pozwoli im używać go bardziej precyzyjnie oraz skutecznie w celu przyswajania, zrozumienia i współtworzenia wiedzy i umiejętności z innych przedmiotów szkolnych. Mimo że nauka języka może przybierać różne formy (np. podawanie reguł gramatycznych czy wyjaśnianie nowych słów i wyrażeń), to szczególnie przydatne będą tutaj techniki tzw. *nacisku na formę językową* (ang. *focus on form*). Są one oparte na założeniu, że nauczyciel zwraca uwagę na daną formę, kiedy uczeń nie potrafi precyzyjne przekazać zamierzonych treści bądź też popełnia błąd, przy czym interwencja dydaktyczna tego typu może dotyczyć w praktyce każdego podsystemu językowego (por. Williams, 2005; Nassaji, Fotos, 2007). Równie ważne jest to, że warto konsultować treści przedmiotowe z nauczycielem języka obcego, co z jednej strony pozwoli przewidzieć trudności na zajęciach niejęzykowych, a z drugiej da możliwość przygotowania uczniów do tych zajęć podczas odrębnych lekcji języka obcego.

Charakter dyskursu podczas zajęć jest także determinowany wyborem języka, w jakim są one prowadzone, czyli zakresem występowania *makroprzemienności* i *mikroprzemienności kodów językowych*. Ta pierwsza występuje w różnych wariantach omówionego powyżej modelu D, a jej używanie ma przede wszystkim charakter konsolidujący i motywujący, przyczyniając się w mniejszym stopniu do realnych postępów w opanowywaniu języka. Jeśli chodzi o mikroprzemienność, to jest ona najbardziej transparentna w modelach B i C, przy czym trzeba tutaj uwzględnić częstotliwość, konteksty i sposoby odwoływania się do języka ojczystego przez uczniów i nauczycieli. Dane zabrane podczas opracowywania raportów ewaluacyjnych pokazują, że uczniowie używają języka polskiego, prosząc o doprecyzowanie nowego tematu, zadając pytania dotyczące nauczanych treści, zdobywając niezbędne informacje oraz, co jest zresztą często normą na zajęciach językowych, wykonując zadania w parach i małych grupach. Z kolei nauczyciele odwołują się do języka ojczystego w piśmie, gdy wykorzystują materiały dydaktyczne i dokonują ewaluacji, oraz w mowie, kiedy wprowadzają nowy temat, tłumaczą fragmenty wypowiedzi, wprowadzają nowe terminy, są proszeni o wyjaśnienie, jak również zadają pytania i wydają polecenia, gdy użycie języka obcego okazało się nieskuteczne (por. Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008). Z uwagi na fakt, że przemienność kodów jest w dużej mierze wpisana w zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, wykorzystywanie języka polskiego w podanych tutaj sytuacjach jest uzasadnione, choć wiele zależy od poziomu zaawansowania uczniów oraz stopnia, w jakim użycie języka ojczystego się odbywa. Trudno się bowiem nie zgodzić, że częste jego stosowanie,

czy to przez uczniów, czy przez nauczycieli w sytuacjach, gdy nie jest to konieczne, bardzo ogranicza możliwości opanowania języka docelowego na wysokim poziomie i może się również negatywnie odbić na przyswajaniu treści przedmiotowych. Trzeba także zdawać sobie sprawę z tego, że użycie języka ojczystego jest w wielu przypadkach nagminne również na lekcjach języka obcego, nawet na wysokich poziomach zaawansowania, co musi mieć negatywny wpływ na czynione przez uczniów postępy, a co za tym idzie, na ich przygotowanie do współtworzenia za jego pośrednictwem wiedzy na innych przedmiotach i rozwijania określonych umiejętności.

Jeśli chodzi o stosowane podejścia, to wnioski wypływające z raportów ewaluacyjnych pokazują, że występują istotne różnice w tym zakresie pomiędzy lekcjami języka obcego a zajęciami pozajęzykowymi, przy czym wiele zależy tu od wyboru języka dodatkowego. Jest rzeczą oczywistą, że w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym w pełni uzasadnione jest stosowanie *podejścia komunikacyjnego* bądź też *podejścia zadaniowego*, w którym zasadniczy nacisk będzie położony na efektywne przekazywanie zamierzonych treści, co nie oznacza, że nie należy się też koncentrować w mniej lub bardziej transparentny dla uczniów sposób na elementach danego kodu językowego. Choć sporo zależy tu od wybranego modelu operacyjnego, poziomu zaawansowania uczniów, różnic indywidualnych czy charakterystyki danej grupy, to takie podejście jest szczególnie cenne podczas zajęć przedmiotowych, ponieważ umożliwia ono jak najwierniejszą realizację zasad leżących u podstaw CLIL, które opisano w poprzednim podrozdziale. Jeśli zaś chodzi o zajęcia z języka obcego, to będą one zapewne prowadzone w różny sposób w zależności od nakreślonych przez nauczyciela celów lekcji (wprowadzanie struktur gramatycznych a wykonywanie zadań komunikacyjnych), ale także w tym przypadku podejście zadaniowe wydaje się najbardziej odpowiednie, gdy w grę wchodzi nauczanie treści przedmiotowych (np. odniesienie się do zagadnień omawianych podczas lekcji geografii czy chemii). Jednak w praktyce sytuacja bardzo często odbiega od ideału, bo np. w CLIL prowadzonym w oparciu o język angielski nauczyciele kładą nacisk na w miarę autentyczną komunikację podczas zajęć językowych, ale jest jej niewiele podczas zajęć przedmiotowych, które są zazwyczaj zdominowane przez nauczyciela. Sprawy mają się zupełnie inaczej, jeśli chodzi o język francuski, jako że nauczyciele preferują tradycyjny sposób nauczania podczas lekcji języka obcego, który kontrastuje z naturalną komunikacją na zajęciach niejęzykowych. Taki stan rzeczy jasno pokazuje, jak ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli, a także prowadzenie badań empirycznych nad zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym w różnych kontekstach i sytuacjach. Ich wyniki pozwoliłyby na opracowanie konkretnych zaleceń metodycznych dla nauczycieli języka i przedmiotów pozajęzykowych.

2.3. Techniki stosowane podczas zajęć

Ze względu na swoją specyfikę, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe wymaga stosowania odpowiednich technik nauczania, które warunkują jego skuteczność, szczególnie w odniesieniu do przedmiotów pozajęzykowych. Najważniejsze z nich to:

- wspomniany już wyżej *nacisk na formę językową w trakcie przekazywania treści przedmiotowych*, co pozwala się koncentrować na przekazywaniu znaczeń, ale daje możliwość większej poprawności, precyzyjności i spójności tworzonych wypowiedzi; podczas zajęć przedmiotowych taka interwencja powinna być *incydentalna*, tzn. najlepiej byłoby, aby przyjęła ona postać reakcji na popełniony błąd językowy bądź jego antycypacji, przy czym w tym drugim przypadku wskazane są krótkie objaśnienia dotyczące leksyki, gramatyki, wymowy czy pragmatyki;
- z uwagi na różnice w konceptualizacji pomiędzy językiem polskim a językiem obcym, które powodują, że nauka złożonych, nierzadko encyklopedycznych treści jest bardzo trudnym przedsięwzięciem, wskazana jest aktywacja *myślenia wyższego rzędu*. Uczniowie powinni nie tylko otrzymywać i odtwarzać informacje, ale aktywnie je przetwarzać po to, aby je zrozumieć i stworzyć nowe znaczenia; temu

właśnie mają służyć techniki stymulujące *wspólne odkrywanie czy też współtworzenie wiedzy w strefie najbliższego rozwoju* (syntetyzowanie, analizowanie, interpretowanie i stosowanie informacji) oraz *problematyzację* towarzyszącą przełączaniu kodów wiedzy językowej i niejęzykowej;

- *praca w parach i małych grupach*, która umożliwia uczniom kreatywne stosowanie języka obcego w celu przyswajania treści przedmiotowych, jednak pod warunkiem, że w tym celu będą przeprowadzane zadania komunikacyjne wymagające zaangażowania i aktywnego udziału, a nie tylko odtwarzania faktów i informacji;
- *stosowanie nowoczesnych technologii*, które umożliwiają *wizualizację treści i pojęć*, co znacząco wspomaga ich zrozumienie, przyswajanie i stosowanie przez uczniów.

Rzecz jasna, wiele z tych technik będzie można również wykorzystać podczas zajęć z języka obcego, szczególnie w sytuacji, gdy mają się one zazębiać z kształceniem przedmiotowym i je ułatwiać. Jak już wspomniano, zajęcia te powinny być prowadzone z wykorzystaniem różnego rodzaju technik typowych dla podejścia komunikacyjnego i zadaniowego, z zastrzeżeniem, że relacja pomiędzy rozwijaniem wiedzy językowej a stwarzaniem możliwości jej zastosowania w komunikacji musi być funkcją etapu kształcenia oraz możliwości uczących się.

2.4. Materiały dydaktyczne

Dostępność i jakość materiałów dydaktycznych, które mogą być wykorzystane w ramach CLIL, to jeden z kluczowych elementów warunkujących jego sukces, a niestety, jak pokazują raporty ewaluacyjne, bardzo wiele pozostaje w tym obszarze do zrobienia. W o wiele lepszej sytuacji są tutaj nauczyciele języka obcego, którzy mają zazwyczaj do dyspozycji całą gamę podręczników i materiałów dodatkowych, często przystosowanych do specyfiki nauczania w polskim kontekście edukacyjnym. Mogą oni również korzystać z ogólnie dostępnych materiałów multimedialnych oraz z bogactwa informacji oferowanych przez internet. Jednak nawet tutaj brakuje materiałów, które miałyby na celu wspomaganie nauki przedmiotów niejęzykowych, z zastrzeżeniem, że jest ich z pewnością więcej w przypadku języka angielskiego z uwagi na jego ogromną popularność. Autorzy raportu dotyczącego języka francuskiego (Gajo, Stern, Zając, 2005) zwracają uwagę na fakt wykorzystywania podręczników niezgodnie z ich przeznaczeniem oraz odwoływania się do niezbyt nowych tekstów. Ponieważ brak jest opracowań przeznaczonych dla polskich uczniów, nauczyciele przedmiotów odwołują się do bardzo różnych źródeł w języku polskim i języku obcym, często je ze sobą integrując i uzupełniając dodatkowymi źródłami, np. internetowymi. Trzeba tu jednak zwrócić uwagę na to, że użycie materiałów polskojęzycznych jest często nie lada wyzwaniem, gdyż wymaga znacznych umiejętności mediacyjnych i ze strony nauczyciela, i ze strony uczniów. Z drugiej jednak strony, autorzy raportu dotyczącego języka angielskiego (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008) podkreślają, że materiały obcojęzyczne odzwierciedlają najczęściej specyfikę kulturową danego kraju, co powoduje, że ich struktura i układ logiczny mogą się okazać nie do końca zrozumiałe dla Polaków, mimo że ich temat i stopień złożoności są na pozór identyczne jak w podobnych tekstach w języku polskim. Choć uczniowie powinni się zapoznawać z takimi opracowaniami, to warto by też było zainwestować czas i środki w opracowanie materiałów, których można byłoby używać na etapie pośrednim, zanim będą oni gotowi do korzystania z tekstów przeznaczonych dla rodzimych użytkowników danego języka obcego.

2.5 Integracja przedmiotowa

Sukces zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego uzależniony jest w ogromnym stopniu od umiejętnego powiązania zagadnień omawianych na przedmiotach pozajęzykowych z tym, co dzieje się na lekcjach języka obcego. Jedną z możliwych form takiej integracji jest współpraca nauczycieli tych przedmiotów, w której nauczyciel języka pełniłby rolę konsultanta w odniesieniu do treści przedmiotowych i przewidywał różnego rodzaju problemy i trudności, które

uczniowie napotykają, a nauczyciel przedmiotu mógłby się skoncentrować na pewnych zagadnieniach językowych, które nastręczają uczniom trudności, stosując omówione powyżej techniki nacisku na formę językową. Innym sposobem integracji jest wykonywanie interdyscyplinarnych projektów, w ramach których uczniowie przygotowywaliby np. prezentacje związane z treściami przedmiotowymi na zajęcia z języka obcego bądź też używali tego języka do wykonania projektów na zajęcia przedmiotowe, tak jak ma to miejsce w omówionym wyżej modelu D.

2.6. Promowanie autonomii i trening strategii

O ile rozwijanie autonomii i trening strategiczny powinny być integralnym elementem nauki języka obcego, niezależnie od jej charakteru i wymiaru, to wydaje się, że mają one zupełnie kluczowe znaczenie w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym, które wymaga tyle wysiłku, poświęcenia i zaangażowania ze strony uczniów. Po pierwsze, samodzielność w nauce języka obcego to bez wątpienia nieodzowny warunek osiągnięcia wysokiego poziomu zaawansowania, co jest przecież jednym z podstawowych celów, ale też i wymogów CLIL. Po drugie, nauka treści przedmiotowych w języku obcym będzie łatwiejsza, jeśli uczniowie będą wiedzieli, jak efektywnie się uczyć, jak wyszukiwać odpowiednie materiały i jak oceniać stan wiedzy i umiejętności, które posiadają. Cele te można osiągnąć na bardzo różne sposoby, z których najważniejsze to podnoszenie świadomości uczniów co do ich własnych stylów uczenia się, preferencji i oczekiwań, zapoznawanie ich z najbardziej efektywnymi strategiami uczenia się czy też rozwijanie zdolności samooceny, a ogromną rolę mogą tutaj odegrać zadania wykonywane w parach i małych grupach, projekty interdyscyplinarne, a także korzystanie z odpowiedniej dla grupy wiekowej wersji *Europejskiego portfolio językowego*.

3. Perspektywy rozwoju CLIL w polskim systemie edukacji

Nie sposób w tym miejscu nie zadać sobie pytania dotyczącego perspektyw dalszego rozwoju zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w Polsce. Należy przede wszystkim podkreślić, że jest to niezwykle cenna inicjatywa, która bez wątpienia zasługuje na wsparcie, jako że umiejętne połączenie nauczania treści przedmiotowych z nauczaniem języka obcego, szczególnie takie, które jest prowadzone przy uwzględnieniu opisanych powyżej wskazówek i zasad, z całą pewnością przyczyni się do rozwoju kompetencji i umiejętności uczących się w obu tych obszarach. Jeśli bowiem chodzi o język obcy, to stosowanie tego podejścia znacząco zwiększa z nim kontakt (z reguły jest on bardzo ograniczony w codziennym życiu uczniów), stwarza liczne możliwości jego używania we w miarę autentycznej komunikacji i daje szansę jego wykorzystania jako narzędzia zdobywania, odkrywania i współtworzenia realnej wiedzy i nabywania przydatnych umiejętności. Natomiast przyswajanie konkretnych informacji przy użyciu języka obcego ma niebagatelne znaczenie w obliczu globalizacji, rosnącej mobilności czy informatyzacji, nie mówiąc już o tym, że wysiłek włożony w ich odkrycie i zrozumienie w takim kontekście stymuluje rozwój uczących się nie tylko na płaszczyźnie kognitywnej, ale także społecznej i afektywnej. Tym niemniej trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że osiągnięcie tego typu rezultatów będzie możliwe jedynie wtedy, gdy stworzone zostaną odpowiednie ramy organizacyjne, nauczyciele języków obcych i zajęć pozajęzykowych zostaną odpowiednio przygotowani do realizacji stawianych przed nimi zadań, na lekcjach wykorzystywane będą optymalne podejścia, metody i techniki, a uczniowie będą nie tylko legitymować się wymaganą znajomością języka, ale będą odpowiednio zmotywowani do zaangażowania się w ten rodzaj kształcenia i gotowi do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę. Jak jednak wynika z raportów ewaluacyjnych poświeconych CLIL w Polsce, we wszystkich tych obszarach da się zauważyć trudności, które dotyczą m.in. usytuowania zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w systemie edukacyjnym, kwalifikacji nauczycieli, sposobów i zakresu ewaluacji, dostępności materiałów czy też samego sposobu prowadzenia zajęć oraz relacji między nimi. W takiej sytuacji CLIL pozostaje w dużej

mierze podejściem elitarnym, a nie, jak chcieliby tego autorzy raportu na temat języka francuskiego (Gajo, Stern, Zając, 2005), zwykłą opcją edukacyjną, dostępną w większości szkół na różnych etapach kształcenia. Całkiem realne jest również niebezpieczeństwo, że problemy natury organizacyjnej i nie do końca odpowiednie przygotowanie nauczycieli doprowadzą do sytuacji, w której założenia CLIL nie będą w pełni realizowane i będziemy mieli do czynienia z jego zniekształconą formą, co musi się negatywnie przekładać na wyniki edukacyjne.

Choć trzeba mieć świadomość takich niebezpieczeństw i ograniczeń, to w żadnym razie nie należy ich traktować jako uzasadnienia dla rezygnacji z podejmowania działań na rzecz dalszego rozwoju zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w Polsce. Ponieważ takie elementy jak zmiany organizacyjne, kształcenie nauczycieli i opracowanie materiałów dydaktycznych wymagają czasu, a niejednokrotnie decyzji politycznych i nowelizacji aktów prawnych, warto się skoncentrować na tym, co można obecnie zrobić w celu popularyzacji omawianego podejścia praktycznie w każdej szkole i położenia w ten sposób fundamentów pod jego wdrażanie na szerszą skalę. Jednym z takich rozwiązań mogłoby być zacieśnienie współpracy między nauczycielami języków obcych i nauczycielami wybranych przedmiotów, tak aby można było skorelować nauczanie niektórych treści, tym bardziej, że w podstawie programowej i w opracowywanych na jej podstawie podręcznikach i programach jest sporo elementów, które mogłyby być punktem wyjścia do takiej integracji (np. tematyka związana z geografią, środowiskiem naturalnym, nauką i techniką itp.). W miarę możliwości kadrowych i po konsultacjach z uczniami i rodzicami, warto byłoby też rozważyć możliwość realizacji choćby jednego przedmiotu zgodnie z wytycznymi CLIL, nawet jeśli miałoby się to odbywać jedynie na zasadach nie do końca sformalizowanego eksperymentu. Oczywiście, nie należy też zapominać o szkołach, w których zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jest od wielu lat z dużym powodzeniem prowadzone, przy czym w tym przypadku konieczne są szkolenia dla nauczycieli, adaptacja i tworzenie materiałów dydaktycznych, zapewnienie niezbędnej koordynacji między przedmiotami, ułatwianie współpracy między szkołami czy w końcu poszerzanie istniejącej już oferty edukacyjnej.

Choć trudno w tym momencie powiedzieć, czy CLIL stanie się tak popularne, tak łatwo dostępne i tak przydatne, jak chcieliby tego jego propagatorzy, podejście to jest na tyle wartościowe, że z całą pewnością warto podejmować działania służące jego upowszechnianiu. Nawet jeśli cel ten nie do końca uda się osiągnąć, to uświadomienie nauczycielom, uczniom i rodzicom, że nauka języka ma przede wszystkim służyć osiąganiu autentycznych celów komunikacyjnych, tak jak ma to miejsce, kiedy jest on przyswajany i używany z zamiarem opanowania treści przedmiotowych, jest bez wątpienia przedsięwzięciem, w które warto inwestować.

Bibliografia

Anderson J.R. (1993) *Problem-solving and learning*, „American Psychologist", 48, s. 35–44.

Ausubel D.A. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brown H.D. (2001) *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Harlow: Pearson Education.

Bruner J. (1966) *Towards a theory of instruction*, New York: W.W. Norton.

Cummins J. (1981) *Bilingualism and minority children*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *CLIL – Content And Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis R. (2008) *The study of second language acquisition* (wyd. 2), Oxford: Oxford University Press.

EURYDICE (2006) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajo L., Stern C.S., Zając M. (2005) *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce. Założenia i wnioski końcowe*, Warszawa: CODN.

Grabe W., Stoller F.L. (1997) *Content-based instruction: Research foundations*, w: M.A. Snow, D.M. Brinton (red.) *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, New York: Longman, s. 5–21.

Johnson R.K., Swain M. (red.) (1997) *Immersion education: International perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Lantolf J.P. (2006) *Sociocultural theory and L2: State of the art*, „Studies in Second Language Acquisition", 28, s. 67–109.
Lantolf J.P., Thorne S.L. (2007) *Sociocultural theory and second language learning"*, w: B. VanPatten, J. Williams (red.) *Theories in second language acquisition: An introduction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 201–224.
Long M.H. (1996) *The role of the linguistics environment in Second language acquisition*, w: W. Ritchie, T. Bhatia (red.) *Handbook of research on second language acquisition*, New York: Academic Press, s. 413–468.
Majewska R., Spychała M., Zając M. (2008) *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*, Warszawa: CODN.
Marsh D., Maljers A., Hartiala A.-K. (2001) *Profiling European CLIL classrooms*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Marsh D., Zając M., Gozdawa-Gołębiowska H. (2008) *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce. Praktyka w wybranych szkołach*, Warszawa: CODN.
Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan.
Nassaji H., Fotos S. (2007) *Issues in form-focused instruction and teacher education*, w: S. Fotos, H. Nassaji (red.) *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honor of Rod Ellis*, Oxford: Oxford University Press, s. 7–15.
Pawlak M. (2009) *Dwujęzyczność w polskiej szkole. Diagnoza*, Warszawa: CODN.
Snow M.A. (2001) *Content-based and immersion models for second and foreign language learning*, w: M. Celce-Murcia (red.) *Teaching English as a second or foreign language*, London: Heinle & Heinle, s. 303–318.
Swain M. (1995) *Three functions of output in second language learning*, w: G. Cook, B. Seidlhofer (red.) *Principles and practice in applied linguistics. Studies in honor of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, s. 125–144.
Swain M. (2000) *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*, w: Lantolf J.P. (red.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, s. 97–114.
Swain M., Cummins J. (1979) *Bilingualism, cognitive functioning and education"*, „Language Teaching", 12, s. 4–18.
Vygotsky L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.
Williams J. (2005) *Form-focused instruction*, w: E. Hinkel (red.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 139–155.
Wolski P. (2009) *Edukacja dwujęzyczna (język niemiecki). Praktyka w wybranych szkołach*, Warszawa: CODN.

Magdalena Olpińska[1]
Warszawa

Niniejszy artykuł chciałabym zadedykować Pani Profesor Elżbiecie Mańczak-Wohlfeld w podziękowaniu za zadanie mi pytania, które stało się jego tytułem:

Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych

Wstęp

Mianem *nauczania dwujęzycznego* określane są procesy dydaktyczne zorganizowane w taki sposób, że nauka języka obcego jest zintegrowana z nauką wybranych przedmiotów niejęzykowych (takich jak matematyka, historia czy geografia), dzięki temu, że język obcy staje się językiem komunikacji i pracy na lekcjach tych przedmiotów. W literaturze glottodydaktycznej obok określenia *nauczanie dwujęzyczne* (ang. *bilingual*

[1] Dr hab. Magdalena Olpińska, Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
[2] Przegląd literatury w: Olpińska, 2004: 97 i n.; por. też Olpińska, 2008: 168 i n.

education, niem. *bilingualer Unterricht*) do koncepcji tej odnoszą się również terminy: *edukacja dwujęzyczna, edukacja bilingwalna* oraz *zintegrowane nauczanie języków obcych i przedmiotów niejęzykowych* – w skrócie CLIL od ang. *Content and Language Integrated Learning*.

Celem każdego procesu nauczania języka obcego jest stworzenie warunków, w których uczący się mogą rozwinąć pełnię kompetencji komunikacyjnej – wszechstronne umiejętności umożliwiające im rozumienie i tworzenie wypowiedzi językowych oraz posługiwanie się nimi w procesie komunikacji językowej. Czy nauczanie dwujęzyczne również stwarza takie warunki? Liczne badania dotyczące osiągnięć uczniów w programach dwujęzycznych zdają się dawać na to pytanie odpowiedź twierdzącą, ponieważ jednoznacznie potwierdzają sukces tych programów w tworzeniu umiejętności uczniów w zakresie języka obcego[2]. Wciąż jednak brakuje zadowalającego wyjaśnienia tego, dlaczego i w jaki sposób tak dobre wyniki są przez uczniów osiągane (por. np. Rössler, 2002: 100; Zydatiss, 2002: 33; Vollmer, 2005: 52). W literaturze przedmiotu często poprzestaje się na ogólnym stwierdzeniu, że rozwój kompetencji języka obcego jest „produktem ubocznym" rozwoju wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie przedmiotowej. Jest to stwierdzenie z punktu widzenia glottodydaktyki wysoce niezadowalające.

Aby znaleźć bardziej satysfakcjonującą odpowiedź na pytanie, dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak efektywne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się, należy przeanalizować tę koncepcję w świetle postulatów, jakie wynikają ze współczesnych badań glottodydaktycznych. Najważniejszymi elementami procesu nauczania języka obcego są teksty stanowiące materiał nauczania oraz zadania, jakie wypełniają uczący się, czyli działania komunikacyjne, jakie podejmują w trakcie nauki. Owe teksty i zadania muszą posiadać pewne szczególne właściwości i spełniać określone warunki, aby móc inicjować i wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się. Dlatego ewaluacji koncepcji nauczania dwujęzycznego jako koncepcji glottodydaktycznej można dokonać najlepiej, analizując materiał nauczania; w tym przypadku będą to podręczniki przeznaczone do nauki wybranych przedmiotów niejęzykowych (tu: geografii i historii) przy zastosowaniu języka obcego (tu: angielskiego) jako języka komunikacji na lekcjach tych przedmiotów w klasach dwujęzycznych.

1. Postulaty nowoczesnej glottodydaktyki

1.1. Definicja przedmiotu nauczania: język jako wiedza; cel nauczania języka obcego – rozwój umiejętności komunikacyjnych

Za podstawę moich rozważań przyjmuję antropocentryczną teorię języków F. Gruczy[3], według której język rozpatrywany jest jako szczególna właściwość każdego człowieka – jego wiedza leżąca u podstaw umiejętności realizowania wyrażeń językowych, odbierania, rozpoznawania i rozumienia wyrażeń językowych innych ludzi oraz uwzględniania kontekstów i (kon)sytuacji zarówno w tworzeniu, jak i rozumieniu wyrażeń językowych (za: Grucza F., 2005: 49). Formułując definicję języka ludzkiego na gruncie owej teorii, musimy w konsekwencji przyjąć, iż cel nauki języka obcego należy określić jako wspieranie rozwoju wiedzy i umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji.

Struktura wiedzy stanowiącej podstawę umiejętności językowych ludzi jest bardzo złożona. Obejmuje ona wiedzę deklaratywną oraz wiedzę proceduralną (Sikorska, 2005: 55; por. też Dakowska, 2001: 43 i n.):

1. Wiedza deklaratywna to przechowywana w pamięci trwałej wiedza o faktach, zdarzeniach, prawidłowościach – w odniesieniu do języka wiedza ta obejmuje m.in. słownictwo, system pojęć oraz wiedzę o formach językowych.

[2] Przegląd literatury w: Olpińska, 2004: 97 i n.; por. też Olpińska, 2008: 168 i n.

[3] Założenia tej koncepcji F. Grucza przedstawił w monografii *Zagadnienia metalingwistyki* z roku 1983, a następnie w kolejnych pracach, m.in. 1993a i b, 1997, 2005, 2008. Koncepcja ta wywarła wielki wpływ na prace innych polskich lingwistów – przegląd tych prac przedstawia S. Grucza, 2004: 38.

2. Wiedza proceduralna umożliwia (nieuświadomione) odwoływanie się do elementów wiedzy leżącej u podstaw wykonywania określonych czynności (np. jazdy na rowerze); językowa wiedza proceduralna to zakodowane w pamięci procedury i strategie wykonywania czynności językowych, czyli umiejętności dysponowania elementami wiedzy deklaratywnej w działaniu językowym.

Zależności pomiędzy wiedzą deklaratywną i proceduralną w działaniu językowym są bardzo złożone; ponadto wiedzą potrzebną człowiekowi w procesie komunikacji jest nie tylko wiedza językowa, ale także wiedza ogólna, niejęzykowa wiedza o świecie, która jest z wiedzą językową nierozerwalnie związana[4].

1.2. Kompetencja komunikacyjna jako spektrum sprawności – zintegrowany rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych

Zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania języka obcego wyznacza definicja kompetencji komunikacyjnej. Określenie *kompetencja komunikacyjna*, wprowadzone do literatury przedmiotu przez D. Hymesa (tu: 1979), rozumiane jest jako zdolność stosowania w sposób adekwatny wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych. Kompetencja komunikacyjna obejmuje cały zbiór umiejętności pozwalających człowiekowi na podejmowanie różnorodnych interakcji językowych z partnerami komunikacyjnymi, takich jak: kompetencja fonetyczno-fonologiczna i ortograficzna, kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, kompetencja semantyczna, kompetencja dyskursywna, kompetencja pragmatyczna (czyli umiejętność rozumienia i wyrażania zamiarów komunikacyjnych), kompetencja socjolingwistyczna (czyli umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi, kulturowymi), a także kompetencja metajęzykowa – wiedza o systemie językowym, zdolność do refleksji nad zjawiskami językowymi, świadomość uczenia się języka itd. Wszystkie te umiejętności są ważne, potrzebne i powinny być koniecznie uwzględnione w procesie nauczania języka obcego. Ponadto również rozwój wiedzy niejęzykowej – ogólnej wiedzy o świecie, a także (w pewnym zakresie) wiedzy specjalistycznej, powinien znaleźć miejsce w procesie nauczania języka, a to dlatego, że wiedzą leżącą u podstaw umiejętności komunikacyjnych ludzi jest nie tylko wiedza językowa, ale także wiedza niejęzykowa: zarówno braki wiedzy językowej, jak i niejęzykowej mogą znacznie utrudniać porozumienie między ludźmi.

1.3. Materiał nauczania: rola dyskursu jako jedynej dostępnej reprezentacji wiedzy językowej (i niejęzykowej); rola tekstów autentycznych

W myśl antropocentrycznej teorii języków języka jako wiedzy nie można nikomu przekazać, uczący się sami muszą tę wiedzę „wytworzyć". Jest to możliwe tylko w drodze rekonstrukcji systemu języka obcego na podstawie wypowiedzi (tekstów) tego języka, ponieważ są one jedynymi dostępnymi dla innych uczestników procesów komunikacyjnych reprezentacjami wiedzy stanowiącej podstawę umiejętności językowych. Tak więc jedyną możliwą formą realizowania procesów akwizycji językowej – rozwijania kompetencji komunikacyjnej – jest obcowanie z tekstami danego języka, czyli inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji dyskursu.

Najważniejszą rolę w procesie glottodydaktycznym pełnią *teksty autentyczne*, przy czym nie muszą to być teksty *oryginalne* w takim sensie, że zostały one wytworzone przez rodowitych nadawców dla rodowitych odbiorców oraz że ani ich treść, ani forma nie zostały w żaden sposób zmienione lub dopasowane do potrzeb glottodydaktycznych. Materiałem nauczania powinny być raczej teksty autentyczne w sensie ich adekwatności komunikacyjnej (por. Grucza S., 2005: 75 i n.). Teksty te stanowią „sensowne jednostki", których struktura językowa odzwierciedla intencję komunikacyjną, określającą wybór i organizację treści wypowiedzi. Inaczej mówiąc, „aby spełnić swoją funkcję dydaktyczną, materiał nauczania musi posiadać istotne z punktu widzenia struktury komu-

[4] Teza o nierozdzielności ludzkiej wiedzy językowej i niejęzykowej wynika z koncepcji kognitywnej (Rickheit i in., 2004; por. też Grucza F., 2005) i współczesnych badań nad pracą mózgu (Müller, Rickheit, 2003); więcej o tym w: Olpińska, 2008, rozdz. 1.

nikacji własności dyskursu: zorientowanie na cel komunikacyjny, sensowną treść i plan komunikatu porządkujący formy i funkcje językowe, koherencję na poziomie treści i kohezję na poziomie form oraz odniesienie do sytuacji implikującej jakiegoś konkretnego nadawcę i adresata" (Dakowska, 2001: 86).

Materiałem nauczania mogą być zatem także teksty „dydaktyzowane", tzn. teksty autentyczne, na których dokonano odpowiednich zabiegów glottodydaktycznych w celu umożliwienia lub ułatwienia uczącym się ich przetwarzania (por. techniki elaboracji materiału nauczania – poniżej), a także „teksty dydaktyczne", które zostały stworzone specjalnie dla potrzeb uczących się języka obcego, pod warunkiem, że teksty te są (Dakowska, 2001: 133; por. też Grucza S., 2000: 81, 95):

- przydatne uczącym się z punktu widzenia ich potrzeb komunikacyjnych i poznawczych, treści, tematyki, terminologii,
- ważne z punktu widzenia ich roli w procesie dydaktycznym,
- dostosowane do możliwości przetwarzania informacji przez uczących się z uwagi na poziom ich wiedzy.

Teksty takie służą zaspokojeniu ciekawości uczących się i uzupełnieniu ich wiedzy, skłaniają do refleksji i wymiany poglądów oraz sprzyjają zapamiętywaniu przez nich maksimum informacji językowej – formy językowej tekstu i jego treści (Dakowska, 2001: 106, 144; Butzkamm, 2002: 192).

1.4. Procesy przetwarzania dyskursu: rola zadań autentycznych

Komunikacja między ludźmi dotyczy wielu aspektów i służy zaspokajaniu wielu różnych potrzeb, takich jak: wymiana poglądów, zdobywanie wiedzy, zaspokajanie potrzeby przeżyć estetycznych i artystycznych, głębokiej refleksji itd. (por. Grucza F., 1993a: 27). Potrzeby te dalece wykraczają poza „wymianę informacji na tematy dnia codziennego", zatem procesów komunikacyjnych leżących u podstaw dydaktyki języków obcych nie należy sprowadzać jedynie do komunikacji o sprawach „codziennych", banalnych. Ponadto, ludzie biorą udział w komunikacji językowej w różnych rolach: jako odbiorcy indywidualni, jako członkowie grupy będącej odbiorcą zbiorowym, a czasem jako odbiorcy niezamierzeni – obserwatorzy komunikatu przeznaczonego dla kogoś innego. Także jako nadawcy ludzie przeznaczają swoje wypowiedzi dla odbiorców indywidualnych lub grupowych. Tak więc i w procesie nauki języka obcego uczący się powinni mieć okazję występowania we wszystkich tych rolach.

Podobnie jak wiedzy niezbędnej ludziom w komunikacji językowej, tak i umiejętności komunikacyjnych – zdolności stosowania wiedzy językowej i niejęzykowej w sytuacjach komunikacyjnych – nie można nikomu przekazać. Tylko uczestniczenie w komunikacji językowej, a więc tylko obcowanie z wypowiedziami językowymi (tekstami), umożliwia zarówno zrekonstruowanie wiedzy językowej, jak i rozwój umiejętności pozwalających na posługiwanie się wyrażeniami językowymi w celach komunikacyjnych. Procesy uczenia się języka obcego powinny być zatem od samego początku nauki inicjowane w sensownych sytuacjach komunikacyjnych. Systematyczna budowa umiejętności komunikacyjnych wymaga stworzenia uczącym się możliwości zdobycia rozbudowanego doświadczenia komunikacyjnego i musi odbywać się poprzez wspieranie różnorodnych form interakcji komunikacyjnej, jak również poprzez celowe zabiegi poznawcze – objaśnienia formalne i odpowiednie ćwiczenia strukturalne, które, choć są niezbędne, to jednak nie powinny na lekcji języka obcego dominować (por. Butzkamm, 2002: 141).

Umiejętność komunikacji polega na wykorzystaniu wszystkich dostępnych źródeł informacji w sposób zintegrowany i strategiczny – taki charakter musi mieć także doświadczenie komunikacyjne w języku obcym nabywane w warunkach szkolnych. Oznacza to, że uczący się powinni mieć okazję do wykonywania istotnych z punktu widzenia procesu komunikacji *autentycznych* zadań i ćwiczeń, dzięki którym mogliby zdobywać, gromadzić i wzbogacać swoje doświadczenie komunikacyjne, przydatne im w wypełnianiu ich

rzeczywistych ról w procesie komunikacji językowej, a także w procesie dydaktycznym.

Wyrażenia *autentyczne zadanie* komunikacyjne nie należy utożsamiać z koncepcją uczenia się poprzez odgrywanie różnych ról komunikacyjnych (turysty, sprzedawcy, policjanta itp.). Postulat autentyczności – podobnie jak w przypadku tekstów stanowiących materiał nauczania języka obcego – odnosi się raczej do *adekwatności komunikacyjnej* zadań, jakie uczący się wypełniają w trakcie nauki. Zadania adekwatne komunikacyjne muszą uwzględniać rzeczywistą tożsamość uczących się i rozwijać umiejętności potrzebne i przydatne im w rzeczywistej komunikacji językowej. A są to m.in. umiejętności:

- zdobywania, przetwarzania i prezentacji wiedzy w oparciu o różne źródła informacji,
- wyrażania i uzasadniania swoich poglądów i przekonań,
- współdziałania (także: komunikowania) z innymi ludźmi,
- krytycznego i kreatywnego myślenia oraz rozwiązywania problemów[5].

Ćwiczenia, u podstaw których leży dążenie do rozwoju tych umiejętności, zasługują na miano zadań autentycznych i adekwatnych komunikacyjnie. Jak można łatwo zauważyć, wykraczają one dalece poza tradycyjne pojmowanie nauki języka obcego jako nabywania znajomości struktur gramatycznych i leksykalnych. Nie oznacza to jednak, że ćwiczenia w nauczaniu języków obcych nie mogą być ukierunkowane na zdobywanie wiedzy o formach językowych.

1.5. Rola form językowych

Umiejętności komunikacyjne człowieka można scharakteryzować jako zdolności wprawnego stosowania wiedzy językowej i niejęzykowej w sytuacjach komunikacyjnych. Jedynymi dostępnymi reprezentacjami tej wiedzy są wyrażenia językowe. Warunkiem porozumienia się pomiędzy ludźmi jest prawidłowe przypisywanie wyrażeniom językowym znaczeń, treści i intencji komunikacyjnych przez partnerów komunikacyjnych. Sytuacja komunikacyjna, kontekst, a także intencja komunikacyjna oraz treść/znaczenie wypowiedzi determinują użycie danej formy językowej. Znajomość form językowych gwarantuje mówcom i słuchaczom możliwość kodowania i dekodowania zamiarów komunikacyjnych i stosownych treści. To dzięki nim komunikacja jest w ogóle możliwa.

Formy werbalne są więc czymś absolutnie podstawowym w nauczaniu języka obcego, jednak nie dlatego, aby uczeń posiadł je „same dla siebie", ale dlatego, że umożliwiają one procesy komunikacyjne (Dakowska, 2001: 72). Uczeń musi poznać wybrane struktury gramatyczne i leksykalne oraz nabrać sprawności w posługiwaniu się nimi po to, aby być w stanie coraz lepiej brać udział w komunikacji językowej, aby się rozwijać, gromadząc wiedzę nie tylko językową (wiedzę o formach językowych lub wiedzę, w jaki sposób używać form językowych w celach komunikacyjnych), ale przede wszystkim – dzięki formom językowym – wiedzę o sobie, o swoim i obcym środowisku, o swojej i obcej kulturze, o świecie.

Działania komunikacyjne człowieka, zarówno te dotyczące tworzenia, jak i te dotyczące rozumienia wypowiedzi, obejmują trzy etapy:

- etap konceptualizacji (konstruowania/rekonstruowania intencji komunikacyjnych, celu i treści wypowiedzi),
- etap przedwerbalnego generowania/semantyzacji wypowiedzi,
- oraz etap werbalizacji/rozpoznawania wypowiedzi.[6]

Tworzenie wypowiedzi nie jest procesem samej tylko werbalizacji – u jej podstawy musi leżeć zamysł nadawcy wpłynięcia w jakiś sposób na odbiorcę, wejścia z nim w jakąś interakcję. Podobnie jest z rozumieniem wypowiedzi – odbiorca identyfikuje wypowiedź, a następnie interpretuje ją i ocenia. Dla dydaktyki języków obcych

[5] Kompetencje te są wymienione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, Nr 51, poz. 458, z późniejszymi zmianami), które określa cele wychowawcze i edukacyjne polskiej szkoły.

[6] Według teorii produkcji mowy W.J.M. Levelta (1989, tu: Rickheit i in., 2004: 88 i n.; por. też: Kurcz, 2000: 59 i n.).

oznacza to, że na lekcji języka obcego należy uwzględnić wszystkie etapy procesu przetwarzania językowego oraz ćwiczyć i rozwijać umiejętności potrzebne na każdym z nich. Proces przetwarzania dyskursu musi rozpocząć się od fazy rozpoznawania, objąć fazę semantyzacji, w której uczący się poszukują odpowiedzi na pytanie, co oznaczają dane formy językowe, a zakończyć się na etapie konceptualizacji: zrekonstruowania zamiaru komunikacyjnego nadawcy, ewaluacji i reakcji odbiorcy na działanie językowe nadawcy. Inaczej mówiąc, proces przetwarzania językowego nie może kończyć się na fazie semantyzacji, czyli np. na podaniu nowych słówek i objaśnień gramatycznych. Uczący się muszą w procesie nauki języka obcego zwrócić uwagę zarówno na treść (sens, znaczenie) i intencję wypowiedzi, jak i na formy werbalne, dzięki którym dane treści i intencje są kodowane i wyrażane.

1.6. Dostosowanie materiału nauczania do możliwości językowych uczących się – techniki elaboracji materiału nauczania

Materiały dydaktyczne, które spełniają wymóg adekwatności komunikacyjnej, w szczególności teksty autentyczne, stanowią dla uczących się nie lada wyzwanie. Jak wielokrotnie podkreślają G. Rickheit, L. Sichelschmidt i H. Strohner (2004), czas i wysiłek potrzebny do zrozumienia tekstu zależy od liczby występujących w nim „miejsc wadliwych" z punktu widzenia odbiorcy: wieloznaczności, braku koherencji lokalnej lub/i globalnej, skomplikowanych konstrukcji składniowych itp. Można przyjąć, że takie „pułapki" czyhają na odbiorcę tekstu w języku obcym na każdym kroku. I choć większy wysiłek, jaki musi on włożyć w zrekonstruowanie tekstu, może zaowocować lepszym zapamiętaniem jego treści i formy, to należałoby zastanowić się nad tym, jakie istnieją sposoby ułatwienia uczącym się tego zadania, i zastosować je. Zabiegi glottodydaktyczne mające na celu umożliwienie lub ułatwienie uczącym się przetwarzanie materiału dydaktycznego (tekstów) nie powinny być jednak przypadkowe i polegać jedynie na skracaniu czy upraszczaniu wypowiedzi, lecz muszą opierać się na badaniach nad strukturą dyskursu. Chodzi tu przede wszystkim o badania zjawisk tekstowych ułatwiających odbiorcom orientację w tekście (por. Duszak, 1998: 128 i n.). W świetle tych badań do celów dydaktycznych można wykorzystać rolę „strategicznych pozycji tekstowych" (np. pozycje otwarcia tekstu i jego zamknięcia, nagłówki, tytuły itp.) oraz „graficznej mapy tekstu" (np. podział na akapity, wyróżnienia w tekście, środki graficzne itp.).

Inaczej mówiąc, teksty stanowiące materiał nauczania mogą być poddawane zabiegom symplifikacji informacyjnej przy zachowaniu problemowej organizacji tekstu, natomiast nie powinny być poddawane zabiegom prostej symplifikacji językowej, polegającej na użyciu prostych, krótkich zdań, selekcji słownictwa itp., tak aby w wyniku takich uproszczeń nie powstawały teksty sztuczne, pozbawione kontekstu, znaczenia, sensu, a więc pozbawione walorów poznawczych i dlatego nieciekawe dla uczniów z poznawczego punktu widzenia (por. Butzkamm, 2002: 171 i n.). Ponadto upraszczanie tekstu na płaszczyźnie leksykalnej i składniowej wcale nie musi poprawiać jego zrozumiałości. „Złożoność struktur językowych w tekstach nie musi przesądzać o większej trudności wypowiedzi. Wręcz przeciwnie, dłuższe zdania, które jednocześnie wyraźnie wskazują na relacje pomiędzy komponentami treści (...), mogą być bardziej przejrzyste, łatwiejsze do interpretacji i szybciej przyswajalne niż ciągi krótkich, prostych struktur składniowych, które następują po sobie bez żadnych sygnałów powiązania" (Duszak, 1998: 167).

1.7. Nauczanie problemowe, autonomia uczących się

Uczenie się języka, jako proces gromadzenia i przetwarzania wiedzy leżącej u podstaw umiejętności komunikacyjnych człowieka, jest procesem poznawczym. Proces nauczania języka obcego należy rozumieć jako proces inwestowania w wiedzę uczniów, zarówno w jej ilość, jak i jej jakość, dbanie o jej dostępność i produktywność, uczenie się poprzez doświadczenie, interakcję, a także rozwiązywanie problemów. Zadania pobudzające procesy poznawcze uczących się muszą mieć „charakter odkrywczy" (Krumm,

1993: 18 i n.; Skowronek, 2005: 10). Korzystne warunki dla akwizycji językowej można bowiem stworzyć nie tylko poprzez odpowiednie przygotowanie materiału nauczania, ale również dzięki zastosowaniu na lekcji odpowiednich interakcyjnych działań językowych, które powodują większe zainteresowanie uczących się rozpatrywaniem problemu i jego rozwiązaniem oraz wzrost ich aktywności i samodzielności. Zaś aktywność i samodzielność (autonomia) uczących się – prowadzące do ich wzmożonej własnej produkcji językowej – bardzo stymulują proces uczenia się (por. *output hypothesis* – Swain, 1985, tu: Henrici, 1995: 17; Grabe, Stoller, 1997: 6).

2. W jaki sposób postulaty nowoczesnej glottodydaktyki odzwierciedlają się w koncepcji CLIL?

2.1. Czy cele nauczania dwujęzycznego można określić jako dążenie do wspierania rozwoju wiedzy leżącej u podstaw umiejętności komunikacyjnych uczących się? Jakiego rodzaju wiedza jest rozwijana w szczególny sposób?

Nauczanie dwujęzyczne zakłada integracyjne podejście do kwestii nauczania danego przedmiotu w języku obcym, czyli pracy nad rekonstrukcją treści i zagadnień specjalistycznych odpowiednich dla danej dziedziny przedmiotowej (rozwój wiedzy specjalistycznej), i nauczania języka obcego, czyli wspierania rozwoju zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej wiedzy językowej (umiejętności językowych). Inaczej mówiąc, w koncepcji CLIL dwa komponenty: rozwój wiedzy specjalistycznej oraz rozwój umiejętności językowych, odgrywają równie ważną rolę. Najistotniejszą cechą nauczania dwujęzycznego jest to, że uczący się gromadzą w tym procesie *jednocześnie* wiedzę specjalistyczną i wiedzę o formach językowych.

Celem wszystkich programów CLIL jest rozwój zrównoważonej kompetencji bilingwalnej, w tym szczególnie osiągnięcie w obydwu językach tzw. „dojrzałości akademickiej", czyli umiejętności „użycia języka jako instrumentu myślenia i operacji poznawczych" (*Cognitive/Academic Language Proficiency*, CALP, por. Vollmer, 2005: 58, 60; Zydatiss, 2002: 44; Baker, 1993: 11, 26; Genesee, 1991: 185), a także kompetencji interkulturowej w sensie zrozumienia i tolerancji wobec obu kultur (por. Baker, 1993: 153). Oznacza to, że cele językowe nauczania dwujęzycznego są ściśle skorelowane z celami poznawczymi oraz społecznymi.

Cele poznawcze nauczania dwujęzycznego są w pełni zgodne z ogólnowychowawczymi celami nauczania oraz z celami nauczania poszczególnych przedmiotów niejęzykowych, definiowanymi jako rozwój kompetencji w danej dziedzinie specjalistycznej, w tym m.in.:

- stwarzanie uczniom jak najlepszych możliwości ogólnego rozwoju poznawczego,
- rozwój strategii uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), w tym także uczenia się języków obcych (*lifelong language learning*),
- stworzenie podstaw rozwoju wszechstronnej wiedzy o sobie, swoim środowisku i świecie dzięki konfrontacji z różnorodnymi źródłami informacji w języku ojczystym i obcym,
- wspieranie rozwoju najważniejszych umiejętności poznawczych, takich jak umiejętności analizowania, syntezowania, identyfikowania, klasyfikowania, definiowania, wnioskowania, oceny itp., a także rozwoju krytycznego, logicznego i twórczego myślenia oraz umiejętności rozwiązywania problemów.

Rozwój wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie przedmiotowej nie dotyczy jedynie wiedzy encyklopedycznej, lecz raczej wspierania rozwoju specyficznych umiejętności fachowych w dziedzinie danego przedmiotu niejęzykowego, specyficznej kompetencji metodycznej (ang. *study skills*, niem. *Methodenkompetenz*, por. Rautenhaus, 2005: 118; Otten, Wildhage, 2003:18, 38; Wildhage, 2003: 93 i n.; Thürmann, 2005: 82 i n.), definiowanej jako zdolność wykonywania działań poznawczych, dzięki którym gromadzona, rozszerzana i zmieniana jest wiedza. Do kompetencji metodycznej należy również umiejętność pracy z ważnymi z punktu widzenia danej dziedziny środkami, np. mapami, statystykami, tabelami, schematami, diagramami, obrazami, przedmiotami, różnymi rodzajami tekstów źródłowych, a także kompetencje medialne. Realizacja tych celów poznawczych wymaga oczywi-

ście rozwoju umiejętności w zakresie danego języka specjalistycznego, dlatego *cele językowe* zajmują w koncepcji CLIL szczególnie ważne miejsce. CLIL:

- intensyfikuje naukę języka i rozszerza możliwości jego zastosowania,
- rozwija szczególnie zdolności rozumienia i wyrażania specjalistycznych treści w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego i to w stopniu, jaki nie był możliwy do osiągnięcia w tradycyjnym nauczaniu języka obcego (Christ, 2004: 15).

Cele społeczne nauczania dwujęzycznego są ściśle związane z celami poznawczymi i językowymi. W koncepcji CLIL język obcy jest nie tylko „środkiem komunikacji", lecz również językiem partnera komunikacyjnego, pomagającym uwzględnić i zrozumieć jego punkt widzenia, jego historię, kulturę i specyfikę. Jednym z najważniejszych celów nauczania dwujęzycznego jest zatem rozwój kompetencji interkulturowej, określanej często w literaturze przedmiotu jako „zrozumienie inności" (*Fremdverstehen*, Christ, 2004: 31; Breidbach, 2002: 14) poprzez rozszerzenie i zmianę perspektywy oglądu rzeczywistości, kontrastywną analizę różnych punktów widzenia oraz wymianę poglądów.

2.2. Jakiego rodzaju umiejętności komunikacyjne uczących się są rozwijane w programach CLIL? Czy umiejętności te są rozwijane w sposób zintegrowany i zrównoważony?

Podstawą dydaktyki CLIL jest teoria uczenia się poprzez celową integrację różnorodnych form interakcji i pracy na lekcji zorientowanej na treść, która zapewnia głębokie semantyczne przetwarzanie wiedzy i środków językowych (Breidbach, 2002: 15). Spróbuję wyjaśnić to na następującym przykładzie: w koncepcji CLIL umiejętność czytania rozumiana jest przede wszystkim jako umiejętność samodzielnego rekonstruowania treści tekstów, przede wszystkim tekstów specjalistycznych, czyli rozumienia jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu, odnajdywania kluczowych informacji w tekście, rekonstruowania związków przyczynowo-skutkowych i układu chronologicznego w tekście, identyfikowania indywidualnej perspektywy autora tekstu, zgodnych lub/i przeciwstawnych argumentów na rzecz danego stanowiska itp. Zadania wykonywane przez uczących się podczas pracy z tekstem wymagają zatem na ogół dogłębnego przetworzenia tekstu, a także zaangażowana w ten proces rozległej wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Dotyczy to zresztą zarówno rozwoju umiejętności czytania, jak i rozumienia wypowiedzi ustnych. Co więcej: w materiałach dydaktycznych CLIL właściwie nie występują w ogóle typowe ćwiczenia rozwijające tylko umiejętności receptywne, lecz w przeważającej mierze są to ćwiczenia integrujące umiejętności receptywne i produktywne. Są to np. ćwiczenia zawierające pytania problemowe do tekstu, jednak odpowiedzi na te pytania często nie można znaleźć w samym tylko tekście, ale uczący się muszą się odwołać do własnej wiedzy i wyobraźni. Zadania te wymagają opracowania, a następnie zreferowania danego zagadnienia na podstawie tekstu/tekstów, a czasem także innych źródeł informacji, np. map, ilustracji, danych statystycznych, encyklopedii, słowników, materiałów filmowych, internetowych itp., które uczący się mają za zadanie samodzielnie zebrać i opracować, a następnie przedstawić wyniki swojej pracy w formie ustnej lub pisemnej. W tym przypadku uczący się rozwijają nie tylko swoje umiejętności językowe i kompetencję metodyczną w odniesieniu do danego przedmiotu niejęzykowego, ale mają także dobrą okazję do rozwoju swoich kompetencji medialnych.

2.3. Jakiego rodzaju teksty stanowią materiał dydaktyczny w programach CLIL? Czy są to teksty adekwatne komunikacyjnie? Czy oferta językowa jest odpowiednio zróżnicowana i bogata, tak aby umożliwić uczącym się rekonstrukcję wiedzy językowej i niejęzykowej potrzebnej w komunikacji?

Dla osiągnięcia celów nauczania dwujęzycznego niezbędne jest dokonanie starannego doboru odpowiednich materiałów dydaktycznych, które muszą spełnić bardzo wysokie wymagania: materiały te muszą stwarzać uczącym się możliwie najbardziej intensywny i wszechstronny kontakt z językiem obcym i zapewniać możliwie du-

żo bodźców językowych z różnych źródeł. Wypowiedzi językowe (teksty) muszą odzwierciedlać autentyczne użycie języka obcego, gdyż tylko w ten sposób mogą one spełnić rolę środka komunikacji, interakcji i przekazu informacji na lekcji. Muszą one być dostosowane do poziomu poznawczego uczących się, stanu ich wiedzy przedmiotowej i wiedzy o świecie, natomiast nie powinny być zbytnio „upraszczane" pod względem leksykalnym i gramatycznym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej lub kosztem treści specjalistycznych. Bardzo ważnym kryterium wyboru materiałów dydaktycznych dla klas bilingwalnych jest wreszcie ich poglądowość (Rautenhaus, 2005: 120; Wildhage, 2003: 98, 105 i n.).

W dydaktyce CLIL jednogłośnie postuluje się konieczność umożliwienia uczącym się kontaktu z tekstami autentycznymi (por. Zydatiss, 2002: 43). Wyrażenie *tekst autentyczny* odnosi się w koncepcji nauczania dwujęzycznego głównie do różnego rodzaju tekstów źródłowych, stanowiących podstawowy element materiału nauczania. A są to m.in.: teksty dokumentów i traktatów międzynarodowych, krótkie teksty specjalistyczne (np. noty encyklopedyczne), teksty z czasopism fachowych, raporty naocznych świadków wydarzeń, raporty podróżnicze, artykuły prasowe, reportaże, wiadomości radiowe i telewizyjne itp. Na lekcjach przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w języku obcym są stosowane także autentyczne materiały przeznaczone dla uczniów będących rodzimymi użytkownikami języka obcego, takie jak: fragmenty podręczników danego przedmiotu niejęzykowego w języku obcym, kompendia przygotowujące uczących się do egzaminów z danego przedmiotu, leksykony, atlasy, słowniki czy wybrane strony internetowe. Materiał nauczania stanowią oprócz tego także adaptowane i dydaktyczne teksty, tworzone przez nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i specjalnie dostosowane do potrzeb uczących się w klasach bilingwalnych.

2.4. Czy w programach CLIL wypowiedzi językowe używane są w charakterze środków komunikacji w adekwatnych (naturalnych, autentycznych) sytuacjach komunikacyjnych? Jakie tematy stanowią treści nauczania? W jakich rolach komunikacyjnych występują uczący się? Jakie zadania językowe wypełniają uczący się podczas nauki języka?

Jedną z najważniejszych zalet nauczania dwujęzycznego jest autentyczność działania językowego i autentyczność sytuacji uczenia się języka obcego podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych. Lekcje szkolne stanowią bowiem niewątpliwie autentyczne sytuacje komunikacyjne: szkoła jest przecież obszarem nauki i komunikacji, gdzie zdobywana jest nowa wiedza i rozwijane są nowe umiejętności, a także rozwiązywane są problemy organizacyjne i rozwijane są zachowania społeczne. Lekcje przedmiotów niejęzykowych stwarzają dobre możliwości ukształtowania bogatego środowiska uczenia się (*rich learning environment*), w którym zastosowanie znajdują innowacyjne, dostosowane do współczesnych czasów formy pracy, autentyczne i aktualne materiały dydaktyczne oraz autentyczne i kreatywne zadania, opierające się w znacznej mierze na umiejętnościach rozwiązywania problemów poznawczych (por. Vollmer, 2005: 48; Bach, 2005: 11, 20). Choć wybór treści i tematów w ramach koncepcji CLIL jest ściśle związany i uzależniony od danego przedmiotu niejęzykowego, co może wiązać się z pewnym ograniczeniem oferty językowej, to jednak ich opracowanie nie ogranicza się do zdobywania przez uczących się wiedzy encyklopedycznej w zakresie danej dziedziny specjalistycznej. Materiał dydaktyczny jest na ogół skonstruowany i zorganizowany w taki sposób, że jego realizacja często wykracza poza daną dziedzinę przedmiotową, umożliwiając, a nawet promując międzyprzedmiotową integrację zagadnień, np. historycznych, społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturalnych. Ponadto w konstrukcji i organizacji materiału dydaktycznego odzwierciedla się jedna z najważniejszych zasad nauczania dwujęzycznego, a mianowicie, że treści nauczania powinny stanowić tematy aktualne, interesujące dla uczniów, bliskie, a jednocześnie obszerne i wielostronne. Wedle tej zasady wszystkie tematy omawiane w ramach dwujęzycznej lekcji danego przedmiotu muszą odnosić się bezpośrednio do zainteresowań i doświadczeń uczących się, nie

zaś stanowić jedynie „źródło" nowej terminologii specjalistycznej.

Realizacja celów nauczania dwujęzycznego opiera się na zasadzie określanej w literaturze fachowej jako *Bilingual Triangle* (Finkbeiner, 2002: 97; Wildhage: 2003, 84). Według tej zasady tematem pracy na zajęciach stają się zagadnienia dotyczące zawsze trzech płaszczyzn, którymi są:

1. Problemy i zjawiska własnej kultury i społeczności.
2. Problemy i zjawiska kultury i społeczności języka drugiego.
3. Problemy i zjawiska uniwersalne.

Takie podejście do wyboru i kształtowania treści nauczania znajduje aprobatę wielu współczesnych glottodydaktyków: np. M. Dakowska (2001: 164) za słuszne uznaje „argumenty na rzecz opracowania jednego zakresu tematycznego dogłębnie, zamiast kilku – pobieżnie". W koncepcji CLIL w centrum zainteresowania znajdują się tematy trudne i wymagające, umożliwiając wymianę poglądów i doświadczeń „nie tylko na płaszczyźnie komunikacji dnia codziennego, lecz także na płaszczyźnie komunikacji fachowej i językowej mającej naukowe podstawy" (Finkbeiner, Fehling 2002: 14).

Przedmioty nauczane dwujęzycznie z uwagi na ograniczoną znajomość języka obcego uczących się charakteryzują się dużą poglądowością materiału nauczania i opierają się w znacznym stopniu na działaniach praktycznych, są ukierunkowane na działanie i eksperymentowanie. Ogromną rolę w koncepcji CLIL odgrywają również projekty lekcyjne, których zalety glottodydaktycy doceniają w coraz większym stopniu.

2.5. Jaką rangę w procesie nauki języka obcego w ramach programów CLIL mają formy językowe? W jaki sposób formy językowe są w tym procesie ćwiczone?

Obecnie w literaturze przedmiotu niekwestionowana jest waga, jaką w programach CLIL należy przykładać do formalnej nauki języka obcego. Jak wynika z wielu badań naukowych (por. Olpińska, 2004: 127 i n.), systematyczna praca nad środkami językowymi, ortografią i gramatyką pomaga uniknąć osiągnięcia tzw. *plateau* w rozwoju językowym uczniów (Iluk, 2000: 14), zapobiega powstawaniu pewnych błędów lub pozwala je eliminować, wpływa na zwiększenie płynności i poprawności wypowiedzi. Odpowiednio zbudowane ćwiczenia gramatyczne, a także celowe, świadome uwzględnianie wcześniej przyswojonych struktur i słów stanowią dopasowane do poziomu ucznia ciągłe wyzwanie do formułowania wypowiedzi w sposób prawidłowy, koherentny i odpowiedni do sytuacji. Nauczanie gramatyki jest jednak postrzegane nie jako „cel sam w sobie", lecz jako „środek do celu", tzn. jako ćwiczenie wspomagające rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się. Dlatego formalna nauka języka obcego (przede wszystkim nauka gramatyki) na ogół nie ma miejsca bezpośrednio na lekcjach przedmiotu niejęzykowego, lecz na lekcjach języka obcego, których program powinien być dopasowany i podporządkowany planowi nauczania przedmiotu/przedmiotów niejęzykowych nauczanych dwujęzycznie i które stanowią niezbędne uzupełnienie nauki tych przedmiotów w języku obcym.

Natomiast na lekcjach przedmiotów niejęzykowych praca nad środkami językowymi jest zintegrowana z rozwojem umiejętności fachowych. Dotyczy to w pierwszym rzędzie wyrażeń językowych niezbędnych do opracowania treści specjalistycznych lekcji oraz potrzebnych w organizacji pracy na lekcji, czyli zarówno rozwoju terminologii specjalistycznej danej dziedziny przedmiotowej, jak i struktur językowych dotyczących zachowania porządku w klasie, form grzecznościowych zwracania się do nauczyciela i kolegów, zasad dyscypliny podczas pracy, przygotowania przyborów i pomocy naukowych, typowych zadań przedmiotowych itp. (por. *clasroom management*, Butzkamm, 2002: 141, 195). Wspieranie rozwoju kompetencji leksykalnej uczących się w programach CLIL opiera się na tych samych zasadach, co zasady wykorzystywane w podejściu komunikacyjnym do nauczania języków obcych. Stosowane są tu podobne techniki pracy nad rozwojem słownictwa, a także podobne formy ćwiczeń leksykalnych. Praca nad rozwojem kompetencji językowej uczących się w programach CLIL nie ogranicza się

jednak bynajmniej do gromadzenia słownictwa specjalistycznego w jednym lub w obydwu językach. Bardzo dużą wagę w nauczaniu dwujęzycznym przywiązuje się do produkcji językowej uczących się (rozwoju kompetencji dyskursywnej), dlatego zadania, jakie wykonują uczący się, mają najczęściej charakter tekstowy: wymagają od nich tworzenia nie pojedynczych zdań, ale dłuższych wypowiedzi, zarówno ustnych, jak i pisemnych. Jednak rozwój umiejętności produktywnych bez głębokiego zrozumienia treści lekcji przez uczących się i bez systematycznego bogacenia ich środków wyrazu jest po prostu niemożliwy. Dlatego integralnymi częściami każdej lekcji przedmiotu niejęzykowego prowadzonej w języku obcym są kontrola rozumienia treści lekcji oraz praca nad środkami językowymi (por. Richter, Zimmermann, 2003: 120). Systematyczna praca nad środkami językowymi jest tym bardziej konieczna, bo jak pokazują badania naukowe (Bach, 2005: 18), wraz z przyrostem kompetencji fachowej uczących się rośnie ich gotowość i chęć tworzenia wypowiedzi w języku obcym, niestety bez zwracania uwagi na ich poprawność.

2.6. Jakie techniki dostosowywania materiału dydaktycznego do możliwości i umiejętności uczących się są wykorzystywane w nauczaniu dwujęzycznym?

Materiały dydaktyczne w języku obcym, stosowane na lekcjach przedmiotów niejęzykowych, które w sensie fachowym i poznawczym są odpowiednie dla uczących się na danym etapie edukacyjnym, w tym szczególnie teksty źródłowe w języku obcym, stanowią dla uczących się nie lada wyzwanie. Są one, podobnie jak większość wszelkich materiałów dydaktycznych, najczęściej wyjęte ze swojego naturalnego kontekstu, który uczący się muszą zrekonstruować, aby prawidłowo odczytać ich znaczenie. Dlatego, aby uczącym ułatwić to zadanie, w podręcznikach dla klas dwujęzycznych stosowane są różnorodne techniki elaboracji tekstu, znane z praktyki komunikacyjnego nauczania języków obcych (por. Dakowska, 2001: 93, 135 i n.), takie jak:

- kompresja, czyli *strategia wzmocnienia istotnych* informacji w tekście w postaci streszczenia, podsumowania, tzw. „zapowiedników", czyli streszczeń akapitów, czy też za pomocą środków graficznych, np. tabel, wykresów, schematów itp.,
- *strategia eksponowania* niektórych elementów tekstu poprzez zastosowanie podtytułów, śródtytułów, wytłuszczeń, różnych krojów czcionki, poprzez wydzielanie niektórych partii tekstu w ramkach itp.,
- *strategia wbudowywania dodatkowych informacji* wyjaśniających treść tekstu, np. wyjaśnienie terminów, wykresy, mapki, ilustracje, teksty paralelne itp.,
- selekcja, czyli *strategia eliminacji* z tekstu informacji zbędnych bez szkody dla jego autentyczności komunikacyjnej.

2.7. Jakie znaczenie w programach edukacji dwujęzycznej ma uczenie problemowe i odkrywcze?

Wśród ważnych celów edukacyjnych nauczania dwujęzycznego znalazło się m.in. wspieranie rozwoju samodzielności i autonomii uczących się (por. Thürmann, 2005: 82 i n.; Breidbach, 2002: 16; Dzięgielewska, 2006: 42), a także rozwój umiejętności współpracy w grupie, postawy dialogu i wspólnego rozwiązywania problemów. Dlatego spora część ćwiczeń w podręcznikach dla klas dwujęzycznych to zadania kreatywne, polegające na rozwiązywaniu problemów (*problem solving activities*, por. Bach, 2005: 19; Vollmer, 2005: 48; Butzkamm, 2002: 113, Larsen-Freeman, 2001: 137, Rautenhaus, 2005: 120). Zadania te są zwykle dość trudne i wymagają sporego wkładu samodzielnej pracy, własnej aktywności i zaangażowania uczących się. Z tego powodu programy CLIL stwarzają doskonałe warunki nie tylko dla rozwoju umiejętności językowych w zakresie języka obcego, ale także dla rozwoju zarówno ogólnych umiejętności poznawczych, jak i kompetencji specjalistycznych w dziedzinie danego przedmiotu niejęzykowego.

Podsumowanie

Koncepcja CLIL spełnia wszelkie wymogi stawiane współczesnym podejściom w nauczaniu języków obcych. Dotyczy to szczególnie jakości

materiału dydaktycznego, wymogu autentyczności sytuacji komunikacyjnych i ról komunikacyjnych, jakie pełnią uczący się w procesie nauki oraz komunikacyjnej adekwatności zadań i form pracy na lekcji. Koncepcja CLIL nie jest oczywiście wolna od pewnych niedostatków. Dotyczy to np. braku zadowalającego rozwiązania problemu progresji materiału językowego w ramach tej koncepcji. Zarzuty wobec koncepcji edukacji dwujęzycznej dotyczą także pewnych ograniczeń oferty językowej, sprowadzającej się do wybranych typów sytuacji komunikacyjnych, tekstów i zadań, które nie pozwalają na rozwój umiejętności komunikacyjnych potrzebnych w komunikacji poza klasą szkolną i poza lekcją danego przedmiotu niejęzykowego. Oprócz tego programy CLIL należą wciąż do „eksperymentalnych" form edukacyjnych, co wiąże się z brakiem odpowiednich programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także niedostatkiem odpowiednich materiałów dydaktycznych. Dlatego ważnym krokiem, postulowanym stanowczo przez wielu badaczy problematyki CLIL, jest szczegółowe opracowanie założeń samodzielnej dydaktyki nauczania dwujęzycznego, uwzględniającej specyfikę nauczania zarówno przedmiotów niejęzykowych, jak i języka obcego oraz ich daleko idącej integracji (por. np. Wolff, 2005; Rössler, 2004; Finkbeiner, Fehling, 2002).

Analizowane podręczniki do nauki w klasach dwujęzycznych:

Bilingual Geography, Reihe Bilingualer Unterricht – Englisch, 2004 (wyd. 1), Otten E., Thürmann E. (red.), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart.

Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 10. Jahrgang/Gymnasium, 2000, Kirsching D., Kröger R., Wulf L. (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 7. Jahrgang/Gymnasium, 1995, Kirsching D., Schikowski G., Wulf L. (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 8. Jahrgang/Gymnasium, 1997, Kirsching D., Schikowski G., Wulf L. (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 9. Jahrgang/Gymnasium, 1998, Kirsching D., Schikowski G., Wulf L. (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Spotlight on History, Volume 1. Materialien für Bilinguale Klassen, 1995 (wyd. 1), Otten E., Thürmann E. (red.), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, Cornelsen Verlag, Berlin.

Bibliografia

Bach G. (2005) *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*, w: G. Bach, S. Niemeier (red.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 9–22.

Baker C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Breidbach S. (2002) *Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld*, w: G. Bach, S. Breidbach, D. Wolff (red.) *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 11–30.

Butzkamm W. (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Christ I. (2004) *Bilingualer Unterricht in Deutschland. Strukturen, Stand der Entwicklungen, Perspektiven*, w: W. Altmann (red.) *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, Berlin: A. Francke Verlag, s. 11–40.

Dakowska M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Duszak A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dzięgielewska Z. (2006) *Specyfika nauczania dwujęzycznego: techniki pracy na lekcjach języka i przedmiotów niejęzykowych – klasy dwujęzyczne francuskie*, w: Z. Dzięgielewska (red.) *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Warszawa: CODN, s. 39–45.

Finkbeiner C. (2002) Glossar, w: C. Finkbeiner (red.) *Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*, Hannover: Schroedel Verlag, s. 97–106.

Finkbeiner C., Fehling S. (2002) *Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium*, w: C. Finkbeiner (red.) *Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*, Hannover: Schroedel Verlag, s. 9–22.

Genesee F. (1991) *Second Language Learning in School Setting: Lessons from Immersion*, w: A.G. Reynolds (red.) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The Conference in Honour of Wallace E. Lambert,* London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 183–202.

Grabe W., Stoller F.L. (1997) *Content-Based Instruction: Research Foundations*, w: M.A. Snow, D.M. Brinton (red.) *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York: Longman, s. 5–21.

Grucza F. (1983) *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa: PWN.

Grucza F. (1993a) *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, w: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin: UMCS, s. 25–47.

Grucza F. (1993b) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: J. Piontek, A. Wiercińska. (red.) *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 151–174.

Grucza F. (1997) *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: F. Grucza, M. Dakowska (red.) *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 7–21.

Grucza F. (2005) *Wyrażenie „upowszechnianie nauki" – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, w: F. Grucza, W. Wiśniewski (red.) *Teoria i praktyka upowszechniania nauki: wczoraj i jutro*, Warszawa: PAN, s. 41–76.

Grucza F. (2008) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.

Grucza S. (2000) *Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – krytyka tzw. postulatu autentyczności*, „Niemiecki w Dialogu", 2/1/2000, s. 73–103.

Grucza S. (2004) *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, w: J. Lewandowski (red.) *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa: KJS UW, s. 243–267.

Grucza S. (2005) *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, „Przegląd Glottodydaktyczny", t. 19, s. 75–83.

Henrici G. (1995) *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Hohengehren: Schneider Verlag.

Hymes D. (1979) *Soziolinguistik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Iluk J. (2000) *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Krumm H. J. (1993) *Gramatyka w nauczaniu języka niemieckiego ukierunkowanego na komunikację*, „Przegląd Glottodydaktyczny", t. 12, s. 5–24.

Kurcz I. (2000) *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Larsen-Freeman D. (2001) *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Müller H.M., Rickheit G. (red.) (2003) *Neurokognition der Sprache*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Olpińska M. (2004) *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa: KJS UW.

Olpińska M. (2008) *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*, tom 9 serii: *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza*, F. Grucza, J. Lukszyn (red. serii), Warszawa: KJS UW.

Otten E., Wildhage M. (2003) *Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, w: E. Otten, M. Wildhage (red.) *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin: Cornelsen Scriptors, s. 12–45.

Rautenhaus H. (2005) *Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, Beispiel: Geschichte, w: G. Bach, S. Niemeier (red.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 109–120.

Richter R., Zimmermann M. (2003) *Biology. Und es geht doch: Naturwissenschaftsunterricht auf Englisch*, w: E. Otten, M. Wildhage (red.) *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin: Cornelsen Scriptor, s. 116–146.

Rickheit G., Sichelschmidt L., Strohner H. (2004) *Psycholinguistik*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Rössler A. (2002) *Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch*, w: G. Bach, S. Breidbach, D. Wolff (red.) *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 85–100.

Rössler A. (2004) *Thesen zur Praxis bilingualen Lehrens und Lernens*, w: W. Altmann (red.) *Bilingauler Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, Berlin: Verlag Walter Frey, s. 129–153.

Sikorska M. (2005) *O tworzeniu wypowiedzi słownych w języku obcym*, „Przegląd Glottodydaktyczny", t. 19, s. 53–64.

Skowronek B. (2005) *O ewaluacji materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka niemieckiego jako obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny", t. 19, s. 5–12.

Thürmann E. (2005) *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht*, w: G. Bach, S. Niemeier (red.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 71–90.

Vollmer H. J. (2005) *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, w: G. Bach, S. Niemeier (red.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 47–70.

Wildhage M. (2003) *History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichteunterricht*, w: E. Otten, M. Wildhage (red.) *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin: Cornelsen Scriptor, s. 77–115.

Wolff D. (2005) *Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa*, w: G. Bach, S. Niemeier (red.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 151–164.

Zydatiss W. (2002) *Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Schafachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm*, w: G. Bach, S. Breidbach, D. Wolff (red.) *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 31–61.

Andrzej Kaczmarek[1]
Zielona Góra

Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL

Wstęp

Podejście CLIL[2] cieszy się rosnącym zainteresowaniem systemów oświatowych. Wiele wskazuje bowiem na to, że integrowanie kształcenia w zakresie przedmiotów i języka jest źródłem tzw. wartości dodanych. W artykule tym przedstawiłem wybrane aspekty, na które zwracają uwagę badacze tego typu kształcenia. Najpierw omówiłem bardziej interesujące nauczycieli języków obcych korzyści językowe, a następnie – równie obiecujące korzyści poznawcze.

1. Korzyści dla rozwoju języka drugiego

Podstawowym powodem rozwijania podejścia CLIL w szkolnictwie jest niewątpliwie chęć poprawienia rezultatów nauczania języka drugiego. W klasach dwujęzycznych kontakt z tym językiem jest zapewniany nie tylko na lekcjach języka, ale również na lekcjach wybranych przedmiotów. Liczba godzin używania języka drugiego przewyższa w ten sposób ilość czasu, który ma do dyspozycji uczeń nawet tych klas, które mają rozszerzony wymiar nauczania języka obcego. Wielu badaczy (Duverger 2005: 30) potwierdza wynikający z tego wyższy poziom opanowania języka drugiego.

Znaczący jest jednak nie tylko ilościowy wymiar kontaktu z językiem. W klasach, w których realizowane jest kształcenie typu CLIL, mamy również do czynienia z czynnikami o charakterze jakościowym. Język drugi jest nie tylko jednym z przedmiotów szkolnych, ale staje się narzędziem uczenia się. Język jest wtedy żywy, funkcjonalny, użyteczny i rzeczywiście używany. Co więcej, staje się niezbędny, uczeń odczuwa autentyczną potrzebę posługiwania się nim w celu nabywania wiedzy szkolnej. Język drugi zyskuje funkcję klucza do wiedzy lub też rusztowania, które umożliwia budowanie tej wiedzy. Uczenie się języka przestaje być czymś w rodzaju „nauki pływania na sucho". Pływania uczymy się, pływając, gry na instrumencie muzycznym, grając, a używania języka, używając tego języka, ku czemu w klasie dwujęzycznej jest znacznie więcej możliwości.

Dotykamy tutaj problemu efektywności nauczania języka obcego w szkole (zob. Kaczmarek, 2008). Psychologia konstruktywistyczna wykazała, że uczenie się jest efektem działań społecznych, interakcji z nauczycielami i rówieśnikami. W klasie realizującej podejście CLIL język staje się, a przynajmniej powinien stać się, instrumentem autentycznej komunikacji, myślenia i nabywania wiedzy. Najczęściej spotykany porządek rzeczy: „uczyć się języka, aby wykorzystać go w przyszłości", zastępowany jest jego odwrotnością: „wykorzystujemy język, aby się go nauczyć". Uczeń powinien dostrzec, że wiadomości i umiejętności językowe są cennymi narzędziami, które może wykorzystać nie tylko w bliżej nieokreślonej przyszłości, ale już natychmiast, w trakcie bieżącej lekcji. Niewątpliwie wpływa to w zasadniczy sposób na siłę motywacji, która z kolei determinuje skuteczność uczenia się. Ponadto zwiększona zostaje uwaga i wrażliwość ucznia na formy językowe. Dokładne zrozumienie pojęcia, właściwe rozróżnienie terminów podobnych, dostrzeżenie relacji czasowej lub logicznej będą decydować o poprawności wykonania zadania szkolnego.

[1] Dr Andrzej Kaczmarek jest romanistą, adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.
[2] W wielu krajach, w tym również w Polsce, klasy, w których realizowane jest podejście CLIL, nazywa się klasami dwujęzycznymi. Z tego powodu w artykule tym będę używał również tego terminu.

2. Korzyści dla rozwoju języka pierwszego

Jedna z podstawowych obaw wobec nauczania dwujęzycznego dotyczy przekonania o słabszym rozwoju kompetencji w języku pierwszym z uwagi na zmniejszoną liczbę godzin kontaktu z tym językiem. Niebezpieczeństwo takie istnieje zwłaszcza w przypadku nauczania dwujęzycznego wczesnego, w szkole podstawowej, a także w pewnej mierze w gimnazjum. Jednakże wiele badań przeprowadzonych w Kanadzie i we Francji (np. Duverger, 2005: 32; Hamers, Blanc, 1983: 319) oraz w innych krajach (np. Marsh, 2002: 76) wykazało, że uczniowie klas dwujęzycznych mają lepsze osiągnięcia w posługiwaniu się językiem pierwszym niż ich rówieśnicy w klasach jednojęzycznych.

Uczniowie posługujący się dwoma systemami językowymi mają bardziej rozwiniętą świadomość językową. Pozwala ona na lepsze przetwarzanie danych językowych. Analizowanie, porównywanie pojęć, rozumienie funkcjonowania języka, wrażliwość językowa pozytywnie wpływają na ogólną wiedzę o języku oraz na umiejętność posługiwania się każdym systemem językowym, także systemem języka pierwszego. Związane z tym jest pojęcie kompetencji różnojęzycznej. Oznacza ono, że poznawane języki nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie doświadczenia językowe wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (Rada Europy, 2003: 16). Implikuje to również jeszcze jedną korzyść językową: ułatwione uczenie się kolejnych języków. Osoby dwujęzyczne mają ułatwione zadanie, aby stać się wielojęzyczne. Wynika to z większej wrażliwości językowej i komunikacyjnej oraz większego repertuaru strategii uczenia się. Okazuje się jednak, że udoskonalone umiejętności uczenia się mogą dotyczyć nie tylko sfery językowej.

3. Wpływ dwujęzyczności na rozwój zdolności poznawczych

Do lat 60. XX w. uważano na ogół, że dwujęzyczność opóźnia rozwój nie tylko kompetencji językowych, ale także intelektualnych. Osobom dwujęzycznym przypisywano „dezorientację umysłową" (*mental confusion*) czy też „upośledzenie językowe" (*language handicap*). Przełomowe badania E. Peala i W. Lamberta (1962, tłumaczenie w: Kurcz, 2007) wykazały istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy poziomem dwujęzyczności a poziomem inteligencji. Badani z grup dwujęzycznych lepiej radzili sobie z manipulacją symbolami, z tworzeniem pojęć i z „giętkością" myślenia. Pozytywne wyniki uzyskano także w werbalnych miarach inteligencji.

Także inni badacze stwierdzili istnienie związku pomiędzy myśleniem kreatywnym a dwujęzycznością (Baker, Jones 1998: 67; Hamers, Blanc, 1983: 91–96). Testy psychologiczne wykazały większą płynność, elastyczność, oryginalność myślenia kreatywnego osób dwujęzycznych czy też występowanie w nim większej liczby szczegółów. Posiadając więcej słów odnoszących się do danego pojęcia, więcej odniesień, skojarzeń, osoby te są w stanie myśleć w sposób być może bardziej kompleksowy i urozmaicony.

Ponieważ wielojęzyczność wydaje się mieć korzystny wpływ na myślenie kreatywne i innowacyjne, wiele krajów wykazuje duże zainteresowanie kształceniem dwujęzycznym i wielojęzycznym. Sporo uwagi tej formie edukacji poświęca Komisja Europejska (2009) i Rada Europy[3]. Przegląd badań i opracowań nadzorowanych przez te organizacje wskazuje, na czym polega większy potencjał kreatywności osób wielojęzycznych.

Na potencjał ten składa się m.in. elastyczność myślenia. Często badacze odwołują się do metafory patrzenia na problemy poprzez różne okulary. Możliwość myślenia w różnych językach pozwala być może na zdobycie różnych oglądów danej rzeczy i możliwość wejścia na różne drogi rozumowania prowadzące do różnych pomysłów. Kolejnym elementem jest zdolność rozwiązywania problemów. Możliwość korzystania z więcej niż jednego systemu językowego ułatwia tworzenie pojęć, myślenie abstrakcyjne, formułowanie hipotez.

Osoby dwujęzyczne zdają się mieć lepiej wykształcone umiejętności skupiania uwagi, rozróż-

[3] Zob. http://clil-lote-go.ecml.at/; http://clil-lote-start.ecml.at/; http://clil-cd.ecml.at/; http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm

niania elementów istotnych i mniej znaczących, radzenia sobie z bardziej wymagającymi zadaniami poznawczymi. Lepiej zdają się być u nich wykształcone procedury zarządzające organizacją i kompleksowością myślenia, co ułatwia formułowanie hipotez. Umysł wielojęzyczny zdaje się być bardziej podatny na zmiany organizacji, bardziej plastyczny na poziomie struktur neuronalnych. Osoby wielojęzyczne mają z reguły lepiej wytrenowaną pamięć, zwłaszcza pamięć epizodyczną i semantyczną. Ułatwia to dalsze procesy uczenia się języków i uczenia się w ogóle.

Tak więc myślenie, uczenie się, rozwiązywanie problemów, komunikowanie się są umiejętnościami transwersalnymi, które zdają się rozwijać w kontakcie z wieloma językami. Rozwinięte zdolności poznawcze ułatwiają uczenie się języków, ale mogą również pomagać w innych osiągnięciach szkolnych.

4. Wpływ nauczania dwujęzycznego na przyswajanie wiedzy przedmiotowej

Trudno porównywać wyniki nauczania w różnych kontekstach edukacyjnych, niemniej jednak wiele badań porównujących osiągnięcia uczniów w klasach CLIL z osiągnięciami uczniów z odpowiadających im klas standardowych ukazuje wyższy poziom osiągnięć szkolnych tych pierwszych (Duverger, 2005: 42). Przede wszystkim podejście CLIL dowartościowuje rolę języka w procesie przyswajania wiedzy. Język w sposób świadomy i celowy staje się narzędziem kształcenia. Dużą wagę przywiązuje się do rozumienia pojęć, rozróżniania słów bliskoznacznych, zakresu semantycznego słowa, definicji, reformułowania, konstruowania zdań itd. Ponadto język drugi jest bardziej abstrakcyjny i mniej obciążony emocjonalnością i wieloznacznością w porównaniu z językiem rodzimym. Dzięki temu może stanowić sprawniejsze narzędzie konceptualizacji i myślenia abstrakcyjnego.

Wydaje się, że uczymy się lepiej w dwóch językach niż w jednym, gdyż uczymy się dwa razy, ale w różny sposób. Nauczanie dwujęzyczne zmusza do refleksji, ponieważ problem musi być zrozumiany zarówno w języku pierwszym, jak i drugim. Język problematyzuje dostęp do wiedzy. Stwarza to dodatkową szansę na pogłębienie i ugruntowanie wiedzy. Uczeń ma do czynienia z większą liczbą przekazów, form dyskursu, sformułowań i modyfikacji treści. Zdobyte wiadomości są więc szersze, bogatsze, bardziej kompleksowe, lepiej podkreślające pewne niuanse, sproblematyzowane (Gajo, 2005: 16, Duverger, 2005: 57).

Inny czynnik, który wart jest uwzględnienia, jest związany z aspektami kulturowymi. Przekaz wiedzy naukowej jest w pewnej mierze przekazem kulturowym. Na lekcjach CLIL dochodzi do otwarcia na inne rodzaje wrażliwości, inne rzeczywistości, inne sposoby myślenia i postępowania. Korzystanie z obcojęzycznych materiałów dydaktycznych pociąga za sobą również inny sposób traktowania danego przedmiotu. Na przykład w polskiej szkole geografia ma w dużej mierze charakter fizyczny i opisowy, tymczasem np. w podręcznikach francuskich jest ona wyraźnie sproblematyzowana i przedstawiona w perspektywie społecznej (Duverger, 2005: 37, 51). Przekaz kulturowy prawdopodobnie najbardziej uwidacznia się w nauczaniu historii. Wystarczy chociażby porównać opis epoki napoleońskiej w podręcznikach polskich, francuskich, angielskich czy hiszpańskich. Uczniowie mający do nich dostęp uczą się relatywizowania swojego postrzegania świata, wspomaga to również rozwój ich kompetencji interkulturowej.

W nauczaniu przedmiotów w różnych językach mamy do czynienia z różnicami w podejściach dydaktycznych. Polska dydaktyka w dużej mierze wciąż koncentruje się bardziej na produkcie niż na procesie, rozpowszechnione jest podejście encyklopedyczne, w którym język jest postrzegany jako „nomenklatura" do zapamiętania. Z kolei dydaktyka francuska jest bardziej oparta na procedurach krytyki i analizy, a więc na metodach pracy z tekstem, które są zbliżone do dydaktyki języka francuskiego ojczystego (Gajo, 2005: 10,11). Praca z tekstem według innych podejść metodologicznych z pewnością stanowi wzbogacenie procesu edukacyjnego.

5. Uwarunkowania korzyści poznawczych

Bardzo wiele badań nad dwujęzycznością potwierdza jej pozytywny wpływ na uczenie się

języka i wiedzy przedmiotowej. Niemniej jednak należy zastrzec, że badania te dotyczyły różnych kontekstów kulturowych i szkolnych oraz różnych rodzajów dwujęzyczności. W przypadku wspomnianych wcześniej badań Peala i Lamberta nad pozytywnym wpływem dwujęzyczności na poziom inteligencji należy pamiętać, że dotyczyły one wyłącznie uczniów wykazujących się dwujęzycznością wczesną i zrównoważoną, czyli takich, którzy przyswoili sobie oba języki we wczesnym dzieciństwie i posługiwali się nimi z porównywalną biegłością. Także wiele innych badań ukazujących przewagę osób dwujęzycznych nad jednojęzycznymi w zakresie zdolności intelektualnych i metajęzykowych brało pod uwagę dzieci do 10-ego roku życia odznaczające się dwujęzycznością zrównoważoną. Nie można zatem wprost przenosić wyników tych badań na uczniów zaczynających poważną naukę drugiego języka w szkole dopiero w wieku kilkunastu lat.

Wspomnianą już przewagę osób dwujęzycznych w zakresie zdolności poznawczych, zwłaszcza kreatywnych, można także tłumaczyć faktem ich życia w dwóch językach i dwóch kulturach oraz częstą potrzebą przełączania się pomiędzy tymi systemami. Tymczasem, gdy sytuacje dwujęzyczności dotyczą jedynie nauki w klasie dwujęzycznej, taki ograniczony kontekst społeczny nie stanowi środowiska aż tak bardzo kształcącego umysł (Baker, 1993: 126–128).

W kontekście szkolnym pojawienie się korzyści poznawczych może być wyjaśnione w pewnej mierze przez tzw. teorię progową (*the Threshold Theory*) zaproponowaną głównie przez J. Cumminsa (1976). Jeżeli dziecko nie osiągnie pewnego poziomu kompetencji językowej w obu językach, to dwujęzyczność może mieć nawet negatywny wpływ na osiągnięcia intelektualne. Gdy dziecko osiągnie odpowiedni do swego wieku poziom kompetencji językowej w jednym języku, podczas gdy drugi nadal pozostanie na niższym poziomie, wpływ ten będzie znikomy. Dopiero po osiągnięciu odpowiedniej kompetencji także w drugim języku, zauważalne stają się korzyści poznawcze wynikające z tej bardziej zrównoważonej dwujęzyczności.

Cummins (1982) proponuje również zwrócić uwagę na charakter kompetencji językowej, odróżniając podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (*Basic Interpersonal Communicative Skills*, BICS) od szkolnej poznawczej biegłości językowej (*Cognitive Academic Language Proficiency,* CALP). Dziecko radzące sobie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych może nie podołać językowi charakterystycznemu dla zadań szkolnych, odwołującemu się do bardziej abstrakcyjnych pojęć i związków. Językowe umiejętności poznawcze są też wzajemnie zależne pomiędzy językami. Nie posiadając precyzyjnych, adekwatnych dla danego przedmiotu szkolnego środków językowych w pierwszym języku, uczeń nie jest w stanie ich opanować również w drugim[4].

W klasach realizujących podejście CLIL zauważalne są trudności, gdy dyskurs naukowy w języku drugim wyprzedza swoim stopniem zaawansowania odpowiedni typ dyskursu w języku pierwszym. Efektywność kształcenia spada, jeżeli brak transferu umiejętności z języka ojczystego pozwalających na przetwarzanie informacji na wyższym poziomie abstrakcyjności. Podobny problem stwarza posługiwanie się tekstami dydaktycznymi o zbyt dużym stopniu trudności. Obcojęzyczne podręczniki lub materiały adaptowane mogą przekraczać możliwości percepcyjne uczniów, zarówno jeśli chodzi o poziom językowy, jak i kognitywny (Iluk, 2002).

Podsumowanie

Podejście CLIL oferuje możliwość uatrakcyjnienia kształcenia poprzez zintegrowanie akwizycji języka i wiedzy przedmiotowej. Używanie wielu języków w procesie kształcenia niewątpliwie prowadzi do edukacji obejmującej wiedzę i umiejętności, zdolności i kompetencje dobrze służące rozwojowi językowemu i intelektualnemu. W klasach CLIL można rzeczywiście osiągnąć więcej, jednakże nie dzieje się to za darmo. Lepsze rezultaty nauczania wynikają z większych nakładów. Część z nich być może ma wymiar finan-

[4] Dyskusja dotycząca teorii Cumminsa także w: C. Baker, s. 135–142.

sowy, jednakże większe znaczenie mają: zaangażowanie uczących się, wsparcie rodziny i środowiska lokalnego, kompetencje nauczycieli, materiały dydaktyczne, rozwiązania systemowe i wsparcie organizacyjne.

Bibliografia

Baker C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker C., Jones S.P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cummins J. (1976) *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis*, „Working Papers in Bilingualism", 9, s. 1–43.

Cummins J. (1982) *Bilingualism and minority language children*, Toronto: OISE Press.

Duverger J. (2005) *L'enseignement en classe bilingue*, Paris: Hachette.

Gajo L. (red.) (2005) *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*, Warszawa: CODN, Ambasada Francji w Polsce.

Hamers J.F., Blanc M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles: Pierre Mardaga.

Iluk J. (2002) *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole", 6, s. 27–36.

Kaczmarek A. (2008) *Rola języka obcego jako narzędzia poznawczego w szkole*, „Neofilolog", 31, s. 25–30.

Komisja Europejska (2009) *Etude sur la contribution du multilinguisme à la créativité. Rapport final*, Bruksela: Europublic.

Marsh D. (2002) *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Bruxelles: The European Union.

Peal E., Lambert W. (1962) *The relation of bilingualism to intelligence*, tłumaczenie w: I. Kurcz (red.) (2007) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 229–268.

Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Romuald Gozdawa-Gołębiowski[1]
Warszawa

Integracja czy dezintegracja? O roli systemu gramatycznego w kształceniu typu CLIL

Wstęp

Moda na CLIL nie ominęła Polski. Ma to swoje dobre i złe strony. Największym plusem jest już sam pomysł na zmianę, chęć poszukiwania rozwiązań alternatywnych wobec obowiązujących w polskiej szkole paradygmatów nauczania treści przedmiotowych i językowych, największą słabością zaś – niedoprecyzowany „interfejs integracji", czyli kłopoty z odpowiedzią na pozornie banalne pytanie o to, co konkretnie z czym integrujemy i w jakim stopniu, a zatem kluczowa dla okresu „po-bolońskiego" kwestia określenia wyników nauczania (*learning outcomes*).

1. Zrozumieć, czym jest język

O zaletach nauczania metodą CLIL[2] napisano już wiele, w niniejszym artykule chciałbym skoncentrować się nieco na wspomnianych wyżej słabościach. Zgodnie z nazwą, model edukacji przedmiotowo-językowej opisuje triada: język – przedmiot – integracja, przy czym element

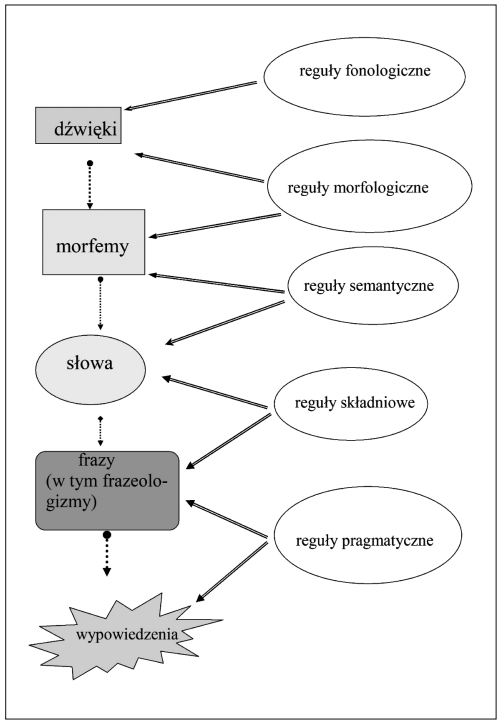
[1] Prof. Romuald Gozdawa-Gołębiowski pracuje w Zakładzie Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Tekst niniejszego artykułu nawiązuje do prezentacji wygłoszonej na konferencji poświęconej nauczaniu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28–29 kwietnia 2010 r. Konferencja była zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce oraz IA UW.

[2] W polskim piśmiennictwie przyjęło się określać podejście CLIL jako „nauczanie dwujęzyczne", mimo że „dwujęzyczność" była tradycyjnie kojarzona ze zjawiskiem jakościowo odmiennym. Metodologia CLIL ma przecież za zadanie łączyć naukę języka z nauką przedmiotu, nie zaś dwa języki. We wstępie do *Profile Report* (2008) proponuję termin „zintegrowane uczenie treści przedmiotowych i językowych" (ZUTPiJ). Dla uniknięcia nieporozumień terminologicznych będę w niniejszym artykule używał terminu „zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe" i angielskiego skrótu CLIL.

trzeci to opis relacji zachodzącej między pierwszym i drugim członem. Niestety, w tak usytuowanej sekwencji tylko element środkowy (przedmiot) można uznać za właściwie określony: treści programowe, cele nauczania, wyniki nauczania, obudowa metodologiczna. Pozostałe dwa stanowią o niedoskonałości wspomnianego wcześniej „interfejsu". Zacznijmy od terminu „język". Próba jego definicji z uwzględnieniem różnorodności formalnej, funkcjonalności, aspektów psychologicznych, socjologicznych, antropologicznych, biologicznych, neurologicznych nie jest w tym miejscu ani możliwa, ani potrzebna. Poprzestańmy na pewnym uproszczeniu pedagogicznym: język to zbiór znaków spełniających określone funkcje, w tym funkcję komunikacyjną. Znaki występują na czterech poziomach: zbiór dźwięków łączących się w większe całości za pomocą reguł fonologicznych, zbiór morfemów łączących się w wyrazy za pomocą reguł morfologicznych, zbiór wyrazów łączących się w większe całości (frazy) za pomocą reguł składniowych (syntaktycznych) oraz uzyskujących swoje znaczenie podstawowe (słownikowe) dzięki regułom semantycznym. Poprawne funkcjonowanie fraz/zdań w codziennej komunikacji zapewniają reguły/normy socjokulturowe. A zatem, posługując się językiem na co dzień, wykorzystujemy leksykon (nasz wewnętrzny słownik), reguły formalno-systemowe (gramatykę) oraz normy społeczno-kulturowe (pragmatykę). Jakby tego było mało, na przecięciu tych trzech obszarów dochodzi do dominacji frazeologizmów, zwanych coraz częściej pod wpływem literatury angielskojęzycznej formułami językowymi, które stanowią istotny miernik biegłości językowej.

Dla przykładu rozważmy wyrażenie *postawić kogoś pod ścianą*. Komponent fonologiczny podpowiada nam, jak tę sekwencję słów wymówić, gdzie postawić akcent, jaki nadać jej kontur intonacyjny. Kompetencja morfologiczna wprowadza porządek fleksyjny (np. użycie formy *ścianę* zamiast *ścianą* spowodowałoby utratę idiomatyczności, czasownik *postawić* musi zostać użyty w odpowiednim czasie, liczbie, osobie). Kompetencja składniowa odpowiada za szyk wyrazów oraz wygenerowanie w tej sekwencji wyrazów miejsca na dopełnienie w bierniku (*postawić Marysię, nauczyciela, premiera pod ścianą*). Kompetencja semantyczna określa znaczenie dosłowne tego wyrażenia, będące sumą znaczeń słownikowych poszczególnych wyrazów, a niestosowność tego znaczenia do opisu naszej rzeczywistości to sygnał dla kompetencji pragmatycznej, aby szukać znaczenia metaforycznego, „nie wprost", choć w sposób oczywisty wywodzącego się z historycznie uzasadnionego, militarnego znaczenia wyjściowego. Za przechowywanie takich kulturowo przekształconych sekwencji wyrazów odpowiada nasza kompetencja frazeologiczna (formulaiczna).

Współdziałanie kompetencji językowej, pragmatycznej i formulaicznej gwarantuje osiągnięcie pożądanych efektów komunikacyjnych. Na wykresie (schemat 1) można to oddziaływanie przedstawić na przykład tak:



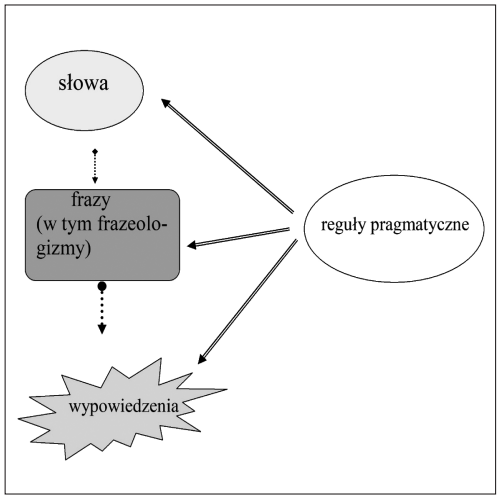
Schemat 1. Podstawowe mechanizmy tworzenia wypowiedzeń w języku naturalnym

Warto podkreślić, że wbrew pojawiającym się niekiedy opiniom, wzajemne oddziaływania leksykonu, gramatyki (rozumianej jako zestaw norm

fonetycznych/fonologicznych, morfologicznych, semantycznych i składniowych), frazeologii oraz pragmatyki to stosunkowo wierny obraz tego, co się dzieje w każdym języku naturalnym.

2. Język w kształceniu typu CLIL

Jak z powyższego wynika, relacje przedstawione na schemacie 1. powinny stanowić punkt odniesienia dla typowych integrujących działań przedmiotowo-językowych podejmowanych w polskiej szkole (i, oczywiście, nie tylko polskiej). Tak się jednak nie dzieje. Praktyka CLIL skoncentrowana jest na niewielkim, choć komunikacyjnie bardzo istotnym, fragmencie powyższego schematu: od słów poprzez frazy do wypowiedzeń, z uwzględnieniem całej gamy oddziałujących na nie norm pragmatycznych (socjokulturowych). Tę sytuację przedstawiłem na schemacie 2.



Schemat 2. Kompetencja pozajęzykowa w nauczaniu CLIL

Reguły pragmatyczne należy tu rozumieć szeroko. To akurat bardzo dobry trend, gdyż tradycyjne szkolne nauczanie/testowanie języka obcego zorientowane jest na poprawność systemową z pominięciem norm pragmatycznych.

3. CLIL a kompetencja pragmatyczna

Zintegrowany charakter kształcenia przedmiotowo-językowego wyrażać się będzie poprzez dbanie o rozwój kompetencji pragmatycznej (socjokulturowej), co najmniej na cztery różne sposoby:

- nacisk na treści przedmiotowe, zdefiniowane w obowiązującym programie nauczania, czyli wiedza faktograficzna, sprawności odpowiednie do nauczanego przedmiotu, właściwe zrozumienie relacji i mechanizmów, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, rozumienie przyczyny zjawisk, uświadomienie potrzeby rzetelności w działaniach naukowych, wskazywanie na konieczność korzystania z różnych źródeł informacji,
- wyrabianie właściwych nawyków komunikacyjnych, pomagających maksymalizować efektywność komunikacyjną w języku naturalnym (własnym i obcym),
- wyrabianie zdolności myślenia twórczego i krytycznego, umiejętności konstruowania i weryfikacji hipotez oraz szeroko pojętych kognitywnych strategii rozwiązywania problemów; kształcenie umiejętności samokontroli,
- rozwój świadomości i samoświadomości kulturowej ucznia, postrzeganie i wyrabianie szacunku dla odmiennych postaw i światopoglądów, dostrzeganie korzyści płynących z różnorodności; promowanie wielojęzyczności i wielokulturowości.

Powyższe aspekty rozwoju kompetencji pragmatycznej i językowej ucznia odpowiadają dobrze znanym z literatury anglojęzycznej „4C" (Coyle, 1999) w kształceniu typu CLIL: *content, communication, cognition, culture*, czyli – odpowiednio – treści przedmiotowe, komunikacyjne, poznawcze i kulturowe.

Formalnie rzecz biorąc, kompetencja językowa w powyższym zestawieniu jest reprezentowana w drugim podpunkcie. Jednak jak wskazywałem, omawiając schemat 2., dbałość o kompetencję językową przejawia się systematycznym poszerzaniem zasobów leksykalnych i frazeologicznych, z pominięciem zasobów i regularności morfoskładniowych. Na potwierdzenie tej tezy przyjrzyjmy się kilku charakterystycznym hasłom określającym rolę komponentu językowego w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym.

4. O dezintegracji języka w modelu zintegrowanym

Na początek rozpatrzmy jedno z podstawowych założeń zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego: CLIL aktywizuje procesy naturalnego nabywania języka (typowe dla dzieci uczących się języka ojczystego), nie ma więc w nim miejsca na wymuszone uczenie się.

Ta powtarzana po wielokroć mantra (w wersji angielskiej: *CLIL is based on language acquisition, not on enforced learning*) ma charakter myślenia życzeniowego. Różnica między uczeniem się a spontanicznym nabywaniem (wiedzy, kompetencji itp.) w odniesieniu do języków obcych nie jest szczególnie nośna. Przyswajanie języka to nieświadomy i nieuchronny proces, w którym dziecko „skazane jest na sukces", natomiast uczenie się jest w przeważającej mierze świadome i rzadko kiedy prowadzi do rozwoju kompetencji zbliżonej do biegłości rodzimej, właściwej nam wszystkim w języku ojczystym. Poznawanie języka ojczystego (przypomnijmy sobie w tym miejscu teorię S.D. Krashena, 1982; 1985) obywa się bez interwencji pedagogicznej, bez czasochłonnego zapamiętywania zasad i ich utrwalania w klasie, w drodze żmudnych ćwiczeń. Cudu akwizycji nie da się jednak powtórzyć w latach późniejszych. Świat dziecka otwierającego się na nowe wartości nie nadaje się do odtworzenia w warunkach szkolnych – motywacja, liczba tzw. godzin kontaktowych, nacisk grupy rówieśniczej (język jako przepustka do wspólnych zabaw), naturalna ciekawość, gotowość do eksperymentowania z formami językowymi, brak zahamowań psychicznych, a być może również pewne predyspozycje genetyczne sprawiają, że kilkuletni okres dynamicznego przyswajania sprawności językowych (i pragmatycznych) prowadzi do wytworzenia u każdego dziecka stabilnej kompetencji natywnej (rodzimej), a większość czynników sprzyjających akwizycji słabnie lub zanika w okresie dojrzewania. Co ważne, brak jest wyników badań, które wskazywałyby na możliwość akwizycji języka obcego w warunkach szkolnych. Pomijanie komponentu morfoskładniowego (gramatycznego) w nauczaniu (tak komunikacyjnym, jak i zintegrowanym/dwujęzycznym) nie ma więc w tym kontekście żadnego uzasadnienia.

Osobną kwestią, wymagającą choćby krótkiej wzmianki, jest założenie, że postawienie ucznia przed potrzebą komunikacyjną (np. potrzebą opowiadania o procesach chemicznych czy o drugiej żonie Henryka VIII po angielsku) sprawia, że przyswojenie sobie przez ucznia wymaganych w tym celu zasobów językowych nie stanowi „wymuszonego uczenia się". W wielu przypadkach mamy tu jednak do czynienia z „podwójnym wymuszeniem", gdyż zarówno treści przedmiotowe (chemia, historia), jak i kod przekazu (angielski) są wymuszone przez konkretną sytuację edukacyjną, nie wynikają zaś z potrzeb ucznia.

Unikanie odwołań do funkcjonowania systemu gramatycznego języka obcego (w ekstremalnej formie: „lepiej uczyć słówek niż gramatyki")[3] bywa również uzasadniane jako nieuchronna konsekwencja stosowania w praktyce CLIL tzw. podejścia leksykalnego (por. np. Lewis, 1993; 1997; 2000). I znowu mamy tu do czynienia z nieporozumieniem: podejście leksykalne nie polega na podsuwaniu uczniowi list słówek ani nawet list frazeologizmów do zapamiętania, zakłada ono bowiem, że gramatyka jest niezbywalną cechą poszczególnych jednostek leksykalnych, w tym również pojedynczych wyrazów[4]. Co to znaczy w praktyce? Jeśli nauczyciel języka polskiego jako obcego, a więc również nauczyciel chemii w środowisku obcojęzycznym, wykorzystujący elementy języka polskiego do nauczania chemii, ma wyjaśnić swoim uczniom znaczenie wyrazu *słownik*, to nie powinien poprzestać na podaniu odpowiednika w ich języku ojczystym. Wyraz *słownik*, z prawdziwej perspek-

[3] Zawrotną karierę wśród zwolenników „ekstremalnego leksykalizmu" robi obserwacja S.D. Krashena, że podróżując za granicę, zabieramy ze sobą słowniki, a nie podręcznik do gramatyki.

[4] M. Lewis nazywa ten proces *gramatykalizacją*, co pozwala łatwiej zrozumieć jego definicję języka jako zgramatykalizowanego leksykonu (a nie zleksykalizowanej gramatyki).

tywy dwujęzycznej, może stać się punktem wyjścia do przekazania rzeczy ważnych o systemie gramatycznym języka polskiego. Odmienna kolejność wyrazów w przypadku *słownika chemicznego* i *nowoczesnego słownika* ilustruje konkretny problem składniowy, powiązany z istnieniem w języku polskim przydawek gatunkujących (wyodrębniających), stawianych po rzeczowniku, i przydawek jakościowych (charakteryzujących), występujących zazwyczaj przed rzeczownikiem[5]. Warto też wspomnieć o procesach morfologicznych odpowiadających za zmianę znaczenia wyrazów *słownik* i *słowniczek*, a zakończyć spojrzeniem na frazeologię: *posługiwać się słownikiem/szukać w słowniku/korzystać ze słownika*.

Już ten uproszczony przykład pokazuje, że w podejściu leksykalnym jest miejsce na odpowiednio dobrane informacje systemowe, i że – co nie mniej istotne – dobór tych informacji systemowych podyktowany jest przede wszystkim wymogami kursu przedmiotowego, a więc np. tematem lekcji. Oczywiście, stanowi to dodatkowe wyzwanie dla nauczyciela przedmiotu, posługującego się językiem angielskim bez przygotowania filologicznego, ale tu z pomocą powinien mu przyjść dobrze opracowany podręcznik, zeszyt ćwiczeń i poradnik metodyczny.

5. Słownictwo czy gramatyka? Nauczycielskie dylematy

Spisek antygramatyczny jest szkolną rzeczywistością. Ch. Dalton-Puffer (2007: 282), omawiając wyniki badań dostępnych w literaturze, nie pozostawia co do tego żadnych złudzeń: wśród korzyści, które odnosi uczeń z uczestnictwa w programie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, konsekwentnie na pierwszym miejscu nauczyciele wymieniają słownictwo. I jemu właśnie poświęcają całą uwagę. A wystarczy naprawdę niewiele, żeby dołączyć, bez potrzeby zmieniania tekstów wyjściowych, ćwiczenia ukierunkowane na zagadnienia formalno-systemowe, uzyskując tym samym poprawnie wyważony trening wszystkich zasadniczych komponentów języka naturalnego.

Dla pełnej jasności posłużmy się tutaj bardziej rozbudowanym przykładem. Poniżej zamieściłem fragment tekstu o modzie i jego analizę, którą proponuje S. Darn (2006) w swoim artykule o kształceniu typu CLIL zamieszczonym na stronie internetowej British Council:

> *The miniskirt is a skirt whose hemline is high above the knees (generally 200–300 mm above knee-level). Its existence is generally credited to the fashion designer Mary Quant, who was inspired by the Mini Cooper automobile, although André Courrèges is also often cited as its inventor, and there is disagreement as to who invented it first.*

Darn ograniczył się do analizy leksykalno-funkcjonalnej, a mianowicie przyporządkowania występujących w tekście jednostek leksykalnych do trzech kategorii: słownictwo specjalistyczne (np. *miniskirt, hemline*), akademickie (*credited, cited*) i inne, uwzględniające frazeologizmy, idiomy, zbitki językowe (*disagreement as to, high above the knee*). Takie właśnie działanie metodyczne ilustruje schemat 2.: leksykon i jego pragmatyczne uwarunkowania, w tym konkretnym przypadku odpowiedniość sytuacyjno-funkcjonalna (np. rozróżnienie między językiem specjalistycznym i formalnym, zwanym tu akademickim). W niniejszym artykule usiłuję wykazać, że takie działania, bezwzględnie konieczne, nie wystarczą, gdyż pomijają regularności i nieregularności gramatyczne (a przynajmniej morfologiczno-składniowe), czyli całą górną część schematu 1., a dopiero interwencja pedagogiczna na całym tym obszarze pozwala mówić o zrównoważonym procesie nauczania języka. A zatem, omawiany tu fragment tekstu służyć może do refleksji nad funkcjonowaniem strony biernej w języku akademickim, z podziałem na konstrukcje bierne analogiczne do języka polskiego (*was inspired by, is often cited as*) i konstrukcje właściwe angielszczyźnie bez polskiego odpowiednika struktural-

[5] Oczywiście trudno wymagać, zarówno od ucznia, jak i od nauczyciela, tak szczegółowej znajomości terminologii. Wystarczy nieformalny opis i kilka dodatkowych przykładów w poradniku dla nauczyciela (w tym przypadku w poradniku dla nauczyciela chemii zintegrowanej z nauką języka polskiego jako obcego).

nego (*is credited to*) oraz z uwzględnieniem różnic w interpretacji tekstu, spowodowanych użyciem strony czynnej zamiast biernej (*who invented it vs. who it was invented by*). Innym przydatnym pomysłem byłoby np. przybliżenie uczniom zasad funkcjonowania przedimków, gdyż tekst obfituje w użycia typowe dla języka akademickiego, sprawiającego Polakom ogromne trudności, np. funkcja generyczna (***the*** *miniskirt is* ***a*** *skirt*), supozycja formalna (***the*** *Mini Cooper automobile*), przedimek zerowy z rzeczownikami w liczbie pojedynczej nazywającymi zazwyczaj rzeczy policzalne (*there is disagreement vs. we've been having disagreements*). Jeszcze raz podkreślam, że nie chodzi tu w żadnym stopniu o terminologię, ale o pokazanie uczniom zjawiska, do którego żargonowa przykrywka się odnosi.

Warto wreszcie, za każdym razem, gdy to słowo pojawia się w tekście, zwrócić uwagę na rolę zaimka *whose* (*a skirt whose hemline...*), używanego dla nie-osób i zastępującego niezręczne *the hemline of which*. Jeśli zaś chodzi o morfologię, to analizowany tu fragment tekstu jest prawdziwą kopalnią słowotwórczą. Mamy podwójnie sufigowany *dis-agree-ment*, typowe dla angielszczyzny złożenia z przydawką rzeczownikową (*design → designer → fashion designer*), niezwykle ciekawy derywacyjnie *auto-mobile* do porównania z jego polskim analogiem *sam(o)-chód* i wiele innych, a przecież to tylko dość przypadkowo wybrany, dwuzdaniowy fragment większego tekstu. W dobrym podręczniku integrującym treści przedmiotowe i językowe pojawić się powinny ćwiczenia uwrażliwiające uczniów również na te aspekty języka. Nawet nauczyciel niechętny przejawom analizy systemowej w pracy na kursie CLIL powinien zdać sobie sprawę z tego, że kilka minut poświęconych mechanizmom słowotwórczym w czasie przeznaczonym na doskonalenie słownictwa specjalistycznego znakomicie poszerza i utrwala zasoby leksykalne, może zapobiegać niechcianej interferencji z języka ojczystego ucznia, przyczyniając się w ten sposób do rozwoju jego kompetencji komunikacyjnej.

Za ucieczką od gramatyki na lekcji CLIL stoi przekonanie, że koncentracja na treściach przedmiotowych jest wystarczająco poważnym wyzwaniem i dostateczną motywacją do przyswajania systemu gramatycznego „przy okazji" odkrywania meritum przedmiotowego. A. Tennant nawołuje wprost nauczycieli, aby na lekcjach CLIL nie próbowali nawet zajmować się „czymś takim, jak gramatyka", uwagę należy skupić na przedmiocie. I wyjaśnia: „Osobiście uważam, że treści przedmiotowe są ważniejsze. Angielski to jedynie środek przekazu."[6] A. Mackenzie dodaje: „Bardzo często tematem lekcji z języka angielskiego jako obcego jest sam język. Czy nie wolelibyście, żeby wasi uczniowie potrafili mówić o lasach tropikalnych zamiast o zdaniach przydawkowych?" Nieciekawy to argument, chociaż trafnie oddaje nastroje wśród nauczycieli w programach przedmiotowo-językowych. Jeśli traktować go jako zachętę do wprowadzania podejścia CLIL, zamiast „zwykłego" języka obcego, to oczywiście zgoda. Ale dlaczego lasy deszczowe są bardziej fascynującym tematem rozmowy niż zdania względne?

Polski uczeń łatwiej zaimponuje przeciętnemu Anglikowi, tłumacząc mu, jak to w angielskim występują restryktywne i nierestryktywne zdania przydawkowe, których istnienia nasz hipotetyczny Anglik przypuszczalnie nie podejrzewał, niż wygłaszając kilka banałów na temat potrzeby ratowania lasów deszczowych. Oczywiście rozmowa o zdaniach przydawkowych może być równie nudna, ale to przecież nie jest argument! A tak zupełnie na poważnie, to nie nauczyciel decyduje, o czym zechcą rozmawiać jego uczniowie. Zintegrowane nauczanie geografii i angielskiego zapewni uczniom słownictwo, które im ułatwi rozmowę o lasach tropikalnych, ale jednocześnie będzie tworzyć okazje do rozwijania kompetencji systemowej poprzez integrację nośników systemu gramatycznego z elementami leksykalnymi niezbędnymi w celu realizacji programu nauczania geografii. Tędy droga do nauki języka poprzez naukę geografii.

[6] Wszystkie cytaty z języka angielskiego podaję we własnym tłumaczeniu. Cytaty bez zaznaczonych źródeł pochodzą z materiałów dostępnych *on-line*, wskazanych w zamieszczonej pod artykułem webliografii.

A nauka języka to wolność wyboru tematu rozmowy.

6. O jaką gramatykę warto się upominać?

Pamiętać musimy, że zajmowanie się systemem gramatycznym w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym ma swoje ograniczenia. Wspomniałem już o jednym: wybór treści formalno-gramatycznych podyktowany jest treściami programu nauczania przedmiotu. Pora wspomnieć o drugim ograniczeniu. Najwłaściwszym momentem na dywagacje gramatyczne jest oczywiście bezpośrednia reakcja nauczyciela na pytanie zadane w klasie, gdyż pytanie takie jest często wynikiem konkretnej potrzeby językowej, uświadomieniem sobie przez ucznia konkretnego braku systemowego. Samodzielne dostrzeżenie takiego braku sprzyja łatwiejszemu zapamiętaniu rozwiązania. Jest to tzw. podejście reaktywne – bezpośrednia reakcja nauczyciela na konkretny problem dostrzeżony w wypowiedzi ucznia lub zgłoszony przez ucznia. W sposób oczywisty reaktywne nauczanie systemu gramatycznego może być dla nauczyciela dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla nauczyciela bez przygotowania filologicznego. Nie należy więc rezygnować z nauczania typu proaktywnego, gdzie sam nauczyciel decyduje – w związku z zaplanowanym do omówienia na zajęciach tekstem – na jakie treści gramatyczne i słownikowe zamierza zwrócić uwagę. W przypadku nauczyciela o stosunkowo słabej kompetencji w języku obcym można w początkowym okresie pracy z CLIL całkiem zrezygnować z podejścia reaktywnego.

Podejście reaktywne nie jest zresztą *panaceum* na wszystkie nasze kłopoty logistyczne związane z wprowadzaniem systemu gramatycznego. Jak dowodzą badania R. Lystera (2007: 47) reaktywne podejście do prezentacji materiału gramatycznego w czasie zajęć CLIL sprowadza się do poszukiwań synonimów, antonimów, homofonów, wyrazów o podobnych właściwościach strukturalnych, określania rodzaju gramatycznego rzeczowników, wymowy i zagadnień ortograficznych. Większość tych działań ma charakter leksykalny i nie wykracza poza ramy pojęciowe nakreślone w schemacie 2.

Co gorsza, nacisk na komunikację, którego skutkiem jest opisywana tu niechęć do rozważań gramatycznych na lekcji CLIL, sprowadza się nierzadko do stwarzania uczniom okazji do wypowiedzenia zaledwie pojedynczego słowa lub krótkiej frazy. Oto przykład klasycznej triady językowej (pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia–komentarz nauczyciela) z lekcji łączącej nauczanie historii i języka angielskiego (Dalton-Puffer, 2007: 34–35), w moim tłumaczeniu na polski:

> *Nauczyciel:* Jakiego był wyznania? Czy była o tym informacja w tekście? Król Hiszpanii Filip II był katolikiem, protestantem czy może purytaninem?
> *Uczeń:* Katolikiem.
> N*auczyciel:* Katolikiem, zgadza się, dobrze.

Taka karykatura komunikatywności ma oczywiście swoje uzasadnienie merytoryczne – uczeń ma zademonstrować znajomość daty, faktu, procesu, a im krótsza wypowiedź, tym mniej okazji do popełnienia błędu językowego, a tym samym umożliwienie wszystkim zainteresowanym dalszej niezakłóconej koncentracji na warstwie merytorycznej. Podobne działania nie mają, moim zdaniem, wiele wspólnego z prawdziwym zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym, sprzyjają tytułowej dezintegracji warstwy językowej.

Niechęć do gramatyki, poza pozornym uzasadnieniem komunikacyjnym, ma również pewne podłoże psychologiczne. Otóż większość z nas doświadczyła w czasach szkolnych horroru zwanego „lekcją gramatyki języka polskiego". Ani z lekcją, ani z gramatyką nie miało to najczęściej nic wspólnego. Pamięciowe opanowanie kategoryzacji, podziałów, umiejętność dokonania mniej czy bardziej wyszukanego rozbioru zdania stawały się wartością samą w sobie, bez najmniejszego odniesienia do potrzeb językowych ucznia i rzeczywistości pozajęzykowej. To z takiego pojmowania gramatyki szydzi N. Postman, oskarżając „edukacyjnych technokratów" o stawianie znaku równości między nabywaniem języka a nauką jazdy samochodem, a zatem o traktowanie kompetencji językowej jako zbio-

ru mechanicznych sprawności, niezależnych od naszych osobowości, celów, wiedzy czy doświadczeń.

O „gramatyce technokratów" nie warto mówić ani myśleć na lekcjach integrujących przedmiot z językiem, bo taka gramatyka nie jest częścią języka, a poprzez swoje szaleństwo taksonomiczne i terminologiczne utrudnia uczniowi rozwój świadomości językowej. Gramatyka, o której warto mówić na lekcjach CLIL (a także na lekcjach każdego języka obcego i języka ojczystego), to część nas samych, osobniczo niepowtarzalna, tak jak linie papilarne, określana częściowo przez nasze geny, ale też zależna od naszych życiowych doświadczeń. Najlepiej pokazywać ją tam, gdzie ma wpływ na interpretację wypowiedzi, gdzie jest czymś więcej niż formalno-systemowym wyróżnikiem poprawności natywnej. Będziemy zatem unikać ćwiczeń w rodzaju: *Podkreśl linią falistą przymiotniki dzierżawcze, a linią przerywaną zaimki dzierżawcze* albo *Czasowniki w nawiasie postaw w odpowiedniej formie/w stronie biernej/w czasie przeszłym*... Ale przy niektórych typach ćwiczeń potrzebny jest większy namysł. Należy bowiem wziąć pod uwagę poziom zaawansowania grupy. Jak już wcześniej wspomniałem, specyfika CLIL wymaga, żeby gradację materiału gramatycznego podporządkować wymogom prezentacji treści przedmiotowych. Oznacza to zatem, że pewne zjawiska czy konstrukcje gramatyczne pojawią się na wcześniejszym etapie zaawansowania językowego, niżby to miało miejsce na regularnym kursie języka obcego.

7. Przykładowe formaty zadań

Przyjmijmy, że ćwiczymy rozróżnienie w języku francuskim między podmiotowym *qui* i dopełnieniowym *que*. Jeśli problem powstaje na poziomie C1 (według Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego), a zatem w grupie zaawansowanej, wskazane jest ćwiczenie (i testowanie) kłopotliwych zaimków z pominięciem wskazówek pragmatycznych czy semantycznych. Chodzi o to, aby uczeń na tym poziomie był już wyczulony na gramatykę jako zbiór elementów formalno-systemowych. A więc najprościej choćby tak:

Poziom C1
Uzupełnij lukę w tekście.
La décision ___ pouvait prendre le gouvernement
(...)

Od strony komunikacyjnej obie wersje (zarówno z *que*, jak i z *qui*) opisują tę samą rzeczywistość pozajęzykową (są gramatyczne w terminologii C. Jamesa, 1997). Z formalnego punktu widzenia, im wyższy poziom kompetencji językowej, tym bardziej uzasadnione dokonywanie wyboru między elementami systemu, które pozostają w dystrybucji komplementarnej (albo X, albo Y).

Na poziomie B2 (tzw. średniozaawansowanym wyższym[7]) proponujemy w analogicznej sytuacji dystraktory, które stanowią podpowiedź o charakterze pragmatycznym, ale nadal – podobnie jak w przykładzie pierwszym – gramatykę testujemy (ćwiczymy) produktywnie, a właściwy wybór jest określony jedynie przez wymogi formalne sytemu języka francuskiego, a więc błędna selekcja nie przyczynia się do zmiany znaczenia, a czyni wypowiedź jedynie „systemowo podejrzaną".

Poziom B2
Wybierz z listy brakujące elementy.
La décision qui pouvait prendre _____ (...)
La décision que pouvait prendre _____ (...)
a) le gouvernement
b) des semaines

Jeżeli zachodzi konieczność zwrócenia uczniom uwagi na dystrybucję *que* i *qui* na poziomach niższych (np. B1), elementy pozostające w dystrybucji komplementarnej powinny być ćwiczone wyłącznie receptywnie.

[7] Według nazewnictwa proponowanego przez Radę Koordynacyjną ds. Certyfikacji Biegłości Językowej przy Uniwersytecie Warszawskim jest to *poziom samodzielności językowej wyższy* (więcej informacji dostępnych jest na stronie: www.certyfikacja.uw.edu.pl).

Poziom A2/B1
W którym przypadku mówimy o decyzji, którą z pewnością było trudno podjąć?
a) la décision qui pouvait prendre des semaines
b) la décision que pouvait prendre le gouvernement

W tym przypadku różnica między *que* i *qui* jest niejako wtórna wobec wskazówek leksykalnych (*semaines, gouvernement*), a właśnie te wskazówki umożliwiają odpowiedź na pytanie wyjściowe.

I właśnie w związku z ostatnim przykładem nasuwa się jeszcze jedna uwaga dotycząca funkcjonowania gramatyki w modelu CLIL. Należy dołożyć wszelkich starań, żeby pokazać system gramatyczny jako nośnik znaczenia. Jako uczniowie jesteśmy „zaprogramowani", żeby koncentrować się na znaczeniu przekazu. Ta koncentracja często prowadzi do pomijania charakterystycznych cech gramatycznych, które ten przekaz „przyozdabiają". Rozpatrzmy przykład: cudzoziemiec widzi informację w polskiej gazecie, że w wypadku obrażeń doznało pięć osób. Nośnikiem znaczenia jest tu ciąg słów-kluczy: *wypadek – obrażenia – pięć – osoby*. Forma gramatyczna tych słów (*wypadku* zamiast *wypadkiem*, *osób* zamiast *osoby* itd.) nie ma wpływu na treść przekazu, stąd też wypowiedź „obrażenia doznać pięć osoby" jest „**gramatyczną** formą interjęzyka" w rozumieniu C. Jamesa (1997), o czym wspominałem powyżej.

Postawmy więc uczniów przed innym zadaniem. Oto wycinek z artykułu opisującego śledztwo w sprawie kradzieży. Do dyspozycji mamy tylko sekwencję trzech słów:

… znaleziono nowych dowodów…

Co na podstawie tego fragmentu można stwierdzić o postępach w śledztwie? Intuicja semantyczna bazuje na znaczeniu niesionym przez trzy słowa: *znaleźć, nowe, dowody* i podpowiada, że śledczy odnieśli kolejny sukces. Dopiero namysł systemowy (wrażliwość morfo-składniowa) pozwala wyciągnąć wniosek odwrotny: śledztwo nie posuwa się do przodu, bo i *nowe*, i *dowody* występują w dopełniaczu, a dopełniacz po czasowniku *znaleźć* mogła wymusić jedynie partykuła przecząca *nie* (*znaleziono nowe dowody vs. nie znaleziono nowych dowodów*). To nie jest zabawa formą, ale uwrażliwianie ucznia na system językowy. Bez niego nie ma nauki języka.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł wskazuje na pilną potrzebę podwójnej integracji w tzw. zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. Na poziomie niższym chodzi o integrację dwóch wyraźnie rozłącznych aspektów języka (leksykon – system gramatyczny), na poziomie wyższym – o integrację scalonego już języka z odpowiednim przedmiotem nauczanym w szkole. Ten wyższy poziom integracji nie może po prostu oznaczać lekcji prowadzonej w języku obcym. Lekcja chemii po angielsku jest nadal lekcją chemii. Tymczasem lekcja CLIL ma uczyć chemii i jednocześnie języka właściwego dla rozważań chemicznych. O zachowanie równowagi między tymi dwoma składnikami apelował już ćwierć wieku temu B. Mohan. Warto na zakończenie przywołać jego słowa:

> „Język jest systemem, który wiąże to, o czym mówimy (treść), i środki używane do przekazywania tych treści (wyrażenie). Treść językowa i wyrażenie językowe są nierozdzielne. W nauce przedmiotu zapominamy o roli języka jako nośnika treści podlegających uczeniu się, a ucząc się języka, zapominamy, że używając go, przekazujemy jakąś treść." (Mohan, 1986: 62).

Bibliografia

Coyle D. (1999) *Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts*, w: J. Masih (red.) *Learning through a foreign language*, London: CILT.

Dalton-Puffer Ch. (2007) D*iscourse in Content and language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam: John Benjamins.

James C. (1997) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, London: Longman.

Krashen S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

Lewis M. (1993) *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove: LTP.

Lewis M. (1997) *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Hove: LTP.
Lewis M. (red.) (2000) *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Hove: LTP.
Lyster R. (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam: John Benjamins.
Mohan B. (1986) *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
Profile Report. Bilingual Education (English) in Poland (2008) D. Marsh, M. Zając, H. Gozdawa-Gołębiowska, Warszawa: CODN, British Council Poland, University of Jyväskylä.

Webliografia

Darn S. [online 2006]: http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/content-language-integrated-learning
Tennant A.: www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146404&catid=59430
Mackenzie A.: www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clilpf_alex.htm
Postman N.: neilpostman.org/articles/etc_37-1-postman.pdf

Rafał Bzdak[1]
Warszawa

Trening strategii uczenia się na lekcjach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego

Wstęp

Opinia na temat zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL)[2] jest w Polsce przeważnie sceptyczna. Krytycy twierdzą, że jest ono zbyt dużym wyzwaniem dla nauczyciela i uczniów. Nauczyciel musi być profesjonalistą w dwóch dziedzinach: w przedmiocie, którego naucza, i w języku obcym, którego używa do przekazu treści przedmiotowych i komunikacji z uczniami. Uczniowie mają przed sobą podwójne wyzwanie – uczenie się przedmiotu za pośrednictwem obcego języka oraz uczenie się języka. Naukę przedmiotu, który sam w sobie może być dostatecznie skomplikowany, komplikuje dodatkowo zastosowanie języka obcego, który nie jest zbyt dobrze uczniom znany. Piętrzące, wydawałoby się, trudności powodują, że często formułowane jest zastrzeżenie, które przytacza Ch. Dalton-Puffer (2007: 5): „(...) po pierwsze, język obcy może spowolnić proces nauczania, czego konsekwencją może być przerobienie na lekcji mniejszej partii materiału, a po drugie, słabsza znajomość języka obcego może prowadzić do uproszczenia przekazywanych treści"[3].

Z drugiej strony, praktycy CLIL mówią o niebagatelnych zaletach dydaktyki integrującej przedmiot i język. Główną z nich jest potraktowanie języka jako medium w komunikacji, a nie jako przedmiotu nauki. W tym sensie lekcje CLIL są sposobnością do uczenia się języka obcego przez używanie go, przez komunikację. Przedmiot zapewnia treść, jak i zadania, które wypeł-

[1] Autor jest doktorantem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorem języka angielskiego w Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie i Uczelni Warszawskiej im. M. Skłodowskiej-Curie. Tekst niniejszego artykułu został wygłoszony na konferencji poświęconej nauczaniu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28–29 kwietnia 2010. Była ona zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce i IA UW.

[2] Autor używa powszechnie stosowanej w Polsce nazwy „nauczanie dwujęzyczne" (*bilingual education*) wymiennie z terminem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) i jego polskim odpowiednikiem („zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe"). Te pojęcia, używane zarówno w dokumentach publikowanych pod auspicjami Komisji Europejskiej, jak i literaturze tematu (por. polska edycja raportu opracowanego w ramach programu EURYDICE – Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe w szkołach w Europie, 2007), obejmują różne oblicza opisywanego zjawiska – zarówno różne warianty nauczania dwujęzycznego, jak i kursy zanurzeniowe.

[3] Wszystkie fragmenty z prac w języku angielskim są podane w tłumaczeniu własnym Autora artykułu.

nią lekcję, zaś język obcy jest jedynie środkiem przekazu. Klasy, w których stosuje się CLIL, są „środowiskiem, które obfituje w okazje do uczenia się raczej poprzez akwizycję niż w wyniku wykładu" (Dalton-Puffer, 2007: 3). W ten sposób uczniowie uczą się języka obcego w sposób zbliżony do tego, w jaki uczyli się języka ojczystego. Zarówno teoretycy, jak i praktycy wskazują na następujące zalety CLIL:

1. Uczniowie osiągają poziom płynności językowej poprzez zadania wymagające od nich percepcji i produkcji zrozumiałego i złożonego poznawczo przekazu (Muñoz, 2002). Niektóre badania sugerują nie tylko sprawniejsze operowanie językiem pod względem komunikacyjnym, ale także większą poprawność i złożoność gramatyczną na poziomie proceduralnym (Będkowska-Obłąk, 2002).
2. Proces dydaktyczny zmusza uczniów do przetwarzania informacji na różnych poziomach, co przyczynia się do szybszego rozwoju poznawczego (Muñoz, 2002). Uczniowie opanowują przedmiot na przynajmniej takim samym poziomie co uczniowie w tradycyjnych klasach (Wiesemes, 2009).
3. Umiejętność patrzenia na dane zagadnienie z różnych punktów widzenia (np. przez porównanie różnojęzycznych źródeł) prowadzi do kształtowania u uczniów postawy tolerancji (Dzięgielewska, 2002).
4. Zastosowanie języka obcego do komunikacji treści niejęzykowych zwiększa motywację uczniów (Wiesemes, 2009), zaś stopniowe zwiększanie wymagań (skorelowane ze wzrostem umiejętności językowych uczniów) buduje w nich poczucie pewności siebie i zmniejsza stres (a tym samym negatywne postawy w stosunku do przedmiotu) (Navés, 2009).

Skrajne postawy wobec nauczania dwujęzycznego skłaniają do zastanowienia się nad stosowanym w nim podejściem metodycznym, a zwłaszcza nad tymi elementami metodyki, które w znacznym stopniu wspomagają osiągnięcie sukcesu pedagogicznego. Trzeba jednak podkreślić, że w CLIL nie wykorzystuje się jakiejś konkretnej metody nauczania języków obcych. T. Navés (2009), opisując metodykę zajęć dwujęzycznych, uwzględnia w niej m.in. podejście komunikacyjne, nauczanie projektowe (*Task-Based Learning*), koncepcję inteligencji wielorakich czy metody sprzyjające rozwojowi autonomii ucznia. R. Wiesemes (2009) natomiast charakteryzuje metodykę CLIL jako postmetodę, tj. takie podejście pedagogiczne, które dobór technik nauczania pozostawia nauczycielowi: obserwuje i analizuje on swoją pracę z uczniami, co prowadzi do tworzenia teorii opartych na praktyce nauczania, która włącza i wykorzystuje indywidualne cechy i wartości wszystkich osób biorących udział w procesie nauczania (por. Kumaravadivelu, 2002). Z tego powodu w czasie lekcji dwujęzycznych nauczyciele podejmują różne działania, które służą lepszemu przyswajaniu wiedzy i jednocześnie wspomagają rozwój sprawności językowych. P. Mehisto i in. (2008: 11) podkreślają, że trening sprawności uczenia się jest trzecim, oprócz przedmiotu i języka obcego, podstawowym elementem praktyki nauczania dwujęzycznego, ponieważ „rozwój umiejętności uczenia się wspomaga osiągnięcie celów przedmiotowych i językowych".

Zagadnienie strategii uczenia się i treningu strategicznego (nauczanie uczniów, jak się uczyć) jest tym ważniejsze, iż nauczyciele w Polsce są na ogół niewystarczająco przygotowani do podejmowania działań w tym zakresie, o czym świadczą badania przeprowadzone w różnych częściach Polski przez A. Michońską-Stadnik (2008) oraz K. Droździał-Szelest (2008).

Celem tego artykułu jest omówienie metodyki treningu strategii uczenia się i pokazanie, jak strategie te są wprowadzane do lekcji dwujęzycznych. Pierwszą jego część poświęciłem strategiom uczenia się i ich treningowi, zaś w części drugiej przedstawiłem konkretne przykłady treningu strategicznego i zastosowania strategii uczenia się na lekcjach tego typu.

1. Strategie uczenia się

Strategie uczenia się są rodzajem aktywności (fizycznej bądź umysłowej), której celem jest przezwyciężenie trudności związanych z nauką języków obcych, treściami nauczania, społecznym bądź emocjonalnym kontekstem nauczania

lub możliwościami poznawczymi ucznia (Grenfel, Macaro, 2007; por. R.L. Oxford, 1990). Strategie te mają następujące cechy (por. Cohen, 2007):

1. Są **czynnościami o charakterze świadomym**. W konsekwencji możliwa jest kontrola nad ich stosowaniem, a także trening strategiczny. Z drugiej strony, po pewnym czasie stosowania strategie mogą nabrać charakteru nawykowego, co oznacza, że przynajmniej częściowo mogą być stosowane nieświadomie.
2. Są najbardziej skuteczne, jeśli **stosowane są w sekwencjach**. Innymi słowy, stosowanie kilku strategii wzmacnia ich efektywność. Przykładem takiej sekwencji różnych rodzajów strategii jest powtarzanie materiału (strategia pamięciowa), które jest optymalne, jeżeli uczeń wie, że najlepiej zapamiętuje dźwięki (strategia metakognitywna), oraz gdy uczy się zrelaksowany (strategia afektywna) w grupie znajomych (strategia społeczna).
3. Podstawową funkcją strategii uczenia się jest **kontrolowanie procesu uczenia** się oraz ocena skuteczności stosowania strategii. Dlatego strategie, które służą planowaniu i kontrolowaniu procesu uczenia się (strategie metakognitywne), mają kardynalne znaczenie dla stosowania innych strategii.

Badacze sformułowali wiele typologii strategii uczenia się (por. J. Bielska, 2006), ale najbardziej wszechstronną i jedną z najczęściej stosowanych[4] jest klasyfikacja zaproponowana przez R.L. Oxford (1990). Klasyfikacja ta obejmuje sześć typów strategii (tab. 1).

Wybór strategii jest wypadkową relacji między osobowością uczącego się a naturą konkretnego problemu. Stąd wniosek, że strategii najlepiej uczyć w kontekście rozwiązywania konkretne-

Tabela 1. Typy, funkcje i przykłady strategii uczenia się w ujęciu R.L. Oxford

Typ strategii	Funkcja	Przykłady
Strategie pamięciowe	Zapamiętywanie i odtwarzanie materiału	• stosowanie fiszek słownikowych dwujęzycznych • łączenie materiału z ruchem bądź obrazem, tworzenie map semantycznych • grupowanie słownictwa
Strategie kognitywne	Ułatwianie uczącemu się manipulowania językiem i nauczenia się jego morfoskładni	• rozpoznawanie formuł i konstrukcji językowych • dedukowanie reguł z przykładów • porównywanie języka docelowego i ojczystego, robienie notatek • streszczanie
Strategie kompensacyjne	Pomoc w nadrobieniu braków w znajomości języka	• zgadywanie znaczeń słów i wyrażeń na podstawie ich kontekstu • stosowanie gestów • zastępowanie nieznanych słów ich omówieniem lub synonimem
Strategie metakognitywne	Ułatwianie uczniowi przejęcia świadomej kontroli nad procesem uczenia się	• zdobywanie informacji o tym, jak uczyć się dobrze • ustalanie celów nauki i ich hierarchizacja • planowanie nauki • zwracanie uwagi na istotne informacje
Strategie afektywne	Pomoc uczniowi w kontrolowaniu strony emocjonalnej procesu uczenia się	• stosowanie technik relaksacyjnych • uświadomienie sobie własnych emocji towarzyszących nauce • rozważne wybieranie zadań, aby nie narazić się na porażkę przy wykonywaniu zbyt trudnych poleceń • prowadzenie pamiętnika, w którym opisywane są własne odczucia towarzyszące nauce
Strategie społeczne	Wykorzystanie różnego rodzaju zachowań społecznych do bardziej skutecznej nauki	• prośba o pomoc skierowana do nauczyciela lub rówieśnika • współpraca z rówieśnikami przy wykonywaniu zadań • szukanie okazji do stosowania języka docelowego przez kontakt z użytkownikami tego języka • poznawanie kultury kraju/ów, w którym/ych mówi się językiem docelowym

Źródło: R.L. Oxford, 1990: 37–51, 135–150.

[4] Kwestionariusz SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), który operacjonalizuje tę typologię, został wykorzystany do zbadania ponad 10 000 osób uczących się języków obcych na całym świecie (Grenfell, Macaro, 2007).

go problemu w nauce, a także biorąc pod uwagę kulturę, indywidualne cechy, możliwości i aspiracje uczniów (por. Rubin i in., 2007). Na przykład, ekstrawertycy częściej używają strategii afektywnych związanych z kontrolą stresu, zaś uczniowie z analitycznym typem osobowości częściej stosują strategie metakognitywne (Bielska, 2006). Uczeń, którego celem jest nauczyć się dobrze mówić, nie będzie stosował strategii związanych z łatwiejszym rozumieniem tekstów pisanych.

Ponieważ w przypadku treningu strategicznego nie ma ograniczenia wiekowego, powinien on być dostosowany do wieku uczniów i ich poziomu zaawansowania (np. można go przeprowadzać w języku polskim). Dla młodszych uczniów teoretyczne wyjaśnienia na temat procesu uczenia się bądź stosowania strategii mogą być zbyt abstrakcyjne i nużące, dlatego w takiej sytuacji nauczyciel, prezentując daną technikę, powinien raczej mówić o tym, jak należy ją stosować krok po kroku, „myśląc na głos", w ten sposób dzieląc się z uczniami swym doświadczeniem (por. Rubin i in., 2007).

Starsi uczniowie, począwszy od poziomu gimnazjum, powinni być poddani treningowi jawnemu (*explicit*) (szczegółowo opisanemu poniżej). Taki trening jest bardziej skuteczny niż trening ukryty (*implicit*) (por. Chamot, 2008; Michońska-Stadnik, 2008), w którym nauczyciel, przedstawiając daną strategię, nie wyjaśnia, dlaczego należałoby jej używać i jak kontrolować jej stosowanie, zaś uczniowie nabywają ją bez pełnej kontroli nad jej stosowaniem. Poważnym brakiem treningu implicytnego wydaje się także niewykształcenie w uczniach zdolności do monitorowania skuteczności stosowanych strategii.

Chociaż istnieje wiele modeli treningu strategicznego, np. modele J.M. O'Malleya i A.U. Chamot, R.L. Oxford, M. Grenfella, V. Harris i in. (za: Rubin i in., 2007), można je wszystkie sprowadzić do czterech etapów, w których znaczne wsparcie ze strony nauczyciela jest stopniowo zmniejszane, aż do momentu, gdy uczniowie są w stanie samodzielnie przejąć kontrolę nad zastosowaniem strategii w nowych sytuacjach. Poniżej przedstawiam cztery główne etapy treningu strategicznego (za: Rubin i in., 2007: 142):

1. Uświadomienie uczniom, jakich strategii już używają.
2. Prezentacja i modelowanie strategii w ten sposób, aby uczniowie uświadomili sobie, jak przebiegają ich własne procesy myślenia i uczenia się.
3. Zapewnienie uczniom licznych okazji do ćwiczenia strategii, z jednoczesnym zmniejszaniem wsparcia ze strony nauczyciela, co prowadzi do większej autonomii w stosowaniu strategii przez uczniów.
4. Przeprowadzenie samooceny skuteczności stosowanych strategii i zastosowanie ich do nowych zadań.

Etapy te można dowolnie dopasować do wieku i możliwości uczniów, pamiętając jednocześnie o tym, że skuteczny trening strategii „powinien zawsze odbywać się w kontekście, powinien więc bezpośrednio odnosić się do problemów, jakich doświadcza uczeń. (...) Nie istnieją „złe" czy „dobre" strategie, ale takie, które są efektywne dla konkretnego ucznia, wykonującego konkretne ćwiczenie lub dążącego do konkretnego celu„ (Rubin i in., 2007: 152).

2. Nauka strategii w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym

Pomimo licznych przykładów stosowania strategii uczenia się, w piśmiennictwie poświęconym CLIL mało jest informacji o metodach prowadzenia treningu strategicznego. T. Navés (2009: 33) wylicza stosowane na lekcjach dwujęzycznych strategie, które usprawniają zrozumienie tekstów (m.in. przewidywanie treści na podstawie posiadanej wiedzy oraz wspomaganie zrozumienia przez wyszukiwanie w tekście różnic i podobieństw). P. Mehisto i in. (2008: 204–210) również przytaczają liczne przykłady strategii przydatnych w różnych sytuacjach problemowych (np. pisanie, czytanie, kontrola nad emocjami w czasie nauki itp.). Ch. Dalton-Puffer (2007) wspomina o stosowaniu przez nauczycieli i uczniów strategii kompensacyjnych, nie pisze jednak o ich treningu, co może sugerować, że uczniowie uczą się posługiwania się nimi, kierując się radami nauczyciela udzielanymi w trakcie lekcji, a więc w ramach treningu implicytnego.

Ramy tego artykułu znacznie ograniczają możliwość wyczerpującej prezentacji treningu strategicznego na lekcjach CLIL. Dlatego dokonałem wyboru kilku typów strategii, które mają, moim zdaniem, w tej dziedzinie kluczowe znaczenie.

2.1. Strategie metakognitywne

W tej części artykułu przedstawiłem dwie strategie metakognitywne: zdobywanie informacji o tym, jak się uczy, i planowanie nauki. Strategie te pełnią istotną rolę w uczeniu się. Dzięki większej wiedzy na temat procesu uczenia się, własnych mocnych stron i technik umożliwiających lepsze ich wykorzystanie, uczniowie uczą się, jak samodzielnie kontrolować proces uczenia się i w efekcie są w stanie stopniowo przejmować kontrolę nad własnym procesem uczenia się. Celem pierwszej strategii jest uświadomienie uczniom, jaki jest ich preferowany styl uczenia się (wzrokowy, słuchowy czy kinestetyczny); druga z nich ma dwa cele: skłonić uczniów do planowania swojej nauki oraz wzięcia odpowiedzialności za treści, których będą się uczyć.

Przykład 1. Odkrywanie własnego stylu uczenia się

Trudno wyobrazić sobie efektywne stosowanie strategii pamięciowych bez świadomości indywidualnego stylu uczenia się. Zajęcia na ten temat powinny się odbyć na wstępie każdego kursu języka obcego, o ile uczniowie nie posiadają już wiedzy w tej dziedzinie. Jest to tym ważniejsze, im młodsi są uczniowie. Dorośli z reguły mają już przynajmniej intuicję, że wolą się uczyć przy zastosowaniu konkretnych bodźców, jednak trudno przecenić takie lekcje na poziomie gimnazjalnym lub licealnym. Procedura opisana w tabeli 2 (opracowana i stosowana przez mnie w grupach studenckich) może być zastosowana w klasach licealnych i powyżej. W przypadku młodszych uczniów, lekcja taka musi być odpowiednio dostosowana.

Zajęcia takie pozwalają uczniom lepiej poznać siebie, a nauczycielowi dają możliwość poznania swoich uczniów, dzięki czemu będzie mógł dopasować własne techniki nauczania do ich indywidualnych potrzeb. Jednocześnie mogą być punk-

Tabela 2. Procedura odkrywania własnego stylu uczenia się

Etap	Postępowanie nauczyciela i uczniów
Etap 1.	Rozmowa z uczniami na temat różnych stylów uczenia się. Można tu wykorzystać obrazki przedstawiające osoby wykonujące to samo zadanie w różny sposób, np. jedna osoba składa model w oparciu o obrazkowy schemat wykonania, druga – czyta na głos instrukcję, a trzecia – próbuje dopasowywać części do siebie. Nauczyciel pyta uczniów o ich własne preferencje w tym zakresie.
Etap 2.	Uczniowie wypełniają indywidualnie kwestionariusz stylów uczenia się. Narzędziem, które można wykorzystać, jest „Kwestionariusz stylów uczenia się" P. Barscha (*Barsch Learning Style Inventory*). Jest on łatwo dostępny w internecie, także w postaci interaktywnej[5], a pytania w nim zawarte są łatwe do zrozumienia dla osób, które nie parają się psychologią. W wersji oryginalnej kwestionariusz ten jest dostępny dla bardziej zaawansowanych uczniów, nauczyciel pracujący z uczniami mniej zaawansowanymi lub początkującymi powinien go dostosować językowo do ich możliwości lub przetłumaczyć na język polski.
Etap 3.	Uczniowie dzielą się na grupy pod względem preferowanego stylu uczenia się. Czasem się zdarza, że uczniowie mają dwojaki styl uczenia się (np. wzrokowo-słuchowy), wtedy można stworzyć odpowiednią grupę lub pozwolić im wybrać grupę wzrokowców lub słuchowców. Zadaniem grup jest przeprowadzenie burzy mózgów i opracowanie listy technik uczenia się, które szczególnie odpowiadają danej grupie.
Etap 4.	Grupy prezentują rezultaty swojej pracy. Nauczyciel omawia z uczniami wyniki prac wszystkich grup i ewentualnie uzupełnia je przygotowanymi przez siebie listami technik przeznaczonych dla danych grup z prośbą, aby uczniowie w domu listy te przeczytali i wybrali konkretne techniki, które chcą ćwiczyć w czasie trwania kursu[6].

[5] Wykorzystywany przeze mnie kwestionariusz jest przyjazny dla użytkowników – automatycznie oblicza punktację (jest dostępny na stronie: http://ww2.nscc.edu/gerth_d/AAA0000000/barsch_inventory.htm; wystarczy jednak wpisać „barsch inventory" w wyszukiwarce, aby znaleźć inne jego wersje, polskiej wersji nie udało mi się znaleźć). Ciekawostką jest, że podobne kwestionariusze wykorzystywane są na stronach internetowych wielu uniwersytetów amerykańskich w sekcjach poświęconych uczeniu się. Interesujący przegląd alternatywnych metodologii podziałów stylów uczenia się można znaleźć na stronie: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=11&id=189.

[6] Więcej na temat stylów uczenia się można przeczytać w publikacji CODN dostępnej na stronie: http://www.trendy.codn.edu.pl/upload_tiny/sposoby_uczenia_sie.pdf; patrz również Mehisto i in., 2008: 167–168.

tem wyjścia do kształtowania w uczniach postawy krytycznej wobec wybranych przez siebie strategii. Nauczyciel w czasie trwania kursu powinien poruszyć sprawę skuteczności stosowanych strategii i nakłonić uczniów do dzielenia się swoimi doświadczeniami. Wymiana doświadczeń między rówieśnikami znacznie wzmocni motywację do stosowania nowych strategii.

Przykład 2. Planowanie nauki

Przykład stosowania tej strategii jest przeznaczony dla gimnazjalistów na lekcji geografii. Tematem są wulkany. Strategię tę można stosować na początku każdej jednostki materiału (jak w podanym przykładzie, tab. 3) lub na początku każdej lekcji w bardziej ograniczonym zakresie.

Zaangażowanie uczniów w proces planowania nauki uczy ich planowania, ale również daje im możliwość wpływu na to, co się dzieje na lekcjach. Dzięki temu uczniowie są bardziej zmotywowani do uczestnictwa w nich. Etap oceny realizacji celów jest istotny ze względu na możliwość bezpiecznej konfrontacji z własnymi błędami (czasem wynikającymi z trudności obiektywnych), zaś nieoskarżanie uczniów o zaniedbania i bezpieczna, przyjazna atmosfera, przy jednoczesnym otwartym mówieniu o trudnościach, ułatwia im przezwyciężenie własnych problemów związanych z uczeniem się i kształtowanie pozytywnych postaw do uczenia się w przyszłości. Nauczyciel przy okazji może dodać, że ta technika może być stosowana indywidualnie – do analizy własnych postępów w nauce.

Jednorazowe przeprowadzenie powyższych ćwiczeń jest niewystarczające. Trening strategiczny powinien być zintegrowany z materiałem przerabianym w czasie lekcji, zaś nauczyciel, stosując jakąś strategię, powinien zwracać uwagę uczniów na jej zastosowanie i od czasu do czasu prowokować dyskusję na temat skuteczności stosowanych strategii. W przykładzie 2. warto zauważyć, że trening strategii jest zintegrowany z treściami nauczania. Integralnym elementem celów nauczania są strategie, tu nazwane umiejętnościami uczenia się, wśród których widać strategię społeczną (pracę w grupach) i strategię kognitywną (wyszukiwanie podobieństw i różnic).

2.2. Strategie kognitywne

Duża ilość materiału, jaki uczniowie muszą opanować, wymaga umiejętności kontroli nad przepływem informacji i sprawnego posługiwania się nimi. Tym celom służą strategie kognitywne, które są często stosowane na lekcjach

Tabela 3. Procedura planowania nauki

Etap	Postępowanie nauczyciela i uczniów
Etap 1.	Nauczyciel zapoznaje uczniów z celami nauczania w danej jednostce (patrz poniżej) i rozmawia z nimi o poszczególnych celach. Nauczyciel pozwala uczniom na modyfikację celów nauczania, o ile nie stoi to w sprzeczności z wymogami programowymi. Następnie gotowa lista celów jest zapisana lub wydrukowana na dużej kartce papieru i zawieszona na ścianie, gdzie zostanie do końca pracy nad daną jednostką. **Treść przedmiotowa.** Uczniowie: • opisują różne typy wulkanów, • opisują płyty tektoniczne i ich dynamikę, • opisują przyczyny powstawania wulkanów, • analizują konsekwencje działalności wulkanów, • przedstawiają sposoby radzenia sobie w terenach wulkanicznych w trakcie erupcji i usuwania skutków erupcji wulkanów. **Materiał językowy.** Uczniowie poprawnie stosują stopień wyższy przymiotników i przysłówków. **Umiejętności uczenia się.** Uczniowie: • pracując w grupach, traktują wszystkich członków na równi, słuchają się nawzajem i kończą zadania we właściwym czasie, • uczą się definiować podobieństwa i różnice na przykładzie rodzajów wulkanów.
Etap 2.	Na zakończenie pracy nad daną jednostką nauczyciel wraca do wiszącej na ścianie listy celów i omawia stopień ich realizacji. Omawia z uczniami ich sukcesy i analizuje przyczyny porażek, bez oskarżania i krytykowania. Uczniowie odpowiadają na pytania: *Co się udało?; Co sprawiało trudności?; Co można byłoby zrobić lepiej następnym razem?; Na ile praca w grupach przyczyniła się do osobistego sukcesu uczniów?.*

Źródło: P. Mehisto i in., 2008: 51.

dwujęzycznych. Poniższe przykłady w sposób naturalny występują w kontekście lekcji przedmiotowych w ramach ukrytego treningu strategicznego. Jednocześnie są interesującymi i motywującymi do pracy zadaniami.

Przykład 1. Produkcja adekwatnych wypowiedzi

Celem zaprezentowanych ćwiczeń jest nauczenie uczniów używania języka adekwatnego do sytuacji, w której się znaleźli. Przedstawiłem tu dwa zadania (tab. 4), które można zrealizować na poziomie ponadgimnazjalnym. Ćwiczenia te zmierzają do skłonienia uczniów do przetworzenia tego samego materiału i produkcji wypowiedzi, które są różne pod względem formalnym. W efekcie uczniowie poznają różne style wypowiedzi dostosowane do sytuacji, dowiadują się, w jaki sposób można scharakteryzować dany styl oraz jakie strategie można przy tym zastosować.

Przykład 2. Analiza i dedukcja

Obie umiejętności, analizowanie złożonego materiału i wyciąganie wniosków, są istotne w procesie nauki, wymagają kształtowania i ciągłego doskonalenia. Lekcje przedmiotowe są doskonałą okazją do analizowania, klasyfikowania i rozwiązywania problemów. W tabeli 5 opisałem dwa zadania, pierwsze z nich można zrealizować na każdym poziomie nauczania i na każdej lekcji przedmiotowej, drugie zadanie jest przeznaczone dla klas licealnych do realizacji na lekcjach biologii, przy okazji przerabiania ekosystemów.

Jeżeli nauczyciel zdecyduje się na trening jawny, trzy z omówionych zadań (A, B, D) powinny być wkomponowane w strukturę tego treningu (jego etapy omówiłem w części pierwszej). Zadanie C, o ile wpisane jest w proces uczenia strategii, nie wymaga dalszego uzupełnienia. Zadanie to jest także przykładem zazębiania się strategii. Podstawowym jego celem jest kształtowanie strategii kognitywnych (analiza), a przy okazji uczniowie uczą się też strategii pamięciowych.

2.3. Strategie kompensacyjne

Działania, których celem jest zamaskowanie braków w wiedzy, są uważane przez nauczycieli

Tabela 4. Zadania zachęcające do produkcji adekwatnych wypowiedzi

Zadanie	Krótki opis jego przebiegu
Zadanie A.	Uczniowie na lekcji historii są proszeni o przygotowanie opisu jakiegoś wydarzenia historycznego, które jest właśnie omawiane. Zadaniem uczniów jest opisać to samo wydarzenie z tym, że każda grupa przygotowuje opis dla innych odbiorców: notatka w prasie brukowej, notatka w prasie opiniotwórczej i tekst do wiadomości telewizyjnych. Każda grupa musi się zapoznać z cechami charakterystycznymi każdego stylu, a następnie ten styl odtworzyć. Następnie każda grupa przedstawia charakterystykę stylu i tekst napisany w tym stylu. W końcu cała klasa ocenia adekwatność formalną i treściową każdej relacji.
Zadanie B.	W technikum gastronomicznym, w klasach kelnerskich, uczniowie porównują dialogi między kolegami w kuchni (np. *This dish is bloody hot*) i wypowiedzi w stosunku do gości (np. *This is rather a spicy dish, ma'am*). Następnie układają dialogi komentujące cechy potraw w tych dwóch rejestrach.

Źródło: P. Mehisto i in., 2008: 158–159.

Tabela 5. Zadania zachęcające do analizy i dedukcji

Zadanie	Krótki opis ich przebiegu
Zadanie C.	Uczniowie, pracując w grupach, podsumowują listę nowych słówek/wyrażeń, które pojawiły się na lekcji, i dzielą je łatwe (np. *eruption*) i trudne (np. *idiosyncratic*) do zapamiętania. Następnie w tych samych grupach opracowują listę strategii, które wykorzystują bądź zamierzają wykorzystać do nauki słówek trudnych. W czasie dyskusji w klasie nauczyciel może zwrócić uwagę uczniów na to, jakie strategie już stosują (*eruption* jest podobne do polskiego odpowiednika). Po dyskusji nauczyciel może przedstawić uczniom listę z różnymi strategiami pamięciowymi. W czasie dyskusji uczniowie wymieniali się własnymi doświadczeniami na temat stosowanych strategii, zaś po dyskusji w klasie nauczyciel wie, jakie strategie wymagają dalszej pracy.
Zadanie D.	Uczniowie są proszeni o dokonanie klasyfikacji składników lokalnego ekosystemu – parku, lasu lub jeziora – pod względem struktury pokarmowej (środowisko abiotyczne, producenci, konsumenci i reducenci). Następnie, pracując w grupach, dyskutują na temat wpływu zakłócenia każdego z tych elementów na cały ekosystem i tego, jak można takim zakłóceniom przeciwdziałać.

Źródło: P. Mehisto i in., 2008: 157.

za bardzo kontrowersyjne. W stosunku do typologii strategii uczenia się opracowanej przez R.L. Oxford wysuwano zarzut, że strategie kompensacyjne nie mogą być uważane za strategie uczenia się, ponieważ służą do ukrywania niewiedzy. Uznając ten argument za zasadniczo słuszny, trzeba jednak podkreślić, że stosowanie ich ma niewątpliwe zalety: zmniejsza stres związany z użyciem obcego języka, co ułatwia uczenie się nowych informacji; poprawia możliwości komunikacyjne uczącego się, a co za tym idzie zwiększa zadowolenie z nauki i motywację do dalszych wysiłków. W tym być może leży powód tak łatwego przyswajania strategii kompensacyjnych przez uczniów (stosując je, uczniowie są natychmiast nagradzani redukcją stresu, satysfakcją z wypowiedzi zaakceptowanej przez nauczyciela) oraz tak częstego ich stosowania w programach CLIL. Ch. Dalton-Puffer (2007) relacjonuje stosowanie strategii kompensacyjnych przez nauczycieli, którzy chcą być dobrze rozumiani przez swych uczniów (stąd używają np. omówienia, kiedy uczniowie nie rozumieją danego terminu, lub też upraszczają konstrukcję, aby zbyt skomplikowane zdanie nie zaciemniło treści przekazu), oraz uczniów (którzy podobnie zastępują trudne słowa lub konstrukcje, kiedy nie potrafią ich zastosować poprawnie).

Nie można jednak zapominać, że ograniczenie się tylko do tych strategii z konieczności prowadzi do zubożenia uczonego języka. Uczeń, który zamiast strony biernej używa tylko strony czynnej, nie osiągnie znajomości języka na poziomie akademickim. Także ciągłe zastępowanie wyrazu *predator* (drapieżnik) omówieniem *hunting animal* (zwierzę polujące) nie zasługuje na uznanie na poziomie akademickim. Strategie te są właściwe dla pewnego poziomu znajomości języka i powinny być zastąpione odpowiednimi strategiami kognitywnymi (w celu wyćwiczenia strony biernej) lub pamięciowymi (żeby nauczyć się trudnego słowa).

Podsumowanie

Trening strategiczny niewątpliwie jest przydatny na lekcjach języka obcego, tym bardziej wydaje się być niezbędny na lekcjach dwujęzycznych, w czasie których uczniowie są zmuszeni do jeszcze większego wysiłku. P. Mehisto i in. (2008: 202) podkreślają, że „rozwój umiejętności uczenia się jest po prostu dobrą praktyką w dydaktyce". Czas poświęcony na naukę strategii uczenia się oznacza także oszczędność czasu na powtarzanie materiału i kilkukrotne wyjaśnianie trudnych do zrozumienia zagadnień.

Trening strategiczny powinien mieć charakter procesu, który się odbywa się w czasie całego kursu nauczania danego przedmiotu. Począwszy od jawnego treningu strategii metakognitywnych, zadaniem nauczyciela jest ustawiczne ćwiczenie różnorodnych strategii, których w ocenie nauczyciela (opartej na dialogu z klasą) potrzebują uczniowie. Na podstawie danych z dialogu z uczniami i wiedzy na temat stosowania szerokiego zakresu strategii i metod treningu strategicznego, nauczyciel powinien także kształtować własne metody wprowadzania i ćwiczenia strategii. Cytowane wyżej wyniki badań mówiące o większej skuteczności treningu jawnego wydają się bowiem nieprzekonujące w kontekście sukcesów w ukrytym treningu strategii kompensacyjnych. Z drugiej strony, trudno wyobrazić sobie implicytny trening strategii metakognitywnych. Zagadnienie to domaga się głębszego wyjaśnienia i badań nad związkiem między rozwojem poszczególnych rodzajów strategii a zastosowaną metodą treningu strategicznego.

Bibliografia

Będkowska-Obłąk M. (2002) *Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym*, w „Języki obce w szkole", 6, s. 95–100.

Bielska J. (2006) *Between Psychology and Foreign Language Learning*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Chamot A.U. (2008) *Strategy instruction and good language learners*, w: C. Griffiths (red.) *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 266–281.

Cohen A.D., Macaro E. (red) (2007) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press.

Cohen A.D. (2007) *Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts*, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, s. 29–46.

Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
Dalton-Puffer Ch. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Droździał-Szelest K. (2008) *Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość?*, w: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań-Kalisz-Konin: Uniwersytet Adama Mickiewicza, s. 405–416.
Dzięgielewska Z. (2002) *Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim*, „Języki obce w szkole", 6, s. 79–82.
EURYDICE (2007) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: FRSE.
Grenfell M., Macaro E. (2007) *Claims and critiques*, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, s. 9–28.
Griffiths C. (red.) (2008) *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
Hsiao T.-Y., Oxford R.L. (2002) *Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis*, „The Modern Language Journal", 86 (3), s. 368–383.
Kumaravadivelu B. (2002) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, London: Yale University Press.
Marsh D. (2002) CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä: University of Jyväskylä (dostępne na stronie: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf. Ostatni dostęp: 31.07.2010).
Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. (2008) *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
Michońska-Stadnik A. (2008) *Identyfikacja oraz trening strategii dla autonomii*, w: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań-Kalisz-Konin: Uniwersytet Adama Mickiewicza, s. 393–404.
Muñoz C. (2002) *Relevance & Potential of CLIL*, w: D. Marsh (2002), op. cit., s. 35–36.
Navés T. (2009) *Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes,* w: Y. Ruiz de Zarobe, R.M. Jiménez Catalan (red.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, s. 22–40.
Oxford R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle.
Pawlak M. (red.) (2008) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań-Kalisz-Konin: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
Ruiz de Zarobe Y., Jiménez Catalan R.M. (red.) (2009) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
Rubin J., Chamot A.U., Harris V., Anderson N.J. (2007) *Intervening in the use of strategies*, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.) *Language Learner Strategies: Thirly Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, s. 141–160.
Wiesemes R. (2009) *Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method Pedagogies?*, w: Y. Ruiz de Zarobe, R.M. Jiménez Catalan (red.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, s. 41–62.

Agnieszka Krężlewicz[1]
Warszawa

Wymiar kulturowy w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL)

Wstęp

Jedną z fundamentalnych zasad Unii Europejskiej jest zasada „jedności w różnorodności". Różnorodność obejmuje odmienne kultury, obyczaje, przekonania oraz języki. To właśnie język jest najbardziej bezpośrednim nośnikiem naszej kultury i to język w dużym stopniu daje nam poczucie tożsamości. Jednak, aby osiągnąć jedność

[1] Autorka jest doktorantką w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego; zawodowo pracuje jako lektor języka angielskiego w Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie oraz jako nauczyciel języka angielskiego w letniej szkole językowej w Wielkiej Brytanii. Tekst niniejszego artykułu został wygłoszony na konferencji poświęconej nauczaniu typu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28–29 kwietnia 2010 r. Była ona zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce i IA UW.

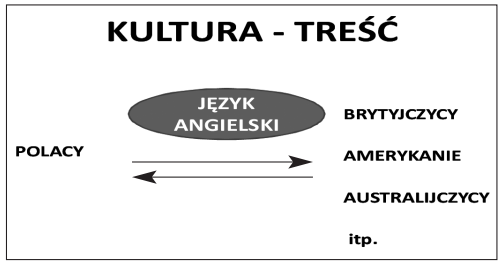
w różnorodności, musimy znaleźć nowy, wspólny język, który umożliwiłby skuteczną i efektywną komunikację w dzisiejszym zglobalizowanym świecie.

Głównym środkiem komunikacji wielojęzycznej oraz wielokulturowej Europy jest obecnie w przeważającej części język angielski (Mejer, Boateng, Turchetti, 2010). Już na początku tego stulecia język angielski jako mowa ojczysta bądź język obcy był najpowszechniej używanym językiem w państwach członkowskich Unii Europejskiej (57%), przed francuskim (35%), niemieckim (34%), włoskim (19%) i hiszpańskim (17%) (Poluszyński, 2002). I chociaż angielski nie jest językiem, którym posługuje się największy odsetek Europejczyków jako mową ojczystą (tylko 16%), liczba osób posługujących się tym językiem jako drugim lub trzecim stale wzrasta. Aby nasza komunikacja była efektywna i skuteczna należy zwrócić szczególną uwagę na złożoność wymiaru kulturowego oraz taką definicję kultury, która obejmowałaby obszar kulturowy języka angielskiego, a także podkreślała wymiar kulturowy osób komunikujących się w tym języku.

Wieloaspektowe podejście do nauczania kultury w ramach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) przynosi wiele korzyści: z jednej strony buduje wiedzę na temat innych kultur oraz ułatwia ich zrozumienie, z drugiej, rozwija kompetencję językową i zdolność efektywnej i skutecznej komunikacji werbalnej i niewerbalnej w ramach wielu kultur. Celem tego artykułu jest omówienie wymiaru kulturowego w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. Refleksje na ten temat poprzedzone zostały prezentacją wielopłaszczyznowego charakteru wymiaru kulturowego w nauczaniu języka angielskiego w dzisiejszych czasach.

1. Tradycyjna definicja kultury, czyli „kultura-treść tematyczna"

Na początku zadajmy sobie pytanie, jaką rolę odgrywa kultura w nauczaniu języka obcego w tradycyjnym modelu językowym, przedstawionym na rysunku 1.



Rys. 1. Tradycyjny model językowy
Źródło: Opracowanie własne.

Tradycyjny model językowy oznacza, iż uczymy się języka obcego, aby porozumiewać się z osobami posługującymi się tym językiem. Zastanówmy się nad tym, jak definiujemy kulturę w tej sytuacji, i w efekcie, jakiej kultury uczymy na naszych lekcjach. Wydaje się oczywiste, że kiedy uczymy się oraz nauczamy języka obcego w tradycyjnym modelu, w sposób naturalny przekazujemy i nabywamy wiedzę na temat kultury i obyczajów kraju języka docelowego. Wielu naukowców podkreśla, że przekazywanie wiedzy o kulturze kraju docelowego jest kluczem do efektywnego nauczania języka obcego. Zdaniem C. Sowdena (2007: 304–305), kultura to „różnorodne aspekty dotyczące społecznych, kulturowych oraz intelektualnych tradycji związanych historycznie z konkretną grupą społeczną, etniczną lub narodowościową"[2]. Jeżeli zdefiniujemy kulturę w ten tradycyjny sposób, jako konkretną wiedzę odnoszącą się do kraju języka docelowego, wymiar kulturowy staje się konkretną treścią tematyczną, którą przekazujemy na zajęciach języka obcego lub konkretnych zajęciach przedmiotowych, np. z literatury amerykańskiej. Kultura jest więc rozumiana jako „treść przedmiotowa", czyli zbiór tematycznych zagadnień z zakresu historii, literatury lub sztuki konkretnego kraju, np. Wielkiej Brytanii lub Stanów Zjednoczonych. B. Tomalin i S. Stempleski (1993: 7), definiując kulturę, dzielą ją na trzy grupy tematyczne:

1. Dobra kulturowe (*products*) związane np. z literaturą, historią lub geografią danego kraju.
2. Nasze zachowania (*behaviors*) związane z obyczajami dotyczącymi naszych nawyków, mo-

[2] Wszystkie fragmenty z prac w języku angielskim są podane w tłumaczeniu własnym Autorki artykułu.

dy, kuchni czy też sposobu spędzania wolnego czasu.
3. Wartości ideowe (*ideas*) związane z naszymi wierzeniami i przekonaniami.

Na kulturę rozumianą jako treść przedmiotowa składa się również ogólna wiedza dotycząca sposobu definiowania i postrzegania kultury jako zjawiska, przedstawiania jej wielowymiarowego charakteru oraz podnoszenia naszej świadomości kulturowej. Nauka minionego stulecia ma za sobą przełomowe osiągnięcia, dotyczące badań zjawisk związanych z komunikacją interkulturową. Wśród najważniejszych znajdują się badania antropologów, takich jak B. Malinowski, przełomowa książka E. Halla *The Silent Language*, teoria wymiarów kultury G. Hofstede'a oraz jego słynna metafora „zaprogramowanego umysłu", badania C. Kramsch i M. Byrama dotyczące związków pomiędzy kulturą, językiem i nauczaniem oraz prace wielu innych naukowców prowadzących badania na pograniczu nauk socjologicznych, psychologicznych, ekonomicznych oraz pedagogicznych.

Przykładem często wykorzystywanym w edukacji międzykulturowej[3] jest koncepcja kultury jako „góry lodowej". Spotykając drugiego człowieka odmiennego kulturowo, często oceniamy go po tym, jak go widzimy. Koncepcja „góry lodowej" pokazuje, że to, co widoczne dla oczu, ma także swoje niewidoczne korzenie. Z koncepcji tej wynika, że elementy widoczne są przejawem tych niewidocznych. Można powiedzieć, że kultura jest jakby górą lodową, która na powierzchni wody ma jedynie elementy widoczne, jak np. zwyczaje żywieniowe, gesty, styl ubierania się, zaś pod powierzchnią znajduje się wiele innych elementów, które na pierwszy rzut oka są niewidoczne, np. wzorce, wartości przekazywane przez rodziców, stosunek do odmienności itd., a które stanowią fundament tego, co widzimy, i wpływają na to, co widzimy. Jeśli trudno jest nam czasami zrozumieć innych, to dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że dostrzegamy jedynie widoczne elementy ich „góry lodowej", nie jesteśmy natomiast w stanie zobaczyć od razu fundamentów, które stanowią podstawę obserwowanych przez nas zjawisk.

2. Poszerzona definicja kultury, czyli „kultura-proces"

W tradycyjnym modelu językowym (rys. 1) głównym celem nauki danego języka obcego była chęć nawiązania kontaktu z osobą natywną, czyli posługującą się tym językiem jako językiem rodzimym. Zwróćmy jednak uwagę na to, że język angielski, jak przedstawia to rysunek 2., pełni specyficzną funkcję w dzisiejszych czasach. Polega to na tym, że coraz większa liczba osób posługuje się tym językiem jako językiem drugim i, jak wspomniano we wstępie, liczba tych osób stale się zwiększa.

Rys. 2. Nowy model językowy
Źródło: Opracowanie własne.

W tej sytuacji głównym celem użycia języka angielskiego jest więc komunikacja międzynarodowa, a głównym nośnikiem kultury angielskiej jest język sam w sobie. Zasadne wydaje się zatem postawienie sobie pytania: Czy tradycyjna definicja kultury i jej model nauczania są wystarczające?. Innymi słowy: Czy przekazywanie samej treści tematycznej związanej z kulturą i obyczajami krajów anglojęzycznych zaspokaja potrzeby uczących się w obecnej sytuacji? Na co, w związku z tym, powinniśmy zwrócić szczególną uwagę, aby użycie języka angielskiego było efektywna i skuteczne? Jak należałoby poszerzyć definicję kultury, aby jej zrozumienie wpłynęło na skuteczność i efektywność naszych interakcji? W tradycyjnym modelu pojęcie kultury było statyczne i odnosiło się do konkretnej wiedzy tematycznej z zakresu kultury. Według wielu naukowców (por.

[3] Określenia „międzykulturowy" oraz „interkulturowy" są traktowane jako synonimy i używane wymiennie.

Kramsch, 1993; Byram, 1997; Tseng, 2002; Holló, Lázár, 2000), kultura w nowym rozumieniu powinna być przedstawiana jako dynamiczny proces. Y. Tseng (2002: 13) jest zdania, że nowa, poszerzona definicja kultury „powinna kłaść nacisk na proces uczenia się. Kultura przestaje być jedynie zbiorem informacji, które należy zapamiętać, staje się natomiast dynamicznym procesem tworzenia ram postrzegania, systemu wartości i zbiorem różnych perspektyw".

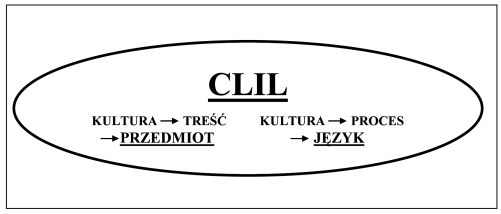
Na efektywną i skuteczną komunikację wpływa nie tylko wiedza z zakresu kultury, ale sam sposób używania przez nas języka oraz nasza świadomość językowa. D. Holló i I. Lázár (2000: 4–6), poszerzając definicję kultury, zwracają uwagę na wszystkie werbalne, ale także niewerbalne zachowania językowe, które mają ścisły związek z kulturą krajów, z których pochodzimy. Badacze ci wyodrębniają dwie grupy zachowań językowych:

1. Zachowania zwane „wzorami językowymi" (*speech patterns*), do których należą nasze, często podświadome, kody językowe, a także mowa ciała przypisana naszej grupie kulturowej.
2. Zachowania dotyczące „struktury języka pisanego i mówionego", czyli odnoszące się do odpowiednich norm, które stosujemy, budując wypowiedź pisemną i ustną.

W praktyce chodzi tutaj o zwrócenie szczególnej uwagi na umiejętność posługiwania się językiem i podniesienie świadomości językowej. Przykładem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Canale, Swain, 1980) w pełnym jej rozumieniu, czyli poszerzonym o komponent socjokulturowy i społeczny (Van Ek, 1986) oraz rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (Byram, 1997), która w uproszczeniu wydaje się być połączeniem kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji interkulturowej. W obu przypadkach jako cel nadrzędny na pierwszy plan wysuwa się skuteczna i efektywna komunikacja.

3. Zintegrowane kształcenie w zakresie kultury i języka

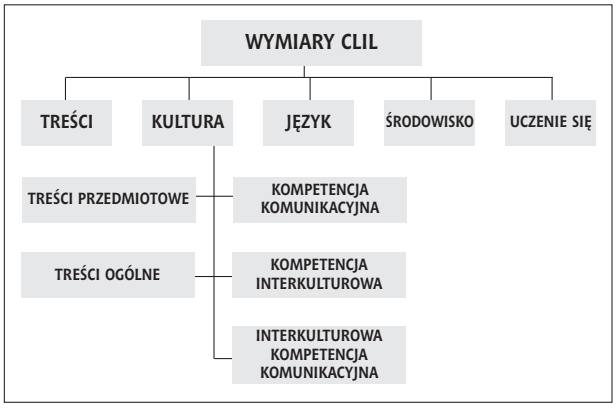
Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) polega na nauczaniu przedmiotu programowego w języku innym niż zazwyczaj. Głównym założeniem tej metody jest zdobywanie nowej wiedzy i jednoczesne obcowanie z językiem obcym, uczenie się i używanie go. Nauczyciel jest zarówno nauczycielem przedmiotu, jak i nauczycielem języka. W metodzie tej duży nacisk kładzie się zarówno na nauczany przedmiot, jak i na sam język oraz umiejętności komunikacyjne (Marsh, Marsland, Stenberg, 2001). Jak widać na rysunku 3, „kultura jako treść" i „kultura jako proces" są ze sobą zintegrowane. To właśnie dlatego CLIL wydaje się być efektywną i skuteczną metodą do nauczania i uczenia się kultury. Z jednej strony, przekazujemy treści i informacje z zakresu kultury w tradycyjnym jej ujęciu, czyli np. z historii Wielkiej Brytanii; z drugiej strony, taki sam nacisk kładziemy na szerzej pojętą kulturę, która jest ściśle związana z językiem, sposobem komunikacji i wyrażania się w języku obcym.



Rys. 3. Zintegrowany model językowy
Źródło: Opracowanie własne.

Jak już zaznaczono we wstępie, kultura i język są ze sobą nierozerwalnie związane i ważne jest, aby przy uczeniu się i nauczaniu języka obcego zwracać na to uwagę. Właśnie takie wielowymiarowe podejście do nauczania kultury w ramach CLIL wydaje się skutecznym sposobem na naukę języka obcego w dzisiejszych czasach, ponieważ z jednej strony podnosi naszą świadomość, z drugiej strony rozwija kompetencję językową, co ułatwia efektywniejszą komunikację w ramach wielu kultur. Na rysunku 4. przedstawiono elementy wymiaru kulturowego CLIL, które obejmują kulturę bardziej zbliżoną w swym charakterze do wymiaru treści tematycznych oraz kulturę i te jej elementy, które bardziej związane są z wymiarem językowym. Ważne i kluczowe jest, aby traktować „kulturę-treść", „kulturę-pro-

ces" oraz inne wymiary CLIL nie jako oddzielne sfery, ale jako ściśle ze sobą związane i często nachodzące na siebie wymiary, których połączenie zapewnia solidne pedagogiczne podstawy podczas zintegrowanego kształcenia w zakresie kultury i języka, i wpływa na pełniejsze i wielowymiarowe zrozumienie zjawiska kultury.



Rys. 4. Wymiary CLIL
Źródło: Opracowanie własne.

4. W praktyce

Budowanie wiedzy kulturowej oznacza w praktyce wprowadzanie szerokiego kontekstu kulturowego, czyli poznawanie wielu krajów (nie tylko anglojęzycznych), rozwijanie kompetencji interkulturowych oraz wzrost ogólnej kompetencji użycia języka obcego, czyli rozwijanie sprawności mówienia w komunikacji, a także pogłębienie świadomości języka ojczystego i obcego.

Podczas lekcji języka obcego uczniowie powinni uświadamiać sobie fakt istnienia kultury, dostrzegać różnice w sposobie myślenia, odczuwania i działania ludzi; powinni zdać sobie sprawę z tego, że podobieństwa zaobserwowane na pierwszy rzut oka mogą mieć zupełnie inne podstawy. Aby zaistniało uczenie się międzykulturowe, musimy najpierw uświadomić sobie, co kryje dolna część naszej własnej góry lodowej, gdyż dopiero wtedy potrafimy rozmawiać o tym z innymi, a dzięki temu lepiej rozumiemy się wzajemnie i znajdujemy wspólną płaszczyznę porozumienia. Planując zajęcia językowe, powinniśmy zaproponować aktywności, które pozwolą naszym uczniom odkryć ich własną tożsamość, zdać sobie sprawę z ich „fundamentów". Przygotowując kolejne elementy programu, powinniśmy zaś zadbać o to, aby przyczyniał się on do odkrywania i zrozumienia tego, co znajduje się „pod powierzchnią". W praktyce są to ćwiczenia dotyczące wyjaśniania pewnych różnic w postrzeganiu symboli kulturowych, czyli wszelkiego rodzaju projekty tematyczne (np. „Zaprojektuj planetę, na której chciałbyś żyć", „Osoba, którą najbardziej cenię i podziwiam"), debaty, prace zespołowe oraz inscenizacje aktorskie. Ćwiczenia te mają na celu symulację różnych zachowań kulturowych i pozwalają poszerzyć naszą świadomość kulturową oraz interkulturową.

Na początku każdego kursu warto zwrócić szczególną uwagę na to, aby uczniowie dobrze się poznali i zintegrowali. Przydatne są wszelkiego rodzaju gry i zabawy, które pomagają stworzyć odpowiednią atmosferę: uczestnicy uczą się swoich imion, dowiadują się, jakie są ich zainteresowania, poznają, co ich różni, a w czym są podobni. Jest to dobra podstawa do tego, aby rozwinąć kolejne tematy i rozpocząć proces budowy grupy. Ponadto przygotowanie grup narodowościowych do poznania innej kultury pozwala uniknąć bądź zredukować wiele niepotrzebnych napięć, obaw i stresów związanych ze spotkaniem z odmiennym kulturowo rówieśnikiem. Podczas trwania kursu należy stosować różnorodne gry i zabawy. Dobierając metody, należy pamiętać o tym, że każdy z nas inaczej postrzega świat i różnie może reagować na te zabawy. Dla niektórych, gry polegające na kontakcie fizycznym mogą być niemożliwe do zaakceptowania, chociażby ze względu na różnice kulturowe. W niektórych na pozór niewinnych zabawach poruszamy tematy, które wiążą się z wartościami danej kultury. Należy pamiętać o tym i dobierać zabawy z dużą wyobraźnią i wrażliwością, a przede wszystkim z szacunkiem dla drugiej osoby i tolerancją.

Oczywiście, głównym celem zajęć jest uczenie treści przedmiotowych, cele językowe powinny wynikać z tych treści. Należy jednak pamiętać,

że to właśnie język służy osiąganiu celów poznawczych, dlatego nie można zapominać o potrzebach językowych. Wzrost ogólnej kompetencji użycia języka obcego jest również ściśle związany z kulturą, czyli rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej oraz interkulturowej. Nauczyciel nie powinien zapominać o rozwijaniu zdolności socjolingwistycznych, które wiążą się z opanowaniem norm i zwyczajów przyjętych w danej grupie społecznej w sytuacji komunikowania się: posługiwanie się tytułami, oddawanie honorów, stosowanie właściwych zwrotów językowych i zachowań pozawerbalnych w sytuacji powitania, pożegnania czy obdarowywania.

Ważne są również zdolności interakcyjne, które przejawiają się w umiejętnym stosowaniu reguł używania języka oraz właściwym zachowaniu w rozmowie. Przykładem jest stosowanie odpowiednich do sytuacji zwrotów językowych, służących nawiązywaniu, podtrzymywaniu i kończeniu rozmowy, uzasadnianiu swoich sądów, zaznaczaniu własnego zdania w rozmowie, a także przyjmowanie odpowiedniej odległości od rozmówcy. W efektywnej i skutecznej komunikacji pomaga również umiejętność dostosowywania informacji do rodzaju słuchacza (np. rówieśnik, dorosły) i kontekstu sytuacyjnego (np. zabawa z rówieśnikami, wizyta u lekarza, rozmowa z przełożonym), zdolność do jasnego i zrozumiałego zadawanie pytań oraz zdolność do wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji własnych i innych osób za pomocą języka.

Podsumowanie

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe przygotowuje uczniów nie tylko do znajomości języka obcego, ale również do skutecznej komunikacji w środowisku wielokulturowym. Kultura, język oraz proces poznawczy są ze sobą spójnie i harmonijnie połączone, a uczenie się nowego przedmiotu otwiera drogę do lepszego i bardziej efektywnego funkcjonowania w obecnym świecie.

Nauczyciele języków obcych spełniają kluczową rolę w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. To właśnie na nich spoczywa odpowiedzialność za pogłębianie wiedzy i propagowanie wśród swoich uczniów umiejętności funkcjonowania w różnych kulturach, a także doskonalenie ich kompetencji językowych. Z jednej strony stają się oni ambasadorami kultury krajów i regionów nauczanego języka, z drugiej strony umożliwiają porozumienie się ludzi będących przedstawicielami różnych kultur. Umiejętności z zakresu komunikacji międzykulturowej są równie istotne jak umiejętności językowe, zwłaszcza w przypadku wielojęzycznej i wielokulturowej Europy.

Bibliografia

Byram M. (2003) *Teacher education in Europe*, „Babylonia", 3–4 (03), s. 7–10.

Byram M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Canale M., Swain M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics", 1 (1), s. 1–47.

Hall E. T. (1990) *The Silent Language*, New York: Anchor Books.

Hofstede G., Hofstede G.J. (2005) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: McGraw-Hill.

Holló D., Lázár I. (2000) *Taking the Bull in the China Shop by the Horns*, „Teaching Culture through Language", 6 (1), s. 4–8.

Kramsch C. (1993) *Context and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

Marsh D., Marsland B. Stenberg K. (2001) *Integrating Competencies for Working Life*, Finland: Unicom.

Mejer L., Boateng S., Turchetti P. (2010) *More students study foreign languages in Europe but perceptions of skill levels differ significantly*, „Eurostat, Statistics in Focus", 49 (9) (zob. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF).

Poluszyński B. (2002) *Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku*, „Języki Obce w Szkole", 6 (12), s. 5–15.

Sowden C. (2007) *Culture and the 'good teacher" in the English Language classroom*, „ELT Journal", 61 (4), s. 304–310

Tomalin B., Stempleski S. (1993) *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.

Tseng Y. (2002) *A lesson in culture*, „ELT Journal", 56 (1), s. 11–21.

Van Ek J.A. (1986) *Objectives for Foreign Language Learning*, Strasbourg: Council of Europe.

Małgorzata Foryś[1]
Warszawa

Jak konstruować ćwiczenia w kształceniu typu CLIL

Wstęp

Kształcenie typu CLIL, znane w Polsce również jako nauczanie dwujęzyczne lub zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, zyskuje coraz większą popularność w Europie zarówno wśród uczniów, nauczycieli, jak i rodziców. Każdy początkujący dydaktyk programów CLIL zdaje sobie sprawę z tego, jak trudnym zadaniem jest efektywna integracja nauczania treści językowych i przedmiotowych. Zauważmy, że w klasie dwujęzycznej musimy zrealizować określone cele w zakresie nauczania języka oraz przedmiotu, a wszystko odbywać się powinno w stymulującej dla ucznia atmosferze sprzyjającej myśleniu problemowemu i budowaniu systemu trwałej i elastycznej wiedzy. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sposobów umożliwiających maksymalizowanie korzyści edukacyjnych płynących z nauczania dwujęzycznego. Na początku omówiono pokrótce główne wytyczne szeroko pojętej metodologii CLIL osadzonej w tradycji konstruktywizmu (np. Bruner, 1960), a następnie przedstawiono wybrane ćwiczenia typu CLIL, które zostały zaadaptowane na potrzeby krótkiego kursu z psychologii nauczanej poprzez język angielski na poziomie kształcenia akademickiego.

1. Metodologia CLIL

Pewne wątpliwości budzi pytanie, czy w ogóle można mówić o czymś takim jak metodologia CLIL. Powszechnie wiadomo, że CLIL jest szerokim pojęciem (*umbrella term*) obejmującym niemalże każdą dobrą praktykę edukacyjną, w której język drugi/obcy jest narzędziem do przyswajania określonych treści przedmiotowych (np. Coyle, 2006). Jednakże badacze, metodycy i nauczyciele podkreślają, że CLIL nie może być sprowadzane jedynie do nauczania przedmiotu w języku docelowym, które autorzy raportu CODN o nauczaniu dwujęzycznym w Polsce definiują jako „przekazywanie informacji w danym języku" (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska, 2008: 17). Według autorów tego dokumentu nauczanie dwujęzyczne powinno być skoncentrowane raczej na nauczaniu przedmiotu *poprzez* język, tj. na „używani[u] metod łączących rozwój znajomości przedmiotu z rozwojem językowym oraz umiejętności uczenia się" (*Ibidem*). Jest to sztandarowa maksyma nauczania dwujęzycznego, której wdrożenie w codzienną praktykę szkolną stanowi nie lada wyzwanie dla nauczycieli programów dwujęzycznych. Tu na szczęście z pomocą przychodzi dydaktyka konstruktywizmu, w której osadzone jest współczesne nauczanie dwujęzyczne (patrz Dalton-Puffer, 2007: 7).

1.1. Uczeń-budowniczy

Konstruktywiści postrzegają ucznia przede wszystkim jako aktywnego „budowniczego" swojego wewnętrznego systemu wiedzy, a nie pasywnego odbiorcę przekazywanych z zewnątrz informacji (np. Bruner, 1960). „Od nauczycieli i przygotowanych przez nich zadań zależy, czy uczniowie będą jedynie reprodukować wiedzę (...), czy też zamienią się w rozwiązujących problemy twórców, którzy w praktyce potrafią wykorzystać poznaną wiedzę" (Żylińska, 2009/2010: 11). Tak więc zadaniem nauczyciela jest zaprojektowanie ćwiczeń i zadań w taki sposób, aby stymulowały one rozwój elastycznej oraz trwałej wiedzy przed-

[1] Autorka jest doktorantką w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorem języka angielskiego na Wydziale Neofilologii tejże uczelni. Tekst niniejszego artykułu został wygłoszony na konferencji poświęconej nauczaniu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28–29 kwietnia 2010 r. Została ona zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce i IA UW.

miotowej i językowej, która znajduje zastosowanie w wielu kontekstach edukacyjnych, zawodowych i życiowych (innymi słowy jest użyteczna także poza szkolną ławką). Podobnie w niżej zaprezentowanych zadaniach z psychologii starano się unikać podawania studentom suchych faktów i gotowych odpowiedzi, lecz zachęcano ich do samodzielnego „konstruowania" wiedzy oraz odkrywania właściwych rozwiązań.

1.2. Solidne rusztowanie

Obok projektowania odpowiednich ćwiczeń, istotnym zadaniem nauczyciela jest organizowanie i nadzorowanie całego procesu „budowy". Zauważmy, że wysiłki budowniczych pracujących na dużych wysokościach na niewiele by się zdały, gdyby nie rusztowanie. Według kontynuatorów myśli psychologicznej L.S. Wygotskiego, my, jako nauczyciele, powinniśmy zapewnić naszym uczniom takie rusztowanie (*scaffolding*), gdy oni wspinają się na kolejne kondygnacje wiedzy (Wood, Bruner, Ross, 1976). Uczniowie programów dwujęzycznych, którzy muszą skonfrontować się z nową wiedzą przedmiotową podawaną im w języku obcym, w pewnym sensie też „pracują na wysokości" – liczni autorzy zwracają uwagę na duży ładunek poznawczy (*cognitive load*), z którym muszą się oni zmierzyć (np. Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska 2008: 27). G.O. Hellekjaer i R. Wilkinson (2001: 403) ostrzegają, że przytłaczająca liczba nowych informacji przedmiotowych i językowych może powodować poczucie bezradności i zniechęcenia ze strony uczniów. Z wyżej wymienionych powodów w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym, obok dostosowania poziomu zadań do aktualnych umiejętności uczniów, nie powinno zabraknąć „solidnego rusztowania" w postaci wskazówek, przejrzystych kart pracy, pytań pomocniczych, grafów itp. Jest to niewątpliwie bardzo istotny punkt doktryny konstruktywistów.

1.3. *Cooperative learning*, czyli wzajemne uczenie się

Wspomniany już L.S. Wygotski (1978: 57) uważał, że nabywanie nowej wiedzy i umiejętności jest wynikiem interakcji z innymi ludźmi, np. z nauczycielem i rówieśnikami. Innymi słowy, tak samo jak budowla, wiedza jest współtworzona (konstruowana społecznie) przez wszystkich zaangażowanych w proces uczenia się/nauczania. Jest to jedna z głównych myśli społecznego konstruktywizmu, który również jest często przywoływany w kontekście nauczania typu CLIL (Dalton-Puffer, 2007: 7–9). W klasie dwujęzycznej społeczne konstruowanie wiedzy można promować poprzez odpowiednie zadania stymulujące wzajemne uczenie się i wspólne rozwiązywanie zadań problemowych, tzw. *cooperative learning* (np. Webb, Palicsar, 1994: 844, w: Woolfolk, 2009: 315). W *cooperative learning* na każdym uczniu spoczywa odpowiedzialność za sukces całego zespołu, a bardzo często bez efektywnej współpracy całej grupy wykonanie danego zadania jest zwyczajnie niemożliwe. Na przykład w zadaniu typu układanka (*jigsaw*) zaprezentowanym poniżej, każdy z uczniów dostaje określone dane, które musi przekazać całemu zespołowi po to, aby grupa mogła podjąć właściwą decyzję. Należy zwrócić uwagę na liczne korzyści edukacyjne płynące z tego typu zadań, np.: rozwijanie określonych kompetencji językowych, zdobywanie użytecznej wiedzy czy nabywanie umiejętności pracy w grupie.

2. Przykładowe ćwiczenia typu CLIL

W tej części artykułu przedstawiono trzy przykładowe ćwiczenia typu CLIL: zadanie z luką informacyjną (*info-gap*), układanka (*jigsaw*) i wzajemne przepytywanie się (*reciprocal questioning*), które zostały wkomponowane w krótki kurs z dziedziny psychologii poznawczej zrealizowany na potrzeby badań do pracy magisterskiej (Foryś, 2010). Przedstawione typy ćwiczeń, mimo iż osadzone w kontekście kształcenia akademickiego, mogą znaleźć szerokie zastosowanie na wszystkich szczeblach edukacji dwujęzycznej. Tu zostały one użyte na poziomie językowym B2+, ale mogą być z powodzeniem stosowane nawet na poziomie A1.

2.1. *Info-gap*

Pierwszym zadaniem jest proste ćwiczenie z wykorzystaniem tzw. „luki informacyjnej"

(*information-gap*). Bez wątpienia zadania tego typu są bardzo popularne w nauczaniu języków obcych. Jak sama nazwa wskazuje, wymagają one od uczniów, pracujących w parach lub małych grupach, komunikowania się w celu uzyskania brakującej informacji (*missing information*), którą może być np. element rysunku lub dane liczbowe. Trzeba jednak przyznać, że tego typu treści (np. rysunek czy numer telefonu) nie niosą żadnego szczególnego znaczenia dla uczniów i dlatego są najczęściej automatycznie usuwane z pamięci. Inaczej jest w klasie dwujęzycznej, gdzie praktycznie niewyczerpanym źródłem brakujących informacji jest materiał przedmiotowy (np. z zakresu historii, biologii czy fizyki). Wobec powyższego, odpowiednio przygotowane ćwiczenia przyczyniają się do jednoczesnego rozwoju umiejętności i wiedzy z zakresu języka oraz przedmiotu.

Uczestnicy kursu CLIL z psychologii zostali poproszeni o wykonanie zadania typu *info-gap* dotyczącego podstaw budowy i funkcji ludzkiego mózgu. Cele językowe ćwiczenia obejmowały powtórzenie przyimków, doskonalenie mówienia oraz poszerzenie słownictwa. Głównym celem z zakresu nauczania psychologii było natomiast zapoznanie studentów z podstawami anatomii i funkcji wybranych struktur mózgowia.

Każda para studentów (student A i B) otrzymała dwie dopełniające się wersje kart pracy (*handouts*) przedstawiające prosty schemat mózgu oraz tabelkę z wyszczególnionymi strukturami mózgowymi i informacjami o ich lokalizacji i funkcji (dok. 1). W obu wersjach zarówno schemat, jak i tabela były tylko połowicznie uzupełnione – tak więc student A posiadał informacje, które musiał przekazać studentowi B w języku angielskim, i odwrotnie. Dodatkowo podczas ćwiczenia studenci mieli do dyspozycji bank przydatnych słów i wyrażeń z przykładami pytań i odpowiedzi, np.: *What is the function of…?, Where is… located? Its job is to transmit/coordinate …, It is located beneath/next to/in front of….*

Należy zauważyć, że już na tym etapie studenci mieli swój udział w „konstruowaniu" porcji wiedzy, którą mieli przyswoić w trakcie zajęć. Ku zaskoczeniu badającego, to proste ćwiczenie wywołało wśród uczących się spory entuzjazm i było bardzo dobrze ocenione w ankiecie, którą wypełnili oni po zakończeniu kursu. Zadania tego typu mają bardzo szerokie zastosowanie w klasie dwujęzycznej, gdyż są stosunkowo uniwersalne, łatwe do przygotowania i pozwalają na efektywną integrację nauki języka i przedmiotu. W tabeli czy na rysunku mogą znaleźć się informacje dotyczące dowolnego zagadnienia, które nauczane jest metodą CLIL.

2.2. *Jigsaw*

Kolejne, tym razem dużo bardziej skomplikowane ćwiczenie zostało zainspirowane działalnością dydaktyczną E. Aronsona, profesora socjolo-

Dokument 1. Fragment ćwiczenia typu info-gap. Wersja A[2]

***ANATOMY OF THE BRAIN: MAIN STRUCTURES*/ANATOMIA MÓZGOWIA**		
***PARTS*/STRUKTURA**	***LOCATION*/LOKALIZACJA**	***FUNCTION*/FUNKCJA**
FRONTAL LOBE PŁAT CZOŁOWY		*a variety of higher cognitive functions: planning, organizing, problem solving, judgment, reasoning, social skills, language, thought etc.* wiele wyższych funkcji poznawczych: planowanie, organizowanie informacji, rozwiązywanie problemów, sądy, rozumowanie, umiejętności społeczne, funkcje językowe, myślenie itp.
PARIETAL LOBE PŁAT CIEMIENIOWY	*the middle lobe of each cerebral hemisphere, next to the frontal lobe* środkowy płat każdej półkuli, w bezpośrednim sąsiedztwie płata czołowego	

Źródło: Foryś, 2010: 72.

[2] W tabeli, dla wygody Czytelnika, podano polskie tłumaczenie angielskiego tekstu.

gii (patrz Woolfolk, 2009: 330), który wprowadził do swoich zajęć zadania typu *jigsaw* (układanka, łamigłówka). *Jigsaw*, technika stosowana również w nauczaniu języków, jest ćwiczeniem stymulującym proces wzajemnego uczenia się (*cooperative learning*). Wymaga ono od uczestników efektywnej współpracy w celu rozwiązania określonego problemu. W prototypowym zadaniu *jigsaw* każdy członek zespołu otrzymuje porcję materiału – *element układanki*, który musi przekazać swoim kolegom/koleżankom, tak aby cały zespół na podstawie analizy zebranych informacji mógł wykonać zadanie problemowe (*Ibidem*). Naturalnie poziom złożoności i trudności ćwiczenia należy dostosować do kontekstu nauczania.

W zadaniu wykorzystanym podczas kursu studenci mieli przeanalizować przypadek pacjenta H.M., który wskutek feralnej operacji mózgu, wykonanej w celu ograniczenia napadów epilepsji, utracił zdolność do zapamiętywania nowych zdarzeń i informacji (patrz np. Kalat, 2006: 395). Tragiczna historia H.M. jest szczegółowo omawiana i analizowana na wydziałach psychologii na całym świecie, jednakże studentom przeważnie referuje się studium przypadku H.M. lub odsyła się ich do odpowiedniej literatury. Nadrzędnym celem prezentowanego tu ćwiczenia było, aby uczestnicy kursu CLIL, komunikując się w języku angielskim, sami odkryli, czego ważnego świat dowiedział się o neurobiologicznych podstawach ludzkiej pamięci dzięki pacjentowi H.M. Jeśli chodzi o cele językowe, obejmowały one przede wszystkim ćwiczenie wielu akademickich funkcji językowych, takich jak przekazywanie informacji, argumentowanie, stawianie hipotez, jak również poszerzenie słownictwa itp.

Na początku lekcji opartej na *jigsaw* studenci zapoznali się z sylwetką pacjenta H.M. oraz krótką historią badań nad neurobiologicznymi podstawami pamięci. Następnie studenci otrzymali polecenie do zadania (dok. 2).

Każdy członek zespołu (A, B, C, D, E) dostał kartę z informacjami dotyczącymi pacjenta H.M., którymi musiał podzielić się z całą grupą. Na przykład student D dowiedział się, że H.M. utracił zdolność do zapamiętywania nowych zdarzeń, a studentka E otrzymała dane dotyczące

Dokument 2. Polecenie do zadania typu *jigsaw*

Instruction: *Let's go back to 1953… Imagine that you are working together as a panel of experts investigating the neurological case of H.M. Above you have some general information concerning the life and condition of the patient. Moreover, in the course of your individual research each of you has managed to gather some more detailed data on the surgery as well as the current state of H.M (student cards). Following the instruction and clues presented below, share the knowledge you possess and try to form hypotheses on the features of human memory*.

Polecenie: Cofnijmy się w czasie do roku 1953… Wyobraźcie sobie, że jesteście zespołem ekspertów badających przypadek kliniczny pacjenta H.M. Otrzymaliście ogólne informacje dotyczące życia oraz obecnego stanu zdrowia pacjenta. Ponadto, w toku indywidualnych badań każdemu z Was udało się zebrać komplet bardziej szczegółowych danych o operacji i jej następstwach (patrz: karty studenta). Korzystając z poleceń i wskazówek umieszczonych poniżej, podzielcie się zdobytymi informacjami z całym zespołem. Następnie postarajcie się postawić hipotezy dotyczące określonych cech ludzkiej pamięci.

Źródło: Foryś, 2010: 75.

przebiegu operacji. Wykorzystując odpowiednie wyrażenia i struktury językowe, studenci musieli przekazać informacje kolegom i koleżankom z grupy. Następnie zespoły przystąpiły do wspólnej analizy danych, w czym pomocne były wskazówki, tabele oraz słownictwo umieszczone na karcie pracy *H.M. – In Search of Memory*. Warto dodać, że ćwiczenie było podzielone na cztery główne etapy: *wstęp, zbieranie danych, postawienie hipotez* oraz *prezentacja i dyskusja wyników*, co znacznie usprawniło organizację pracy w zespołach i ułatwiło rozwiązanie zadania problemowego. Samo rozwiązanie zadania wymagało ustalenia, jakie funkcje pamięciowe zostały utracone, oraz odkrycia ich powiązania ze strukturami mózgowia, które zostały usunięte podczas operacji.

Zadanie było niewątpliwie dość trudne zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym, dlatego na każdym etapie studenci otrzymywali wskazówki, pytania pomocnicze, jak również odpowiednie wyrażenia leksykalno-gramatyczne. Na przykład, podczas analizy danych i formułowania hipotez studenci zostali zachęceni do wykorzystania zwrotów podanych w ramce poniżej (dok. 3). Warto nadmienić, że wszystkim zespołom udało się prawidłowo rozwiązać zada-

nie problemowe, a samo ćwiczenie spotkało się z uznaniem i zainteresowaniem uczestników.

Dokument 3. Wyrażenia leksykalno-gramatyczne do zadania typu *jigsaw*

I have managed to find out that…. *I seems/appears that…/I am convinced that…* *In the light of this evidence, it would seem/appear that…* *There is no absolute answer to the question…* Udało mi się dowiedzieć, że… . Wydaje się, że … /Jestem przekonany(a), że… W świetle zebranych danych, wydawać by się mogło, że… Nie ma ostatecznej odpowiedzi na pytanie o…

Źródło: na postawie Foryś, 2010: 76–77

2.3. *Reciprocal questionning*

Ostatnim ćwiczeniem jest tzw. *reciprocal questioning* (King, 2002: 34–35, w: Woolfolk, 2009: 329). Jak sama nazwa wskazuje, w tym zadaniu uczniowie, pracujący w parach lub małych grupach, nawzajem zadają sobie pytania dotyczące treści przedmiotowych, co stwarza doskonałą okazję do utrwalenia wiedzy z zakresu przedmiotu oraz doskonalenia wybranych struktur gramatycznych. Rolą nauczyciela w tym ćwiczeniu jest podanie uczniom wzorów pytań oraz, jeśli jest taka potrzeba, objaśnienie potrzebnych zagadnień gramatycznych, np. trybu warunkowego, konstrukcji zdań pytających itp. Poniżej przytoczono przykładowe modele pytań uzupełnione treściami z zakresu psychologii poznawczej (dok. 4).

Dokument 4. Przykładowe modele pytań

Question Stems Why is *sensory memory* important? What would happen if…? Compare *sensory* and *working memory* with regard to their duration. Do you agree or disagree with this statement that *memory is life*? Why? **Wzory pytań** Dlaczego *pamięć sensoryczna* jest ważna? Co by się stało, gdyby… ? Porównaj *pamięć sensoryczną* i roboczą pod względem czasu trwania. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że *pamięć jest życiem?* Uzasadnij swoją odpowiedź.

Źródło: na podstawie King, 2002: 34–35.

Niewątpliwie, podobnie jak zaprezentowane wyżej ćwiczenie typu *info-gap, reciprocal questioning* ma szerokie zastosowanie na wszystkich poziomach szkolnictwa dwujęzycznego.

Podsumowanie

Wiele wskazuje na to, że wiedza przygotowana i podana według receptury konstruktywistów zostaje lepiej utrwalona przez ucznia. Wynika to m.in. z głębokości przetwarzania informacji stymulowanej poprzez liczne operacje poznawcze wykonane na materiale przedmiotowym i językowym. Cytując za M. Żylińską (2009/2010: 11): „[i]m głębszy poziom, tzn. im więcej operacji musi wykonać mózg, aby wykonać zadanie, tym lepiej dany materiał zostaje przyswojony". W klasie dwujęzycznej materiał językowy może być trwale połączony z przewidzianymi w programie nauczania treściami przedmiotowymi, co sprzyja powstawaniu sieci dobrze zintegrowanych, powiązanych ze sobą informacji (patrz Caine, Caine, 1991). Co więcej, sam język docelowy staje się w nauczaniu typu CLIL cennym narzędziem do zdobywania potrzebnej wiedzy, co sprzyja rozwojowi wewnętrznej motywacji do nauki tego języka.

Bibliografia

Bruner J.S. (1960) *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Caine R.N., Caine G. (1991) *Making connections: teaching and the human brain*, Association for Supervision and Curriculum Development: Wheaton.

Coyle D. (2006) *Content and language integrating learning. Motivating Learners and Teachers*, „Scottish Languages Review", 13, s. 1–18.

Dalton-Puffer Ch. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam: John Benjamins.

Foryś M. (2010) *Towards a reliable model of CLIL instruction in Polish tertiary education. A case study in bilingual psychology*. Niepublikowana praca magisterska na kierunku filologia w zakresie filologia angielska. Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Hellekjaer G.O., Wilkinson R. (2001) *Content and Language Integrated Learning in Higher Education: An Issue Raising Workshop*, w: F. Mayer (red.) *Language for special Purposes: Perspectives for the new millennium*, Tubingen: Gunter Narr Verlag Tubingen, s. 398–407.

Kalat W. (2006) *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

King A. (2002) *Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing*, „Theory Into Practice", 41, s. 31–39.

Mayer F. (red.) (2001) *Language for special Purposes: Perspectives for the new millennium*, Tubingen: Gunter Narr Verlag Tubingen.

Marsh D., Zając M., Gozdawa-Gołębiowska H. (2008) *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*, Warszawa: CODN.
Wood D., Bruner J., Ross S. (1976) *The role of tutoring in problem solving*, „British Journal of Psychology", 66, s. 181–191.
Woolfolk A. (2009) *Educational Psychology*, London: Pearson Education.
Wygotski L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher mental process*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Żylińska M. (2009/2010) *Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem*, „Języki Obce w Szkole", 6, s. 5–18.

Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic[1]
Warszawa

Użycie elementów CLIL we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego

Wstęp

Nie od dziś wiadomo, iż dzieci uczą się najlepiej, gdy są zainteresowane tematem, aktywnie uczestniczą w zajęciach i mają możliwość poznawania świata wieloma zmysłami. Dlatego też kształcenie typu CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe) stanowić może doskonały sposób motywowania dzieci do nauki. CLIL pozwala zaspokoić potrzeby uczniów o różnych stylach uczenia się, pozwala też pokazać im, że język obcy może służyć do zdobywania wiedzy z różnych przedmiotów.

Czym zatem jest CLIL? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi, tak jak nie ma też jednego sprawdzonego sposobu nauczania, który podobałby się wszystkim nauczycielom i uczniom. W niniejszym artykule w części wstępnej przedstawiono kilka definicji kształcenia typu CLIL, a następnie przybliżono elementy CLIL, które można znaleźć w podręcznikach do języka angielskiego w starszych klasach szkoły podstawowej. W części zasadniczej skupiono się natomiast na wprowadzaniu elementów CLIL do nauczania dzieci wczesnoszkolnych, gdyż w podręcznikach dla tej grupy wiekowej trudno jest takie elementy odnaleźć. W artykule zaprezentowano także przykładowy cykl lekcji dla ośmiolatków, pokazując wyniki badań nad jego efektywnością przeprowadzone w małej grupie dzieci, które w tych lekcjach uczestniczyły. Na koniec pokazano, jak włączyć lekcje typu CLIL do nauczania wczesnoszkolnego. Należy zaznaczyć, że przedstawiony tu sposób tworzenia programu lekcji i wprowadzania elementów CLIL może być realizowany również w starszych klasach szkoły podstawowej lub w klasach gimnazjalnych, oczywiście przy doborze innych treści nauczania.

1. Definicje – i co z nich wynika dla nauczyciela

Według D. Marsha (2002: 15), eksperta w dziedzinie integracji przedmiotu i języka, CLIL odnosi się do dowolnego kontekstu edukacyjnego, w którym skupiamy się na dwóch rzeczach na raz, i w którym dodatkowy język, a więc nie język rodzimy ucznia, używany jest jako środek przekazu w nauczaniu treści niejęzykowych. Z tej definicji, słusznej z akademickiego punktu widzenia, niewiele wynika jednak dla nauczyciela.

[1] Autorka jest adiunktem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Jest też autorką programów nauczania i podręczników do nauczania języka angielskiego. Tekst niniejszego artykułu został wygłoszony na konferencji poświęconej nauczaniu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28–29 kwietnia 2010 r. Konferencja ta została zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce i IA UW.

W prostszy sposób przedstawia to D. Graddol (2006: 86), definiując CLIL jako podejście do edukacji dwujęzycznej, w którym zarówno treści przedmiotowe, takie jak przyroda czy geografia, jak i język obcy, np angielski, nauczane są wspólnie. Według Graddola podejście to różni się znacząco od nauczania przedmiotu po angielsku. Tutaj bowiem nikt nie oczekuje od ucznia wysokiego poziomu znajomości języka obcego, zanim rozpocznie on edukację przedmiotową. Graddol podkreśla dalej, że na CLIL można też spojrzeć z drugiej strony, jako na sposób nauczania języka obcego poprzez pracę nad materiałem poświęconym nie językowi, ale innym przedmiotom.

Tu dochodzimy do sedna tego, dlaczego CLIL zyskał tak wielkie uznanie w Europie. W tym podejściu język obcy nie jest wartością samą w sobie: stanowi on narzędzie do poznania innych treści. Praca z materiałem dotyczącym innych przedmiotów daje uczniom poczucie, że wciąż poznają coś nowego. Daje im też poczucie satysfakcji, że potrafią poradzić sobie z trudnym materiałem w języku obcym. To z kolei motywuje uczniów, dostarczając im powodów, aby pracować nad samym językiem.

Podążając za definicją Graddola, możemy wyróżnić dwa sposoby realizacji zajęć typu CLIL w szkole podstawowej:

1. Regularne wprowadzanie lekcji w języku obcym do nauczania przedmiotu. Wymaga ono oczywiście odpowiednich programów nauczania, scenariuszy lekcji i sposobów testowania kładących nacisk na treści przedmiotowe oraz systemy samego języka i bazuje na odpowiednich posunięciach administracyjnych ze strony władz szkoły. Ważne są tu przede wszystkim: odpowiednie kwalifikacje nauczyciela przedmiotu, a często też jej/jego ścisła współpraca z nauczycielem języka. Ten sposób, niezwykle skuteczny, ale skomplikowany organizacyjnie, zaczyna być w Polsce wprowadzany w życie najczęściej w szkołach podstawowych niepublicznych.
2. Nauczanie elementów przedmiotowych na lekcjach języka obcego. Ten sposób realizacji podejścia CLIL jest o wiele łatwiejszy niż poprzedni. W szczęśliwym położeniu są tu np. angliści uczący w klasach IV–VI szkoły podstawowej, ponieważ sama podstawa programowa zaleca wprowadzenie na tym etapie edukacji międzyprzedmiotowej i materiały takie można znaleźć w podręcznikach do nauczania języka angielskiego. W wielu podręcznikach znajdziemy regularnie powtarzające się lekcje poświęcone edukacji międzyprzedmiotowej, które podsumowują i rozszerzają materiał danego rozdziału podręcznika. Są one oznaczone odpowiednim symbolem lub nagłówkiem. Na przykład na końcu rozdziałów w podręczniku *Incredible English* (Philips i in., 2006) znajdziemy lekcje poświęcone biologii (fotosynteza), ekologii (ochrona zagrożonych gatunków), matematyce (grafy i wykresy) czy sztuce. Podobnie, regularne cykle lekcji poświęconych geologii, biologii czy też geografii odnajdziemy np. w podręczniku *Project English* (Hutchinson, 2008), pod nazwą *English across the curriculum*. Zdarza się też, że elementy CLIL nie są w podręczniku wyróżniane specjalnym nagłówkiem, ale treści międzyprzedmiotowe wprowadzane są w trakcie różnych lekcji w całym podręczniku. Dzieje się tak np. w podręczniku *Maxi Taxi* (Otwinowska-Kasztelanic, Walewska, 2007), w którym eksperymenty fizyczne, literatura czy też tematy związane z II wojną światową są pretekstem do pracy nad nowym materiałem gramatycznym i leksykalnym. Takie podejście, choć nie tak wyraźne, dostrzeżemy też w *New Friends* (Bogucka, Skinner, 2008) czy też *Hot Spot* (Granger, Stannett, 2009).

2. Jak wprowadzać elementy CLIL u dzieci wczesnoszkolnych?

Niestety, niewiele jest przykładów tekstów i zagadnień międzyprzedmiotowych w podręcznikach do klas I–III szkoły podstawowej. A szkoda, bo jak wspomina J. Moon (2001: 119), budowanie zajęć wokół takich tematów odpowiada naturalnym sposobom uczenia się dzieci, gdyż angażuje je w zadania skupiające się na znaczeniu i promujące postrzeganie przy użyciu wszystkich zmysłów. Jednak pomimo braków elementów międzyprzedmiotowych w podręczniku na-

uczyciel może stworzyć własne lekcje CLIL dla dzieci wczesnoszkolnych. J. Brewster, G. Ellis i D. Girard (2002: 132) w swej książce poświęconej nauczaniu dzieci podają „przepis" na stworzenie własnych lekcji integrujących nauczanie/uczenie się przedmiotu i języka. Pokazują „mapę myśli" (*mind map*), skupioną wokół danego tematu. Zalecają, aby nauczyciel wybrał temat, a następnie przemyślał, co chce osiągnąć: jakich treści językowych będzie nauczał, jakie sprawności językowe będzie promował, jakie wybierze ćwiczenia i jakich materiałów użyje. Powinien też przemyśleć, jak te ćwiczenia rozwiną sposób myślenia dzieci i ich umiejętności samooceny.

Sposób myślenia prezentowany powyżej, choć pozwala zebrać i zapisać różne pomysły, nie musi do wszystkich przemawiać. Dlatego też warto spisać kroki, które ułatwią stworzenie lekcji typu CLIL lub ich cyklu. Aby stworzyć lekcję/lekcje typu CLIL przy nauczaniu języka należy:

1. Wybrać temat z programu nauczania danego języka.
2. Zdecydować, o jakie elementy przedmiotowe można go poszerzyć (geografia, historia, literatura, biologia itp.).
3. Zdecydować, jaki jest nasz cel przedmiotowy (czy naszym celem jest praca z mapą, tekstem, uzupełnianie schematów, diagramów itp.).
4. Zdecydować, na jakich elementach językowych zamierzamy się skupić (jakie konkretnie elementy gramatyki, słownictwa i funkcji językowych będą nam potrzebne do pracy oraz które sprawności językowe zamierzamy ćwiczyć).
5. Zdecydować, jakich ćwiczeń chcemy użyć, aby ten cel osiągnąć (które sprawności ćwiczymy i dlaczego, jak grupujemy uczniów, jakie kolejne zadania im stawiamy, aby osiągnąć cele).
6. Napisać plany lekcji.
7. Przygotować materiały (teksty, karty pracy, mapy, gry i układanki).
8. Po przeprowadzeniu lekcji lub ich cyklu sprawdzić wyniki pracy (test wiedzy językowej i wiedzy przedmiotowej. Uwaga! Nie testujemy wyłącznie słownictwa!).

Należy zaznaczyć, że proponowany schemat postępowania może być wykorzystany na każdym etapie edukacyjnym, począwszy od pracy z dziećmi wczesnoszkolnymi po liceum, a nawet kursy dla studentów.

3. Geografia na angielskim, czyli cykl lekcji CLIL dla 8-latków

Cykl lekcji przeprowadzony w grupie 8-latków, do którego teraz przechodzimy, zbudowany jest dokładnie według przedstawionego wyżej planu. Pokazuje on, jak prostymi sposobami można osiągnąć podwójny cel: nauczanie języka i przedmiotu, zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dzieci w tej grupie wiekowej.

1. Temat z programu: pogoda.
2. Rozszerzenie przedmiotowe: geografia.
3. Cel przedmiotowy: praca z mapą świata, pokazanie dzieciom kontynentów, wybranych krajów, przyporządkowanie krajów do kontynentów.
4. Cel językowy: czas *Present Continuous*, słownictwo związane z pogodą, nazwy krajów i kontynentów (wymowa, czytanie, pisanie) opisywanie pogody w danym kraju w danym momencie (ustnie, pisemnie).
5. Ćwiczenia: łączenie w pary słów i obrazków, zaznaczanie na mapie, gra pamięciowa, słuchanie nagrania, układanie kart obrazkowych i słownych w odpowiedniej kolejności, powtarzanie rymowanki, samoocena.
6. Plany 2 lekcji (tab. 1 i 2).
7. Pomoce: mapa świata, karty obrazkowe z pogodą, karty z nazwami kontynentów po angielsku, karty z nazwami krajów po polsku i angielsku, karty do gry pamięciowej (fot. 1), karty samooceny).
8. Samoocena dzieci po lekcji, test wiedzy przedmiotowej i językowej przeprowadzony po 3 miesiącach.

4. Czy to rzeczywiście działa? Badanie skuteczności lekcji CLIL

Aby zbadać skuteczność nauki języka angielskiego z elementami CLIL, przeprowadzono niewielkie badanie jakościowe typu studium przypadku. Jednym z celów badania było sprawdzenie reakcji dzieci na to nowe doświadczenie. Głównym celem jednakże było zbadanie, jak wiele treści ję-

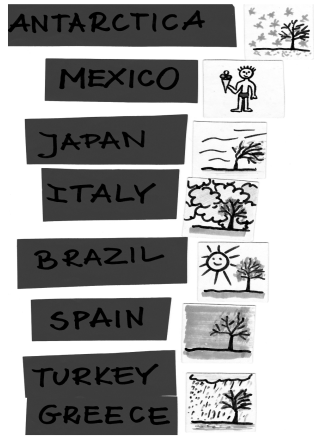
zykowych i przedmiotowych dzieci są w stanie nauczyć się jednocześnie i zapamiętać na dłuższy czas. Badanie zakładało przeprowadzenie cyklu dwóch lekcji opisanych powyżej i zakończonych samooceną i ewaluacją oraz przeprowadzenie posttestu po trzech miesiącach. Sprawdzał on wiedzę językową (czytanie i wymowa nazw krajów, nazywanie typów pogody, opanowanie rymowanki) oraz

Tabela 1. Plan lekcji 1

Temat	Opisujemy pogodę w różnych krajach świata
Czas trwania	45 minut
Cel językowy	Powtórzenie i rozszerzenie słownictwa związanego z pogodą, opisywanie pogody przy użyciu czasu *Present Continuous*. Nazwy kontynentów i wybranych krajów (wymowa, czytanie)
Cel przedmiotowy	Wprowadzenie elementów geografii: praca z mapą świata, pokazanie dzieciom kontynentów, wybranych krajów, przyporządkowanie krajów do kontynentów
Przebieg lekcji	**1. Powtórka (3 min)** Opisywanie pogody przy użyciu kart obrazkowych (*It's snowing, It's hot itp.*). **2. Gra pamięciowa (15 min)** Grupowa gra pamięciowa (*memory*) w celu wprowadzenia i utrwalenia nowych struktur (*The wind is blowing/The sky is blue*). Łączenie słów z obrazkami, gra. **3. Prezentacja (7 min)** Wprowadzenie nazw kontynentów i krajów, łączenie kart z polskimi i angielskimi nazwami, czytanie nazw, wymowa. **4. Wprowadzenie elementów geografii (10 min).** Zaznaczanie kontynentów na mapie świata, przyporządkowanie krajów do kontynentów. **5. Słuchanie: rymowanka (5 min)** Słuchanie nagranej rymowanki, wybieranie nazw usłyszanych krajów, wybieranie typów pogody, o których mowa w rymowance, dopasowywanie pogody do krajów, układanie w kolejności, w której kraje występują w rymowance: *In Antarctica it's snowing and in Mexico it's hot.* *In Japan the wind is blowing and in Italy it's not.* *In Brazil the sun is shining and in Spain the sky is blue.* *In Turkey now it's raining and in Greece it's raining too.*[2] **6. Mówienie, wymowa (5 min)** Powtarzanie rymowanki na podstawie własnoręcznie uporządkowanych kart obrazkowych i kart z nazwami krajów. **7. Zakończenie lekcji**

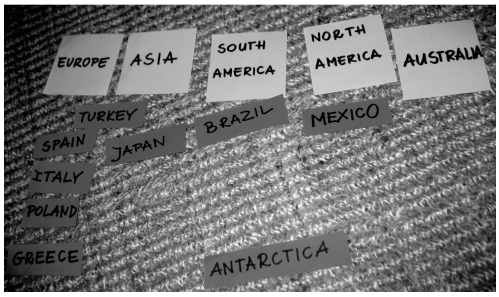
a. Gra pamięciowa

b. Łączenie nazw krajów



c. Łączenie krajów i typów pogody zgodnie z tekstem wysłuchanej rymowanki

[2] Źródło rymowanki: D. Strange, 1989.



d. Przyporządkowywanie krajów do kontynentów

e. Zaznaczanie krajów na mapie

Fot. 1. Materiały i ćwiczenia użyte w lekcjach (prace własne Autorki)

Tabela 2. Plan lekcji 2

Temat	Opisujemy pogodę w różnych krajach świata
Czas trwania	45 minut
Cel językowy	Powtórzenie słownictwa związanego z pogodą, opisywanie pogody przy użyciu czasu *Present Continuous*. Nazwy kontynentów i wybranych krajów (wymowa, czytanie, pisanie)
Cel przedmiotowy	Konsolidacja wiadomości z geografii: praca z mapą świata, pokazanie kontynentów, wybranych krajów, przyporządkowanie krajów do kontynentów
Cel związany z autonomią ucznia	Ewaluacja doświadczenia, samoocena
Przebieg lekcji	**1. Gra pamięciowa (10 min)** Powtórzenie słownictwa i zwrotów poprzez łączenie kart i grę w grupie. **2. Powtórzenie elementów geografii (5 min)** Zaznaczanie kontynentów na mapie świata, przyporządkowanie krajów do kontynentów. Wskazywanie krajów na mapie świata. Czytanie nazw, wymowa. **3. Powtórzenie rymowanki. Słuchanie i mówienie (7 min)** Dopasowywanie pogody do krajów, układanie w kolejności, w której kraje występują w rymowance. Odpowiadanie na pytania związane z rymowanką (*Is it raining in Greece now?*). Powtarzanie rymowanki na podstawie własnoręcznie uporządkowanych kart obrazkowych i kart z nazwami krajów. **4. Czytanie i pisanie (15 min)** Wypełnianie kart pracy. Odnajdywanie nazw krajów w rozsypance literowej. Podpisywanie krajów i kontynentów na mapie świata. Zakreślanie słów związanych z pogodą. Czytanie pytań związanych z mapą świata i zaznaczoną na niej pogodą (*Is it raining in Greece now?*). Wpisywanie krótkich odpowiedzi. **6. Ewaluacja doświadczenia CLIL (2 min)** (przykład fot. 2) **7. Samoocena (can-do statements) (5 min)** (przykład fot. 3)

przedmiotową (dopasowywanie krajów do kontynentów, wskazanie ich na mapie świata).

Uczestnikami badania było troje 8-latków uczących się w tej samej klasie, dwóch chłopców, jedna dziewczynka. Wszyscy zaczęli naukę języka angielskiego w przedszkolu i kontynuowali ją w szkole oraz na wspólnych lekcjach dodatkowych. Dzieci te, pomimo podobnych doświadczeń z nauką tego języka, różniły się zarówno pod względem osobowości i stylów uczenia się, jak i preferencji w wyborze ulubionych ćwiczeń. Preferencje te zbadano wcześniej przy użyciu zaadaptowanego do potrzeb badania narzędzia opracowanego przez A. Kolb (2007: 5). Na podstawie badania i obserwacji nauczyciela dokonano następującej charakterystyki poszczególnych dzieci:

1. Maciek jest dość odważnym i otwartym dzieckiem. Jest kinestetykiem, uwielbia być w ruchu, dlatego też lubi najbardziej te ćwiczenia językowe, które to umożliwiają: gry komputerowe, planszowe i pamięciowe. Lubi też myśleć i mówić po angielsku oraz uczyć się nowych słów, bo nie sprawia mu to większych trudności. Najmniej lubi słuchać piosenek

i nagrań oraz czytać, bo to zmusza go do mniejszej aktywności.

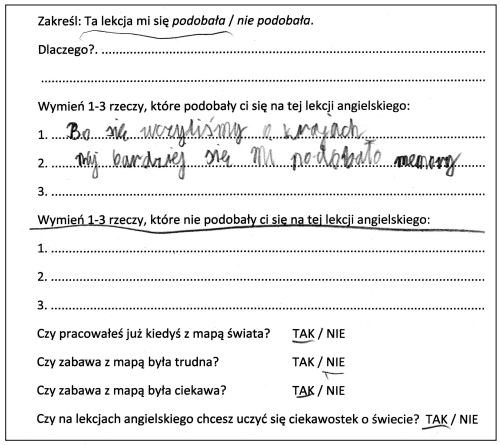
2. Mateusz jest nieśmiały i wycofany w kontaktach z dorosłymi. Ma problemy z wymową oraz zapamiętywaniem nowych słów. Dlatego też preferuje zajęcia stosunkowo pasywne: słuchanie piosenek i nagrań, czytanie. Nie lubi natomiast mówienia i myślenia po angielsku. Mateusz jest wzrokowcem i ma świetną pamięć wzrokową, dlatego też jego ulubionym zajęciem na lekcjach języka są gry pamięciowe, w których bardzo często wygrywa.
3. Baśka jest spokojną i zrównoważoną dziewczynką. Co ciekawe, jest dzieckiem dwujęzycznym, gdyż w jej domu używa się języka polskiego i niemieckiego. Ma doskonałą pamięć słuchową, błyskawicznie uczy się nowych słów oraz powtarza z bardzo dobrym akcentem nawet dłuższe akapity. Baśka lubi wszystkie ćwiczenia związane z myśleniem i mówieniem, ale też czytanie i słuchanie nagrań i piosenek, gdyż nie sprawiają jej one żadnego problemu. Nie lubi natomiast gier, bo często przegrywa z chłopcami.

Pomimo zasadniczych różnic w stylu uczenia się języka angielskiego, wszystkie dzieci pozytywnie oceniły lekcje CLIL (karty oceny lekcji wypełnione przez ucznia: fot. 2). Chłopcom podobało się uczenie o krajach, a Maćkowi i Basi gra pamięciowa (*memory*). Basi podobał się też wierszyk. Tylko Mateusz nie pracował wcześniej z mapą świata i uznał, że było to trudne. Wszystkie dzieci uznały za to, że zabawa z mapą była ciekawa i że chcą uczyć się ciekawostek o świecie na lekcjach angielskiego.

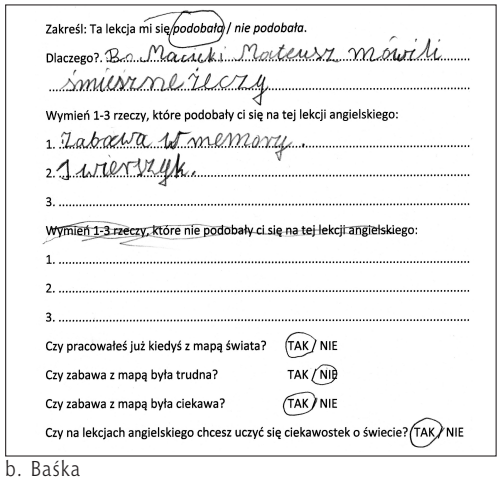
Dzieci nie wymieniły ani jednej rzeczy, która nie podobała im się na przeprowadzonych lekcjach. Wypełniły też karty samooceny (fot. 3), z których wynika, iż czują się dość pewnie z nowo poznanym materiałem językowym i przedmiotowym.

Po trzech miesiącach od opisanego wyżej cyklu lekcji z elementami CLIL przeprowadzono opóźniony posttest. Sprawdzał on:

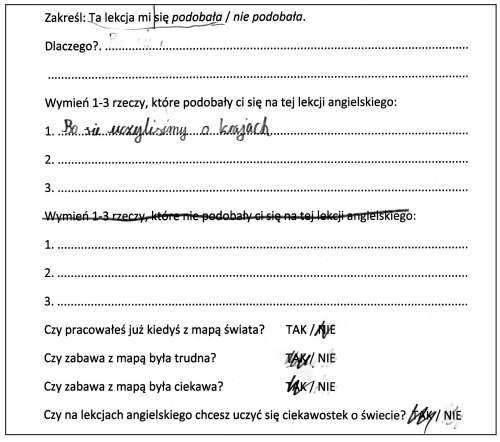
- łączenie polskich i angielskich nazw 10 krajów w pary,
- czytanie i wymowę nazw krajów po angielsku,


Zakreśl: Ta lekcja mi się *podobała* / *nie podobała*.
Dlaczego?. Bo się uczyliśmy o krajach
Wymień 1-3 rzeczy, które podobały ci się na tej lekcji angielskiego:
1. Bo się uczyliśmy o krajach
2. Aj bardziej się mi podobało memory
3.
Wymień 1-3 rzeczy, które nie podobały ci się na tej lekcji angielskiego:
1.
2.
3.
Czy pracowałeś już kiedyś z mapą świata? TAK / NIE
Czy zabawa z mapą była trudna? TAK / NIE
Czy zabawa z mapą była ciekawa? TAK / NIE
Czy na lekcjach angielskiego chcesz uczyć się ciekawostek o świecie? TAK / NIE

a. Maciek

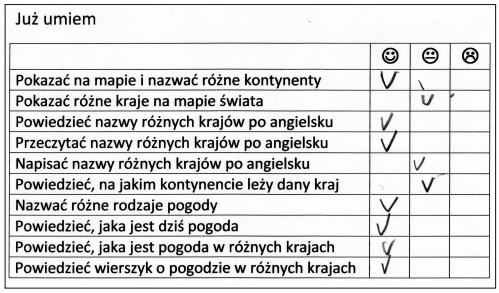

Zakreśl: Ta lekcja mi się *podobała* / *nie podobała*.
Dlaczego?. Bo Maciek i Mateusz mówili śmiesznie słuchy
Wymień 1-3 rzeczy, które podobały ci się na tej lekcji angielskiego:
1. Tabela to memory
2. Wierszyk
3.
Wymień 1-3 rzeczy, które nie podobały ci się na tej lekcji angielskiego:
1.
2.
3.
Czy pracowałeś już kiedyś z mapą świata? TAK / NIE
Czy zabawa z mapą była trudna? TAK / NIE
Czy zabawa z mapą była ciekawa? TAK / NIE
Czy na lekcjach angielskiego chcesz uczyć się ciekawostek o świecie? TAK / NIE

b. Baśka


Zakreśl: Ta lekcja mi się *podobała* / *nie podobała*.
Dlaczego?.
Wymień 1-3 rzeczy, które podobały ci się na tej lekcji angielskiego:
1. Bo się uczyliśmy o krajach
2.
3.
Wymień 1-3 rzeczy, które nie podobały ci się na tej lekcji angielskiego:
1.
2.
3.
Czy pracowałeś już kiedyś z mapą świata? TAK / NIE
Czy zabawa z mapą była trudna? TAK / NIE
Czy zabawa z mapą była ciekawa? TAK / NIE
Czy na lekcjach angielskiego chcesz uczyć się ciekawostek o świecie? TAK / NIE

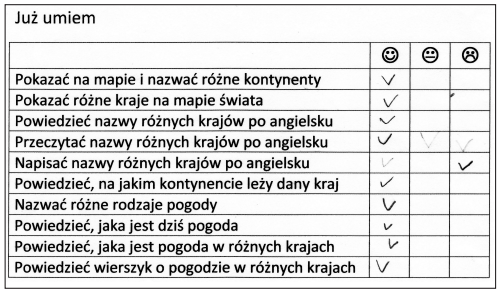
c. Mateusz

Fot. 2. Karty oceny lekcji wypełnione przez uczniów


Już umiem

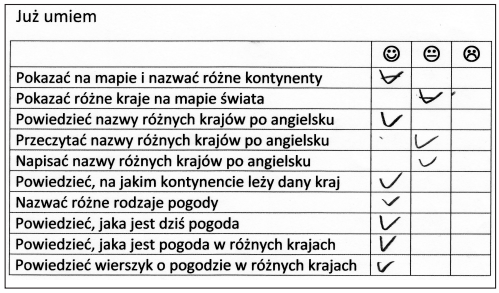
	☺	😐	☹
Pokazać na mapie i nazwać różne kontynenty	✓		
Pokazać różne kraje na mapie świata		✓	
Powiedzieć nazwy różnych krajów po angielsku	✓		
Przeczytać nazwy różnych krajów po angielsku	✓		
Napisać nazwy różnych krajów po angielsku		✓	
Powiedzieć, na jakim kontynencie leży dany kraj		✓	
Nazwać różne rodzaje pogody	✓		
Powiedzieć, jaka jest dziś pogoda	✓		
Powiedzieć, jaka jest pogoda w różnych krajach	✓		
Powiedzieć wierszyk o pogodzie w różnych krajach	✓		

a. Maciek


Już umiem

	☺	😐	☹
Pokazać na mapie i nazwać różne kontynenty	✓		
Pokazać różne kraje na mapie świata	✓		
Powiedzieć nazwy różnych krajów po angielsku	✓		
Przeczytać nazwy różnych krajów po angielsku	✓		✓
Napisać nazwy różnych krajów po angielsku			✓
Powiedzieć, na jakim kontynencie leży dany kraj	✓		
Nazwać różne rodzaje pogody	✓		
Powiedzieć, jaka jest dziś pogoda	✓		
Powiedzieć, jaka jest pogoda w różnych krajach	✓		
Powiedzieć wierszyk o pogodzie w różnych krajach	✓		

b. Baśka


Już umiem

	☺	😐	☹
Pokazać na mapie i nazwać różne kontynenty	✓		
Pokazać różne kraje na mapie świata		✓	
Powiedzieć nazwy różnych krajów po angielsku	✓		
Przeczytać nazwy różnych krajów po angielsku		✓	
Napisać nazwy różnych krajów po angielsku		✓	
Powiedzieć, na jakim kontynencie leży dany kraj	✓		
Nazwać różne rodzaje pogody	✓		
Powiedzieć, jaka jest dziś pogoda	✓		
Powiedzieć, jaka jest pogoda w różnych krajach	✓		
Powiedzieć wierszyk o pogodzie w różnych krajach	✓		

c. Mateusz

Fot. 3. Karty samooceny wypełnione przez uczniów

- dopasowywanie nazw krajów do kontynentów,
- wskazywanie krajów na mapie świata.

Dzieci wykonywały te zadania indywidualnie, jedno po drugim, i nie kontaktowały się ze sobą. Następnie sprawdzono znajomość rymowanki o pogodzie. Dzieci miały za zadanie wspólnie powiedzieć rymowankę na podstawie pomocy wizualnych. Zostało to nagrane.

Posttest przyniósł bardzo interesujące wyniki, które przedstawiono w tabeli 3. Przypomnienie sobie i powtórzenie rymowanki nie sprawiło dzieciom najmniejszego kłopotu. Nie miały też one większych problemów z łączeniem polskich i angielskich nazw krajów oraz z czytaniem i wymową nazw angielskich. Najwięcej problemów sprawiły im elementy przedmiotowe: dopasowanie krajów do kontynentów i wskazanie ich na mapie. Jednak wszystkie dzieci, niezależnie od wyraźnych różnic w sposobie uczenia się opisanych powyżej, zmieściły się w granicach 60% poprawnych odpowiedzi dotyczących elementów przedmiotowych. Wydaje się, że u tak małych dzieci i przy tak długiej przerwie pomiędzy wprowadzeniem materiału a posttestem (3 miesiące) wyniki są co najmniej zadowalające.

Tabela 3. Wyniki opóźnionego posttestu

Zadanie	Maciek	Mateusz	Baśka
Łączenie nazw polskich i angielskich	100%	80%	100%
Czytanie i wymowa	90%	70%	100%
Dopasowywanie krajów do kontynentów	70%	60%	70%
Pokazanie krajów na mapie	60%	60%	60%
Przypomnienie rymowanki	100%	100%	100%

Podsumowanie

Wielu nauczycieli i rodziców w Polsce obawia się, że wprowadzenie elementów przedmiotowych do nauki języka może być zbyt obciążające dla dzieci. Pojawiają się głosy, że w ten sposób nauczyciel omówi mniej materiału i ucierpi na tym nauka języka. Jak widać z powyższego przykładu, elementy CLIL można z powodzeniem wprowadzać nawet u dzieci wczesnoszkolnych. W przypadku opisanych tu 8-latków przyswojenie treści językowych (rymowanka, opisywanie pogody) absolutnie nie ucierpiało poprzez wprowadzenie elementów geografii (kraje, kontynenty, mapy). Natomiast dzieci, niezależnie od indywidualnych różnic pomiędzy nimi, przyjęły tę „inną" lekcję z dużym entuzjazmem. Warto zatem pomyśleć o tym, jak urozmaicać lekcje języka nawet u małych dzieci, aby niosły one szersze walory edukacyjne. Wprowadzając elementy CLIL, dajemy dzieciom wyraźny sygnał, że nauka języka może być przydatna w poznawaniu

ciekawych faktów z różnych dziedzin i rozszerzaniu własnych horyzontów. A o to w końcu chodzi twórcom metody CLIL!

Bibliografia

Bogucka M., Skinner C. (2008) *New Friends*, Wydawnictwo Pearson Longman.
Brewster J., Ellis G., Girard D. (2002) *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow: Penguin English.
Graddol D. (2006) *English Next*, British Council Publications. Wersja online: http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf (10.04.2010).
Granger C., Stannett C. (2009) *Hot Spot*, Macmillan.
Kolb A. (2007) *How Languages are Learnt: Primary Children's Language Learning Beliefs*, „Innovation in Language Learning and Teaching", Vol. 1, No. 2, Multilingual Matters, s. 1–15.
Marsh D. (2002) *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Moon J. (2001) *Children Learning English*, Oxford: Macmillan Heinemann.
Hutchinson T. (2008) *Project English*, Oxford: OUP
Otwinowska-Kasztelanic A., Walewska A. (2007) *Maxi Taxi*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
Phillips S., Morgan M., Redpath P., Slattery M. (2006) *Incredible English*, Oxford: OUP.
Strange D. (1989) *Chatterbox 2*, Oxford: OUP.

Zbigniew P. Możejko[1]
Warszawa

Tworzenie materiałów CLIL z perspektywy kształcenia nauczycieli języków obcych

Wstęp

Artykuł niniejszy składa się z trzech części. W pierwszej z nich przedstawię podstawowe postulaty dotyczące efektywnego kształcenia językowego, w tym kształcenia typu CLIL. Będą one stanowić podstawę do analizy, tworzenia oraz przeprowadzenia skutecznych sekwencji CLIL. Przez termin CLIL rozumiem tu raczej integrację międzyprzedmiotową na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej i w gimnazjum, a nie nauczanie dwujęzyczne w szkołach ponadgimanzjalnych. W drugiej części artykułu omówię typowe błędy, które mogą pojawiać się w ćwiczeniach CLIL oraz leżące u ich podstaw mity. Błędy te zaobserwowałem w zestawach ćwiczeń zaprojektowanych przez grupę nauczycieli, uczestników kursu podyplomowego, który odbywał się w jednej z uczelni warszawskich w roku akademickim 2007/2008. W części ostatniej zaproponuję procedurę, która może okazać się pomocna w samodzielnym tworzeniu materiałów dydaktycznych o charakterze CLIL.

1. Efektywne kształcenie typu CLIL

Wydawałoby się, że nie ma nic prostszego: do nauczania języka włączamy elementy przedmiotowe, tak aby w klasie było ciekawie i kształcąco. Niestety, ażeby tego dokonać, nauczyciel musi być do tego przygotowany. Warto w tym miejscu odwołać się do punktów wyznaczających obszary efektywnego kształcenia, których celem jest wspomożenie procesu uczenia się języka obcego (de Graaff i. in., 2006). Dotyczą one także kształcenia typu CLIL. Są to:

1 Autor jest adiunktem w Zakładzie Językoznawstwa Angielskiego Stosowanego Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Instytucie Języka Angielskiego Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej. Tekst niniejszego artykułu został wygłoszony na konferencji poświęconej nauczaniu typu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28-29 kwietnia 2010 r. Była ona zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce i IA UW.

- dostępność danych językowych (*exposure to input*),
- analiza znaczenia (*meaning-focused processing*),
- analiza formy (*form-focused processing*),
- produkcja języka (*output production*),
- użycie strategii językowych (*use of language learning strategies*).

Z punktów tych wynika kilka przykazań dla nauczyciela w klasie CLIL. Przyjrzyjmy im się bliżej (za: de Graaff i. in., 2006).

Dostarczaj uczniom jak najwięcej przykładów języka, który jest dla niech zrozumiały. Długotrwałe obcowanie z językiem zrozumiałym i funkcjonalnym jest warunkiem koniecznym, choć niedostatecznym, akwizycji języka obcego (*extended exposure to meaningful and functional input*). Przed lekcją CLIL, nauczyciel jest w stanie tak dobrać i przystosować materiał językowy, aby stanowił dla uczniów pewne wyzwanie, pozostając równocześnie zrozumiałym (*comprehensible*).

W procesie przystosowywania materiału językowego nauczyciel może uwzględnić dwa typy wsparcia, które zaoferuje uczniom w trakcie zajęć CLIL (*scaffolding*): wsparcie poprzez uproszczenie treści językowych bądź treści przedmiotowych oraz wsparcie poprzez dostosowanie sposobu mówienia nauczyciela do poziomu uczniów. Zadania nauczyciela mające na celu dostarczenie przykładów zrozumiałego języka można zatem podsumować jako:

- wybór materiału,
- adaptacja (np. uproszczenie) materiału przed zajęciami,
- adaptacja (np. uproszczenie) materiału w trakcie zajęć,
- dostosowanie sposobu mówienia nauczyciela do poziomu uczniów (tzw. *teacher talk tuning*).

Wymagaj od uczniów, aby wykonali jakieś ćwiczenie na materiale przedmiotowym tak, aby go zrozumieć. Sama ekspozycja na język obcy nie wystarcza do tego, by się go nauczyć. Ekspozycja ta może być skuteczna tylko pod warunkiem, że język obcy zostanie przeanalizowany pod kątem znaczenia. Nauczyciel CLIL, zatem, powinien pomóc uczniom w zrozumieniu znaczenia danego tekstu (czy to słuchanego, czy to czytanego) poprzez zaproponowanie zadań stawiających ich w sytuacji, która zmusiłaby ich do dotarcia do znaczenia. Powinien on także sprawdzić, na ile znaczenie tekstu zostało przez uczniów odkryte prawidłowo. Nauczyciel powinien udzielić uczniom wspierającej informacji zwrotnej, a w sytuacji niepełnego bądź nieprawidłowego zrozumienia tekstu zaproponować im dodatkowe zadania. Nauczyciel może:

- tworzyć sytuacje ułatwiające zrozumienie tekstu,
- sprawdzać zrozumienie tekstu,
- wzmacniać znaczenia prawidłowo odkryte bądź istotne,
- zastosować nowo odkryte znaczenia do sytuacji ćwiczeniowej.

Skieruj uwagę uczniów na formę. Nauczyciel CLIL ma do dyspozycji ćwiczenia, których celem jest rozbudzenie świadomości językowej uczniów dotyczącej struktur poznawanego języka, a tym samym ukazanie im jego cech charakterystycznych. Może on wskazywać, które użycia form językowych są prawidłowe, a które nie, i zachęcać do samodzielnego zwracania na nie uwagi (*noticing*). Dzięki temu uczniowie mogą zacząć sami zauważać strukturę językową w materiale, który jest im przedstawiany. W celu skierowania uwagi ucznia na formę językową nauczyciel może także wykorzystać techniki informacji zwrotnej (*corrective feedback*), zarówno pośrednie (np. prośba o wyjaśnienie), jak i bezpośrednie (np. objaśnienie czy porada językowa). Może on:

- ułatwiać zauważanie form, które są problematyczne bądź istotne,
- dostarczać uczniom odpowiednich przykładów omawianych form językowych,
- poprawiać użycia błędne,
- objaśniać formy, które są problematyczne bądź istotne,
- dostarczać uczniom informacji zwrotnej lub pomagać w udzielaniu jej sobie nawzajem (*peer-feeback*).

Zachęcaj uczniów do ćwiczeń językowych i używania języka obcego w twórczy sposób. Produkcja językowa stymuluje rozwój biegłości językowej, a nauczyciel CLIL ma kilka możliwości zachęcenia uczniów do wypowiadania się na zajęciach. Może np. stymulować produkcję języka funkcjonalnego lub zachęcać uczniów do pracy w parach czy grupach. Istnieje wiele modeli uczniowskich interakcji na zajęciach językowych i mogą one być zastosowane do tego, aby zachęcić uczniów do komunikacji w języku obcym.

Odpowiednio zachęceni i stymulowani przez nauczyciela uczniowie mogą starać się używać na zajęciach wyłącznie języka obcego, a informacja zwrotna odnośnie używanego języka może ich stymulować do podejmowania dalszych prób jego poprawnego stosowania. Nauczyciel może zatem:

- stawiać uczniów w sytuacjach wymagających reagowania bądź interakcji,
- zachęcać do komunikowania się (*eliciting communication*),
- stwarzać okazje do ustnego lub pisemnego użycia języka,
- zachęcać do używania poprawionych form języka (*improved language output*).

Pomóż uczniom wykorzystać strategie językowe. W sytuacji niepowodzenia komunikacyjnego uczniowie mogą nauczyć się korzystać ze strategii kompensujących ich braki językowe. I tak, na przykład, w przypadku kłopotów receptywnych uczeń może zastosować odpowiednią strategię czytania czy słuchania, która wykorzystuje kontekst bądź wiedzę pozajęzykową. W sytuacji ograniczonej kompetencji produkcyjnej, uczniowie mogą zastosować strategię negocjacji znaczenia czy parafrazy. A zatem, nauczyciel CLIL powinien być w stanie pomóc uczniowi przezwyciężyć kłopoty ze zrozumieniem zarówno treści przedmiotowej, jak i warstwy językowej. Poprzez zachęcenie do refleksji w konkretnej sytuacji niepowodzenia komunikacyjnego i zastosowanie wsparcia (*scaffolding*), nauczyciel może wskazać uczniom skuteczne strategie wyjścia z danej sytuacji kryzysowej. Powinien zatem:

- wspomóc zastosowanie receptywnych strategii kompensacyjnych,
- wspomóc zastosowanie produktywnych strategii kompensacyjnych,
- pogłębiać refleksję uczniów nad stosowaniem strategii.

2. Analiza przykładowych ćwiczeń CLIL: typowe błędy i ich źródła

W świetle powyższych rozważań warto przyjrzeć się temu, jak do przedstawionych zadań podchodzą osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela. Ponieważ kształcenie typu CLIL jest swoistą nowością w Polsce, na kursach kształcenia nauczycieli języków obcych omawia się często jego podstawowe założenia. Proponuje się też, aby przyszli nauczyciele spróbowali tworzyć ćwiczenia integrujące nauczanie języka z nauczaniem treści przedmiotowych.

Analizując zestawy ćwiczeń CLIL zaproponowane przez nauczycieli języka angielskiego, uczących w szkołach i uzupełniających swoje wykształcenie na zaocznych studiach podyplomowych, można zauważyć pewne powtarzające się charakterystyczne braki owych ćwiczeń (w sumie przeanalizowano 34 zestawy). Są one znamienne nie tylko dla nauczycieli-nowicjuszy. Wydaje się, że braki te wynikają z pewnych mitów, pokutujących w świadomości wielu nauczycieli, rodziców i uczniów. Pozwolę sobie omówić trzy takie mity.

Mit 1: Kształcenie typu CLIL sprowadza się do opanowania listy specjalistycznego słownictwa. Mit ten wydaje się wszechobecny. Co więcej, mit ten może przyjąć dwojaką postać. Może on odnosić się do rozumienia CLIL przez uczniów, ale może też, co gorsza, opisywać podejście niektórych nauczycieli: *wystarczy, że nauczę się kilku pojęć z danej dziedziny, a już mogę poprowadzić lekcję na dowolny temat* (*vide:* poradniki z serii *Jak blefować o…*). Zdecydowana większość przeanalizowanych ćwiczeń CLIL zaproponowanych przez nauczycieli-praktykantów ograniczała się do wyszczególnienia celów językowych zaproponowanych sekwencji wyłącznie w kategoriach nauczania nowego słownictwa. Spójrzmy do tabeli 1., w której podano przykła-

dowe sformułowania celów językowych ćwiczeń – podkreślam, że są one *niewystarczające*, gdyż koncentrują się wyłącznie na nauczaniu słownictwa. Analizując ćwiczenia, zwróciłem uwagę na prawie całkowity brak celów, które stawiałyby przed uczniami zadanie samodzielnej analizy znaczenia (*focus on meaning*) czy samodzielnej analizy struktur gramatycznych (*focus on form*); wyjątkowo spotkać można było opisy ćwiczeń, w których pojawiały się sprawności językowe. W tabeli 2. przedstawiłem dwa takie przypadki.

Mit 2: Kształcenie typu CLIL składa się dwóch etapów: przekazywania wiedzy i ćwiczenia wiedzy. Brak w nim etapu udzielania informacji zwrotnej. W większości analizowanych konspektów lekcyjnych wyszczególnione były etapy przygotowania nauczyciela do zajęć, w tym:

1. Zgromadzenie pomocy naukowych.
2. Przywołanie potrzebnej wiedzy przedmiotowej.
3. Przygotowanie kart pracy (*handoutów*) z potrzebnym słownictwem i ćwiczeniami.
4. Przekazywanie uczniom określonej wiedzy.
5. Ćwiczenie owej wiedzy i języka.

Częstokroć jednak brakowało etapu udzielania uczniom informacji zwrotnej (*corrective feedback*) lub, jeśli już został on uwzględniony, dotyczył niemal wyłącznie aspektu poprawności językowej (gramatycznej bądź leksykalnej, ale już nie pragmatycznej, komunikacyjnej czy funkcjonalnej). To bardzo znamienne, gdyż nauczyciele często dzielili się w trakcie zajęć podyplomowych spostrzeżeniami, że trudno im – pracując metodą CLIL – pamiętać o ocenianiu zarówno języka, jak i treści przedmiotowych. A metoda ta łączy te dwa aspekty, także w wymiarze ewaluacji i pomiaru przyrostu wiedzy.

Mit 3: Kształcenie typu CLIL jest bardziej teatrem aniżeli warsztatem. W tym miejscu chciałbym odwołać się porównania, którego dokonał D. Marsh (2001). Przyrównał on uczenie się języków obcych do gry w piłkę nożną bądź gry na jakimś instrumencie. Wyobraźmy sobie, że uczymy się gry na pianinie czysto teoretycznie – bez kontaktu z instrumentem, bez możliwości dotknięcia klawiszy, lub że uczymy się w ten sposób gry w piłkę – bez biegania za piłką po boisku. Jest przecież jasne, że nauka muzyki czy sportu wymaga zdobywania – równoczesnego! – wiedzy i umiejętności. Innymi słowy, uczymy się skutecznie jedynie wówczas, gdy zdobywamy wiedzę o harmonice, tonacjach i gamach, i gdy mamy możliwość przećwiczenia tej wiedzy w *praktyce*, na konkretnym instrumencie. I jest to prawda także w odniesieniu do języków obcych.

Jednak analiza ćwiczeń pokazuje wyraźnie, że nauczyciele boją się oddać „władzę" w ręce uczniów. Zdecydowanie wolą coś uczniom opowiedzieć lub zademonstrować, niż pozwolić, aby aktywnie eksperymentowali i sami odkrywali pewne zależności, a następnie używali języka obcego do ich opisu. Niech jako przykład niewykorzystanych moż-

Tabela 1. Przykłady niewystarczających celów językowych

Temat ćwiczeń CLIL	Przykłady niewystarczających celów językowych
Teatr antyczny	Opanowanie słownictwa w zakresie teatru antycznego
Elektrostatyka	Słownictwo: elektrostatyka, bursztyn, ładować, pocierać
Jak ważne jest mycie zębów?	Wyjaśnienie słów: ubytki w zębach, kwas, wapń, rozpuszczać

Tabela 2. Przykłady kompletnych celów językowych

Temat ćwiczeń CLIL	Przykłady kompletnych celów językowych
Bezpieczeństwo w internecie (online safety)	■ Uczniowie stosują słownictwo związane z internetem ■ Uczniowie ćwiczą mówienie (pytania i odpowiedzi, wyrażanie opinii) ■ Uczniowie ćwiczą użycie czasowników modalnych
Zjawisko efektu cieplarnianego	■ Sprawności językowe: mówienie, słuchanie, czytanie ■ Gramatyka: czas teraźniejszy prosty i czas przyszły prosty, przymiotniki stosowane do porównań ■ Nowe słownictwo: m.in. gazy cieplarniane, paliwa kopalne

liwości zaangażowania uczniów w eksperyment posłuży poniższy fragment opisu zadania (dok. 1).

Dokument 1. Przykład zadania, które nie angażuje uczniów w sposób dostateczny

„Niewidzialny atrament"

Cele ćwiczenia: uczniowie obserwują eksperyment; uczniowie wyciągają wnioski poeksperymentalne, uczniowie opanowują nowe słownictwo.
[...]
Procedura:
1. Przygotuj szklankę, kartkę papieru, sok z cytryny, świecę.
2. Wyciśnij sok z cytryny do szklanki.
3. Sokiem z cytryny namaluj palcem jakiś wzór na kartce.
4. Wysusz obrazek, a następnie zbliż papier (uważnie!) do zapalonej świecy, aby go ogrzać.
5. Uczniowie opisują eksperyment.

Wiele zależy oczywiście od obszaru przedmiotowego, który w danym momencie integrujemy z nauczaniem języka. Jeśli ma to być eksperyment pokazujący zależność długości palenia się świecy od pojemności zamkniętego naczynia, w którym się ona znajduje (Sara Phillips, warsztaty metodyczne, wrzesień 2007), to – rzecz jasna – z racji bezpieczeństwa nie dopuścimy lekkomyślnie dzieci do zabawy ogniem.

Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że treści przedmiotowe nie stoją na przeszkodzie bardziej aktywnemu zaangażowaniu uczniów w proces poznawczy. Widać to np. w serii ćwiczeń pt. „Co będzie pływać? Co utonie?" (Otwinowska-Kasztelanic, Walewska, 2007: 68), w których uczniów zachęca się do eksperymentu fizycznego i językowego (ćwiczą oni przewidywania z czasownikiem modalnym *will*). A jednak i tu, kiedy pokazuje się tę sekwencję w podręczniku nauczycielom-praktykantom, wolą oni sami przeprowadzić pokaz, niż pozwolić uczniom przedzierzgnąć się w małych eksperymentatorów. Pamiętajmy, że takie postępowanie nauczyciela dzieje się ze szkodą poznawczą, motywacyjną i pamięciową dla uczniów.

3. Tworzenie skutecznych ćwiczeń i sekwencji CLIL

Tworzenie skutecznych sekwencji CLIL na lekcjach języka obcego nie musi być przedsięwzięciem najeżonym trudnościami. Poniżej proponuję procedurę, która może okazać się pomocna w samodzielnym tworzeniu materiałów dydaktycznych o charakterze CLIL. Jest ona trzystopniowa.

Po pierwsze: *co?* Wybierając obszar podlegający integracji, warto uwzględnić trzy aspekty, zachowując przy tym następującą ich kolejność (ma ona fundamentalne znaczenie):

- indywidualne zainteresowania nauczyciela,
- zainteresowania danej klasy (często ściśle powiązane z wiekiem uczniów, choć wcale nie musi to być regułą),
- treści przedmiotowe obecne w podstawie programowej lub zawarte w konkretnym podręczniku, z którym pracuje dana klasa (patrz: Ustawa o systemie oświaty...).

Otóż, wyjście od indywidualnych zainteresowań nauczyciela zagwarantuje pojawienie się entuzjazmu osoby prowadzącej, który ma szanse udzielić się klasie w czasie zajęć; wybranie obszaru, który jest zgodny z zainteresowaniami uczniów, wytycznymi programowymi i zawartością podręcznika zapewni spójność procesowi kształcenia.

Po wtóre: *jak często?* Przy rozważaniu częstotliwości zadań CLIL, rozumianych tutaj jako integracja międzyprzedmiotowa na lekcjach języka obcego, warto zwrócić uwagę na modele ekspozycji językowej opisane przez P. Mehisto i in. (2008: 13). Jednym z nich są krótkie sesje CLIL (*language showers*) dołączone do programów nauczania po polsku. Wydają się one rozwiązaniem optymalnym, szczególnie w sytuacji, gdy modele alternatywne, całkowite zanurzenie w języku (*total immersion*) czy podejście typu „dajmy uczniom kilka słów po angielsku", są albo niewykonalne, albo kompletnie nieskuteczne. Owe krótkie sesje CLIL mogą przyjmować postać regularnych zajęć przeprowadzanych w języku obcym i zawierających takie zadania jak: gry i zabawy tematyczne, słuchanie piosenek, wykorzystanie pomocy wizualnych i realiów językowych. Celem *language showers* jest rozbudzenie w uczniach świadomości, że istnieją inne języki poza rodzimym i pokazanie dobrych nawyków uczenia się (Mehisto i in. 2008).

Po trzecie: *jak?* Tutaj odwołam się raz jeszcze do punktów dotyczących efektywnego kształcenia omówionych na wstępie artykułu oraz trzech mitów i wynikających z nich braków w konstrukcji ćwiczeń. Wystarczy mieć je w pamięci jako przestrogę, aby nie wejść na żadną ze złych dróg. Pamiętając o zasadach prawidłowego planowania procesu kształcenia na lekcji języka obcego, pamiętajmy także o cechach charakterystycznych kształcenia CLIL. Są to:

- dwutorowość nauczania i związane z nią wyznaczanie celów przedmiotowych i językowych danej lekcji,
- poświęcenie uwagi analizie form językowych i ich znaczenia,
- aktywne metody nauczania zawierające takie formy pracy jak warsztat, eksperyment czy pokaz uczestniczący,
- wdrażanie uczniów do użycia strategii językowych,
- ewaluacja zawierająca elementy zarówno treści przedmiotowych, jak i językowych.

Posługując się powyższą listą, można skonstruować właściwe sekwencje CLIL, które zainteresują uczniów i wspomogą nauczanie zarówno języka, jak i przedmiotu.

W miejsce zakończenia

Tu chciałbym odwołać się do jeszcze jednego mitu, który można sformułować w taki sposób:

Mit 4: Kształcenie typu CLIL jest bardzo rzadko spotykane, wprost nieobecne.

Tak, jak i poprzednio, określenie „kształcenie typu CLIL" rozumiem jako każdą interwencję glottodydaktyczną, która łączy w sobie treści przedmiotowe i językowe, a niekoniecznie jako nauczanie dwujęzyczne w wybranych tylko placówkach oświatowych. Powołam się tutaj na opinię innej grupy badawczej, a mianowicie przyszłych nauczycieli języka angielskiego, którzy kształcą się w nauczycielskich kolegiach języków obcych (Możejko, 2009). Otóż, 78 słuchaczy drugiego roku studiów z sześciu różnych kolegiów podległych opiece naukowo-dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego zapytałem, czy kiedykolwiek, w trakcie swoich studiów w kolegium, spotkali się z nauczaniem typu CLIL, i podałem przykłady łączenia treści przedmiotowych i językowych. Ku mojemu wielkiemu zaskoczeniu (i zmartwieniu) niemal połowa badanych (48,7%) odpowiedziała, że nigdy się z CLIL nie spotkała, a prawie 1/4 badanych (23,1%) w ogóle nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Jedynie niespełna 1/3 z nich (28,2%) odpowiedziała na nie twierdząco. Z analizy programów kształcenia wynika, że podejście CLIL jest stosowane w procesie kształcenia w tych kolegiach, i że studiujący w nich przyszli nauczyciele są z nim zapoznawani. Wyniki te pokazują, że świadomość procesów nauczania języka wśród badanych słuchaczy kolegiów językowych jest niska, co niedobrze rokuje na przyszłość: można przypuszczać, że niewielkie są szanse na to, aby wielu z nich, gdy już zostaną nauczycielami, odwołało się do integracji treści przedmiotowych i językowych w swoim nauczaniu.

W podsumowaniu tych krótkich rozważań o naturze kształcenia typu CLIL, mogę tylko wyrazić życzenie, ażebyśmy wszyscy – nauczyciele nauczający metodą CLIL lub pragnący tak nauczać – postrzegali ją jako coś klarownego i przejrzystego. Jak 3 – 4 – 5: jak 3 pytania do skutecznych sekwencji CLIL, 4 mity przestrzegające przed tym, czym CLIL nie jest, oraz 5 obszarów efektywnego kształcenia językowego. Powodzenia!

Bibliografia

Graaff R. de, Koopman G.J., Westhoff G. (2006) *Categories and examples of effective CLIL pedagogy for L2 learning*, CD-Rom, Utrecht University.

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. (2008) *Uncovering CLIL*, Oxford: Macmillan.

Możejko Z.P. (2009) *Z badań nad kształceniem zawodowym i językowym przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, w: Komorowska H. (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Wydawnictwo SWPS Academica, s. 255–270.

Otwinowska-Kasztelanic A., Walewska, A. (2007) *Maxi Taxi. Podręcznik do nauki języka angielskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej, Tom 2*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458): http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/pdf/tekst_ustawy.pdf (dostęp: 14.10.2010).

Grzegorz Śpiewak[1]
Warszawa

Ruch dwukierunkowy? CLIL a nauczanie języka obcego na filologii angielskiej

Wstęp

Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że rzecz jest poniekąd oczywista i jako taka nie zasługuje na dłuższy namysł: filologia obca, gdzie językiem wykładowym jest z natury rzeczy język obcy właśnie, a gdzie jednocześnie realizuje się bogaty program akademicki (obejmujący m.in. historię i teorię literatury, różne dziedziny językoznawstwa teoretycznego i stosowanego oraz studia kulturoznawcze) to naturalne środowisko dla zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, czyli CLIL. Wrażenie takie mogą potęgować standardowe definicje podejścia pedagogicznego o charakterze CLIL, jak choćby poniższa:

> „CLIL odnosi się do sytuacji, w której **przedmioty lub części przedmiotów są nauczane poprzez język obcy z uwzględnieniem dwojakich celów**: kształcenia w kierunku przedmiotowym i równoczesnego kształcenia językowego"[2]

Gdzie indziej, jeśli nie na anglistyce, germanistyce czy romanistyce, znaleźć można zespół wykładowców, dla których język obcy jest prymarnym narzędziem do prowadzenia własnych badań naukowych, a tym samym stanowi kontekst dla lektury, dyskusji profesjonalnych, wystąpień konferencyjnych i oczywiście także publikacji? Innymi słowy, gdzie, jeśli nie tam, mamy do czynienia z w pełni wykwalifikowanymi pracownikami dydaktycznymi zarówno w zakresie nauczanego języka obcego, jak i danej dyscypliny naukowej, której podstawą są prowadzone przez nich zajęcia, kursy i seminaria? Wydawać by się mogło, że wspomniany w tytule tego tekstu „ruch dwukierunkowy", czyli integracja kształcenia przedmiotowego i językowego, to chleb powszedni w tego typu programach od chwili ich powstania. A jednak…

Przypadek, na którym chciałbym skupić uwagę Czytelnika w tym krótkim tekście, jest o tyle ciekawy, że dotyczy inicjatywy programowej w moim macierzystym Instytucie Anglistyki. Inicjatywa ta jest we wstępnej fazie wdrażania. Z jednej więc strony, nie sposób ferować żadnych wyroków co do szans jej ostatecznego powodzenia (mierzonego nie tylko kategoriami organizacyjnymi, lecz przede wszystkim zauważalnym wzrostem jakości i efektywności kształcenia). Z drugiej jednak strony, poniższe uwagi mają mieć w założeniu walor raportu z placu budowy anglistycznej drogi do CLIL, kiedy jeszcze żadna ze strategii nie jest ostatecznie zdeterminowana, a ewentualny odzew i dyskusja mogą w sposób istotny przyczynić się do docelowego kształtu naszego programu kształcenia.

1. Ruch w jednym kierunku

W czym jednak właściwie tkwi główny problem? Otóż w istocie rzeczy, postulowana wyżej integracja treści przedmiotowych i językowych

[1] Dr Grzegorz Śpiewak, wykładowca i adiunkt w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, pełnomocnik Dyrektora IA UW do spraw nauczania PNJA&CLIL. Tekst niniejszego artykułu został wygłoszony na konferencji poświęconej nauczaniu typu CLIL, która odbyła się w Ostrołęce w dniach 28-29 kwietnia 2010 r. Była ona zorganizowana przez ZKN w Ostrołęce i IA UW.

[2] *CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language*, D. Marsh (1994) *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_mat.htm.

miała dotąd charakter z gruntu powierzchowny. Pozostając w kręgu metafory drogi, dotychczasową koncepcję nauczania można by określić mianem „permanentnego ruchu wahadłowego": program akademicki, choć wykładany po angielsku, w zasadzie nie obejmuje świadomej, systematycznej pracy nad jakością języka obcego studentów anglistyki. Tu ktoś mógłby zaoponować i twierdzić, że przecież tak czy inaczej następuje poprawa przez sam fakt, że studenci mają okazję słuchać wysokiej jakości angielszczyzny swoich wykładowców, zabierać głos w dyskusjach, pisać krótsze lub dłuższe prace semestralne, przygotowywać prezentacje i kolejne szkice pracy licencjackiej czy magisterskiej. Problem jednak w tym, że dla żadnej z tych form aktywności językowej nigdy dotąd nie opracowano lingwistycznych parametrów jakościowych! Najbardziej dobitnie pokazuje to pobieżny nawet kwestionariusz jakościowy, badający indywidualne kryteria oceny stosowane przez poszczególnych wykładowców na egzaminach i zaliczeniach ustnych oraz pisemnych. Nie znajdziemy tam żadnych przypadków, gdzie większa czy mniejsza część oceny całkowitej byłaby uzależniona od językowej jakości wypowiedzi ustnej czy pisemnej studenta! Nie mówiąc nawet o tym, by jakiekolwiek językowe kryteria oceny były kiedykolwiek sformułowane i podane do wiadomości studentów *przed* rozpoczęciem kursu np. z historii literatury angielskiej, gramatyki historycznej czy nawet metodyki nauczania.

Postulowane w przedstawionej wyżej definicji CLIL uwzględnienie dwojakich celów (*dual-focused aims*) merytoryczno-językowych ma więc w przypadku kursów akademickich co najwyżej charakter incydentalny, a na ogół sprowadza się do zmarszczenia profesorskich brwi, gdy profesorskie uszy usłyszą jakiś szczególnie rażący błąd w akcencie wyrazowym czy fatalnie wymówioną samogłoskę, lub do zaznaczenia na marginesie pracy dyplomowej najbardziej rażących błędów. Przy czym nawet w tym ostatnim przypadku na wyliczeniu tych błędów kończy się pedagogiczna interwencja wykładowcy, a najprawdopodobniej także jakakolwiek refleksja samego studenta.

Można by mieć nadzieję, że wyżej opisany stan „drogowego wahadła" jest w części przynajmniej niwelowany przez „obwodnicę", jaką wydawać by się mógł blok tzw. przedmiotów praktycznych. W przypadku warszawskiej uniwersyteckiej anglistyki jest to ok. 600 godzin dydaktycznych, poświęconych na kształcenie językowe w trakcie 3-letnich studiów licencjackich. Obejmuje ono wszystkie podstawowe sprawności, z naciskiem na techniczne aspekty mówienia w języku obcym (fonetyka, struktury retoryczne) oraz na precyzję tekstu pisanego (zjawiska leksykalno-gramatyczne, analiza dyskursu, a także refleksja porównawcza nad systemami współczesnej polszczyzny i angielszczyzny, m.in. poprzez wprawki translatorskie). Oczywiście dla wszystkich tych przedmiotów opracowane są lingwistyczne kryteria jakościowe. Gdzie zatem problem? Otóż mamy tu także do czynienia z odmianą „ruchu jednokierunkowego": ogromna większość stosowanych do niedawna programów nauczania była w nikłym stopniu skorelowana z treściami akademickimi właściwymi dla zainteresowań studenta i deklarowanego pola specjalizacji! Mówiąc nieco sarkastycznie, na co mogę sobie pozwolić, jestem bowiem od 19 lat jednym z prowadzących w ramach bloku *Practical English* (PE), tego rodzaju nauczanie jest w istotnym stopniu przykładem tzw. TENOR/LENOR – ***T**eaching/**L**earning **E**nglish for **N**o **O**bvious **R**eason* (nauczanie/uczenie się angielskiego bez wyraźnego powodu)... Podsumowując, mimo pozornie idealnych warunków do prowadzenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, codzienna praktyka pokazuje permanentny „ruch jednostronny", przy czym jest to rozwiązanie uświęcone tak długą tradycją, że – podobnie jak w przypadku polskich dróg – poniekąd pogodziliśmy się z faktem, że tak będzie zawsze...

2. W stronę duchu dwukierunkowego

I stąd właśnie wspomniana już kilkakrotnie inicjatywa programowa, którą mam zaszczyt koordynować od ponad roku. Jej istotą jest doprowadzenie do tytułowego „ruchu dwukierunkowego", co wydaje się pożądane zarówno z pedagogicznego, jak i ekonomicznego punktu widzenia. Cel pedagogiczny to maksymalizacja efektywności procesu kształcenia, poprzez jak najlep-

sze zestrojenie wysiłków. Cel ekonomiczny to pełna racjonalizacja poważnych środków, inwestowanych w kształcenie językowe, które z uwagi na sytuację na rynku pracy wydaje się fundamentem sukcesu absolwentów anglistyki w dłuższej perspektywie.

Ramy niniejszej publikacji nie pozwalają, rzecz jasna, na prezentację szczegółowych rozwiązań programowych, które już udało się wypracować w ciągu ostatnich kilkunastu miesięcy. Upublicznianie ich byłoby także raczej przedwczesne, gdyż dopiero kilka kolejnych semestrów pokaże, jak zrekonstruowane programy nauczania sprawdzą się i to zarówno w opinii studentów, jak i samych wykładowców. Tego rodzaju pełna „dokumentacja techniczna" tworzy się właśnie w chwili, gdy powstaje niniejsza publikacja. Możemy jednak w tym miejscu szkicowo przedstawić „mapę w dużej skali". Obejmuje ona trzy główne „drogi dojazdowe".

Pierwsza droga jest właśnie w budowie, a dotyczy wybranych przedmiotów w bloku PE na studiach II stopnia (magisterskich). Są to: pisanie dla celów akademickich oraz mówienie dla celów akademickich. Założyliśmy, iż w ramach tych kursów student uzyska wsparcie językowe pozwalające mu na napisanie pracy magisterskiej oraz na jej ustną obronę. Tak powstały sylabusy językowe pisania i mówienia, uwzględniające pracę zarówno nad systemami języka (gramatyka, słownictwo, fonologia), jak i nad poszczególnymi sprawnościami nauczanymi dla celów akademickich. Ponieważ celem kształcenia językowego jest zawsze ułatwienie studentowi opanowania struktur, zwrotów i słownictwa akademickiego, które zaowocuje napisaniem pracy i jej obroną, sylabus językowy jest zawsze ten sam dla wszystkich studentów biorących udział w kursach PE na tym poziomie.

Do tej językowej „nitki" naszej drogi postanowiliśmy dobudować przedmiotowy pas ruchu. W tym celu powołaliśmy interdyscyplinarny zespół programowy, składający się z przedstawicieli wszystkich pięciu dyscyplin uprawianych obecnie w Instytucie Anglistyki, są nimi: językoznawstwo stosowane, językoznawstwo teoretyczne, literatura brytyjska, literatura amerykańska oraz studia kulturowe. Są to dyscypliny, w obrębie których studenci wybierają swoje seminaria magisterskie. W toku dyskusji wyłoniła się koncepcja ramowa programu nauczania pisania dla celów akademickich, zorientowanego na potrzeby merytoryczne każdej z tych pięciu dziedzin studiów anglistycznych. Tym samym tradycyjny kurs pisania akademickiego będzie oferowany aż w pięciu wariantach tematycznych, odpowiadających tymże pięciu dyscyplinom. A zatem, student, wybierając główne pole specjalizacji (czyli docelowo temat pracy magisterskiej na studiach II stopnia), będzie otrzymywał intensywny kurs pisania, zintegrowany treściowo-problemowo właśnie z tym, a nie innym polem. Integracja dotyczy m.in. doboru tekstów źródłowych i zakresu leksyki, ale sięga także głębiej, np. do obszaru konstrukcji retorycznych, charakterystycznych dla danej dyscypliny – a różnice w tym zakresie między np. esejem z fonologii czy składni a studium dramatu renesansowego są, jak się łatwo domyślić, naprawdę ogromne. Innym, istotnym aspektem tej integracji i orientacji jest sposób sporządzania bibliografii, przypisów czy techniki cytowania cudzych tekstów.

Opisany wyżej wysiłek zaowocował na razie zarówno programem ramowym, jak i szczegółowymi propozycjami o cechach sylabusa dla każdej z pięciu dyscyplin, przeznaczonymi dla studentów studiów II stopnia, stacjonarnych i niestacjonarnych. Jest to oczywiście dopiero początek; równolegle powstają analogicznie ukierunkowane kursy mówienia dla celów akademickich, także dla studentów studiów magisterskich. Proces ich wdrażania i testowania rozpocznie się dopiero w semestrze letnim 2010/11. Jeśli projekt ten zakończy się powodzeniem, naturalną jego konsekwencją będzie przeprowadzenie podobnej w duchu rekonstrukcji programów odpowiednich przedmiotów PE na studiach I stopnia.

3. Autostradą CLIL ku przyszłości kształcenia filologicznego?

Druga, z trzech wspomnianych dróg dojazdowych do filologicznego CLIL, pozostaje na razie w sferze życzeń i planów – należy się spodziewać, że jej ewentualna realizacja będzie znacznie bardziej „wyboista", teren bowiem jest dużo

trudniejszy. Należy bowiem wkroczyć w programy i metody nauczania literatury, językoznawstwa i innych przedmiotów merytorycznych, celem zintegrowania ich z językowymi celami kształcenia. Kwestia ta została wspomniana już wyżej w naszej diagnozie problemu. Nie sposób nawet zacząć budowy tej „nitki" bez otwarcia nieuchronnie burzliwej dyskusji nad dotychczasowymi kryteriami oceniania, a także nad sposobem wykorzystania czasu na zajęciach tak, by praca nad jakością wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów była integralną częścią dydaktyki składni, pragmatyki, poezji wojennej czy powieści feministycznej. Takie kryteria należy nie tylko uzgodnić w skali całego Instytutu Anglistyki, lecz także dostosować do potrzeb poszczególnych dyscyplin naukowych i/lub typów kursów.

Oczywiście należałoby też przeprowadzić stosowną akcję informacyjną i promocyjną nowego podejścia, zarówno wśród studentów, jak i wykładowców. I to jest trzecia „droga dojazdowa" do filologicznego CLIL. Studenci i prowadzący zajęcia muszą zrozumieć i zaakceptować postulowany na wstępie podwójny nacisk przedmiotowo-językowy jako fundament wielopasmowego, nowoczesnego kształcenia na poziomie akademickim.

Podsumowanie

Pozostaje mieć nadzieję, że powyższe uwagi, skupione świadomie na jednym studium przypadku, pozwolą Czytelnikowi łatwiej zrozumieć realne problemy, jakie jakakolwiek próba budowy drogi do CLIL musi implikować w każdego typu środowisku kształcenia. W żadnym stopniu nie unieważnia to jednak zasadności podejmowania takich inicjatyw ani nie umniejsza ich intelektualnej atrakcyjności.

Renata Majewska[1]
Bydgoszcz

Nauczyciele realizujący kształcenie typu CLIL w Polsce i w Andaluzji. Ujęcie porównawcze

Wstęp

W rozważaniach dotyczących CLIL nie może zabraknąć refleksji na temat nauczycieli realizujących to podejście w praktyce szkolnej. Zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe staje się na naszym kontynencie coraz bardziej popularne. W różnych krajach Europy nauczyciele prowadzący je, zarówno nauczyciele języków obcych, jak i nauczyciele przedmiotów nauczanych w tych językach (tzw. przedmiotów niejęzykowych, w skrócie PNJ), pracują w różnych kontekstach edukacyjnych, w różnych warunkach, różne są wymagania dotyczące ich przygotowania do tego typu działalności edukacyjnej. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sytuacji nauczycieli pracujących w oddziałach dwujęzycznych w Polsce i w hiszpańskiej Andaluzji w ujęciu porównawczym i ukazanie czynników wpływających na przebieg i efekty ich pracy z uczniami.

Dlaczego Andaluzja? W regionie tym liczba szkół dwujęzycznych wzrasta znacząco z roku na rok i zaczyna on być powszechnie uważany za jeden z najbardziej awangardowych w dzie-

[1] Autorka jest hispanistką, pracuje w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych i w I Liceum Ogólnokształcącym im. C.K. Norwida (sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim) w Bydgoszczy. Jest doktorantką w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

dzinie kształcenia typu CLIL na starym kontynencie. O wyborze andaluzyjskiego wariantu nauczania dwujęzycznego do porównania z wariantem polskim zdecydowały następujące względy:

1. Pewne podobieństwa w charakterze nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji, z których najważniejszym jest powszechna obecność obu języków – ojczystego i obcego – na lekcjach PNJ (takich jak np. matematyka czy historia) oraz fakt, że język obcy, będący drugim językiem nauczania, nie jest tu językiem ojczystym imigrantów (z wyjątkiem bardzo nielicznych osób).
2. Możliwość poznania andaluzyjskiego wariantu nauczania dwujęzycznego podczas miesięcznego pobytu w Sewilli (luty 2008) w ramach stypendium Agencji ds. Współpracy Międzynarodowej przy hiszpańskim MSZ. Pozwoliło mi ono odwiedzić kilka szkół dwujęzycznych z językiem angielskim lub francuskim, porozmawiać z nauczycielami, uczniami, lektorami, władzami edukacyjnymi, uczestniczyć w szkoleniach dla nauczycieli klas dwujęzycznych oraz odbyć serię konsultacji z profesorem F. Lorenzo Bergillos z Uniwersytetu Pablo de Olavide w Sewilli, jednym z autorów obecnej formy nauczania dwujęzycznego w Andaluzji, aktualnym kierownikiem studiów podyplomowych z zakresu nauczania dwujęzycznego, z którym pozostaję w kontakcie.

1. Znaczenie terminu „nauczanie dwujęzyczne" w Andaluzji i w Polsce. Nauczanie dwujęzyczne a CLIL

W przypadku Hiszpanii trudno jest dokonywać uogólnień dotyczących systemu edukacyjnego i mówić o „nauczaniu dwujęzycznym w Hiszpanii", gdyż autonomiczne wspólnoty tego kraju, odpowiadające jego historycznym regionom, posiadają daleko idącą samodzielność administracyjną, która jest szczególnie wyraźna w przypadku systemu edukacji. Są wspólnoty, w których nauczanie odbywa się głównie w języku regionalnym, a języka hiszpańskiego dzieci i młodzież uczą się tak jak my angielskiego (np. Katalonia czy Galicja). Podręczniki do nauki historii mają w Hiszpanii swoje regionalne warianty, a wprowadzenie lub nie innowacji edukacyjnych, takich jak nauczanie dwujęzyczne i jego postać, zależą od władz autonomicznych. Stąd wynikają ogromne różnice między systemami edukacji poszczególnych wspólnot. Ponadto należy podkreślić, że większość obywateli Królestwa Hiszpanii najpierw czuje się obywatelami swego regionu (np. Katalończykami, Galisyjczykami czy Andaluzyjczykami), a dopiero potem (jeśli w ogóle, zwłaszcza w przypadku Katalonii) Hiszpanami.

W Andaluzji nauczanie dwujęzyczne to „system, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach, z których jednym jest zazwyczaj, choć nie zawsze, pierwszy język uczniów. (...) Z tego wynika, że w szkole dwujęzycznej dwa języki są językami wykładowymi i służą do nauki pojęć pozajęzykowych, współistniejąc jako języki komunikacji, nauczania, uczenia się i kultury." (Mackey, Siguan, za: *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, 2005: 30)[2]. Definicję tę odnajdujemy w *Planie Wsparcia Wielojęzyczności (Plan de Fomento del Plurilingüismo)* na lata 2005–2009, który został zatwierdzony przez rząd Andaluzji (Junta de Andalucía) w marcu 2005 r., a opublikowany w roku 2006 (więcej informacji na temat tego dokumentu w podrozdz. 6).

W Polsce, w świetle ustawy o systemie oświaty[3], nauczanie dwujęzyczne to nauczanie prowadzone w dwóch językach: polskim i obcym nowożytnym, będącym drugim językiem nauczania. W oddziale dwujęzycznym w dwóch językach nauczane są co najmniej dwa przedmioty (z wyjątkiem języka polskiego, części historii dotyczącej historii Polski i części geografii dotyczącej geografii Polski), a jeden z tych przedmiotów musi należeć do grupy 6 wskazanych przedmiotów do wyboru (biologia, chemia, fizyka, część geografii odnosząca się do geografii ogólnej,

[2] Wszystkie tłumaczenia tekstów wykorzystanych w tym artykule zostały dokonane przez Autorkę.

[3] Tekst ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458), rozdz. 1, art. 3: www.reformaprogramowa.men.gov.pl/akty-prawne/ustawy-powiązane-z-wprowadzanymi-zmianami.

część historii odnosząca się do historii powszechnej, matematyka). W naszym kraju w języku obcym można nauczać także innych przedmiotów, np. wychowania fizycznego czy technologii informacyjnych. W klasie dwujęzycznej zwiększona jest także liczba godzin z języka będącego drugim językiem nauczania.

W Polsce występują oba warianty nauczania dwujęzycznego, o których mówi J. Duverger (2005), tj. mikro- i makroprzemienność:

1. Mikroprzemienność językowa ma miejsce wtedy, gdy oba języki występują na tej samej lekcji. W Polsce występuje ona w oddziałach dwujęzycznych z językiem angielskim, niemieckim czy francuskim.
2. Makroprzemienność występuje wówczas, gdy nauczanie przedmiotu odbywa się na przykład przez jeden semestr (czy rok) w jednym języku, a przez kolejny – w drugim. Tu przykładem są sekcje hiszpańskie w Polsce, w których geografia czy historia nauczana jest przez Polaka/Polkę, a dodatkowo Hiszpanie nauczają geografii Hiszpanii i historii Hiszpanii.

W Europie funkcjonują też inne terminy oznaczające różne warianty sytuacji edukacyjnej, gdy przedmioty niejęzykowe nauczane są całkowicie lub częściowo w języku obcym. Ostatnio w dokumentach europejskich dotyczących edukacji (np. EURYDICE, 2006) i w literaturze przedmiotu (np. Mehisto, Frigols, Marsh, 2008; Coyle, Hood, Marsh, 2010) bardzo często pojawia się termin CLIL, czyli *Content and Language Integrated Learning*, tłumaczony na język polski jako zintegrowanie kształcenie przedmiotowo-językowe. W tym przypadku nacisk położony jest na integrację celów i treści z PNJ i języka obcego, natomiast w nauczaniu dwujęzycznym nacisk położony jest na obecność obu języków – z reguły ojczystego i obcego[4] – na lekcjach wybranych przedmiotów niejęzykowych. W dalszej części rozważań używać będę terminu CLIL z powodu tytułu całego tomu, mając jednakowoż świadomość, że w dokumentach oficjalnych, zarówno w Polsce, jak i w Andaluzji, funkcjonuje pojęcie „nauczanie dwujęzyczne". Należy również zaznaczyć, że mówiąc o CLIL, ostatnio zaczyna się akcentować obecność obu języków na lekcjach PNJ, dawniej należało to do rzadkości[5].

2. Cele nauczania CLIL w Polsce i w Andaluzji

Poniższe zestawienie ukazuje główne cele nauczania CLIL w szkołach średnich w Polsce i w Andaluzji.

W Polsce cele i treści nauczania wyznacza obecnie przede wszystkim podstawa programowa kształcenia ogólnego. W aktualnej wersji tego dokumentu (MEN, 2008) ukazała się długo oczekiwana podstawa programowa przedmiotu *język obcy nowożytny* będący drugim językiem nauczania w oddziałach dwujęzycznych (tzw. poziom IV.2 liceum ogólnokształcącego). Niestety, nadal brakuje takiej podstawy programowej dla gimnazjów. Brakuje również podstaw programowych do przedmiotów niejęzykowych nauczanych w języku obcym. Dlatego też, by uchwycić najistotniejsze cele nauczania dwujęzycznego w Polsce, odniesiemy się do dwóch źródeł: opracowania J. Iluka (2000), obrazującego nauczanie bilingwalne w Polsce, zawierającego pomimo upływu czasu wiele nadal cennych uwag, oraz do informatorów maturalnych z PNJ.

Zdaniem J. Iluka (2000: 10), do podstawowych celów nauczania dwujęzycznego w Polsce należy:

- opanowanie dwóch języków w stopniu co najmniej umożliwiającym podjęcie studiów za granicą,
- zrealizowanie pensum materiałowego z wybranego przez uczniów przedmiotu na poziomie egzaminu maturalnego,
- osiągnięcie dwukulturowej i interkulturowej kompetencji jako podstawy do podjęcia wspólnych działań z partnerem z zagranicy,
- wzbogacenie nauczania o tzw. *dyskurs akademicki.*

[4] Jest też możliwa sytuacja, powszechna w Hiszpanii, gdy dla dziecka imigranta będzie to język kraju przyjmującego i język obcy, np. ojczystym jest arabski, a nauczanie przebiega po hiszpańsku i angielsku.

[5] Takie zdania pojawiły się na międzynarodowej konferencji CLIL 2010, o której mowa jest w artykule: *Niezwykłe doświadczenie wspólnoty CLIL. Sprawozdanie z kursu Comenius dla nauczycieli CLIL i międzynarodowej konferencji CLIL 2010*.

Natomiast według *Informatora maturalnego dla klas dwujęzycznych (dotyczącego tzw. przedmiotów niejęzykowych)* celami takimi są:

- sprawdzenie umiejętności posługiwania się językiem obcym w danej dziedzinie,
- sprawdzenie umiejętności czytania ze zrozumieniem i prawidłowej interpretacji źródeł informacji,
- przygotowanie do dalszego samokształcenia w języku obcym.

W Andaluzji cele nauczania dwujęzycznego określono w dokumencie *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (2005). Zwraca się w nim uwagę na trzy aspekty kształcenia dwujęzycznego[6]:

1. W wymiarze językowym celami są:
   - rozwój kompetencji językowych, zarówno w pierwszym, jak i drugim oraz, następnie, w trzecim języku, co ma doprowadzić do rozwoju świadomości metajęzykowej, m.in. poprzez pracę wszystkich nauczycieli nad językiem i przez porównywanie języków,
   - rozwijanie zrozumienia i produkcji językowej przez kontakt z dużą liczbą dokumentów z wielu pól semantycznych i różnorodnych źródeł oraz ich krytyczną ocenę,
   - wzrost kompetencji z zakresie języka ojczystego (umiejętności metalingwistyczne), prowadzące do bycia osobą bardziej kreatywną, lepszym czytelnikiem i tłumaczem.
2. W wymiarze kulturowym celem jest wzbudzenie, już od młodych lat, zainteresowania innymi kulturami, porównanie ich z własną, dostrzeganie wymiaru międzynarodowego zjawisk, w tym europejskiego, podjęcie prób odnalezienia globalnych rozwiązań opartych na współpracy i solidarności.
3. W wymiarze poznawczym celem jest rozwijanie elastyczności, która sprzyja analizie i obserwacji operacji mających miejsce podczas procesu uczenia się.

Niektóre cele nauczania dwujęzycznego sformułowane w Polsce i w Andaluzji są podobne (np. interkulturowość, interpretacja źródeł i znajomość terminologii), inne zaś różnią się. Wynika to z faktu, iż w Polsce nauczanie dwujęzyczne odbywa się głównie w liceach ogólnokształcących, w których podstawowym celem jest przygotowanie uczniów do matury i przyszłych studiów. W Andaluzji naucza się dwujęzycznie w 4-letnich gimnazjach (*Educación Secundaria Obligatoria*, E.S.O.), które nie kończą się żadnym egzaminem zewnętrznym oraz, ostatnio, w szkołach podstawowych. W 2-letnim odpowiedniku liceum (*Bachillerato*) nauczanie dwujęzyczne występuje w szczątkowej formie, a uczniowie głównie przygotowują się do egzaminów końcowych (*selectividad*) z wybranych przedmiotów, dających im uprawnienia do studiowania. Andaluzyjski dokument podkreśla ponadto znaczenie rozwijania strategii uczenia się i świadomości metakognitywnej oraz wagę rozwijania języka ojczystego i innych języków obcych, które to myśli są obecne również w polskiej nowej podstawie programowej.

3. Liczba szkół z oddziałami dwujęzycznymi w Polsce i w Andaluzji

W Andaluzji nauczanie dwujęzyczne jest coraz powszechniejsze. Z raportu przygotowanego przez Consejería de Educación (2009: 42) wynika, że w latach 2005–2010 (od początku wprowadzenia *Planu Wspierania Wielojęzyczności* do bieżącego roku szkolnego) liczba szkół dwujęzycznych wzrosła niemal 5-krotnie, wśród tych szkół najwięcej jest szkół z językiem angielskim (tab. 1). W roku 2007 czterysta szkół regionu miało oddziały dwujęzyczne, a drugie tyle przygotowywało się do ich utworzenia. Obecnie takich placówek jest 694 (w tym 352 szkoły podstawowe i 342 średnie), w najbliższym czasie przewiduje się otworzenie kolejnych 400.

W roku szkolnym 2009/2010 w poszczególnych prowincjach składających się na wspólnotę autonomiczną Andaluzja było od 61 do 142 szkół dwujęzycznych, najmniej w prowincji Huelva, najwięcej w prowincji Sewilla (Consejería de Educación, 2010: 43) (tab. 2).

Dla porównania, w Polsce, zgodnie z danymi opublikowanymi na stronie internetowej Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności

[6] Wybór i opracowanie Autorki.

Tabela. 1. Liczba szkół z oddziałami dwujęzycznymi w różnych językach we wspólnocie autonomicznej Andaluzja w latach szkolnych od 2005/06 do 2009/10

Szkoły dwujęzyczne	Rok szkolny				
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Szkoły dwujęzyczne z językiem angielskim	101	206	345	457	625
Szkoły dwujęzyczne z językiem francuskim	30	36	50	52	57
Szkoły dwujęzyczne z językiem niemieckim	8	8	8	10	12
Ogółem	139	250	403	519	694

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Consejería de Educación (2009) *La Educación en Andalucía 2009/2010:* http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/archivos_repos/0/725.pdf, s. 42.

Tabela 2. Liczba szkół z oddziałami dwujęzycznymi w prowincjach wspólnoty autonomicznej Andaluzja w roku szkolnym 2009/10

Prowincje Andaluzji	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Liczba szkół dwujęzycznych w roku 2009/10	67	101	67	76	61	71	105	142

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Consejería de Educación (2009) *La Educación en Andalucía 2009/2010:* http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/archivos_repos/0/725.pdf, s. 43.

„Bilinguis"[7], na terenie całego kraju istnieje 115 szkół dwujęzycznych, ich liczba w poszczególnych województwach jest różna (od 0 do 30) (tab. 3).

Tabela 3. Liczba szkół z oddziałami dwujęzycznymi w poszczególnych województwach w Polsce

Województwo	Liczba szkół dwujęzycznych
Dolnośląskie	8
Kujawsko-Pomorskie	4
Lubelskie	5
Lubuskie	1
Łódzki	7
Małopolskie	11
Mazowieckie	30
Opolskie	10
Podkarpackie	0
Podlaskie	2
Pomorskie	14
Śląskie	12
Świętokrzyskie	0
Warmińsko-Mazurskie	2
Wielkopolskie	6
Zachodniopomorskie	3

Źródło: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis": http://bilinguis.edu.pl

Jak wynika z porównania, nauczanie dwujęzyczne w Andaluzji ma zdecydowanie bardziej powszechny charakter. W chwili obecnej, w Andaluzji liczącej sobie około 8 milionów mieszkańców jest 6 razy więcej szkół dwujęzycznych niż w całej Polsce, z populacją ponad 38 milionów osób. Warto zastanowić się nad tymi danymi, gdyż przeczą one powszechnej opinii, iż nauczanie dwujęzyczne jest możliwe tylko w przypadku najzdolniejszej młodzieży. Należy też zaznaczyć, że w Andaluzji kształci się dwujęzycznie dużo młodsze dzieci i młodzież niż w Polsce. W Andaluzji nie ma żadnej selekcji kandydatów do szkół dwujęzycznych pod względem wyników w nauce ani zdolności, choć fakt, że kandydatów jest z reguły więcej niż miejsc, prowadzi w niektórych przypadkach do wykluczenia części młodzieży z tej formy nauczania. Tak duże zainteresowanie uczniów i ich rodziców świadczy o nadziejach wiązanych z tym typem edukacji.

4. Charakterystyka porównawcza kształcenia typu CLIL w Polsce i w Andaluzji

Warto przyjrzeć się porównaniu cech i uwarunkowań kształcenia typu CLIL w Polsce i Andaluzji (tab. 4). Pozwala ono lepiej poznać model

[7] Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis": http://www.bilinguis.edu.pl. Dane z dnia 08.10.2010. Uwzględniają one szkoły dwujęzyczne z językami: angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i rosyjskim (nie uwzględniają języków mniejszości narodowych poza wymienionymi).

kształcenia dwujęzycznego w wariancie polskim i andaluzyjskim, i wysnuć pewne wnioski co do sytuacji nauczycieli realizujących ten typ kształcenia.

Warto też zwrócić uwagę na problemy dotyczące nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji. Są one zupełnie inne. W Polsce przeszkodą jest zbyt obszerny materiał nauczania przedmiotowego oraz bardzo silny wpływ oczekiwań rodziców i samych uczniów związanych z przygotowaniem do zewnętrznych egzaminów końcowych. Zjawisko to w Andaluzji nie występuje z powodu braku zewnętrznych egzaminów na koniec gimnazjum. W dwuletnim liceum zaś, zwłaszcza w klasie maturalnej, w zdecydowanej większości placówek nauczanie dwujęzyczne nie jest już prowadzone. System andaluzyjski pozwala poświęcić więcej czasu na rozwiązywanie ewentualnych problemów językowych na lekcjach PNJ uczonych dwujęzycznie i umożliwia większą elastyczność nauczania.

W Andaluzji częstym problemem jest obecność w klasie dzieci imigrantów, które nie znają języka hiszpańskiego lub znają go słabo, przy czym wiele z nich posługuje się innymi alfabetami (arabskim, cyrylicą). Ten problem w Polsce praktycznie nie istnieje ze względu na niewielki odsetek imigrantów. Również liczba uczniów w klasie dwujęzycznej jest korzystniejsza w Polsce, ze względu na powszechny podział na grupy, do czego w Andaluzji się dąży.

W Polsce, w przeciwieństwie do Andaluzji, dużą trudność stanowi koordynacja nauczania przedmiotów dwujęzycznych i samego języka. Współpraca między nauczycielami języka a nauczycielami PNJ istnieje w pewnym tylko zakresie, a podstawowym problemem jest brak czasu. Funkcja koordynatora istnieje u nas wyłącznie nieoficjalnie, bez zniżki godzin. W Andaluzji natomiast współpraca między nauczycielami jest powszechna i usankcjonowana instytucjonalnie poprzez specjalną zniżkę pensum. Funkcję koordynatora pełni oficjalnie nauczyciel języka, również mający dużą zniżkę godzin pracy z tym związaną. Funkcjonują tu również programy pisane wspólnie przez nauczycieli wszystkich języków nauczanych w danej szkole i PNJ. W wielu szkołach opracowuje się cały program w zespole (tzw. *curriculum integrado*) i wspólnie się go testuje, starając się zapewnić maksymalną korelację międzyprzedmiotową. Szkół takich jest coraz więcej. Powstają też programy ogólnoandaluzyjskie dla danego typu szkół. W Polsce taka współpraca zespołu i taki sposób planowania pracy jest rzadkością.

Olbrzymim problemem kształcenia dwujęzycznego w Polsce jest ewaluacja osiągnięć uczniów. Problem ten wynika z braku odpowiednich norm oceniania. Ewaluacja jest często powodem konfliktów z uczniami i rodzicami. W Andaluzji natomiast nie wolno karać ucznia za problemy z językiem na zajęciach z PNJ. Wysokie osiągnięcia językowe skutkują dodatkowymi punktami podczas ewaluacji PNJ, będącymi swego rodzaju *bonusem*. Jest też duża tolerancja dla błędów językowych.

Kluczowymi postaciami w andaluzyjskim systemie nauczania dwujęzycznego są *ayudante lingüístico* i *auxiliar de conversación*. Chętnych do takiej pracy nie brakuje ze względu na wyjątkową atrakcyjność języka i regionu (klimat, zabytki, zwyczaje). Mogąc liczyć na wsparcie pomocników językowych przed i w trakcie lekcji, nauczyciele o niższym stopniu znajomości języka mogą prowadzić i prowadzą zajęcia na bardzo wysokim poziomie nie tylko merytorycznym, ale i językowym. Co ciekawe, nauczyciel proszący przy uczniach o pomoc i niejako przyznający się do swej niedoskonałej kompetencji językowej, ośmiela uczniów do używania języka pomimo niedociągnięć. W takiej sytuacji nauczyciel uczy uczniów swego przedmiotu, natomiast języka uczy się poniekąd wspólnie ze swoimi uczniami.

5. Wymagania formalne, kompetencje i kształcenie nauczycieli nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji

W Polsce nauczyciele języka muszą mieć tytuł magistra danej filologii lub tytuł licencjata (np. po nauczycielskich kolegiach językowych) wraz z przygotowaniem pedagogicznym, a nauczyciele PNJ muszą mieć tytuł magistra danego kierunku z przygotowaniem pedagogicznym oraz powinni docelowo znać język obcy, w któ-

Tab. 4. Porównanie cech i uwarunkowań nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji

Cechy/uwarunkowania	Polska	Andaluzja
Podstawy prawne	Ustawa o systemie oświaty, rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej[8]	*Plan de Fomento del Plurilingüismo*
Powszechność nauczania	Pojedyncze, głównie najlepsze szkoły w dużych miastach (115 szkół na terenie całego kraju)	Charakter powszechny (694 szkoły obecnie, kolejnych 400 w planach)
Moment rozpoczęcia nauki	Głównie liceum, z klasą „0"[9] lub bez niej Gimnazjum (rzadziej)	Głównie gimnazjum (4-letnie) i szkoła podstawowa Liceum w niewielkim zakresie
Czas trwania nauki w klasie dwujęzycznej	Głównie 3 lata lub 4 (oddziały z klasą „0")	Obecnie głównie 4 lata, choć w planach dłużej (kontunuacja po szkole podstawowej)
Przedmioty	Co najmniej dwa, w tym obowiązkowo jeden z sześciu (biologia, chemia, geografia świata i ogólna, fizyka, matematyka, historia powszechna)	Wszystkie możliwe, bez ograniczeń
Języki wykładowe	Angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, rosyjski oraz języki mniejszości narodowych	Angielski, francuski, niemiecki, ale w założeniach może być to każdy inny język w zależności od potrzeb uczniów (np. ze względu na obecność dużych grup imigrantów)
Obecność języka ojczystego na zajęciach z PNJ	Powszechna w sekcjach angielskich, niemieckich i francuskich; bardzo sporadyczna w sekcjach hiszpańskich	Powszechna
Problematyzacja języka na zajęciach z PNJ	Często przeszkodą jest zbyt obszerny materiał	Często przeszkodą (póki co) jest niewystarczająca znajomość języka przez uczniów i nauczycieli, choć to się ostatnio bardzo zmienia
Obecność imigrantów	Brak (wyjątki)	Bardzo duża, powszechna w każdej klasie, różnorodna. Różne alfabety (arabski, cyrylica)
Obecność lektorów (*native speakers*)	Z zasady są obecni, ale tylko w sekcjach hiszpańskich (do niedawna podobnie działo się w sekcjach francuskich). W angielskich i niemieckich ich obecność nie jest regułą	Każda sekcja ma tzw. *ayudante lingüístico*[11] (pomocnika językowego) i/lub *auxiliar de conversación*[12] (pomocnika do konwersacji) będącego (z nielicznymi wyjątkami) rodzimym użytkownikiem drugiego języka nauczania
Egzaminy końcowe	Matura dwujęzyczna, silnie warunkująca cele, ocenianie i podejście	Brak
Możliwość szkoleń zagranicznych	Programy europejskie (Uczenie się przez Całe Życie). Szkolenia proponowane przez Ambasadę Hiszpanii, Francji, instytucje niemieckie; w mniejszym zakresie szkolenia w krajach anglojęzycznych	Programy europejskie. Szkolenia finansowane przez rząd Andaluzji
Komputeryzacja szkoły	W każdej szkole są pracownie komputerowe	Prawie każda sekcja dwujęzyczna ma salę komputerową WYŁĄCZNIE do swojej dyspozycji

Źródło: Opracowanie własne.

[8] Por. artykuł V. Krawczyk, *Nauczanie dwujęzyczne a przepisy prawa oświatowego*, zamieszczony w niniejszym tomie.

[9] Tzw. klasa „0" to dodatkowy rok nauki w liceum, poprzedzający 3-letni cykl kształcenia, w czasie którego drugi język nauczania jest nauczany w wymiarze 18 godzin tygodniowo.

[11] *Ayudante lingüístico* to tymczasowy współpracownik, rodzimy użytkownik danego języka. Z reguły funkcję tę pełnią studenci programu Erasmus, których rekrutacja odbywa się za pośrednictwem uniwersytetów andaluzyjskich. Są oni obecni w szkole 10 godzin w tygodniu, za co otrzymują 300 euro oraz czasami punkty danej uczelni (informacje od prof. F. Lorenzo Bergillos). Jest ich obecnie około stu (Consejería de Educación, 2009: 44).

[12] *Auxiliar de conversación* to absolwent szkoły, głównie wyższej, rodzimy użytkownik danego języka, który jest zatrudniony na podstawie kontraktu o długości do 3 lat. Pracuje on w niepełnym wymiarze godzin i otrzymuje wynagrodzenie w wysokości 600 euro miesięcznie. Rekrutacja pomocników do konwersacji odbywa się za pośrednictwem służb ds. kultury danego kraju lub umów międzynarodowych między danym krajem a Ministerstwem Edukacji Hiszpanii czy Junta de Andalucía (informacja od prof. F. Lorenzo Bergillos). W roku szkolnym 2009/10 było ich ogółem 1044, z czego 833 to osoby z językiem angielskim, 43 z niemieckim, 152 z francuskim, 1 z chińskim, 7 z włoskim i 8 z arabskim (Consejería de Educación, 2009: 44).

rym nauczają, na poziomie B1 lub B2[13] w zależności od posiadanego certyfikatu językowego[14]. W Andaluzji poziom wymagań językowych dla nauczycieli PNJ został ustalony jako co najmniej B2[15].

W Polsce został opracowany dokument, w którym określono szczegółowo kompetencje nauczycieli języka francuskiego i PNJ nauczanych w tym języku w sekcjach dwujęzycznych z językiem francuskim w naszym kraju (Moreau, 2007). Został on przetłumaczony na język polski (Moreau, 2008), co umożliwia osobom, które nie znają języka francuskiego, a są zainteresowane nauczaniem dwujęzycznym w Polsce, łatwy do niego dostęp. W publikacji tej omówiono cztery grupy kompetencji:

1. Kompetencje wspólne dla nauczycieli języka i PNJ.
2. Specyficzne kompetencje nauczycieli PNJ.
3. Specyficzne kompetencje nauczycieli języka francuskiego.
4. Kompetencje wspólne dla nauczycieli języka i PNJ odnoszące się do integracji języków i przedmiotów poprzez realizację dwujęzycznych projektów międzyprzedmiotowych.

Ten wzorcowo opracowany dokument, którego szczegółowe omówienie przekracza ramy niniejszego artykułu, mógłby stanowić inspirację dla osób zajmujących się kształceniem dwujęzycznym w Andaluzji. W regionie tym bowiem kompetencje nauczycieli z sekcji dwujęzycznych nie zostały dotychczas określone w żadnym dokumencie o zasięgu większym niż dokumentacja poszczególnej szkoły[16].

Choć ani w Polsce, ani w Andaluzji nie istnieje przygotowanie do nauczania dwujęzycznego w ramach studiów magisterskich, jednak warto zapoznać się z istniejącą ofertą lub jej planami w zakresie kształcenia podyplomowego.

W Andaluzji od listopada 2008 r. ruszyła pierwsza edycja studiów podyplomowych w zakresie nauczania dwujęzycznego (*Máster en Enseñanza Bilingüe*) na Uniwersytecie Pablo de Olavide w Sewilli. Program tych studiów został podzielony na 4 moduły:

1. Podstawy nauczania dwujęzycznego: moduł ten poświęcony jest elementom psycholingwistyki, socjolingwistyki oraz przepisom i rozwiązaniom dotyczącym programów nauczania i organizacji szkół dwujęzycznych oraz nauczania języków specjalistycznych.
2. CLIL. Modele i praktyka: w trakcie realizacji tego modułu studenci nauczą się m.in. planowania lekcji oraz zadań i ćwiczeń w ramach CLIL.
3. Język na lekcjach PNJ: docelowo poziom znajomości języka przez nauczycieli został tu określony jako C1. Moduł zawiera zarówno język akademicki, jak i język dla potrzeb zawodowych.
4. Praktyki.

Ponadto należy zaznaczyć, że obecnie znaczna część andaluzyjskich studiów podyplomowych dla nauczycieli szkolnictwa średniego zawiera moduł dotyczący nauczania CLIL.

W Polsce, oprócz dotychczas istniejących form kształcenia ustawicznego dla nauczycieli z sekcji dwujęzycznych, w roku akademickim 2009/10 zaproponowano po raz pierwszy studia podyplomowe z zakresu CLIL. Studia te prowadzone są w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, a ich oficjalna nazwa w języku polskim brzmi: „Studia podyplomowe dla nauczycieli i nauczycieli akademickich w zakresie nauczania przedmiotów humanistycznych,

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemajacych wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50, poz. 400).

[14] Szczegółowy wykaz certyfikatów językowych uprawniających do nauczania dwujęzycznego znajduje się w załączniku do rozporządzenia z przypisu 13.

[15] Informacja uzyskana od prof. F. Lorenzo Bergillos.

[16] W tym miejscu pragnę zaznaczyć, że w najbliższym czasie zostanie opublikowane opracowanie *CLIL Teacher's Competence Grid*, którego autorami są P. Bertaux, C.M. Coonan, M.J. Frigols i P. Mehisto. Jest to dokument mający pomóc różnym europejskim odbiorcom w określeniu kompetencji nauczyciela CLIL (osoby zainteresowane tym dokumentem mogą odnaleźć jego zapowiedź na stronie: http://clil.files.wordpress.com/2010/04/clil_competences_grid_31-12-091.pdf.).

społecznych, przyrodniczych, społecznych i artystycznych po angielsku". Kształcenie trwać ma 3 semestry (350 godzin) i ma obejmować 4 segmenty:

1. Pedagogiczny (w tym praktyki pedagogiczne).
2. Dydaktyka CLIL.
3. Technologia edukacyjna.
4. Integracja języka i przedmiotu niejęzykowego.

Otwarcie studiów podyplomowych z zakresu CLIL jest obiecujące. Pozostaje mieć nadzieję, że tematyka CLIL zagości z czasem na stałe w programie studiów dla nauczycieli w naszym kraju.

6. System nauczania dwujęzycznego w Andaluzji jako przykład dla Polski

Polska nie może się, jak dotychczas, poszczycić tak kompleksowym rozwiązaniem formalno-prawnym i finansowym jakim jest andaluzyjski *Plan Wspierania Wielojęzyczności (Plan de Fomento del Plurilingüismo*). Dokument ten mógłby służyć jako przykład dobrej praktyki i źródło inspiracji dla polskich władz oświatowych. Dokument ten reguluje nauczanie języków obcych w Andaluzji, zakłada tworzenie sekcji dwujęzycznych oraz realizację wielu innych inicjatyw (łącznie jest ich 74) mających na celu promowanie wielojęzyczności w tej wspólnocie. Plan ten otrzymał *European Language Label* jako wyraz uznania dla jego innowacyjności w dziedzinie nauczania języków obcych.

Do nauczania dwujęzycznego odnosi się kilkanaście inicjatyw przewidywanych w Planie. Obejmują one takie działania jak: zniżka godzin dla nauczycieli PNJ, szkolenia dla nauczycieli, obowiązkowa nauka języka obcego w szkołach dwujęzycznych od pierwszej klasy szkoły podstawowej, wprowadzenie z czasem podziału na grupy w szkołach dwujęzycznych, pomoc przy tworzeniu materiałów dydaktycznych, dotowanie szkół dwujęzycznych w celu odpowiedniego wyposażenia ich w sprzęt informatyczny, tworzenie zintegrowanych programów nauczania, stworzenie planu kształcenia rodziców, utworzenie funkcji koordynatora sekcji dwujęzycznych, zapewnienie obecności współpracownika będącego rodzimym użytkownikiem języka w ośrodkach dwujęzycznych.

Działaniem uwzględnionym w *Planie Wspierania Wielojęzyczności,* które zasługuje na szczególną uwagę, jest dokonywanie ewaluacji placówek dwujęzycznych. W tych ramach przeprowadzono i opublikowano pierwsze badania naukowe nad efektywnością kształcenia w sekcjach dwujęzycznych w Andaluzji (Lorenzo Bergillos, Casal, Moore, 2009). W badaniach wzięto pod uwagę cztery aspekty:

1. Rozwój kompetencji, w tym rozwój kompetencji językowej, kompetencji dotyczącej efektywnej integracji języka i treści niejęzykowych[17], kompetencji proceduralnej (użycie strategii) oraz świadomości interkulturowej i motywacji.
2. Rozwiązania organizacyjne związane z programami nauczania.
3. Rozmaite aspekty praktyki szkolnej, tzw. *classroom praxis*, np.: użycie języka obcego, typologia zadań lekcyjnych, podejście do nauki języka, metajęzyk, tematyka, rozwój umiejętności i kompetencji, materiały dydaktyczne, planowanie lekcji i techniki ewaluacji.
4. Poziom satysfakcji osób zaangażowanych w nauczanie dwujęzyczne.

Szczegółowy opis przebiegu badania oraz jego wyników wykracza poza ramy tego artykułu. Warto jednak zasygnalizować, że wyniki badań poziomu językowego w oddziałach dwujęzycznych w zakresie wszystkich umiejętności były co najmniej o 20% wyższe niż wyniki w grupach kontrolnych, a nauczyciele, koordynatorzy, uczniowie i rodzice zgodnie uznali, że kształcenie dwujęzyczne ma korzystny wpływ na cały proces edukacyjny. Za największe wyzwanie zaś uznano właściwą integrację języka i treści niejęzykowych, do której droga wiedzie zarówno poprzez procesy odgórne (programy nauczania i planowanie), jak i oddolne (praktyka klasowa) (Lorenzo Bergillos, Casal, Moore, 2009: 9, 16). Trudno się z taką tezą nie zgodzić.

[17] W oryginale: *conceptual competences relating to the successful integration of content and language* (Lorenzo Bergillos, Casal, Moore, 2009: 4)

Polscy nauczyciele mogą pozazdrościć nauczycielom andaluzyjskim specjalnych udogodnień instytucjonalnych w postaci zniżki godzin. W ramach tej zniżki nauczyciele PNJ spotykają się w szkole z pomocnikami językowymi i wspólnie przygotowują lekcje oraz materiały dydaktyczne, a cały zespół odbywa cotygodniowe zebrania, w czasie których wszyscy nauczyciele sekcji przygotowują i omawiają wspólny zintegrowany program językowo-przedmiotowy i rozwiązują kwestie bieżące.

Szczególnie razi dysproporcja między warunkami pracy polskich koordynatorów sekcji dwujęzycznych i ich andaluzyjskich odpowiedników. W Polsce ta funkcja, faktycznie pełniona, nie jest nawet oficjalnie uznana, nie mówiąc już o zniżce pensum czy dodatku funkcyjnym. W Andaluzji koordynator ma 8 godzin tygodniowo zniżki na odbywanie zebrań, prowadzenie dokumentacji, szkolenia, wizyty, narady z władzami edukacyjnymi i pomoc nauczycielom, w tym też pomocnikom językowym, we wszelkich sprawach zawodowych i ważnych sprawach życiowych. Polski koordynator, np. w sekcjach hiszpańskich, gdzie zawsze pracuje przynajmniej 2 lektorów z Hiszpanii, ma tyle samo obowiązków i żadnej ulgi z tego tytułu. Z drugiej strony, nauczyciele andaluzyjscy nie otrzymują dodatku za nauczanie w oddziałach dwujęzycznych, co w Polsce z reguły ma miejsce.

Na szczególną uwagę zasługuje andaluzyjski system ewaluacji z PNJ, a konkretnie system oceniania języka obcego na tych przedmiotach. W świetle obowiązujących przepisów nauczyciel nie może karać za błędy językowe, jeśli odpowiedź jest prawidłowa merytorycznie. Powinien za to podwyższyć ocenę w przypadku bardzo poprawnego, bogatego języka wypowiedzi ucznia. Warto byłoby z takim systemem zapoznać nauczycieli PNJ w Polsce, tym bardziej, że może mieć on znaczący wpływ na motywację uczniów do nauki w oddziałach dwujęzycznych, może przekonać rodziców do tej formy nauczania-uczenia się i pozwolić uniknąć wielu konfliktów.

Wnioski

Z powyższych rozważań oraz z wielu rozmów przeprowadzonych z nauczycielami i koordynatorami sekcji dwujęzycznych w Polsce i w Andaluzji możemy wysnuć serię wniosków, częściowo nawet postulatów, dotyczących formalnej sytuacji nauczycieli w nauczaniu dwujęzycznym w Polsce, doboru kadry do nauczania dwujęzycznego oraz jej kształłcenia i doskonalenia.

Przede wszystkim skuteczne nauczanie dwujęzyczne musi być bardzo mocno dostosowane do warunków lokalnych. Konieczne jest stworzenie oficjalnej funkcji koordynatora, ze zniżką godzin i dodatkiem funkcyjnym. Wszędzie tam, gdzie sekcji dwujęzycznych jest więcej niż jedna, powinna istnieć oficjalna funkcja wicedyrektora ds. nauczania dwujęzycznego, tak jak to ma miejsce w Łodzi[18]. Warto też zastanowić się nad andaluzyjskim systemem oceniania PNJ, jak również konstruować zadania testowe tak, by nie wymagały zbyt wiele produkcji językowej, zwłaszcza w początkowych etapach kształcenia. Przepisy prawa powinny zaś być tak sformułowane, by pozwolić dyrektorom jak najszerzej korzystać z takiej kadry, jaka jest (do pewnych granic), pod warunkiem jej ustawicznego kształcenia.

Nauczyciel PNJ powinien być przede wszystkim bardzo dobrym nauczycielem swojego przedmiotu (niezależnie od języka, w jakim naucza). Powinien mieć też wrodzoną potrzebę doskonalenia się i realizować ją w zakresie swego przedmiotu, jak i języka, dydaktyki i informatyki. Konieczne jest kształcenie nauczycieli w zakresie integracji języka i treści niejęzykowych, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. *scaffolding*[19] oraz miejsca języka ojczystego (i innych języków znanych uczniom) w kształceniu CLIL. Warto też uczyć nauczycieli akceptacji własnej niedoskonałości i radzenia sobie z nią, pod warunkiem ustawicznego doskonalenia się. Nie sposób pominąć też kluczowej w kształceniu CLIL kwestii autonomii, zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

[18] Por. informacje w artykule E. Świerczyńskiej O *tworzeniu i rozwijaniu szkoły integrującej nauczanie przedmiotów i języka. Z perspektywy wicedyrektora ds. klas dwujęzycznych.*

[19] Dosłownie słowo to oznacza „rusztowanie", zaś w przypadku CLIL – techniki dorywczo ułatwiające pracę z materiałami autentycznymi i wspomagające produkcję językową oraz wykonanie poszczególnych zadań.

Istnieje zatem konieczność stałego kształcenia językowego i dydaktycznego nauczycieli PNJ i nauczycieli języka obcego, będącego drugim językiem nauczania oraz stworzenie możliwości jak największej liczby wyjazdów zagranicznych dla nauczycieli języka i PNJ, w tym na kursy językowe, dydaktyczne i tzw. *job shadowing* (rodzaj asystentury zawodowej, polegającej na towarzyszeniu nauczycielowi z innego kraju w jego codziennej pracy w szkole). Konieczne jest też ustawiczne kształcenie dydaktyczne, w tym kształcenie w zakresie tworzenia i adaptacji materiałów dydaktycznych, oraz szeroko zakrojone kształcenie informatyczne nauczycieli, przygotowujące do nauczania dwujęzycznego i wspierające je. Ponadto warto zapoznawać nauczycieli z przykładami dobrych praktyk w zakresie współpracy wszystkich nauczycieli nauczających uczniów oddziałów dwujęzycznych, jak to ma często miejsce w Andaluzji.

Bibliografia

Consejería de Educación (2009) *La Educación en Andalucía* 2009/2010.

Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *CLIL*, Cambridge: CUP.

Duverger J. (2005) *L'enseignement en classe bilingue*, Paris: Hachette.

EURYDICE (2006) *CLIL at School in Europe*, Eurydice European Unit.

Iluk J. (2000) *Nauczanie bilingwalne, modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Informator maturalny dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem angielskim jako drugim językiem nauczania (on-line) – dostępny na: www.cke.edu.pl (30.09.2008).

Lorenzo Bergillos F., Casal S., Moore P. (2009) *The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings form the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project*, „Applied Linguistics" Advance Access published November 20, 2009.

Mehisto P., Frigols M.J., Marsh D. (2008) *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan Education.

MEN (2008) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Moreau F. (2007) *Référentiel de compétences des enseignants de disciplines non linguistiques et de français des sections bilingues francophones en Pologne*, Warszawa: CODN.

Moreau F. (2008) *Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych*, tłum. K. Szymankiewicz, Warszawa: CODN

Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005) Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dostępny na stronie w 4 wersjach językowych (hiszpańska, angielska, francuska i niemiecka): http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50, poz. 400).

Tekst ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458): www.reformaprogramowa.men.gov.pl/akty-prawne/ustawy-powiązane-z-wprowadzanymi-zmianami

Z doświadczeń nauczycieli i uczniów

Monika Wilkowska[1]
Aleksandra Ratuszniak[2]
Elżbieta Świerczyńska[3]
Łódź

Dlaczego powstał ten tom? Refleksje na temat istoty zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego

Wstęp

Artykuły zawarte w tej części tomu kierujemy nie tylko do nauczycieli języków obcych, ale także do nauczycieli przedmiotów niejęzykowych, począwszy od „królowej nauki", matematyki, czy też historii, „nauczycielki życia", a skończywszy na wychowaniu fizycznym. Poprzez teksty, a w szczególności dzięki propozycjom scenariuszy lekcji czy pomysłom na lekcje, chciałybyśmy zachęcić nauczycieli wszystkich przedmiotów do zainteresowania się zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym na wszystkich etapach edukacji.

Mamy także nadzieję, że publikacja ta spowoduje dodatkową dyskusję nad rozwojem polskiej edukacji oraz nad wdrażaniem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo językowego. Zagadnienia tu opisywane dotyczą dziś wprawdzie tylko ok. stu szkół z oddziałami dwujęzycznymi, liczymy jednak, że w przyszłości może być ich w Polsce o wiele więcej. Polskie szkoły dwujęzyczne wiele osiągnęły, świadczą o tym najdobitniej kariery ich absolwentów. Rozwijanie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, które jest nowoczesnym, niezwykle obiecującym podejściem edukacyjnym, jest ważnym zadaniem władz oświatowych, naukowców, edukatorów, kształcących i doskonalących nauczycieli oraz nauczycieli praktyków. Zaniechania w tej dziedzinie byłyby dla rozwoju polskiej edukacji niekorzystne.

1. Czym jest dla nas zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe?

Nauczanie dwujęzyczne, edukacja bilingwalna, edukacja wielojęzyczna, zintegrowane programy nauczania, nauczanie wzbogacone o język, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) – oto przykłady terminów używanych w różnych częściach Europy w odniesieniu do tego typu kształcenia, które obejmuje nauczanie/uczenie się danego przedmiotu jednocześnie w języku ojczystym i obcym (EURYDICE, 2007: 64–67).

W raporcie EURYDICE (2007: 8) podano, że: „akronim CLIL jest używany jako ogólne określenie definiujące **wszystkie typy świadczeń** edukacyjnych, w których drugi język (język obcy, język danego regionu lub język mniejszości oraz/al-

[1] Monika Wilkowska jest Zastępcą Dyrektora 43 Gimnazjum w Łodzi ds. klas dwujęzycznych z językiem niemieckim i doktorantką w Zakładzie Metodyki Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

[2] Aleksandra Ratuszniak jest Zastępcą Dyrektora XIII LO w Łodzi ds. klas dwujęzycznych z językiem francuskim oraz autorką podręczników i materiałów dydaktycznych do nauczania języka francuskiego.

[3] Elżbieta Świerczyńska była Zastępcą Dyrektora VIII LO w Łodzi ds. klas dwujęzycznych z językiem niemieckim (1998–2008). Autorka podręczników i materiałów dydaktycznych do języka niemieckiego; edukator, wykładowca Instytutu Edukacji Ustawicznej dr B. Owczarskiej w Łodzi.

bo inny oficjalny język państwowy) stosuje się do nauczania/uczenia się pewnych przedmiotów/tematów – innych niż lekcje języka obcego". Z definicji tej wynika, że nie cały proces edukacyjny musi przebiegać w języku obcym, a tylko wybrane przedmioty lub nawet wybrane z nich tematy. W praktyce oznacza to, że integrujemy nauczanie przedmiotów niejęzykowych i nauczanie języka obcego w zakresie określonych obszarów uzgodnionych przez nauczycieli danej szkoły. Są kraje, w których CLIL może być prowadzony tylko metodą projektów, gdyż konstytucja kraju wyklucza nauczanie dwujęzyczne (Słowenia). Zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe nie musi mieć zatem wyłącznie sformalizowanego charakteru w postaci „klas dwujęzycznych".

2. Nauczanie czy kształcenie?

Tytuł publikacji *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury (EURYDICE, 2006) przetłumaczono jako *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie* (EURYDICE, 2007). Użycie terminu *kształcenie* w odniesieniu do terminu *learning* (uczenie się) wskazuje na problem związany z terminologią, ale również pokazuje, jak trudno jest jednoznacznie określić, kto jest podmiotem w tym modelu edukacji. Pojęcie *uczenie się* pojawia się w tłumaczeniu terminu CLIL w języku niemieckim (CLIL – *Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen*) i hiszpańskim (CLIL – *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, AICLE), natomiast w tłumaczeniu tego terminu w języku francuskim można spotkać pojęcie *nauczanie* (CLIL – *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*, EMILE). Także w tradycji polskiej w odniesieniu do tego typu działań edukacyjnych używa się terminu *nauczanie* (nauczanie dwujęzyczne). Czy znaczy to, że w Niemczech, Hiszpanii i w krajach anglojęzycznych podmiotem jest uczeń, natomiast we Francji i w Polsce podmiotem tym jest nauczyciel?

Pojawienie się terminu *kształcenie* w polskiej wersji materiałów opracowanych przez Dyrekcję Generalną ds. Edukacji i Kultury Unii Europejskiej wskazuje na chęć pogodzenia obu podejść i wybór terminu, który zawiera w sobie zarówno pojęcie *nauczanie*, jak i *uczenie się*. Termin *nauczanie* kładzie, naszym zdaniem, nacisk na czynności nauczyciela, który „naucza". Warto jednak zauważyć, że „nauczanie jest działalnością intencjonalną, znaczy to, że jego intencją jest wywołanie uczenia się jako czynności podmiotowej samych uczniów, stąd też niektórzy dydaktycy określają je jako kierowanie uczeniem się" (Okoń, 2007: 266). Właśnie „kierowanie uczeniem się" wydaje się nam szczególnie ważnym zadaniem nauczyciela we współczesnej szkole. Za termin nadrzędny wobec terminów *nauczanie* i *uczenie się* można uznać termin *kształcenie*. Według W. Okonia (2007: 201–202) kształcenie jest wielostronną działalnością, która realizuje się w procesach nauczania-uczenia się i samokształcenia. Dlatego, mimo że pojęcie „nauczanie dwujęzyczne", do którego jesteśmy przyzwyczajeni, oraz pojęcie „zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe" (CLIL) będą się w tekstach w tej części tomu przenikać i będą często stosowane zamiennie, warto zachęcać do rozpowszechniania tego drugiego terminu jako szerszego. Odchodzenie od używania terminu „nauczanie" na rzecz terminu „kształcenie" może sprzyjać obniżeniu niepokoju odczuwanego przez nauczycieli chcących podjąć się realizacji tego podejścia edukacyjnego i kładzie nacisk na dwa podmioty relacji pedagogicznej: nauczyciela i ucznia.

3. Cele zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe możemy zatem uznać, przeformułowując definicję terminu *kształcenie* w ujęciu W. Okonia[4],

[4] Kształcenie – „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić: poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką; przygotowanie do zmieniania świata przez rozwiniecie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych; ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych", W. Okoń, 2007: 201.

za system działań, zmierzających do tego, by uczniom umożliwić:

- poznawanie świata, zdobycie wiedzy,
- przygotowanie się do zmieniania rzeczywistości poprzez rozwinięcie różnorodnych umiejętności (językowych, społecznych, samokształceniowych), uzdolnień i zainteresowań,
- ukształtowanie osobowości.

Według M. Olpińskiej (2009: 163) do najważniejszych ogólnych **celów poznawczych** kształcenia typu CLIL należą:

- rozwijanie strategii uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*),
- stworzenie uczniom jak najlepszych możliwości ogólnego rozwoju poznawczego,
- stworzenie podstaw rozwoju wszechstronnej wiedzy o sobie i o świecie, dzięki konfrontacji z różnorodnymi źródłami informacji w języku ojczystym i obcym,
- wsparcie najważniejszych umiejętności kluczowych,
- rozwijanie krytycznego, logicznego i twórczego myślenia oraz umiejętności rozwiązywania problemów.

Na szczególne podkreślenie zasługuje rozwijanie **kompetencji metodycznych** ucznia. Kształcąc się dwujęzycznie w różnych dziedzinach wiedzy: historii, biologii czy geografii, uczeń uczy się gromadzenia, rozszerzania i przekształcania informacji poprzez analizowanie, wnioskowanie oraz argumentowanie (Olpińska, 2009: 165).

Według raportu EURYDICE (2007: 22) do **celów językowych** kształcenia typu CLIL należy stworzenie uczniom możliwości rozwijania umiejętności językowych, w których nacisk kładzie się na efektywną komunikację oraz zwiększanie motywacji uczniów do nauki języków poprzez wykorzystywanie ich do rzeczywistych i praktycznych celów. M. Olpińska (2009: 167) za ważny cel językowy uznaje rozwijanie u uczniów świadomości językowej (*language awarness*).

Kształcenie typu CLIL umożliwia także **rozwój postaw społecznych** ucznia, takich jak tolerancja, szacunek dla innego, otwartość na różne kultury i zachowania. Niezwykle cenne wydaje się kształtowanie własnej tożsamości i osobowości poprzez:

- pracę w grupie,
- wspólne szukanie rozwiązań,
- negocjowanie,
- zawieranie kompromisów.

Cele poznawcze są realizowane w jednakowym stopniu przez nauczyciela i ucznia. CLIL niejako wymusza rozwój indywidualny i społeczny w wielu sytuacjach: w pracy, w szkole czy też w domu. Ustawiczne kształcenie językowo-przedmiotowe wzbogaca zawodowo nauczyciela, a ucznia przygotowuje do efektywnego zdobywania wiedzy i umiejętności. W konsekwencji *lifelong learning* wyrabia aktywne postawy, uczy skutecznego dialogu, pozwala na wymianę doświadczeń oraz ułatwia harmonijne współistnienie we współczesnym świecie.

Lekcje CLIL umożliwiają dojrzewanie i tworzenie subiektywnego światopoglądu na podstawie wielu źródeł, dzięki którym powstaje spójna wizja otaczającego świata (Saryusz-Wolski, 2008: 26).

4. Język obcy, czyli język przedmiotu

Doświadczenie szkół dwujęzycznych, których uczniowie znakomicie radzą sobie na studiach w Polsce i za granicą, pokazuje jednoznacznie, że w nauczaniu dwujęzycznym ważne są nie tylko kompetencje językowe nauczycieli, ale też stosowane przez nich odpowiednie metody pracy, łączące w sobie metodykę nauczania języków obcych i przedmiotu ogólnokształcącego.

By integrować wiedzę i język, nie trzeba skończyć wydziału filologicznego. W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym nie chodzi o wykładanie przez nauczyciela w języku obcym, ale przede wszystkim o to, aby uczeń miał poczucie nauki integrującej nowo zdobywaną wiedzę i język obcy. Dzieje się tak poprzez odpowiedni dobór treści i ćwiczeń, jak również metody prowadzenia lekcji i zadania stawiane uczniom. Doświadczenia wielu zachodnich szkół (a także nasze własne) pokazują, że czasem korzystniej jest, gdy nauczyciel uczy się języka wraz z uczniem. Okazuje się bowiem, że nauczyciele „uczący się" lepiej rozumieją problemy uczniów pracujących w systemie CLIL i lepiej potrafią np. dostosowywać teksty do potrzeb uczniów. Tym

bardziej, że potrzeby językowe nauczycieli są zróżnicowane i zależą od nauczanego przedmiotu. Inne potrzeby (w zakresie języka lekcji i języka przedmiotu) ma nauczyciel matematyki, inne nauczyciel fizyki, jeszcze inne nauczyciel historii powszechnej.

Język obcy nauczany w zintegrowanym kształceniu językowo-przedmiotowym spełnia dwie podstawowe funkcje: komunikacyjną i poznawczą. Nauczyciel przedmiotu nauczanego dwujęzycznie posługuje się językiem obcym, aby kierować procesem uczenia (się) – stosuje język lekcyjny (Iluk, 1993). Jednocześnie wspomaga ucznia w zdobywaniu wiedzy fachowej w języku obcym – stosuje język przedmiotu. Uczeń z kolei również używa języka obcego jako języka lekcji, komunikując się z nauczycielem lub kolegami/koleżankami, a także jako języka przedmiotu, analizując teksty źródłowe, rozwiązując zadania, interpretując schematy, wykresy, mapy. Należy podkreślić, że w kształceniu typu CLIL język jest narzędziem, które pozwala uczniowi na odkrywanie danego przedmiotu adekwatnie do jego wieku. Uczeń ma świadomość znaczenia poszczególnych pojęć w języku ojczystym i w drugim języku nauczania w odpowiednich kontekstach. Rozumie i precyzyjnie stosuje słownictwo fachowe w odniesieniu do realiów społecznych, politycznych, kulturowych i innych danego obszaru językowego, mając świadomość różnych punktów widzenia.

Dzięki uczestnictwu w procesie kształcenia poprzez język ojczysty i jego kulturę oraz język drugi i związany z nim kontekst cywilizacyjny dochodzi do przenikania się tych perspektyw. W rezultacie tworzy się osobowość, która nie jest sumą dwóch jednojęzycznych tożsamości. Warto tu przytoczyć za M. Sadowską-Gronert (2009) metaforę R. Milleta: „bilingwalizm to sztuka posługiwania się dwoma językami niczym dwoma rękami". Nazwa *zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe* (CLIL) oddaje w pełni charakter tej metafory. Język ojczysty i język obcy jako narzędzie komunikacji i zdobywania wiedzy uzupełniają się, wzmacniają partnerską relację nauczyciel – uczeń, prowadząc do efektu synergii i ułatwiając funkcjonowanie na poszczególnych etapach edukacji i życia zawodowego[5].

Bibliografia

EURYDICE (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Bruksela: Europejskie Biuro EURYDICE.

EURYDICE (2007) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: FRSE.

Iluk J. (1993) *Polsko-Niemiecki Słownik Wyrażeń i Zwrotów Lekcyjnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kształcenie dla potrzeb społeczeństwa europejskiego. Szkoły z klasami dwujęzycznymi w Łodzi – 1998–2008 (2008), Łódź: Instytut Europejski.

Okoń W (2007) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Olpińska M. (2009) *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.

Sadowska-Gronert M. (2009) *Wokół dyskusji na temat dwujęzyczności*. Referat na V Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej Politechniki Śląskiej pt. Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw, Ustroń 2009.

Saryusz-Wolski T. (2008) *Znajomość języków obcych jako kluczowy element efektywnego kształcenia się przez całe życie, w Kształcenie dla potrzeb społeczeństwa europejskiego. Szkoły z klasami dwujęzycznymi w Łodzi – 1998–2008*, Łódź: Instytut Europejski, s. 25–29.

[5] Patrz: losy absolwentów łódzkich szkół dwujęzycznych, w: Kształcenie dla potrzeb społeczeństwa europejskiego. Szkoły z klasami dwujęzycznymi w Łodzi – 1998–2008, Instytut Europejski, Łódź 2008, s. 27, 50, 54–56.

Elżbieta Świerczyńska[1]
Łódź

O tworzeniu i rozwijaniu szkoły integrującej nauczanie przedmiotów i języka. Z perspektywy wicedyrektora ds. klas dwujęzycznych

Wstęp

Doświadczenie w nauczaniu dwujęzycznym zawdzięczam przede wszystkim roli Zastępcy Dyrektora do spraw klas dwujęzycznych w VIII LO w Łodzi[2]. Funkcję tę piastowałam przez 10 lat. Do moich licznych obowiązków należało m.in.:

- organizowanie specyficznej rekrutacji do klas dwujęzycznych,
- nadzór merytoryczny nad dodatkowymi egzaminami z języka obcego (semestralnymi i na koniec roku) i nad przygotowaniami do matury na poziomie dwujęzycznym z języka obcego i z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie,
- dbanie o jakość kształcenia wymaganą przez partnerów zagranicznych (to bardzo absorbujące zadanie),
- obsługa nauczycieli będących rodzimymi użytkownikami języka obcego (n*ative speakers*),
- koordynowanie działań nauczycieli języków obcych i nauczycieli przedmiotów nauczanych dwujęzycznie w zakresie nauczania zarówno w szkole, jak i poza nią, np. podczas liczniejszych niż w innych szkołach wymian młodzieżowych,
- wypracowanie standardów pracy nauczycieli języka niemieckiego w klasach dwujęzycznych (na czym polega różnica między lekcją języka obcego w klasie dwujęzycznej a lekcją w klasie niedwujęzycznej),
- pomoc nauczycielom przedmiotów dwujęzycznych w zakresie doskonalenia metodycznego i językowego,
- opracowanie standardów zatrudniania nauczycieli przedmiotów niejęzykowych,
- dbałość o zaplecze techniczne i warsztatowe (w tym specjalistyczna biblioteka).

Rola wicedyrektora ds. klas dwujęzycznych pozwoliła mi spojrzeć na kształcenie dwujęzyczne/zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) z dwóch różnych perspektyw: nauczyciela języka i dyrektora hospitującego zajęcia różnych przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Miałam okazję przyjrzeć się z bliska problemom nie tylko szkoły (organizatora edukacji), ale także problemom uczniów na lekcjach dwujęzycznych i problemom nauczycieli nauczających różnych przedmiotów w drugim języku nauczania, jakim jest w mojej szkole język niemiecki. W artykule tym dzielę się moimi doświadczeniami zawodowymi, dotyczącymi tworzenia i rozwijania szkoły integrującej nauczanie przedmiotów i języka. Mam nadzieję, że moje refleksje będą przydatne tym, którzy pracują w szkołach dwujęzycznych, i tym, którzy zastanawiają się nad ich organizacją. Chciałabym także, aby zawarte w nim przemyślenia stały się inspiracją dla wszystkich zainteresowanych nowoczesną edukacją.

[1] Autorka pełniła funkcję Zastępcy Dyrektora VIII LO w Łodzi ds. klas dwujęzycznych z językiem niemieckim (1998–2008). Jest członkiem Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bilinguis". Edukator, autor podręczników i materiałów dydaktycznych do języka niemieckiego, wykładowca Instytutu Edukacji Uustawicznej dr B. Owczarskiej w Łodzi.

[2] Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi docenia i uwzględnia w swoich priorytetach kształcenie dwujęzyczne. W sferze organizacyjnej przejawia się to stworzeniem w szkołach prowadzących tego typu kształcenie stanowiska drugiego wicedyrektora, właśnie ds. klas dwujęzycznych. Jest to możliwe wówczas, gdy w szkole jest kilka klas w poziomie i obowiązki z nimi związane są nadmiernym obciążeniem dla jednego wicedyrektora.

1. Jak z sukcesem tworzyć szkołę dwujęzyczną?

Tworzenie szkoły dwujęzycznej to poważne i niełatwe przedsięwzięcie. Uwarunkowane jest ono wieloma czynnikami leżącymi zarówno wewnątrz szkoły (np. postawa dyrekcji i grona pedagogicznego, ich przygotowanie merytoryczne, sposób planowania, motywy decyzji o uruchomieniu klas dwujęzycznych), jak i na zewnątrz niej (np. przychylność władz, przyznawanie absolwentom klas dwujęzycznych dodatkowych punktów w procesie rekrutacji na studia za egzamin maturalny na poziomie dwujęzycznym z języka obcego i przedmiotu nauczanego dwujęzycznie[3]). Czynniki te mogą wspierać lub utrudniać tworzenie takiej szkoły. Na czynniki zewnętrzne wobec szkoły nie mamy bezpośredniego wpływu, lecz ważne jest, byśmy próbowali je modyfikować, uzasadniając decydentom potrzeby i postulując zmiany (np. w MEN, CKE). Na czynniki panujące wewnątrz szkoły wpływ mamy większy. Z moich rozmów z nauczycielami i moich doświadczeń wynika, że w szkołach, którym udaje się efektywnie wdrożyć i rozwijać nauczanie dwujęzyczne, dyrekcja i nauczyciele:

- zastanawiają się nad tym, **dlaczego** chcą otworzyć klasy dwujęzyczne, nie kierując się jedynie chęcią uatrakcyjnienia oferty szkoły,
- przygotowują się do tego przedsięwzięcia i tworzą **koncepcję i plan pracy** (a także konsekwentnie je realizują),
- uznają, że nauczanie dwujęzyczne jest dla szkoły wartością, i uwzględniają je w **wizji** i **misji szkoły**,
- decyzję o otwarciu klas dwujęzycznych podejmują **demokratycznie**,
- wypracowują wspólnie sposób **promowania** nauczania dwujęzycznego i **informowania** rodziców uczniów o jego specyfice,
- **współpracują ze sobą**,
- zapewniają efektywną **koordynację** działań,
- **inwestują** w dwujęzyczność (np. szkoła zakupuje odpowiednie słowniki),
- dostrzegają znaczenie **doskonalenia nauczycieli dwujęzycznych** (zarówno języka obcego, jak i przedmiotów niejęzykowych), dbają o umożliwianie nauczycielom uczestnictwa w różnego rodzaju formach doskonalenia,
- interesują się nauczaniem dwujęzycznym, **pogłębiają wiedzę** na jego temat poprzez lektury, przejawiają zainteresowanie **podnoszeniem kwalifikacji**, a co za tym idzie rozwojem szkoły,
- **podejmują współpracę** z innymi szkołami stosującymi podobne metody (niekoniecznie w tym samym języku), uczą się od siebie nawzajem, wymieniając doświadczenia.

Analiza tych działań prowadzi do wniosku, że jednym z ważnych „kluczy" do sukcesu szkoły dwujęzycznej jest intencjonalny, zbiorowy wysiłek ludzi, których łączy przekonanie o sensowności i wartości podejmowanych działań i gotowość dokształcania się w celu ich realizowania i doskonalenia. Z informacji od nauczycieli szkół dwujęzycznych wynika, że niestosowanie się do tych zasad powoduje liczne trudności (np. niepowodzenia w rekrutacji, mała liczba uczniów zdających maturę dwujęzyczną) i w konsekwencji spadek jakości pracy szkoły.

2. Znaczenie hospitacji i rozmów pohospitacyjnych

W czasie mojej pracy na stanowisku Zastępcy Dyrektora ds. klas dwujęzycznych obejrzałam ponad sto różnych lekcji; często na hospitacje zapraszałam innego nauczyciela dwujęzycznego (niekoniecznie tego samego przedmiotu); niektóre fragmenty lekcji nagrywałam i omawiałam w szerszym gronie. Dziś mogę śmiało powiedzieć, że to właśnie rozmowy pohospitacyjne w gronie nauczycieli miały kluczowe znaczenie dla rozwoju kształcenia dwujęzycznego w naszej

[3] Choć na uczelniach wyższych liczba kierunków, które przyznają absolwentom klas dwujęzycznych dodatkowe punkty w procesie rekrutacji za egzamin maturalny na poziomie dwujęzycznym z języka obcego i przedmiotu nauczanego dwujęzycznie, wzrasta, to – w moim przekonaniu – proces ten jest za mało dynamiczny. Nieprzyznawanie punktów sprawia, ze wielu uczniów nie podejmuje trudu zdawania matury na poziomie rozszerzonym, mimo uczęszczania do grup na poziomie zaawansowanym.

szkole i pozwoliły nam, szkole i jej nauczycielom, przejść z etapu eksperymentów i dość powierzchownego wyobrażenia, czym jest nauczanie dwujęzyczne, do etapu świadomych działań.

Uczestnictwo we wszystkich zajęciach prowadzonych dwujęzycznie, od lekcji wychowania fizycznego poprzez lekcje przedmiotów ścisłych do lekcji historii powszechnej, pozwoliło mi:

- porównać potrzeby **ucznia i nauczyciela** na lekcjach poszczególnych przedmiotów (są one diametralnie różne np. na lekcji wychowania fizycznego i historii),
- wychwycić **różnice pomiędzy językami poszczególnych przedmiotów** (np. matematyki i biologii) i na tej podstawie podjąć próbę odpowiedniego ukierunkowania pracy nauczycieli,
- zaproponować i wdrożyć w szkole **metody wspierające samodzielność ucznia** i metody indywidualizujące proces przygotowania się do matury,
- wypracować i wdrożyć **metody współdziałania nauczycieli** przedmiotów i języka obcego (warunek *sine qua non* dobrego funkcjonowania kształcenia dwujęzycznego),
- zaobserwować, jak przebiega **proces uczenia się nauczyciela od uczniów** (warunkiem jego zaistnienia jest dobra atmosfera panująca w szkole),
- zbadać, jak radzą sobie nauczyciele **o różnym stopniu znajomości języka obcego** i czy ich niedoskonałości językowe mają wpływ na postępy uczniów,
- wypracować z nauczycielami **metody oceniania** specyficzne dla tego systemu kształcenia.

3. Znaczenie kontaktów z innymi szkołami dwujęzycznymi

Nie bez znaczenia dla pogłębiania mojego doświadczenia okazały się kontakty (najpierw zawodowe, potem przyjacielskie) z innymi szkołami dwujęzycznymi (początkowo z czterema liceami, potem także kolejnymi gimnazjami). Wspólne uczenie się, wspólne szkolenia, wspólne projekty, ciągłe spotkania i dyskusje pozwoliły nam szybciej dokonać wyboru właściwych metod pracy sprawdzających się w praktyce szkoły niezależnie od języka nauczania dwujęzycznego, a przede wszystkim przynoszących efekty.[4]

Początkowa ostrożność wynikająca z obawy, iż nasze szkoły mogą być dla siebie konkurencją, że mają różne potrzeby i cele, okazała się zbyteczna. Więcej nas bowiem łączyło, niż z pozoru dzieliło (różne języki). Porównanie problemów szkół, informowanie się nawzajem o sposobach rozwiązań oraz wymiana doświadczeń nauczycieli różnych przedmiotów na temat metod pracy okazały się niezwykle cennym elementem rozwoju każdej szkoły, a także przyczyniły się do rozpropagowania idei szkół dwujęzycznych w mieście: podjęte przez nas wspólne działania, w tym promocja szkół dwujęzycznych, dotarcie z informacją do władz, polityków, mediów i łódzkich szkół wyższych, organizacja wspólnej konferencji na temat dwujęzyczności, zaowocowały powstawaniem kolejnych szkół dwujęzycznych (jest ich obecnie w Łodzi 15). Szkoły promujące zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe powoli przestają być marginesem polskiego szkolnictwa i mam nadzieję, że za kilka lat przejmiemy rolę silnego lidera torującego drogę nowym tendencjom w nauczaniu. To, czy tak się stanie, zależy z jednej strony od usilnej pracy szkół dwujęzycznych, zmierzających do doskonalenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, wprowadzania autentycznie nowoczesnego podejścia, które nie jest li tylko ograniczone do zwiększenia liczby słówek, które uczeń ma przyswoić. Z drugiej strony, potrzebne jest uznanie znaczenia tego typu kształcenia przez decydentów i wyższe uczelnie[5] oraz stwarzanie warunków sprzyjających jego rozwojowi.

[4] Dzieleniu się i wymianie doświadczeń ma także służyć powstałe w sierpniu 2008 Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis" (www.bilinguis.edu.pl).

[5] W Polsce przybywa uczelni, które w systemach rekrutacji uwzględniają punkty uzyskane na maturze zdawanej dwujęzycznie (np. Uniwersytet Łódzki: http://eksoc.uni.lodz.pl/portal/?op=page&id=100).

4. Znaczenie wiedzy o tym, jak zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe realizowane jest w innych krajach Europy

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jest dynamicznie rozwijającym się podejściem edukacyjnym w Europie. Zdobywa sobie coraz więcej zwolenników. Rozwiązania przyjmowane w każdym z krajów różnią się. Wiedza o nich może być przydatna szkolnictwu polskiemu i poszczególnym szkołom w rozważaniu i poszukiwaniu najefektywniejszych sposobów działania. Osobom tym zainteresowanym polecam np. lekturę raportu EURYDICE *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w Europie* (2007). Jest to jeden z pierwszych europejskich materiałów „przybliżających zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Pozwala on ocenić starania podejmowane na wszystkich poziomach edukacji w celu promowania nowej metodyki w nauczaniu języków obcych"[6]. Inną drogą zdobycia wiedzy o tym, jak CLIL rozwija się w Europie, jest uczestnictwo w różnych poświęconych mu konferencjach. Dzięki osobistemu udziałowi w takich spotkaniach wiem, że np. w Bułgarii przygotowany i od kilku lat wdrażany jest program doskonalenia nauczycieli przedmiotów niejęzykowych chcących wykorzystywać na lekcjach język angielski (powstał do tego specjalny zeszyt pracy), w Niemczech, by wygrać z konkurencją, niemal każda szkoła proponuje klasy oferujące kształcenie typu CLIL. Podobnie jest w Finlandii, Holandii czy we Francji. Projekty dwujęzyczne prowadzone są na szeroką skalę w ramach programu CLILiG[7].

Nie mam wątpliwości, że w dziedzinie CLIL, także Polska ma się czym, i to nie byle czym, pochwalić. Przedmiotem naszej satysfakcji i dumy może być np. matura dla klas dwujęzycznych: jej struktura, cele i organizacja. Temu rozwiązaniu przyglądają się uważnie nauczyciele z innych krajów, uznając je za wzór, do którego warto dążyć. Świadczy o tym zainteresowanie, które przejawiają nauczyciele praktycy uczestniczący w różnych zagranicznych konferencjach poświęconych CLIL (np. na Węgrzech, w Czechach, Bułgarii, Grecji, we Włoszech czy we Francji). Mam nadzieję, że matura przewidziana dla klas dwujęzycznych zostanie utrzymana nie tylko dlatego, że jest jedną z nowocześniejszych form sprawdzania i dokumentowania oferty edukacyjnej, ale także dlatego, iż wyznacza nowoczesne standardy pracy i wpisuje się w cele sformułowane przez CKE (innowacyjność w ocenianiu).

5. Obszary problemowe wymagające rozwiązań

Jestem gorącą zwolenniczką zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Bardzo bym chciała, aby znalazło ono stałe, należne sobie miejsce w polskiej szkole. Aby tak się stało, potrzebna jest, moim zdaniem, współpraca władz i instytucji oświatowych (MEN, CKE), wyższych uczelni, ośrodków doskonalenia nauczycieli, naukowców i nauczycieli praktyków.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jest podejściem promowanym i rozwijanym od początku lat 90. XX w. Szkoły dwujęzyczne wykształciły do chwili obecnej dużą już grupę uczniów, którzy podjęli studia na wyższych uczelniach, a także po ich ukończeniu pracę zawodową. Absolwenci ci wykonują dziś różne zawody, w tym zawód nauczyciela. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie zdobyli już wiele doświadczeń dotyczących realizacji edukacji dwujęzycznej. Absolwenci mają swoje doświadczenia związane z kontynuacją ich edukacji językowej na studiach wyższych. Analiza tych doświadczeń dokonywana przy różnych okazjach w gronie nauczycieli dwujęzycznych i ich wychowanków pozwala zdefiniować obszary problemowe wymagające przemyślenia i doskonalenia. Dotyczą one nie tylko usprawnień na poziomie gimnazjum i liceum, ale także edukacji w szkole podstawowej, w innych typach szkół ponadgimnazjalnych, kontynuacji

[6] EURYDICE (2007) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 3.

[7] CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German; więcej informacji na stronie: http://www.opeko.fi/clilig/clilig.php (wersja niemiecka) oraz: ec.europa.eu/education/transversal-programme/.../2005clilig_en.pdf (wersja angielska).

kształcenia na studiach oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Za największe potrzeby środowiska dwujęzycznego uznaję:

1. W odniesieniu do funkcjonowania gimnazjów i liceów dwujęzycznych:

- wypracowanie standardów/propozycji metod pracy integrującej przedmioty i język przy nowej siatce godzin oraz uściślenie miejsca zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w obecnej podstawie programowej kształcenia ogólnego,
- tworzenie materiałów edukacyjnych CLIL (z myślą o potrzebach ucznia),
- wypracowanie standardów egzaminu z języka obcego (w klasie dwujęzycznej) po gimnazjum,
- stworzenie takiej konstrukcji świadectwa maturalnego, aby umożliwiała pracodawcom uznawanie go za dokument poświadczający poziom znajomości języka (zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego*).

2. W odniesieniu do kształcenia na innych etapach edukacji i w innych typach szkół ponadgimnazjalnych:

- poszerzenie oferty zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego na wcześniejszych etapach edukacji (np. w szkole podstawowej),
- poszerzenie oferty zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w innych typach szkół ponadgimnazjalnych (np. w szkołach zawodowych).

3. W odniesieniu do kształcenia w szkolnictwie wyższym:

- podniesienie rangi języków obcych w rekrutacji na uczelnie wyższe[8], tak by sygnał wysłany przez uczelnie w postaci uwzględniania matury na poziomie rozszerzonym mobilizował uczniów, którzy chcą studiować, do jej zdawania,
- uwzględnianie w kryteriach rekrutacji na różne kierunki studiów matury z języka obcego na poziomie dwujęzycznym i z przedmiotów zdawanych dwujęzycznie lub stosowanie odpowiednich przeliczników,
- zapewnienie absolwentom klas dwujęzycznych możliwości kontynuacji nauki języków obcych tak, by mieli poczucie dalszego rozwoju językowego, a nie cofania się przez niewykorzystywanie języka jako narzędzia do zdobywania wiedzy (to zadanie przy zastosowaniu odpowiednich metod mogłoby na przykład być realizowane na lektoratach, niezależnie od poziomu grupy i studiowanego przez studentów kierunku),
- promowanie studiów w języku obcym.

4. W odniesieniu do kształcenia i doskonalenia nauczycieli:

- uwzględnienie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w kształceniu nauczycieli,
- kształcenie nauczycieli przedmiotów niejęzykowych w zakresie metod nauczania w języku obcym, jak i w zakresie doskonalenia samego języka,
- kształcenie nauczycieli języka obcego w zakresie potrzeb nauczycieli i uczniów klas dwujęzycznych, dzielenie się doświadczeniem w grupach przedmiotowych (nauczanie języka obcego – poprzez język obcy, tak jak ma to miejsce w klasach dwujęzycznych już na etapie gimnazjum),
- uwzględnienie w kształceniu nauczycieli nowoczesnych metod pracy, tak by studenci nie tylko wiedzieli o tych metodach, ale przede wszystkim poznali je w praktyce (nacisk na kształcenie umiejętności),
- szersze włączenie nauczycieli praktyków w proces kształcenia przyszłych nauczycieli – w tym także nauczycieli dwujęzycznych,

[8] Ze sprawozdania CKE (2009: 253) z egzaminu maturalnego w 2009 r. wynika, iż w roku 2008/2009 83% uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczyło się obowiązkowo języka angielskiego, 90% uczniów uczyło się tego języka w ogóle (obowiązkowo i dodatkowo), natomiast tylko 14% wybrało poziom rozszerzony na pisemnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego. Z badania przeprowadzonego przez mnie w mojej szkole wynika, że powodem tej sytuacji jest niewystarczające docenianie znajomości języków obcych w procesie rekrutacji, tzn. niepowszechne przyznawanie absolwentom klas dwujęzycznych dodatkowych punktów w procesie rekrutacji za egzamin maturalny na poziomie dwujęzycznym z języka obcego i przedmiotu nauczanego dwujęzycznie lub stosowanie przeliczników, które nie zachęcają absolwenta szkoły dwujęzycznej do zdawania matury na poziomie dwujęzycznym.

- opracowanie systemu doskonalenia nauczycieli nauczających dwujęzycznie (w tym kształcenie kadry edukatorów CLIL) prowadzonego centralnie lub przez ośrodki, w których jest kilka szkół pracujących dwujęzycznie, dla wszystkich szkół w Polsce bez podziału na nauczane języki.

Ograniczyłam tę (zapewne niekompletną) listę potrzeb do obszaru związanego z językami obcymi i zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym. Ale część z nich należy rozumieć szerzej, gdyż ważne jest dla kształcenia nauczycieli nie tylko to, by „wiedzieli", ale przede wszystkim, by „umieli" radzić sobie z różnymi problemami, jakie niesie ze sobą ich przyszły zawód.

Wdrażanie kształcenia dwujęzycznego było inicjatywą oddolną, w ślad za jej rozwojem szła zmiana przepisów. Szkoły dwujęzyczne odegrały rolę pioniera, działały na początku swej drogi (lata 90.) w pewnej „rozporządzeniowej" pustce. Dziś większość spraw jest już na szczęście uregulowana. Czas jednak na zmiany. Aby ich dokonać, potrzeba wielostronnego dialogu z udziałem nauczycieli dwujęzycznych ze wszystkich szkół reprezentujących wszystkie języki. Mam nadzieję, że podjęty dialog będzie miał swój dalszy ciąg i doprowadzi do opracowania i wdrożenia do praktyki konkretnych rozwiązań wysokiej jakości, które zlikwidują lub zredukują problemy, z którymi borykają się dziś nauczyciele, uczniowie i absolwenci szkół dwujęzycznych.

Podsumowanie: *per aspera ad astra*

Lata pracy w szkole dwujęzycznej były latami niezwykle rozwijającymi i przynoszącymi naprawdę wiele satysfakcji. Miałam poczucie, że wraz z gronem pedagogicznym tworzymy nową jakość, że uczymy się nowego podejścia nie tylko do języka obcego i jego nauczania, ale również do kształcenia w ogóle, i w efekcie zmieniamy i rozwijamy szkołę.

Praca w szkole dwujęzycznej nie należy do najłatwiejszych, tym bardziej, że potraktowaliśmy ją jako misję (taki mamy też zapis w Statucie) uczynienia ze szkoły także ośrodka dzielącego się swoimi doświadczeniami językowymi ze środowiskiem. Praca w szkole dwujęzycznej to więcej pracy, więcej odpowiedzialności, ciągłe dokształcanie się i ciągle nowe, nieznane problemy. Ale to także niebywała satysfakcja z przecierania nowych szlaków i tworzenia na co dzień „wartości dodanej". Po dziesięciu latach mogę jednak z satysfakcją powiedzieć, że pomysł wprowadzenia do szkoły klas dwujęzycznych powiódł się. Szkoła zyskała na wizerunku, szkołę dostrzegają także władze. Nauczyciele zdobywają coraz to nowe kwalifikacje, przez lata dbaliśmy o to, aby w każdym wyjeździe zagranicznym obok nauczycieli języka obcego uczestniczył jeden nauczyciel przedmiotu, niezwiązany jeszcze z dwujęzycznością. I tak dziś w Radzie Pedagogicznej jest tylko kilku nauczycieli, którzy nie mieli okazji przyglądać się edukacji zagranicznej, a także wraz z młodzieżą konfrontować swojej znajomości języka obcego. Kilku nauczycieli właśnie po powrocie z zagranicy podejmowało krótsze lub dłuższe próby zajęć integrujących przedmiot i język. Dzięki temu kontakt z zajęciami w języku obcym mają sporadycznie także uczniowie klas niedwujęzycznych. Udział w wymianach nauczycieli, którzy nie byli związani z dwujęzycznością, miał na celu także zatarcie bariery pomiędzy nauczycielami „wyjeżdżającymi" i „niewyjeżdżającymi". Chcieliśmy też, aby dzięki temu zabiegowi każdy z nauczycieli poznał trud związany z wymianą i z bliska poznał partnerskie szkoły. Podglądanie warsztatu pracy szkoły i nauczycieli z zupełnie innego systemu może być niezwykle inspirujące.

Gorąco zachęcam decydentów, dyrektorów szkół, nauczycieli i wszystkich zainteresowanych oświatą do wspierania, podejmowania prób wdrażania i rozwijania zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego.

Magda Roda-Sroka[1]
Gdańsk

Analiza refleksji uczniów klas dwujęzycznych na temat nauczania dwujęzycznego. Wnioski z badania przeprowadzonego w grupie licealistów

Wstęp

Poniższy tekst jest raportem z badania jakościowego, które przeprowadzono na początku roku szkolnego 2010/2011 w grupie kilkudziesięciu licealistów renomowanego trójmiejskiego liceum dwujęzycznego, uczniów klas II i III. W tej szkole zajęcia prowadzone są w języku polskim i angielskim i obejmują szeroki zakres przedmiotów, w tym biologię, geografię, historię, matematykę, filozofię, fizykę i chemię. W jednej klasie dwujęzycznie prowadzone są zwykle dwa przedmioty.

1. Sposób przeprowadzenia badania

Badanie wykonano techniką wypracowania; zadaniem uczniów było zapisanie swoich luźnych skojarzeń i refleksji związanych z nauczaniem dwujęzycznym. Prosiłam uczniów o napisanie, które techniki, metody, ćwiczenia i tematy szczególnie przypadły im do gustu na zajęciach dwujęzycznych, a które nie (i dlaczego). Pytałam też o to, co jest dla nich łatwe, a co sprawia im trudność w szkole dwujęzycznej, co też być może chcieliby zmienić. Słowem, interesowały mnie ich myśli i uczucia związane ze wszystkim, co dotyczy nauczania i uczenia się w klasie dwujęzycznej. Uczniowie pisali teksty anonimowo, samodzielnie, w klasie, bez ograniczeń czasowych.

2. Wyniki i wnioski

W swoich pracach uczniowie zwrócili uwagę na wiele kwestii. Z analizy treści wypracowań wynika, że:

- Uczniowie cenią sobie fakt, że mogą poznawać **słownictwo** dwujęzycznie, szczególnie z przedmiotów, z którymi wiążą swoje planowane studia wyższe. Lubią dostawać kartki ze słownictwem (jednak *nie za długie, bo wtedy jest nudno, a najlepiej jak do słówek coś się rysuje, jak na matematyce*) oraz oglądać obcojęzyczne prezentacje multimedialne przygotowane przez nauczyciela. Do ćwiczenia słownictwa proponują też metody typu krzyżówki, rebusy, gry językowe. Ważne jest, aby *używać słówek w naturalnych ćwiczeniach i dyskusjach, a nie w formie wymuszonych prezentacji z koniecznością użycia danego słownictwa, to zbyt sztywne*.
- Szczególną popularnością cieszą się **zajęcia z tablicą interaktywną**, która uczniów wciąż bawi: *uczymy się mimochodem, zapamiętujemy na czyichś błędach, często zabawnych, wynikających z nieznajomości programu lub nieumiejętności obsługi komputera – wtedy nie są to suche informacje*. Ponadto, uczniowie cenią sobie oprogramowanie do tablic (*specjalne programy pozwoliły nam poznać specjalistyczne słownictwo w języku angielskim*), ale zauważają, że w zaciemnionej sali lekcyjnej nie zawsze wszystko jest na tablicy dobrze widoczne – *literki na matematyce są za małe.*
- Podobnie popularne i lubiane przez uczniów są **filmy**, zwykle pochodzące z kanałów Discovery lub BBC oraz z serwisu youtube. com, do których nauczyciel opracowuje pytania. Pytania powinny być, zdaniem uczniów,

[1] Autorka jest doktorem językoznawstwa, nauczycielem języka angielskiego w szkołach z klasami dwujęzycznymi: w Gimnazjum nr 24 i w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

otwarte i *mądre*, zachęcające do wysłuchania całego tekstu – przy zbyt wąskich zadaniach uczeń może *automatycznie wyłączyć się i spisywać tylko wymagane strzępy informacji*. Warunkiem też jest, aby temat filmu trafiał w zainteresowania uczniów i zachęcał ich do dyskusji – *filmy nie mogą być zjadaczami lekcji* ani *pretekstem do nicnierobienia przez dwie lekcje*. Uczniowie dodają, że ważne jest, aby projekcji towarzyszyły napisy, najlepiej w języku obcym.

- Część uczniów podkreśla, że zajęcia dwujęzyczne *trzeba rzetelnie przygotować* – jeśli praca z tekstem typu *ksero*, film lub ćwiczenia interaktywne mają mieć sens, należy przedtem **wprowadzić słownictwo**; w przeciwnym przypadku zajęcia mogą okazać się zbyt trudne.
- Jeśli chodzi o tradycyjną **pracę z tekstem** na lekcji, uczniowie w większości zgadzają się, że jest to ważny element nauki, ale nie podoba im się rutynizacja nauczania w tym zakresie (byłaby to *sztywna, niezbyt ciekawa forma*). Teksty wydają się szczególnie ciekawe, gdy są *aktualne, odnoszą się do problemów, o których słyszymy na co dzień*. Wydaje się, że lepiej jest czytać teksty na głos – uczniowie na zmianę lub nauczyciel – niż po cichu; *pomaga to narzucić jednakowe tempo czytania i wszyscy się skupiają*. Ponadto uczniowie uważają, że zajęcia, np. z historii, oparte na pisemnym opisie jakiegoś wydarzenia i pytaniach do tekstu są mniej celowe niż **rozmawianie** o historii w języku obcym; *na lekcjach dwujęzycznych dobrze jest dużo mówić i robić*. Co ciekawe, uczniowie z grup, które mniej pracują z rutynowymi ćwiczeniami, uważają, że warto byłoby robić ich więcej – widoczne jest tu pewne **dążenie do równowagi** między tym, co niestandardowe, a tradycyjnymi metodami zdobywania i porządkowania wiedzy.
- Uczniowie potrzebują usystematyzowania metod i technik pracy; korzystają z lekcji bardziej, gdy zajęcia są w tym zakresie **przewidywalne**. Mówią: *lubię wiedzieć, w których momentach lekcji nauczyciel zwykle przechodzi na język obcy, jakiego rodzaju ćwiczenia będą z tym związane* itp. Podkreślają, że sprzyja to ich koncentracji na zajęciach.
- Jeśli chodzi o **dyskusje**, uczniowie wykazują się sporą dozą zdrowego rozsądku. Rozumieją, że na ciągłe rozmowy w klasie brakuje czasu, za to zawsze cenią, gdy nauczyciel w języku obcym: *omawia proces rozwiązania trudnego zadania na matematyce; pokazuje, jak teoretyzować na temat niepewnych faktów na historii; opisuje zjawiska na biologii lub geografii.*
- Uczniowie są bardzo chętni do **samodzielnej pracy domowej** w języku obcym. Uważają, że powinni przygotowywać więcej prezentacji w języku obcym, pisać referaty, eseje, projekty itp. Prezentacja przygotowywana w języku obcym *jest stresująca i obarcza odpowiedzialnością, ale daje dużo satysfakcji, ponieważ pozwala uczniowi zaangażować się w temat, by potem dzielić się wiedzą z innymi jako ekspert*. Z drugiej strony, inna grupa uczniów uważa, że przy dużej liczbie godzin w szkole zadania domowe są *zbędne, gdyż nie dają czasu na rozwijanie swoich zainteresowań*.
- Uczniowie podkreślają, że ważne jest dla nich **poczucie sprawiedliwości** na zajęciach. Ich zdaniem, bycie w klasie dwujęzycznej nie powinno być ani trudniejsze (np. *kartkówki z nowych słów nie powinny nadmiernie dodatkowo obciążać ucznia*), ani łatwiejsze (*ktoś bardzo dobry z angielskiego nie powinien dostawać lepszych ocen tylko dlatego, że płynniej wypowiada się na dany temat*) niż w klasie niedwujęzycznej. Zresztą, większość z nich spostrzega system oceniania jako sprawiedliwy.
- Ogólnie mówiąc, uczniowie stwierdzają, że lekcje dwujęzyczne **są łatwiejsze**, gdy nauczyciel konsekwentnie używa języka obcego, mówi na lekcji w tym języku, wprowadza swobodną atmosferę i jest przygotowany do zajęć, które są dobrze zorganizowane i mają przejrzystą strukturę.
- Uczniowie chcieliby **wielu zajęć** prowadzonych dwujęzycznie oraz życzyliby sobie jak najintensywniejszego użycia języka obcego na tych zajęciach. Uważają też, że powinno się systematycznie wprowadzać ob-

cojęzyczne **podręczniki** i książki ćwiczeń. Ponadto, chętnie pracowaliby z zatrudnianymi choćby na pewien czas *native speakerami*.

- Jako zjawisko marginalne należy też odnotować, że nauczanie dwujęzyczne zdaje się niekiedy wzbudzać **opory**. Padło pytanie: *Po co pisać dwie definicje – po polsku i po angielsku? Przecież już po jednej wiemy, o co chodzi*. Ktoś inny wolałby, aby lekcje były prowadzone w całości w systemie wykładowym, w języku obcym. Z kolei, jeśli na zajęciach jest głównie język obcy, niektórzy uczniowie przestawiają się i traktują daną lekcję jako dodatkowe zajęcia z języka angielskiego. Może warto byłoby popracować nad edukowaniem młodzieży co do tego, czym jest i czemu służy nauka w systemie dwujęzycznym?

Podsumowanie

Ogólnie, większość uczniów **ceni sobie** nauczanie dwujęzyczne oraz jest zadowolona z metod i technik pracy nauczycieli tym bardziej, im bardziej są one zróżnicowane. Cieszą się, że mogą udoskonalić swój angielski, poszerzyć horyzony i zrobić coś potencjalnie pożytecznego na przyszłość. Rozumieją, że *znajomość wielu ciekawych tematów w połączeniu z kompetencją językową pozwala na dyskusję z obcokrajowcami o czymś więcej niż pogoda*. Paradoksem zatem jest, że nauczanie dwujęzyczne nieco w Polsce kuleje. Uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że jego status jest obecnie zagrożony, oraz rozumieją, że dzieje się tak dlatego, że większość uczniów decyduje się zdawać maturę tylko po polsku z powodu uwarunkowań systemowych (np. przeliczanie punktów rekrutacyjnych na studia). *Jednak i tak szkoda straconej możliwości...* – piszą.

Jolanta B. Różycka[1]
Karolina Widyńska[2]
Warszawa

Uczenie się w klasie dwujęzycznej w opiniach uczniów gimnazjum

Wstęp

Gimnazjum, w którym pracujemy, od 6 lat prowadzi oddziały dwujęzyczne z językiem francuskim. Zebraliśmy już w tej dziedzinie sporo doświadczeń, każdego dnia rozmawiamy o naszej pracy, ciesząc się sukcesami i starając się rozwiązać trudności. W tym roku o opinię na temat uczenia się w klasach dwujęzycznych zapytaliśmy naszych uczniów. Ich spojrzenie na nauczanie dwujęzyczne może pomóc nam poznać ich motywacje, radości, trudności i efektywniej z nimi pracować. W artykule tym przedstawiamy założenia i wyniki badania na temat plusów i minusów uczenia się w klasie dwujęzycznej przeprowadzonego w naszej szkole wśród uczniów klas dwujęzycznych.

1. Założenia badania

W tabeli 1. przedstawiłyśmy najważniejsze informacje na temat przeprowadzonego badania[3].

[1] Autorka jest Dyrektorem Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 83 im. Konstancji Markiewicz w Warszawie. Jest także Zastępcą Przewodniczącego Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bilinguis", ekspertem komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy oraz członkiem Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej Dla Nauczycieli przy MEN.

[2] Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 83 im. Konstancji Markiewicz w Warszawie.

[3] Przy przygotowaniu badania wykorzystano informacje zamieszczone w artykule M. Woynarowskiej-Sołdan, *Badanie klimatu społecznego klasy techniką wypracowania*, „Remedium", nr 1 (179), 2008, s. 8–9.

Tabela 1. Podstawowe informacje na temat badania

Cel badania	Poznanie, jak uczniowie postrzegają uczenie się w klasie dwujęzycznej
Pytania badawcze	• Jakie są pozytywne strony nauki w klasie dwujęzycznej? • Z jakimi trudnościami borykają się uczniowie klas dwujęzycznych?
Metoda badania	Analiza dokumentów
Technika badania	Wypracowanie, temat: *Blaski i cienie nauki w klasie dwujęzycznej*
Badane osoby	Uczniowie klasy II (N=19) i klasy III (N=25)
Autor badania	J.B. Różycka, K. Widyńska
Miejsce badania	Uczniowie napisali wypracowania w domu w ramach pracy domowej
Data badania	13-20 września 2010 r.
Organizacja badania	Przeprowadzając badanie, uczniom wyjaśniono cel pracy (poznanie ich opinii). Poinformowano ich, że ich wypracowania nie będą ocenianie, a uzyskane informacje posłużą do lepszego zrozumienia ich punktu widzenia i wspólnej dyskusji nad tym, co można zmienić. Poproszono uczniów, aby prace wykonali bez pośpiechu i samodzielnie, bez porozumiewania się z innymi. Krótko porozmawiano z uczniami o tym, jak rozumieją temat pracy, przedyskutowano zagadnienia, które mogą w niej poruszyć (np. *co lubię, co jest łatwe, co mi sprawia radość, czego nie lubię, co jest trudne*).

2. Wyniki badania

Prace, które napisali uczniowie, były dość zróżnicowane pod względem treści, przekazanych emocji, objętości tekstu. Z reguły były bogate w treść, dość starannie sformułowane, z przemyśleniami oraz wnioskami. Uczniowie zdecydowanie częściej dostrzegali pozytywne aspekty uczenia się w klasie dwujęzycznej i głównie pisali o plusach tego uczenia się w gimnazjum.

Przeczytałyśmy wszystkie prace uczniów, przeanalizowałyśmy je. Wśród treści, które poruszyli uczniowie, wyróżniłyśmy pewne kategorie. Przedstawiamy je poniżej, ilustrując cytatami z wypracowań uczniów.

2.1. Pozytywne strony nauki w klasie dwujęzycznej

W swoich pracach uczniowie wskazali wiele zalet uczenia się w klasie dwujęzycznej. Zwrócili uwagę na wysoki poziom nauczania w tych klasach, na to, że nauka w klasie dwujęzycznej daje im różnorodne możliwości, że toczy się w dobrych warunkach, że daje efekty. Plusem nauki w tej klasie było dla uczniów także to, że mają możliwość uczestniczenia w atrakcyjnych zajęciach dodatkowych i wyjazdach (tab. 2).

2.2. Trudności, z którymi borykają się uczniowie klas dwujęzycznych

Nauka w klasie dwujęzycznej, poza pozytywnymi stronami, wiąże się także z pewnymi obciążeniami i trudnościami. Uczniowie napisali o rozmaitych jej „cieniach". Należą do nich, ich zdaniem, przede wszystkim obciążenie pracą w szkole i w domu oraz trudności z nauką (tab. 3).

3. Omówienie wyników

Analiza wypowiedzi uczniowskich wskazuje, że dostrzegają oni zarówno pozytywne, jak i trudne strony nauki w klasie dwujęzycznej.

Wielu uczniów pozytywnie postrzega wysoki poziom nauczania i uczniów w tej klasie, uważa go za czynnik mobilizujący do pracy i prawdopodobnie czerpie z tego satysfakcję. Uczniowie dostrzegają, że nauka w klasie dwujęzycznej otwiera przed nimi wiele możliwości związanych z nauką języka i kultury, dalszą edukacją i pracą zawodową. Uczniowie mają poczucie, że dużo się uczą, że robią postępy. Wydaje się, że jest to dla nich powodem do zadowolenia i dumy. Elementem docenianym przez uczniów są zajęcia pozalekcyjne i wymiana polsko-francuska. Uznają je oni za atrakcyjne i rozwijające.

Tabela 2. Pozytywne strony nauki w klasie dwujęzycznej

Kategoria	Przykłady wypowiedzi uczniów
Wysoki poziom nauczania	• *W klasach dwujęzycznych są wybrani uczniowie – trzeba się do niej dostać – trzyma wysoki poziom i motywuje do pracy. Klasy podnoszą poziom szkoły i są jej chlubą!!* • *Jestem zadowolony z tej klasy, wysoki poziom motywuje mnie do cięższej pracy.* • *Klasa ma najlepszą średnią ocen w szkole. Zazwyczaj to najlepsza klasa w danym roczniku.* • *Językowo jesteśmy na lepszym poziomie niż inne klasy.* • *Wiemy więcej niż uczniowie uczący się języka normalnie.* • *Poza wysokim poziomem nauki francuskiego (mogłem w wakacje dogadać się z Francuzami) inne przedmioty też są na wysokim poziomie.*
Różnorodne możliwości	1. Możliwości nauki języka i kultury Francji: • *Możliwość nauki nowego języka. Dużo ludzi zna angielski, a przecież francuski to drugi język Europy.* • *Dwujęzyczność to dobra inwestycja w przyszłość, można poznać nie tylko język, ale kulturę i zwyczaje Francji.* • *Nauka języków jest ważna, bez niej nie można wróżyć sobie dobrej przyszłości.* • *W dzisiejszych czasach języki to podstawa, trzeba je znać, a klasa dwujęzyczna daje takie możliwości, dużo nauki, ale potem dobre wyniki i lepiej znamy język.* 2. Możliwości przedmiotowe: • *Możemy poznać profesjonalne francuskie słownictwo z biologii i matematyki.* 3. Możliwość kontynuacji nauki w liceum: • *Wysoki poziom nauczania pozwoli dostać się do dobrego liceum.* • *Myślę o zrobieniu matury międzynarodowej.* 4. Możliwość studiowania i znalezienia dobrej pracy: • *Bycie w tej klasie daje szanse na kontynuowanie nauki w liceum dwujęzycznym i być może na dobre studia i pracę.* • *To daje nam większe szanse na znalezienie pracy.* • *Możliwość studiowania za granicą i znalezienia tam pracy.*
Efekty nauki i zadowolenie z nich	• *Przez dwa miesiące nauki w tej klasie nauczyłam się bardzo wiele, niemal tyle co przez pierwsze trzy lata nauki języka angielskiego w szkole podstawowej. Nauczyłam się porozumiewać z Francuzami oraz opowiadać o sobie oraz o swojej rodzinie, potrafię się przedstawić.* • *Przez egzamin dodatkowy na wstępie klasa jest elitarna, są w niej bardzo dobrzy uczniowie, mamy więcej nauki, ale nie żałujemy, bo widać efekty naszej pracy: zdajemy dobrze DELFy A1, A2, a po szkole dla chętnych B1. DELFy mają pomóc w przyszłości, to pozwoli studiować we Francji!* • *W tej klasie przez dwa miesiące nauczyłem się tyle, ile przez dziewięć lat nauki angielskiego. Jestem pełen podziwu dla pań, że tyle nas nauczyły.*
Dobre warunki uczenia się	• *Lepsze warunki nauki w niewielkiej grupie.* • *Dobrze wyposażona sala lekcyjna.* • *Fajne jest to, że od francuskiego mamy dwóch nauczycieli.*
Atrakcyjne zajęcia pozalekcyjne	• *Koła tematyczne, teatr, piosenka i film po francusku rozwijają inicjatywę i wyobraźnię.* • *Zajęcia dodatkowe, teatr, zajęcia z kultury Francji poszerzają wiedzę.* • *Teatr francuski – dużo mówimy, dużo dobrej zabawy i brawa od publiczności, bo startujemy w przeglądach i zdobywamy nagrody.*
Wyjazdy do Francji	• *Wymiany z uczniami francuskich szkół potwierdzają wysoki poziom nauki języka, poznajemy kulturę kraju, sposób myślenia Francuzów i mamy możliwość swobodnego porozumiewania się.* • *Są też organizowane wyjazdy do Francji. Bardzo podobają mi się wymiany, bo wtedy mamy możliwość doskonalenia języka w codziennych sytuacjach.*

Z drugiej strony uczniowie wskazują, że nauka w klasie dwujęzycznej wiąże się z pewnymi trudnościami. Do najczęściej wymienianych należy kwestia ich obciążenia pracą szkolną i domową związaną z realizacją programu zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Ma ono swoje skutki w postaci poczucia przeciążenia, odczuwania stresu, trudności z pogodzeniem obowiązków domowych i szkolnych, wygospodarowaniem czasu na przyjemności i odpoczynek. Uczniowie zwracają uwagę na to, że uczenie się przedmiotu i języka jest związane z dużym nakładem pracy, z wysiłkiem. W wielu uczniowskich pracach pojawiły się informacje dotyczące oceny wyboru klasy. Żaden uczeń nie napisał, że żałuje podjętej decyzji. Kładąc na szali plusy i minusy, wielu uczniów stwierdziło, że przeważają te pierwsze. Znajdowali także czynniki rekompensujące, nagradzające ich wysiłek i pomagające radzić sobie z trudnościami:

- *Mimo dużej ilości pracy i wysokich wymagań, nie żałujemy, duże możliwości daje nauka w tej klasie.*
- *Więcej plusów niż minusów, bardzo się cieszę, że jestem w tej klasie i mam możliwość uczenia się pięk-*

Tabela 3. Trudności związane z nauką w klasie dwujęzycznej

Kategoria	Przykłady wypowiedzi uczniów
Obciążenie pracą w szkole wynikające z integracji w zakresie nauczania przedmiotu i języka i jego skutki	• *Więcej godzin spędzonych w szkole niż inne klasy.* • *Więcej materiału dziennie.* • *Więcej kartkówek i sprawdzianów.* • *Większa ilość godzin francuskiego, słownictwo francuskie na matematyce i biologii to dodatkowa trudność – więcej pracy niż mają inni uczniowie.* • *Kartkówki z wiedzy przedmiotowej i dodatkowe ze słownictwa specjalistycznego* • *Tłumaczenie materiału z biologii i matematyki na polski.* • *Dużo więcej nauki niż inne klasy, nauczyciele od nas więcej wymagają, co roku zdajemy egzamin ustny i pisemny z języka francuskiego. Skupiamy się na języku francuskim, bo mamy go najwięcej.* • *Na biologii i matematyce musimy uczyć się francuskiego, co sprawia, że musimy uczyć się więcej.* • *Czasami mam trudności ze zrozumieniem przedmiotu.* • *Przybywa egzaminów – na koniec każdej klasy egzamin roczny z francuskiego i mnóstwo prac dodatkowych.* • *Pojawia się stres związany z nauką języka i egzaminami.*
Obciążenie pracą w domu i jego skutki	• *Więcej pracy domowej. Ogrom materiału. Wiele godzin pracy w domu, często nie dajemy rady połączyć obowiązków szkolnych i domowych.* • *Mniej wolnego czasu po szkole. Dużo nauki, brak czasu na swoje przyjemności.* • *Brak czasu na dokładne odrabianie prac domowych i naukę – przeładowanie.*

nego języka francuskiego i ciekawostek o Francji, nie żałuję wyboru tej szkoły!!!

- *Nie zauważyłem żadnych minusów, ale za to wiele plusów. Więcej nauki nie stanowi problemu.*
- *Zmęczenie wynagradza wspaniała atmosfera w klasie oraz wycieczki do Francji.*
- *Nie żałuję, że przyszłam do tej klasy, wręcz przeciwnie, czekam na dalsze przygody z językiem francuskim.*
- *Generalnie jesteśmy bardzo zadowoleni z wyboru klasy, niestety jest sporo nauki, ale efekty ciężkiej pracy są widoczne, chociażby na wyjazdach zagranicznych, gdzie bez problemu możemy dogadać się z Francuzami i zawierać nowe znajomości. Gdybyśmy jeszcze raz mieli wybierać gimnazjum, poszlibyśmy ponownie do klasy dwujęzycznej.*
- *Myślę, że ta klasa to dobra inwestycja w przyszłość. Na początku koledzy żałowali, że poszli do tej klasy, bo było bardzo dużo nauki. Inne klasy kończyły po 6 lekcjach. My po 7, 8. Dodatkowo 7 godzin francuskiego oraz matematyka w I i od II biologia po francusku! Teraz jesteśmy zadowoleni z wyboru tej klasy.*

Niektórzy uczniowie podają też własną receptę na powodzenie w klasie dwujęzycznej, podkreślają znaczenie pracowitości, ambicji i samodzielnego podjęcia decyzji o nauce w tego typu klasie:

- *Do nauki w tej klasie nie wystarczają dobre predyspozycje i zadany egzamin, trzeba mieć zapal i chęć do nauki języków. (…) Tu trzeba ciężko pracować. Lubić to, a osiąga się sukces. Gdy sami wybraliśmy klasę, łatwiej znosimy trudności i ciężar pracy.*
- *Kiedy przyszedłem do tej szkoły, wiedziałem że będzie ciężko. Rodzice odradzali mi tę klasę, ale ja nie posłuchałem ich i właśnie tu przyniosłem swoje świadectwo. (…). W tej klasie przez 2 miesiące nauczyłem się tyle, ile przez 9 lat nauki angielskiego.*
- *To bardzo dobre rozwiązanie dla uczniów ambitnych, którzy chcą w życiu coś osiągnąć. Gorąco polecamy!*

Podsumowanie

W naszej szkole często prosimy uczniów oraz ich rodziców, aby wypowiedzieli swoje zdanie na różne tematy czy wręcz poddali ocenie naszą pracę. Danie uczniom możliwości wypowiedzi na temat uczenia się w klasie dwujęzycznej jest stworzeniem im okazji do zabrania głosu i wypowiadania się we własnych sprawach, zdania sobie sprawy ze źródeł satysfakcji i odczuwanych trudności. Mamy nadzieję, że pozwala im to poznawać siebie i mieć poczucie zainteresowania ze strony dorosłych. Przedstawione wyniki badania pozwalają spojrzeć na proces kształcenia w klasie dwujęzycznej oczami uczniów. Uczniowie patrzą na niego z perspektywy osób uczących się, nauczyciele z perspektywy osób nauczających. Uwzględnienie obu perspektyw przez nauczycieli będących przewodnikami uczniów daje obraz pełniejszy.

Informacje, których udzielili uczniowie, pozwalają nam zobaczyć obszary, które stanowią dla nas zasób (pozytywy) oraz obszary trudności. Te pierwsze są dla nas powodem do radości (cieszy nas, że uczniowie są zadowoleni z wyboru naszej szkoły i klasy dwujęzycznej, że mają poczucie czynienia postępów, że widzą możliwości, jakie otwiera przed nimi nauka w klasie dwujęzycznej). Te drugie są dla nas natomiast bodźcem do zastanowienia się, czy istnieją jakieś sposoby wsparcia uczniów w radzeniu sobie z trudnościami w celu zmniejszenia ich poczucia obciążenia pracą.

Aleksandra Zagner[1]
Łódź

Geografia dwujęzycznie

Wstęp

Geografia jest fantastycznym przedmiotem, który rozbudza zainteresowanie planetą, na której żyjemy, dotyczy różnych dziedzin życia zarówno człowieka współczesnego, jak i jego przodków. Jest przedmiotem, który skupia elementy wiedzy z wielu dyscyplin, np.: astronomii, statystyki, historii, chemii, polityki itp. Jest przedmiotem, którego język jest stosowany w jasnych, zrozumiałych dla młodzieży kontekstach. Odniesienie się do doświadczeń uczniów, do ich własnej wiedzy sprawia, że teoria, którą poznają na lekcjach, zyskuje realny wymiar praktyczny. Wzmacnia to poczucie celowości pracy, zwiększa chęć pokonywania trudów związanych z podwójną pracą, jaką jest przyswajanie wiedzy po polsku i w języku obcym. Świadome uczenie geografii dwujęzycznie zdecydowanie wzbogaca wiedzę językową i przedmiotową uczniów.

1. Planowanie lekcji

W klasach mono- i bilingwalnych obowiązują te same treści i te same programy przedmiotowe. Jest rzeczą niemożliwą, by w tym samym czasie (identyczna liczba godzin w obu typach klas) zrealizować te same cele, a w klasach dwujęzycznych w sposób satysfakcjonujący dokonać tego w języku obcym. Dlatego też pracę z uczniami klas dwujęzycznych zdecydowałam się zaplanować inaczej. Najpierw jednak musiałam się do tego przygotować, tłumacząc na język francuski następujące dokumenty:

- plany wynikowe z geografii na poziomie licealnym (zostały one opublikowane na stronach internetowych *Centre international d'études pédagogiques*: http://www.ciep.fr/),
- standardy i opis wymagań edukacyjnych z geografii, które zamieszczono w „Informatorze Maturalnym".

Przekład tych dokumentów był dla mnie bardzo ważny, stworzyło to fundament całej mojej pracy z uczniami.

Planując lekcję w klasie dwujęzycznej, dokonuję selekcji przekazywanego materiału. Wybieram najważniejsze treści. Moi uczniowie mają podręczniki i zeszyty ćwiczeń jednego z wydawnictw polskich. Są one dla nich wykładnią podczas samodzielnej pracy w domu. Na podstawie podręcznika utrwalają zdobytą wiedzę i uzupeł-

[1] Autorka jest nauczycielką geografii nauczanej dwujęzycznie w XIII LO im. Marii Piotrowiczowej w Łodzi oraz nauczycielką geografii i języka francuskiego w Gimnazjum nr 22 im. Jerzego Kukuczki w Łodzi. Jest absolwentką dwóch wydziałów Uniwersytetu Łódzkiego: Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi (kierunek: Geografia) i Wydziału Filologicznego (kierunek: Filologia, studia w zakresie nauczania języka francuskiego).

niają te treści związane z tematem, które z powodu braku czasu zostały na lekcji tylko zaakcentowane. Najważniejsze zadania z zeszytu ćwiczeń sprawdzam na forum klasy.

2. Używanie języka obcego i ojczystego

Staram się, by językiem używanym na lekcjach był francuski. Odbywa się to poprzez krótki wykład w języku docelowym, ćwiczenia, które sporządzam na potrzeby lekcji, korzystanie z pomocy multimedialnych, internetu. W języku ojczystym dokonuje się tłumaczenie trudniejszych partii materiału i/lub przypomnienie wiadomości z gimnazjum, które czasami są wstępem do nowego tematu. Język polski jest językiem wykładowym na lekcjach dotyczących geografii Polski. Zależy mi jednak na tym, by uczniowie potrafili zaprezentować najważniejsze informacje o swojej ojczyźnie także w języku obcym, dlatego i do tych tematów konstruuję pojedyncze ćwiczenia po francusku, dotyczą one np. parków narodowych, bogactw mineralnych Polski, gałęzi przemysłu itp.

3. W poszukiwaniu skutecznych metod i środków dydaktycznych

Aby zapewnić na lekcjach intensywne wykorzystanie języka francuskiego, wyszukuję teksty i dostosowuję stopień ich trudności do poziomu językowego uczniów (np. poprzez zastępowanie trudnych słów ich synonimami). Dokonuję przekładu treści polskich ćwiczeń do geografii. Świetnym sposobem na wprowadzenie nowego materiału bądź utrwalenie materiału już poznanego jest rozwiązywanie przez uczniów ćwiczeń, które znajduję w książkach do języka francuskiego, np. w publikacjach: *Vocabulaire progressif du français, Vocabulaire. Entraînez-vous itp.*

W układaniu i/lub wynajdowaniu odpowiednich ćwiczeń z nieodzowną pomocą przychodzą mi techniki multimedialne. Dzięki TICE (*Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education*), w tym tablicy interaktywnej, jestem w stanie zilustrować omawiane na lekcjach zagadnienia, zaciekawić uczniów, którzy przecież w większości zainteresowani są środkami przekazu bazującymi na kulturze obrazkowej.

Zróżnicowanie metod pracy i stosowanych środków dydaktycznych urozmaica warsztat pracy prowadzącego zajęcia, zapewniając mu lepszą interakcję z uczniami w procesie dydaktycznym. Z moich obserwacji wynika, że dzięki tym zabiegom lekcje stają się bardziej atrakcyjne zarówno dla nauczyciela, jak i uczących się. Bardzo pożyteczną metodą jest też praca z arkuszem zadaniowym, o którym mowa w następnej części artykułu.

4. Przygotowanie do sprawdzianów i ocena osiągnięć uczniów

Jedną z form przygotowania uczniów do pracy klasowej jest lekcja z arkuszem zadaniowym. Jest to metoda aktywizująca. Możliwości jej zastosowania na lekcji zależą od kreatywności nauczyciela. Warto po nią sięgnąć m.in. na lekcjach powtórzeniowych, gdyż pomaga uczniom w utrwaleniu obszernych partii materiału. Praca tą metodą polega na podzieleniu klasy na grupy i na przydzieleniu każdej z nich karty pracy, która zawiera tematyczną wiązkę poleceń do wykonania, np. karta pracy grupy A dotyczy cyrkulacji atmosfery i ruchów mas powietrza, a karta pracy grupy B – wody w atmosferze itp. Skonstruowanie karty pracy jest dość czasochłonne, ale daje bardzo pozytywne efekty. Zajęcia tego typu wymagają od uczniów pełnego zaangażowania i chociaż są oparte na pracy w grupach, wyniki mogą być oceniane indywidualnie, ponieważ każdy uczeń ma przydzielone zadanie składające się na całościowy wynik końcowy pracy grupy.

Żeby wyjść naprzeciw potrzebom uczniów i ułatwić im przygotowanie się do sprawdzianu, wcześniej sporządzam zestawy pytań kontrolnych, z którymi uczniowie się zapoznają. Pytania pojawią się na sprawdzianie, ale w zmodyfikowanej wersji. Taki sposób pracy wymaga od ucznia i od nauczyciela dużego zdyscyplinowania.

Aby rzetelnie ocenić wiedzę uczniów i im samym dać wgląd w poziom ich wiedzy językowej i niejęzykowej z geografii, konstruuję prace klasowe, które składają się z dwóch części. Jeden arkusz zawiera wyłącznie pytania po polsku i sprawdza wiedzę merytoryczną uczniów, drugi arkusz jest sformułowany po francusku i sprawdza znajomość terminologii poprzez jej zastoso-

wanie w konkretnych zadaniach. Wobec powyższego uczniowie otrzymują dwie oceny. Przygotowanie pracy klasowej jest czasochłonne, ponieważ pytania są układane przekrojowo według standardów wymagań egzaminu maturalnego, a liczba pytań jest dostosowana do czasu, jaki jest przewidziany do napisania sprawdzianu. Uczniowie nie mogą być sfrustrowani jego brakiem podczas pisania pracy kontrolnej. Pytania dotyczą tej samej partii materiału, ale staram się nie powielać pytań z arkusza polskiego w arkuszu francuskim. Dzięki temu mam pełen wgląd w wiedzę uczniów.

5. Przykładowy scenariusz lekcji

Przedstawiony scenariusz lekcji jest wycinkiem mojej pracy dydaktycznej. Przeznaczony jest on do pracy z uczniami klas pierwszych dwujęzycznych liceum ogólnokształcącego. W tabeli 1. zaprezentowałam podstawowe informacje na temat lekcji, sformułowałam jej cele przedmiotowe i językowe, określiłam formy, techniki pracy i środki dydaktyczne wykorzystane na lekcji. Na zajęciach tych proponuję uczniom pracę z tablicą interaktywną, dlatego w opisie przebiegu lekcji podałam adresy wykorzystywanych przez mnie stron internetowych (przypisy).

Przebieg lekcji

- **Faza wprowadzająca**

1. Pracujemy z tablicą interaktywną, uczniowie wykonują ćwiczenia utrwalające słownictwo dotyczące zjawisk pogodowych[2].

Tabela 1. Podstawowe informacje na temat założeń prezentowanej lekcji

Temat	Czytanie mapy meteorologicznej. *Lire une carte météorologique.*
Czas trwania	45 minut
Cele przedmiotowe	Uczeń: • charakteryzuje pogodę, • definiuje pojęcie atmosfera i wymienia poszczególne jej warstwy, • charakteryzuje troposferę jako warstwę atmosfery, w której zachodzą wszystkie zjawiska pogodowe, • rozumie i wyjaśnia pojęcia: prognoza pogody, mapa synoptyczna, • wyjaśnia konieczność prognozowania pogody, • opisuje wagę skutecznego prognozowania pogody w życiu codziennym, • odczytuje informacje z mapy synoptycznej.
Cele językowe	• Utrwalenie słownictwa poznanego na lekcjach języka francuskiego: – zjawiska pogodowe, – zawody, – liczebniki. • Utrwalenie zwrotu: *Quel temps fait-il aujourd'hui ?* • Utrwalenie odmiany czasowników w czasie: *présent, futur simple* • Stopniowanie przymiotników • Utrwalenie słownictwa poznanego na lekcjach geografii: – kierunki geograficzne, – atmosfera, – nazwy poszczególnych warstwy atmosfery. • Poznanie pojęć: prognoza pogody, mapa synoptyczna. • Uzupełnienie słownictwa dotyczącego zjawisk pogodowych.
Formy pracy	• Praca indywidualna ucznia • Praca w grupie
Techniki pracy	• Pogadanka • Operatywna: rozwiązywanie ćwiczeń • Aktywizująca: dydaktyczne gry z wykorzystaniem tablicy interaktywnej, burza mózgów
Środki dydaktyczne	• Tablica interaktywna • Fiszki z ćwiczeniami

[2] Korzystam przy tym ze strony: http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/French/Primary/Weather/0.htm

2. Uczniowie charakteryzują po francusku pogodę za oknem.

● **Faza właściwa**

1. Uczniowie wykonują ćwiczenie interaktywne: wysłuchują informacji i uzupełniają mapę pogodową Francji[3].
2. Uczniowie pracują indywidualnie: piszą po francusku definicję atmosfery i wymieniają w kolejności warstwy ją budujące. Jest to ćwiczenie utrwalające wiedzę zdobytą na lekcji rozpoczynającej dział „Atmosfera". Po upływie wyznaczonego czasu, jeden z uczniów czyta wynik swojej pracy. Inni w miarę potrzeb uzupełniają/korygują usłyszane wiadomości.
3. Uczniowie uzupełniają tekst z lukami, który dotyczy charakterystyki troposfery. Sprawdzamy poprawność wykonania tego ćwiczenia.
4. Na tablicy interaktywnej zostają zaprezentowane cztery różne definicje, wśród których znajdują się definicje prognozy pogody i mapy synoptycznej. Zadaniem uczniów jest odnalezienie i podpisanie poprawnych definicji. Wynik pracy zostaje zweryfikowany[4].
5. Uczniowie wymieniają po francusku zawody, przy wykonywaniu których istotne znaczenie ma precyzyjna prognoza pogody. Propozycje uczniów zostają zapisane na tablicy (jeśli uczniowie mieliby problemy, wyświetlam na tablicy listę zawodów. Zadanie uczniów polega wówczas na odczytaniu konkretnych zawodów). Później uczniowie po francusku precyzują, dlaczego skuteczne prognozowanie pogody jest istotne w życiu codziennym.
6. Prezentuję mapę synoptyczną[5]. Zwracam uwagę na symbole stosowane na tego typu mapach. Następnie każdy z uczniów otrzymuje uproszczoną listę symboli z ich objaśnieniami. Poddaję ją krótkiej analizie.
7. Na podstawie listy symboli uczniowie mają wykonać zadania dotyczące czytania mapy synoptycznej[6].

● **Faza końcowa**

1. Podsumowaniem lekcji jest odczytanie informacji z uproszczonych map synoptycznych i na ich podstawie uzupełnienie tekstu z lukami. Jest to ćwiczenie w grupach. Każda z grup otrzymuje mapę, na której zobrazowano tę samą sytuację pogodową. Po upływie wyznaczonego czasu, jedna z grup prezentuje rezultat pracy, inne sprawdzają jej poprawność.
2. W ramach pracy domowej uczniowie wykonują:
   - ćwiczenie z zeszytu ćwiczeń, które wiąże się z tematem lekcji,
   - pisemną analizę samodzielnie wyszukanej w internecie mapy synoptycznej Francji. W pracy zamieszczają adres strony internetowej, z której korzystali.
3. Na koniec uczniowie otrzymują kartki z najważniejszymi informacjami z lekcji.

Podobnie jak inne scenariusze zajęć, tak i ten poddawany był/jest modyfikacjom w zależności od potrzeb uczniów, sytuacji klasowej, organizacji pracy w szkole, a także możliwości czasowych. Zawsze jednak uczniowie uczestniczyli w lekcji z zainteresowaniem, wykonywali ćwiczenia z entuzjazmem. Gama ćwiczeń interaktywnych i natychmiastowa korekta pracy uczniów sprawia, że podczas lekcji językiem wykładowym jest francuski. Mogę zapewnić, że trud związany z przygotowaniem tego typu zajęć zawsze był rekompensowany zdobywanymi przeze mnie nowymi doświadczeniami, satysfakcją, a przede wszystkim zmotywowaniem uczniów do uczenia się geografii i języka francuskiego.

6. Blaski i cienie nauczania dwujęzycznego

Problemem, jaki, moim zdaniem, nauczyciele pracujący z uczniami klas dwujęzycznych napotykają najczęściej, jest duże zróżnicowanie poziomu językowego uczniów czy też ich wiedzy merytorycznej z danego przedmiotu. Racjonalne

[3] Korzystam ze strony: http://www.bonjourdefrance.com/n11/exmeteo.htm
[4] Strona: http://galileo.cyberscol.qc.ca/intermet/glossaire/glossaire_a.htm
[5] Strona: http://www.meteosuisse.admin.ch/web/fr/meteo/actualite_meteo/temete_emma.Par.0002.DownloadFile.tmp/agrandir.png
[6] Strona: http://galileo.cyberscol.qc.ca/intermet/prevision/exercice.htm

i umiejętne redukowanie tych różnic w trakcie całego procesu dydaktycznego w danej klasie stanowi poważne wyzwanie dla nauczyciela. Ta przeszkoda musi być pokonywana stopniowo i konsekwentnie przez wszystkie lata nauczania przedmiotu. Niebezpieczeństwem może okazać się pozorne wyrównanie poziomu grupy. Jest to najczęstsza przyczyna rozmijania się nauczyciela z uczniem w procesie dydaktycznym.

Uczniowie klas dwujęzycznych z powodzeniem biorą udział w olimpiadach przedmiotowych z geografii i/lub języka francuskiego, które są organizowane na zasadach ogólnych. I, co jest godne podkreślenia, zajmują w nich czołowe miejsca. Z pewnością odnosiliby też sukcesy w konkursach z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie i ubolewać należy nad faktem, że takowe nie są organizowane. Inną formą namacalnego sukcesu uczniów klas dwujęzycznych są bardzo dobre wyniki osiągane na egzaminie maturalnym. Sukcesy uczniów są dla mnie źródłem dużej satysfakcji i inspiracji zawodowej.

Podsumowanie

Cały czas staram się wzbogacać mój warsztat pracy. Szukam innowacyjnych rozwiązań, które ułatwią uczniom zrozumienie zjawisk zachodzących bezustannie na naszej planecie. Sądzę, że warto jest poszukiwać nowych metod pracy, które sprawią, że nauczany przedmiot w oczach uczniów stanie się bardziej atrakcyjny i nie straci na wartości poznawczej. Ze strony nauczyciela niezbędna jest integracja wszelkich wysiłków, by trud i entuzjazm uczniów nie został zmarnowany, ale żeby przyniósł oczekiwane efekty.

W procesie dydaktycznym niezbędna jest też współpraca z rodzicami, od których oczekuje się wsparcia wysiłków nauczyciela. Praca rodziców powinna korelować z pracą nauczyciela. Ważne jest, by poległa ona m.in. na rozwijaniu, wzmacnianiu zainteresowań światem zewnętrznym, stosunkami polityczno-ekonomicznymi w wymiarze makro oraz pokazywaniu dzieciom wartości wynikających z przyswajania wiedzy ogólnej na temat świata, kraju i regionu.

Ewelina Kucharz[1]
Zabrze

Moje doświadczenia w nauczaniu biologii z elementami języka niemieckiego. Przykład jednej lekcji

Wstęp

Jestem wieloletnim nauczycielem biologii w liceum ogólnokształcącym oraz gimnazjum. Prowadzę również lekcje w klasach dwujęzycznych, a więc nauczam mojego przedmiotu z elementami języka niemieckiego. Uważam, że kształcenie dwujęzyczne pozwala poznać specyfikę „języka fachowego" danego przedmiotu. Poza tym, dodanie do znajomości języka obcego terminologii biologicznej pozwala poszerzyć umiejętności językowe.

Ze względu na brak odpowiednich źródeł i materiałów dydaktycznych dla uczniów i nauczyciela od początku przygotowywałam je samodzielnie. Starałam się również wypracowywać metody, które pozwoliłyby efektywnie reali-

[1] Autorka jest nauczycielem biologii w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 11 w Zabrzu. Uczestniczyła w projekcie mającym na celu opracowanie zeszytów ćwiczeń z różnych przedmiotów w języku niemieckim dla uczniów klas dwujęzycznych, jest współautorką ćwiczeń z biologii (więcej na ten temat w artykule E. Świerczyńskiej: *O przygotowywaniu zeszytów ćwiczeń z różnych przedmiotów w języku niemieckim dla uczniów klas dwujęzycznych i nie tylko*).

zować zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dobór metod nauczania i uczenia się jest dla mnie szczególnie ciekawym zagadnieniem. Mogą być one opracowane przez nauczyciela, który niekoniecznie jest filologiem. Oczywiście, jako osoba nie będąca nauczycielem języka, choć mająca uprawnienia do nauczania w systemie dwujęzycznym, ryzykuję napotkanie wielu trudności. Ponoszę też ryzyko, że nie wszystko odniesie zamierzony skutek. Ale staram się i wyciągam wnioski z mojej praktyki, wprowadzając, jeśli trzeba, pewne modyfikacje. Przyznaję, że sama nabywam przy tym wiele nowych umiejętności i mam poczucie, że rozwijam się zawodowo.

W tym artykule chciałabym pokazać przykład jednej z przeprowadzonych przez mnie lekcji. Mam nadzieję, że pozwoli to Czytelnikom zdobyć pewien pogląd na to, jak można realizować CLIL w praktyce.

1. Kontekst lekcji

Lekcja, o której mowa, była realizowana w odmiennych warunkach niż typowa lekcja szkolna. Odbyła się ona w trakcie pobytu niemieckiej młodzieży w naszej szkole. Grupa uczniów reprezentujących różne narodowości (młodzież polska oraz niemiecka różnego pochodzenia), będących w różnym wieku i mających różny poziom wiedzy spotkała się w ramach wymiany międzyszkolnej m.in. na lekcji biologii. Zależało mi na tym, aby to nietypowe spotkanie przyniosło korzyści językowe i przedmiotowe wszystkim jego uczestnikom, abyśmy się wzajemnie wymienili swoimi umiejętnościami. Młodzież, z którą przyszło mi pracować, była chętna do współpracy i otwarta na mój pomysł. Opisane poniżej zajęcia nadają się również do przeprowadzenia na „zwykłej" lekcji, bez udziału obcojęzycznych gości.

2. Cele, metody i środki dydaktyczne wykorzystane na lekcji

Przygotowując lekcję, przyjęłam dwa założenia:

- uczniowie już zrealizowali w swoich językach temat o układzie krążenia i krwi,
- uczestnicy lekcji mają odpowiedni poziom znajomości języka, tj. uczyli się języka niemieckiego w klasie dwujęzycznej na poziomie gimnazjum lub uczęszczali do klasy wstępnej.

Sformułowałam trzy grupy celów: przedmiotowe, językowe i wychowawcze (tab. 1). Dobrałam metody pracy, starając się uwzględnić w cza-

Tabela 1. Podstawowe informacje na temat omawianej lekcji

Temat	Powtórzenie wiadomości o budowie i funkcjach układu krążenia
Cele przedmiotowe	• Utrwalenie wiadomości o funkcjach i cechach elementów składowych układu krążenia • Konstruowanie pomocy dydaktycznych w formie mapy mentalnej z zakresu podstawowych wiadomości o układzie krążenia
Cele językowe	• Poznanie podstawowych terminów biologicznych w języku obcym (niemieckim/polskim) dla uczniów z obu krajów • Właściwe zastosowanie poznanych terminów w języku niemieckim/polskim • Formułowanie podstawowych poleceń w języku niemieckim (znajdź, dopasuj, opisz, uzupełnij) • Formułowanie prostych zdań w języku niemieckim na podany temat
Cele wychowawcze	• Umiejętność pracy zespołowej (integracja i podział funkcji między członkami grupy) • Sprawne organizowanie pracy (selekcjonowanie, wycinanie, planowanie, eksponowanie efektów)
Metody pracy	Metoda mieszana: • pogadanka – powtórzenie z wykorzystaniem wszystkich dostępnych pomocy dydaktycznych • zespołowa i indywidualna praca z instrukcją i słowniczkiem • praca w grupach – konstruowanie mapy mentalnej w języku niemieckim
Środki dydaktyczne	• Plansze, tablice dotyczące budowy układu krążenia i budowy krwi • Dla każdego ucznia – instrukcja ze Słowniczkiem (dok. 1) i karta pracy domowej (dok. 4) • Dla każdej grupy – wykaz części układu krwionośnego (dok. 2), zestaw cech i funkcji opisujących części układu krwionośnego (dok 3) • Klej, nożyczki oraz kolorowe kartki bloku technicznego formatu A3 lub większe

sie lekcji metody aktywizujące. Przygotowałam pomoce dydaktyczne wspomagające pracę uczniów.

Przebieg lekcji

Oto kolejne działania, które uczniowie i nauczyciel podjęli w toku lekcji:

1. Nauczyciel dzieli klasę na kilkuosobowe grupy, które będą pracowały równolegle, wykonując te same zadania.
2. Każda grupa otrzymuje:
   - Słowniczek – *Wortliste* (jeden dla ucznia), spis terminów biologicznych w języku polskim i niemieckim (dok. 1),
   - Wykaz części układu krwionośnego (jeden dla grupy) (dok. 2),
   - Zestaw cech i funkcji opisujących części układu krwionośnego (jeden dla grupy) (dok. 3).
3. Uczniowie dopasowują polskie odpowiedniki do terminów niemieckich zamieszczonych w Słowniczku (dok. 1).
4. Uczniowie tną tabelki z wykazem części oraz

Dokument 1. Instrukcja dla ucznia ze słowniczkiem

Instrukcja

1. Wyjaśnij terminy podane w języku niemieckim, wykorzystując polskie określenia zawarte w tabelce.
2. Pracując w grupie, potnij tabelki z dokumentów 2 oraz 3 na pojedyncze kartki.
3. Odczytaj informacje z pociętych karteczek i posegreguj je tak, aby cechy budowy i funkcje (dok. 3) pasowały do odpowiednich części składowych układu krążenia (dok. 2).
4. Zaplanuj schemat charakteryzujący podstawowe cechy i funkcje układu krążenia, układając odpowiednio wycięte kartki z informacjami.
5. Naklej informacje na kartce bloku A3 według zaplanowanego schematu.
6. Przygotuj się do zaprezentowania schematu, budując proste zdania w języku niemieckim.

Słowniczek – *Wortliste*

Abwehrreaktion f (-; -en) –	*Kapillargefäß n (-es; -e) –*
Arterie f (-; -n) –	*Klappe f (-; -n) –*
Austausch m (-es; -e) –	*linke Herzkammer f (-; -n) –*
Blut n (-es; 0) –	*linker Vorhof m (-es; -e) –*
Blutgerinnung f (-; -en) –	*Plasma f (-; 0) –*
Blutkreislauf m (-es; -e) –	*rechte Herzkammer f (-; -n) –*
Blutplättchen (Thrombozyten) f	*rechter Vorhof m (..-es; -e) –*
Blutplasma f (-; 0) –	*rote Blutkörperchen (Erythrozyten) f –*
Blutzelle f (-; -n) –	*Stoff m (-e/s; -e) –*
dickwandig –	*Stoffaustausch m (-es; -e) –*
dünnwandig –	*Vene f (-; -n) –*
durchlässig –	*Venenklappe f (-; -n) –*
Hämoglobin n (-s; 0) –	*Vorhof m (..-es; -e) –*
Herz n (-ens; -en) –	*weiße Blutkörperchen (Leukozyten) f –*
Herzkammer f (-; n)–	*Zelle f (-; -n) –*

tętnica, krwinka biała, krwinka czerwona, płytka krwi, krew, krzepnięcie krwi, osocze krwi, krwioobieg, cienkościenny, grubościenny, hemoglobina, przepuszczalny, serce, zastawka, naczynie włosowate, komora serca, lewa komora serca, prawa komora serca, przedsionek, lewy przedsionek, prawy przedsionek, żyła, zastawka żylna, komórka, komórka krwi, reakcja obronna, wymiana substancji, wymiana, substancja

Dokument 2. Wykaz części układu krwionośnego (materiał do pocięcia, pomniejszony)

BLUTSYSTEM = BLUTKREISLAUF	*Herz*	*Blutgefäße*	*Blut*
Arterie	*Vene*	*Kapillare*	*Blutplasma*
Blutplättchen/ Thrombozyten	*Blutzellen*	*weiße Blutkörperchen/ Leukozyten*	*rote Blutkörperchen Erythrozyten*

Dokument 3. Zestaw cech i funkcji opisujących części układu krwionośnego (materiał do pocięcia, pomniejszony)

Cechy (Merkmale)

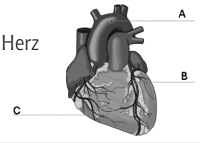
2 Herzkammern +2 Vorhöfe/ Vorkammern	*dickwandig, elastisch,*	*dünnwandig, wenig elastisch mit Venenklappen*	*sehr dünnwandig, durchlässig*
Flüßigkeit / Wasserlösung	*kleinste Blutzellen*	*Blutzellen mit Hämoglobin*	*größte Blutzellen*

Funkcje (Funktion)

Pumpt das Blut ins Blutgefäße	*Transport des Blutes vom Herzen in den Körper*	*Transport des Blutes vom Körper zum Herzen*	*Stoffaustausch zwischen Blut und Zellen*
Transportiert die Blutzellen und verschiedene Stoffe	*Blutgerinnung*	*Transportiert O2/Sauerstoff*	*Abwehrreaktionen*

Dokument 4. Karta pracy domowej: powtórzenie (w pomniejszeniu)

Uzupełnij nazwy elementów oznaczonych a – g.

BLUTSYSTEM = BLUTKREISLAUF		
Herz 	*2 Herzkammern* *2 Vorhöfe/Vorkammern* *Pumpt das Blut ins Blutgefäße*	
Blutgefäße	a.	*dickwandig, elastisch;* *Transport des Blutes vom Herzen in den Körper*
	b.	*dünnwandig, wenig elastisch mit Venenklappen;* *Transport des Blutes vom Körper zum Herzen*
	c.	*sehr dünnwandig, durchlässig;* *Stoffaustausch zwischen Blut und Zellen*
Blut	d.	*Flüßigkeit / Wasserlösung;* *Transportiert die Blutzellen und verschiedene Stoffe*
	Blutzellen	
	e.	*kleinste Blutzellen;* *Blutgerinnung*
	f.	*Blutzellen mit Hämoglobin;* *Transportiert O2/Sauerstoff*
	g.	*größte Blutzellen;* *Abwehrreaktionen*

Rycina wykorzystana w karcie pracy pochodzi z: http://www.zdrowastrona.pl/index.php?site=uklad_krwionosny_anatomia_i_fizjologia. Rycina została zmodyfikowana, nazwy umieszczone na rycinie zastąpiono symbolami literowymi.

zestawami cech i funkcji elementów układu krwionośnego (dok. 2 i 3).

5. Uczniowie odczytują informacje z pociętych kartek i segregują je tak, aby cechy budowy i funkcje pasowały do odpowiednich części składowych układu krążenia.
6. Uczniowie naklejają wycięte i uporządkowane informacje na dużej kartce bloku (A3) według zaplanowanego schematu, tak aby zestawione wiadomości o częściach, funkcjach i cechach układu krwionośnego były kompletne i poprawne.

7. Każda grupa prezentuje swój schemat, budując proste zdania w języku niemieckim.
8. Nauczyciel sprawdza schematy, wskazuje ewentualne błędy i prosi o ich korektę.
9. Nauczyciel typuje poprawne schematy do wyeksponowania w klasie jako pomoce dydaktyczne oraz ocenia aktywność uczniów.
10. Nauczyciel zadaje do domu powtórzenie wiadomości w języku niemieckim na podstawie karty pracy (dok. 4).

3. Ocena przebiegu i efektywności lekcji

Zajęcia udały się, lekcja była „żywa", nie brakowało na niej akcentów humorystycznych. Dzięki tym zajęciom mam do dyspozycji wykonane wtedy pomoce dydaktyczne i przekonanie, że jest wiele możliwości nauczania i uczenia się języka obcego. Udało się zrealizować założone cele. Zdaję sobie sprawę, że na sukces zapracowali przede wszystkim sami uczniowie dzięki swojej otwartości, chęci, zaangażowaniu i umiejętnościom. Dobrze poradzili sobie oni z realizacją poleceń, dogadywali się ze sobą, nie mieli trudności z podziałem i eksponowaniem swych prac, pracowali w dobrym tempie.

Z przygotowywaniem konspektu lekcji wiążą się różne problemy. Wymyślenie scenariusza danej lekcji pod kątem metod, środków i sposobu realizacji jest ciekawe i twórcze. Opracowanie materiałów niezbędnych do realizacji lekcji bywa pracochłonne i żmudne, szczególnie w języku obcym. Najtrudniej jednak przewidzieć, czy pomysł na realizację tematu przyniesie pożądane efekty, czy jest możliwy do realizacji w ograniczonym czasie. Klasy dwujęzyczne z założenia powinny mieć dodatkowy czas na realizację zamierzonych treści. Nauczyciele, nawet ci z krótkim stażem pracy, wiedzą, że nie każdy temat da się tak samo realizować w różnych zespołach uczniowskich. Stąd, aby zachęcić do pracy w systemie dwujęzycznym, najlepiej dobierać sposób pracy, kierując się możliwościami danej klasy.

Podsumowanie

Wprowadzanie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego wymaga wysiłku od nauczyciela i uczniów, ale może przynieść nowe, ciekawe doświadczenia i być źródłem satysfakcji. Młodzież ucząca się równolegle w dwóch językach ćwiczy sprawność językową i precyzję wypowiedzi, poszerza zasób pojęć, uczy się szybciej i efektywniej. Czasem sprawność językowa w konkretnej dziedzinie nauki daje nowe możliwości, otwierając drogę na obcojęzyczne uczelnie. Zalet kształcenia dwujęzycznego jest tak wiele, że pozostaje polecić pracę tą metodą w czasie lekcji różnych przedmiotów.

Agnieszka Markowska[1]
Łódź

Wychowanie fizyczne i język niemiecki: zgrany duet

Wstęp

Wychowanie fizyczne to przedmiot, który znakomicie nadaje się do tego, by stosować na jego lekcjach język obcy. Wprowadzanie zintegrowanego kształcenia w zakresie wychowania fizycznego i języka obcego uatrakcyjnia lekcje,

[1] Autorka jest nauczycielką wychowania fizycznego w VIII LO w Łodzi. Języka niemieckiego zaczęła uczyć się właściwie dopiero w czasie pobytu w Niemczech, gdzie pracowała jako *fille au-pair* po ukończeniu studiów. Po powrocie, aby nie stracić nabytych umiejętności, przystąpiła do egzaminu w Instytucie Goethego. Zdała go na poziomie *Mittelstufe*, co dało jej uprawnienia do pracy w szkole dwujęzycznej.

a także przyczynia się do poszerzenia kompetencji językowych uczniów w „bezbolesny" dla nich sposób. Na moich lekcjach uczniowie nie piszą i nie czytają. Słuchają moich komend i „nie wiadomo kiedy" uczą się ich rozumienia i reagowania na nie. Uczą się słownictwa potrzebnego do opisu pozycji, ruchu, postaw, nazywania czynności, wydawania poleceń.

Integrowanie treści kształcenia z zakresu wychowania fizycznego i języka obcego nie ma żadnego negatywnego wpływu na realizację programu nauczania wychowania fizycznego, w żadnym razie jej nie opóźnia, a czyni lekcję wyjątkową, inną.

1. Pokaz + język

Rozumienie przez uczniów języka obcego na lekcji wychowania fizycznego jest wspomagane poprzez wykonywanie przez nauczyciela wszystkich ćwiczeń (równolegle z wydawaniem komend). Są bowiem takie ćwiczenia, które po podaniu samej nazwy (bez pokazania) wykonane byłyby przez każdego inaczej (np. „naprzemianstronne podskoki"). Uczeń nie koncentruje się więc wyłącznie na języku, a na naśladowaniu ruchów nauczyciela. I tak, przy okazji, naprawdę „nie wiadomo kiedy", pewne sformułowania używane przez nauczyciela utrwalają się i bez odpytywania, bez ich zapisywania, uczniowie potrafią je po pewnym czasie powtórzyć.

W powszechnym wyobrażeniu, w języku komend na lekcjach wychowania fizycznego dominują formy trybu rozkazującego. Nic bardziej błędnego. W języku tym jest bardzo dużo rzeczowników opisujących pozycje ciała przy wykonywaniu pewnych ćwiczeń, np.: „siad płaski" – *Geradesitz*, „leżenie na brzuchu" – *Bauchlage*, „klęk podparty" – *Bankstellung*. Podczas wykonywania ćwiczeń nie posługuję się raczej trudnym trybem rozkazującym (w drugiej osobie liczby pojedynczej i mnogiej), używam przede wszystkim naturalnej formy opisu w pierwszej osobie liczby mnogiej (w języku niemieckim forma bezokolicznika!), np.: „A teraz kładziemy się na brzuchu..." – *Wir legen uns auf den Bauch*..., „Stajemy w rozkroku..." – *Wir gehen in die Grätsche*..., „Ustawiamy się w szeregu" – *Wir stellen uns in einer Reihe auf*... Większość tych komend stanowi element języka dnia codziennego, który uczniowie poznają na lekcjach języka obcego.

2. Jak poznać język przedmiotu?

Dla nauczyciela wychowania fizycznego prowadzącego lekcje w języku obcym istotna jest znajomość fachowego języka przedmiotu. Jego opanowanie wzmacnia nauczycielskie poczucie pewności siebie oraz daje poczucie bycia dobrym modelem językowym dla uczniów. Poznanie tego języka nie musi być sprawą trudną. Oto kilka źródeł, z których sama skorzystałam:

1. Podczas jednego z pobytów w Niemczech kupiłam sobie kilka popularnych książek z ćwiczeniami. Nie szukałam książek dla sportowców, gdyż takich ćwiczeń nie wykonujemy na lekcjach. Zależało mi na publikacjach z ćwiczeniami do wykonywania w domu.
2. Opisy ćwiczeń znajduję także w:
   - prasie kobiecej, np. w miesięczniku „Shape", popularnym zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, i wydawanym w polskiej i niemieckiej wersji językowej (www. shape. de),
   - w internecie, np.: www.sportunterricht.de, www.sport-pro-gesundheit.de, www.net-school.de,
   - w zupełnie nieoczekiwanych okolicznościach: niedawno trafiłam na opis ćwiczeń wykonywanych na lekcjach wychowania fizycznego w sklepie TCHIBO, przy okazji kupna taśm do ćwiczeń!
3. Podczas pobytów w Niemczech w ramach wymiany młodzieżowej uczestniczę w lekcjach wychowania fizycznego prowadzonych przez nauczycieli niemieckich. Chętnie korzystam z możliwości udziału w wymianie, gdyż mam wtedy okazję do poszerzenia mojego warsztatu zawodowego. Odwiedzam sale gimnastyczne moich koleżanek w Niemczech, podglądam ich sprzęt (marzenie!), metody pracy, słucham języka, którym posługują się na lekcjach. Pozwala mi to zweryfikować moje umiejętności językowe i udoskonalić język, którego używam na moich lekcjach.

Jeszcze jednym wartościowym źródłem, z którego czerpałam, doskonaląc swoje umiejęt-

ności językowe i metodyczne, były lekcje języka niemieckiego prowadzone przez moich kolegów germanistów w naszej szkole. Uczestniczyłam w kilku takich lekcjach i wsłuchiwałam się w język używany przez nauczycieli germanistów (sprawdzanie listy obecności, komentarze). Chciałam poobserwować ich sposób nauczania języka i zastanowić się nad tym, na co ja powinnam zwrócić uwagę na moich lekcjach wychowania fizycznego.

Na lekcjach mojego przedmiotu najwięcej mówię w trakcie rozgrzewki i przy opisie gier. W trakcie gier wypowiadam już tylko pojedyncze, powtarzające się słowa (sędziowanie). W sumie mojego mówienia na lekcji jest stosunkowo niewiele. Gdyby tak nagrać moją lekcję, a potem wyeliminować wszystkie pauzy, podczas których uczniowie wykonują ćwiczenia, to okazałoby się, że mówię około 15 minut. A może nawet nie? Przecież celem lekcji wychowania fizycznego jest przede wszystkim ruch.

Wśród moich uczniów są tacy, którzy posługują się językiem niemieckim lepiej niż ja. Nie stanowi to dla mnie problemu. Sytuacji, w których mogłabym popełnić błędy językowe, nie ma wiele, stosunkowo łatwo jest mi je wychwycić i wyeliminować. Jeśli na mojej lekcji pojawia się sytuacja, w której nie wiem, jak sobie poradzić lub chcę, aby uczeń dobrze mnie zrozumiał, przechodzę po prostu na język polski.

3. Małym krokami, czyli zgodnie z zasadą stopniowania trudności

Zachęcam nauczycieli wychowania fizycznego nauczających na wszystkich poziomach edukacji do integrowania nauczania/uczenia się tego przedmiotu i języka obcego. Nie trzeba od razu „skakać na głęboką wodę". Proponuję zacząć od przeprowadzenia w języku obcym **jednego** ćwiczenia na każdej lekcji (np. skłony tułowia w przód w staniu) i powtórzenia go z każdą klasą. Pozwoli to zebrać pewne doświadczenia, sprawdzić, jak się w tym odnajdujemy. Po takiej próbie można stopniowo poszerzać swój repertuar „językowo-sportowy" o ćwiczenia podobne (np. skłony w pozycji siedzącej), a z czasem przejść do ćwiczeń innego typu.

Na początku można ograniczyć się jedynie do nazw ćwiczeń. Warto zdać sobie sprawę z tego, że znając podstawowe nazwy ćwiczeń, można bez problemu poprowadzić całą rozgrzewkę (ramka).

Przykład rozgrzewki

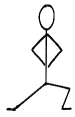
- *Lauf im Kreis* – bieg po okręgu
- *Kniehebelauf* – bieg z wysokim unoszeniem kolan
- *Arme vorwärts kreisen* – krążenie ramion w przód
- *Arme rückwärts kreisen* – krążenie ramion w tył
- *Alle drei Schritte Ausfallschritt* – co trzeci krok wypad na prawą i lewą nogę
- *Im Stand Hüftenkreisen* – krążenie bioder w pozycji stojącej
- *Oberkörperkreisen* – krążenie tułowia
- *Rumpfbeuge zum rechten und linken Bein* – skłon tułowia do prawej i lewej nogi
- *Seitenbeugen* – skłony w bok
- *10 Kniebeugen* – 10 przysiadów
- *Hampelmänner* – pajacyki

W miarę poszerzania słownictwa i struktur można pokusić się o precyzyjniejszy opis ćwiczeń. Opis taki jest również ważny, gdy zależy nam na dokładności wykonania ćwiczenia (ramka).

Aby uzmysłowić sobie, że język, którym posługujemy się na lekcji, nie jest taki trudny, warto nagrać samego siebie na wideo w czasie normalnej, codziennej lekcji. Film taki można obejrzeć w zaciszu domowym, a słuchając wydawanych przez siebie poleceń, warto spróbować każde z tych zdań powiedzieć w języku obcym. W przypadku trudności spontanicznego wydania komendy w tym języku, można posłużyć się słownikiem lub po prostu poprosić o pomoc koleżankę, nauczycielkę języka obcego.

4. W poszukiwaniu wsparcia

Nauczyciele, którzy chcą rozpocząć lub rozpoczynają swoją przygodę z nauczaniem wychowania fizycznego w języku obcym, powinni wiedzieć także, że nie są sami, i szukać wsparcia u tych, którzy już to robią. Z tego powodu warto dowiedzieć się, w których szkołach prowadzone jest zintegrowane nauczanie wychowania fizycznego i języka obcego, i próbować nawiązać kon-

Przykłady opisu ćwiczeń		
Wersja niemiecka	**Wersja polska**	**Ilustracja**
Dehnung der Wadenmuskulatur ***Ausführung:*** *Das vordere Bein wird gebeugt, das hintere Bein gestreckt. Die Ferse des gestreckten Beines bleibt am Boden. Die Hüfte schiebt langsam nach vorne. Fußposition beachten.*	**Rozciąganie mięśni łydek** **Przebieg:** Noga z przodu ugięta, z tyłu wyprostowana. Pięta nogi wyprostowanej spoczywa na podłodze. Biodra przesuwamy powoli do przodu. Uważać na pozycję stóp.	
Dehnung des Hüftbeugers ***Ausführung:*** *Hüfte nach vorn untenschieben. Ruhig und gleichmäßig atmen.*	**Rozciąganie mięśni zginających staw biodrowy** **Przebieg:** Biodra wypchnąć do przodu i w dół. Oddychać spokojnie i równomiernie.	
Dehnung der Oberschenkelinnenseite ***Ausführung:*** *Aus der Grätschstellung ein Knie langsam beugen. Das andere Bein bleibt gestreckt. Das Becken leicht nach unten zum Boden schieben.*	**Rozciąganie wewnętrznej strony ud** **Przebieg:** Ze stania w rozkroku ugiąć lekko jedno kolano. Druga noga pozostaje wyprostowana. Przesuwamy delikatnie miednicę w stronę podłogi.	
Dehnung der Oberschenkelrückseite ***Ausführung:*** Das obere Bein im Knie strecken. Mit der Lendenwirbelsäule und Halswirbelsäule nicht ausweichen.	**Rozciąganie mięśni tylnej strony ud** **Przebieg:** Podniesioną nogę prostujemy w kolanie. Część lędźwiowa i szyjna kręgosłupa przylegają do podłogi.	

takt z nauczycielami, którzy się tym zajmują. Warto zapytać ich, co robią, jak to robią, jak radzą sobie z trudnościami. może być to niezwykle wspierające w podejmowaniu i doskonaleniu własnych działań.

Podsumowanie

Zachęcam do wprowadzania dwujęzyczności na lekcjach wychowania fizycznego. Język sportu nie jest zbyt skomplikowany i każdy przy odrobinie zaangażowania jest w stanie dość szybko go opanować. Dodatkowo stanowi on doskonałe uzupełnienie języka dnia codziennego, który nasi uczniowie poznają na lekcjach języka niemieckiego. Duet: wychowanie fizyczne i język niemiecki, może przynieść korzyści nie tylko naszym uczniom, ale i nam samym, nauczycielom: używając języka, doskonalimy go, wzbogacamy, odczuwamy coraz większą swobodę i przyjemność posługiwania się nim. Życzę powodzenia w stosowaniu na lekcjach wychowania fizycznego zintegrowanego kształcenia językowo przedmiotowego!

Lilianna Kondrak[1]
Łódź

Czy warto uczyć się matematyki po francusku?

Wstęp. Dlaczego warto wprowadzać nauczanie dwujęzyczne

Nauczanie dwujęzyczne, w opinii wielu specjalistów (np. Duverger, 2005), stymuluje rozwój umysłowy ucznia oraz zwiększa jego możliwości poznawcze. Regularne, równoczesne używanie dwóch języków zwiększa umiejętność myślenia abstrakcyjnego, symbolicznego, kreatywność oraz umiejętność rozwiązywania problemów (Duverger, 2005). Stwierdzono także, że dzieci uczące się od najmłodszych lat dwóch języków mają większą łatwość w przyswajaniu kolejnych języków obcych. Ponadto, nauczanie bilingwalne/multilingwalne ułatwia przystosowanie się do życia w zróżnicowanym społeczeństwie, co obecnie, w dobie globalizacji, jest niesłychanie ważne.

1. Dlaczego matematyka w nauczaniu dwujęzycznym?

Nauczanie matematyki kształtuje i rozwija wiele umiejętności, np.:

- rozumowania logicznego, analizowania, wnioskowania, działania zgodnie z przyjętymi regułami w ramach określonej struktury (język to również struktura logiczna, model, w którym obowiązują reguły gramatyczne),
- operowania symbolami i pojęciami ogólnymi (język to również kod),
- precyzyjnego wypowiadania się i formułowania myśli (sprzyja nauce języka).

Wymienione umiejętności są uniwersalne i niezbędne w kształceniu nie tylko w zakresie matematyki, ale w zakresie każdej dziedziny wiedzy, a więc także i języka. Kształtuje je jednak i rozwija przede wszystkim nauczanie matematyki.

Materia matematyki jako przedmiotu, w dużej mierze stosowany język symboliczny, ograniczoność słownictwa oraz używanych struktur zarówno w języku matematycznym, jak i ogólnym to główne cechy wpływające na wybór tego przedmiotu do nauczania w języku obcym.

2. Cel nauczania matematyki w nauczaniu dwujęzycznym

Celem nauczania matematyki, w tym również w nauczaniu dwujęzycznym, jest przede wszystkim poszerzanie i pogłębianie wiedzy i kompetencji matematycznych, a więc rozwój:

- umiejętności rozumowania logicznego,
- znajomości pojęć matematycznych i umiejętności operowania nimi,
- znajomości twierdzeń i umiejętności ich dowodzenia oraz stosowania do rozwiązywania zadań,
- umiejętności rozwiązywania problemów matematycznych,
- umiejętności tworzenia modeli matematycznych do opisu i rozwiązywania zagadnień praktycznych,
- umiejętności precyzyjnego formułowania myśli, prezentacji rozwiązania i jego zapisu oraz stosowania języka przedmiotu (stanowi integralną część danej dziedziny wiedzy).

Język, zarówno pierwszy, jak i drugi, jest przede wszystkim nośnikiem informacji (*vehicule de transmition des savoirs*) i środkiem komunikacji w celu poznania danej dziedziny wiedzy. Oczywiście, rola języka w procesie nauczania i poznawania jakiejkolwiek dyscypliny naukowej jest ogromnie ważna, bowiem platformą, na której

[1] Autorka jest nauczycielem matematyki nauczanej dwujęzycznie w XIII LO im. Marii Piotrowiczowej w Łodzi, a także wykładowcą w Wyższej Szkole Informatyki w Łodzi. W latach 1987–2006 pracowała jako nauczyciel akademicki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Łódzkim.

odbywa się kształcenie, jest właśnie język. Należy podkreślić, że nauczanie matematyki w sposób dwujęzyczny stymuluje również naukę języka drugiego. Na rozwój kompetencji językowych wpływ ma precyzyjne formułowanie definicji i twierdzeń, wprowadzanie terminów i pojęć matematycznych, a także analizowanie problemów, prezentacja i opis rozwiązań.

3. Kilka refleksji o zintegrowanym nauczaniu matematyki i języka

W procesie edukacji najczęściej stosowane są dwa podejścia do nauczania dwujęzycznego: *par immersion* (nauczanie przez zanurzenie) i *par alternance* (nauczanie równoległe). O nauczaniu *par immersion* mówimy wtedy, gdy nauczanie przedmiotu (w całości, pewnej jego części czy w określonym przedziale czasowym) odbywa się jedynie w języku drugim, w ramach danego kursu nie ma możliwości przejścia do języka pierwszego. Nauczanie *par alternance* oznacza, że kształcenie przedmiotowe odbywa się równocześnie w dwóch językach. Uczeń zobowiązany jest do nauki danego przedmiotu równolegle w dwóch systemach językowych, uwzględniających dwa, czasami różne, podejścia metodologiczne.

Jest oczywiste, że struktura szkolnictwa w danym kraju, dziedzina wiedzy, a także język, w jakim odbywa się kształcenie, implikują sposób nauczania przedmiotu i wybór stosowanych metod. W Polsce nauczanie dwujęzyczne jest dostosowane do obowiązującej podstawy programowej nauczania danego przedmiotu. Ponadto, począwszy od 2010 r., wprowadzono obowiązek zdawania matury z matematyki na poziomie podstawowym. Oznacza to, że każdy uczeń kończący szkołę średnią musi przyswoić wiedzę z tego przedmiotu na poziomie umożliwiającym mu zdanie matury w języku polskim. Wydaje się więc korzystne, aby prowadzić proces kształcenia przedmiotowego równocześnie w dwóch językach, tym bardziej, iż celem nie jest zastąpienie języka pierwszego językiem drugim, lecz uzupełnienie, rozszerzenie kształcenia o naukę w języku drugim. Problemem o szczególnym znaczeniu jest więc w tej sytuacji dobór i stworzenie takich metod, które to kształcenie uczynią jak najbardziej efektywnym. Należy podkreślić, że nauczanie dwujęzyczne nie ogranicza się jedynie do przedstawienia słownictwa matematycznego w dwóch językach i do umiejętności tłumaczenia. Wszystkie kompetencje dotyczące danej dyscypliny naukowej uczeń nabywa w dwóch językach. Nauczanie to nie polega również na przeprowadzeniu tego samego tematu kolejno od początku w dwóch językach – nie ma i szkoda byłoby na to czasu.

Jakkolwiek sam proces rozumowania w obu językach przebiega tak samo, to metoda wprowadzania pojęć i sposób rozwiązywania pewnych problemów mogą być zróżnicowane (przykładem mogą tu być funkcje trygonometryczne), nie wspominając już o pewnych różnicach terminologicznych (funkcja rosnąca, ściśle rosnąca, niemalejąca) czy też oznaczeniach symbolicznych (przedział otwarty), co może nie jest aż tak istotne, niemniej jednak stwarza pewne nawyki i przyzwyczajenia. Różnice metodologiczne mogą oczywiście okazać się czynnikiem stymulującym i wzbogacającym proces nauczania; przeanalizowanie problemu z różnych stron, przedstawienie różnych sposobów rozwiązania tego samego zagadnienia jest znacznie bardziej kształcące niż rozwiązanie wielu zadań według tego samego schematu.

Należy podkreślić, że nauka przedmiotu następuje w kontekście nauki i doskonalenia znajomości języka obcego, poznanie przedmiotowe przenika się z poznawaniem i wykorzystywaniem odpowiednich struktur językowych w określonym celu, jakim jest nabycie i przyswojenie wiedzy matematycznej. Ważnym problemem jest zatem sposób wprowadzania terminologii matematycznej. Należy zastanowić się, czy terminy wprowadzać jednocześnie w obu językach, czy oddzielnie. Zależy to np. od tego, czy przedstawiane pojęcia zostały już wcześniej poznane przez ucznia na lekcjach matematyki w języku polskim, czy są zupełnie nowe.

4. Zintegrowane nauczanie matematyki i języka – w stronę praktyki

Opracowując lekcję prowadzoną dwujęzycznie, należy uwzględnić zarówno cele przedmio-

towe (słownictwo specjalistyczne, wiedza merytoryczna), jak i językowe. Oczywiście stopień, w jakim będą one występować, zależy od wielu czynników, np. realizowanego tematu, wiedzy i umiejętności uczniów, znajomości słownictwa specjalistycznego w ramach omawianego zagadnienia, kompetencji językowych (znajomość struktur gramatycznych). Sposób wprowadzenia treści matematycznych, leksyki, rodzaj proponowanych ćwiczeń powinny być podporządkowane przyjętym do realizacji celom.

Szczególnie istotne jest prowadzenie lekcji w sposób, który wyzwala zaangażowanie uczniów i ich kreatywność, zarówno merytoryczną, jak i językową, samodzielność w myśleniu i w zdobywaniu nowej wiedzy.

Zaprezentowane niżej ćwiczenia stanowią próbę zasygnalizowania, przeanalizowania i opisania aspektów merytorycznych i językowych, występujących w trakcie realizowania tematów lekcji matematyki w sposób dwujęzyczny. Są one propozycją wprowadzenia w języku francuskim podstawowego słownictwa matematycznego, opisania własności i sformułowania twierdzeń dotyczących trójkątów. Ćwiczenia stanowią cykl kilku lekcji i zostały tak dobrane, aby oprócz poszerzania i pogłębiania wiedzy merytorycznej, kształtowania umiejętności analizowania definicji i twierdzeń, umiejętności stosowania języka danej dyscypliny naukowej, rozwijały kompetencje językowe: precyzję wypowiedzi, używanie wyrażeń, zwrotów i struktur gramatycznych (tab. 1).

Prezentowane ćwiczenia zostały podzielone na cztery grupy odpowiadające realizowanym celom merytorycznym:

- grupa 1: ćwiczenia występujące przy wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego,
- grupa 2: ćwiczenia występujące przy wprowadzaniu twierdzeń opisujących własności trójkątów,
- grupa 3: ćwiczenia, do rozwiązania których należy zastosować poznane twierdzenia,
- grupa 4: ćwiczenia, w których należy udowodnić pewną własność.

4.1. Ćwiczenia z grupy pierwszej

Szczególnie interesujące jest wprowadzanie leksyki w języku francuskim, w przypadku, gdy uczeń zna już podstawowe pojęcia i związane z nimi słownictwo matematyczne w języku polskim. Oto dwa przykłady ćwiczeń (ćwiczenie 1.1 i 1.2).

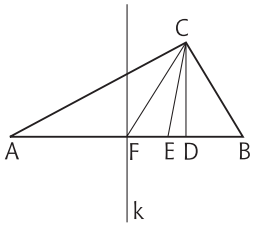
W ćwiczeniu 1.1 słownictwo specjalistyczne dotyczące trójkątów zostało wprowadzane na bazie skojarzeń, w oparciu o znajomość odpowiednich pojęć w języku polskim. Proponowany sposób wprowadzania leksyki w języku francuskim wymaga od ucznia zaangażowania, umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy, kojarzenia faktów oraz wyzwala kreatywność językową w celu przyporządkowania danemu obiektowi jego nazwy w języku polskim i francuskim.

Samodzielne formułowanie definicji znanych pojęć (ćwiczenie 1.2), obok wiedzy merytorycznej, rozwija sprawność językową, a w szczególności po-

Tabela 1. Temat i cele ćwiczeń

Temat	Trójkąty i ich własności
Adresat	Uczniowie klas licealnych
Cele przedmiotowe	• Wprowadzenie słownictwa matematycznego dotyczącego trójkątów • Przedstawienie odpowiednich twierdzeń dotyczących własności trójkątów • Rozwiązywanie zadań wykorzystujących podstawowe twierdzenia o trójkątach • Dowodzenie własności trójkątów
Cele językowe	• Wprowadzenie/podanie zwrotów językowych i odpowiednich wyrażeń (np. prosta przechodząca przez punkt, punkt przecięcia prostych itp.) • Zastosowanie struktur językowych i gramatycznych (m.in. struktur występujących w definicjach: *c'est, s'appelle*, wyrażeń wprowadzających konsekwencje: *donc, alors, subjonctif: pour qu'il soit, géron-dif: en utilisant* itp.)
Podstawowe założenie	Uczniowie znają już podstawowe polskojęzyczne słownictwo związane z trójkątami i podstawowe twierdzenia opisujące własności trójkątów (wiedza z gimnazjum)

Ćwiczenie 1.1.
En utilisant le dessin, associer à chaque terme en langue française, le terme en langue polonaise.
Na podstawie przedstawionego rysunku przyporządkować nazwom pojęć w języku francuskim odpowiednie nazwy w języku polskim.



|AF| = |FB|
∠ACE = ∠BCE
CD ⊥ AB
k ⊥ AB
CD la hauteur
CE la bissectrice de l'angle ACB
CF la médiane du côté AB
k la médiatrice du côté AB

en français:
- *une hauteur*
- *une bissectrice*
- *une médiane*
- *une médiatrice*

en polonais:
- .....
- .....
- .....
- .....

Ćwiczenie 1.2.
Donner la définition de la hauteur d'un triangle, de la bissectrice de l'angle d'un triangle, de la médiane et la médiatrice du côté d'un triangle.
(p. ex. *Médiatrice du côté AB est une droite perpendiculaire au côté AB passant par le milieu de ce côté.*
Podać definicję: wysokości trójkąta, dwusiecznej kąta, środkowej boku trójkąta, symetralnej boku trójkąta (Np. Symetralna boku AB jest to prosta prostopadła do boku AB i przechodząca przez środek boku AB).

zwala na kształcenie precyzji wypowiedzi. Z punktu widzenia gramatyki pozwala na wprowadzenie struktur definicyjnych oraz na zastosowanie odpowiednich wyrażeń i zwrotów (np. prosta prostopadła do prostej, prosta przechodząca przez punkt itp.).

4.2. Ćwiczenia z grupy drugiej

Powtórzenie i przypomnienie znanych już uczniom własności dotyczących trójkątów może odbywać się poprzez analizę twierdzeń sformułowanych w języku francuskim. Pozwala to nie tylko na zdobycie wiedzy merytorycznej, ale także na ugruntowanie leksyki i przyswojenie podstawowych zwrotów matematycznych, np. punkt przecięcia prostych, okrąg opisany na trójkącie itd.

Przy zapoznawaniu się z twierdzeniami szczególnie cenna jest samodzielna praca ucznia. Z punktu widzenia językowego pozwala ona na rozwijanie umiejętności pracy z tekstem w języku francuskim, jego rozumienie i analizowanie. Sprzyja rozwijaniu kreatywności zarówno merytorycznej, jak i językowej. Uczeń poprzez odwoływanie się do posiadanej wiedzy stara się znaleźć polskie i francuskie odpowiedniki terminologiczne dla nazwania odpowiednich pojęć, a także całe zwroty matematyczne.

Stopień zrozumienia twierdzeń, znajomości leksyki, zwrotów matematycznych można sprawdzić, opracowując odpowiednie ćwiczenia. Niżej przedstawiono cztery wybrane ich przykłady (ćwiczenie 2.1, 2.2, 2.3, 2.4). Warto podkreślić, że znaczna część zadań z matematyki występujących obecnie na maturze jest formułowana w postaci zadań zamkniętych (ćwiczenie 2.2).

Przedstawione przykłady pokazują, że pytanie np. o środek okręgu opisanego na trójkącie można zadać na wiele sposobów; ważne jest, aby uczeń spotkał się z różnymi formami prezentowania zadań i formułowania poleceń. Zadania otwarte, kształcące również umiejętność wypowiadania się, wymagają od ucznia sformułowania pełnej odpowiedzi na zadane pytanie z wykorzystaniem odpowiednich zwrotów, wyrażeń i struktur gramatycznych (ćwiczenie 2.1, 2.4).

Ćwiczenie 2.1.
Donner la réponse à la question suivante: Où se trouve le centre du cercle circonscrit au triangle ?
(Le centre du cercle circonscrit au triangle se trouve au point d'intersection des médiatrices des côtés du triangle).
Odpowiedzieć na pytanie: Gdzie znajduje się środek okręgu opisanego na trójkącie?
(Środek okręgu opisanego na trójkącie znajduje się w punkcie przecięcia symetralnych boków).

Ćwiczenie 2.2. (tzw zadanie zamknięte)
Choisir la bonne réponse:
Le centre du cercle circonscrit au triangle se trouve au point d'intersection:
a) des hauteurs du triangle
b) des médiatrices des côtés du triangle
c) des bissectrices des angles du triangle
d) des médianes du triangle
Wybrać prawidłową odpowiedź:
Środek okręgu opisanego na trójkącie znajduje się w punkcie przecięcia:
a) wysokości trójkąta
b) symetralnych boków
c) dwusiecznych kątów
d) środkowych trójkąta

Ćwiczenie 2.3. (tzw. zadanie z luką)
Compléter la phrase suivante pour qu'elle soit vraie:
Le centre du cercle circonscrit au triangle se trouve au point d'intersection..... (des médiatrices des côtés du triangle).
Uzupełnić następujące zdanie tak, aby było prawdziwe:
Środek okręgu opisanego na trójkącie znajduje się w punkcie przecięcia .....(*symetralnych boków*).

Ćwiczenie 2.4.
Donner la réponse à la question suivante:
Est-ce qu'un triangle rectangle pourrait être équilatéral? Justifier la réponse.
Odpowiedzieć na pytanie: Czy trójkąt prostokątny może być równoboczny? Uzasadnić odpowiedź.

Udzielenie poprawnej odpowiedzi na pytanie z ćwiczenia 2.4 wymaga, oprócz znajomości słownictwa specjalistycznego (*trójkąt prostokątny, trójkąt równoramienny*) oraz podstawowych twierdzeń, umiejętności logicznego myślenia, kojarzenia faktów i prawidłowego (poprawnego) wyciągania wniosków. Z punktu widzenia językowego ćwiczy umiejętność argumentacji i precyzji wypowiedzi, uczeń musi przedstawić w sposób jasny i dokładny tok swojego rozumowania.

4.3. Ćwiczenia z grupy trzeciej

Integralną częścią nauczania matematyki jest rozwiązywanie zadań w oparciu o nabytą wiedzę teoretyczną. Kształtują one umiejętność logicznego myślenia, analizowania, wyciągania wniosków, rozwijają kreatywność intelektualną (ćwiczenia 3.1, 3.2).

Ćwiczenie 3.1.
Calculer le rayon du cercle inscrit dans le triangle équilatéral de côté a = 5 cm.
Obliczyć promień okręgu wpisanego w trójkąt równoboczny o boku a = 5 cm.

Ćwiczenie 3.2.
Calculer l'aire du triangle rectangle dont la longueur de l'un des côtés adjacents à l'angle droit est égale à a = 5 cm et la longueur de l'hypoténuse est égale à c = 17 cm.
Obliczyć pole trójkąta prostokątnego, w którym długość jednej z przyprostokątnych jest równa a = 5 cm., a długość przeciwprostokątnej jest równa c = 17 cm.

Szczególnie trudne dla uczniów są zadania o kontekście realistycznym (ćwiczenie 3.3). Punktem wyjścia jest praca z tekstem: dokładne jego przeanalizowanie i zrozumienie postawionego w nim problemu. Dopiero wtedy można przystąpić do opracowywania strategii rozwiązania zadania, opierając się na posiadanej wiedzy matematycznej.

Ćwiczenie 3.3.
Combien de mètres de grille faut-il pour entourer un terrain en forme de rectangle et dont l'aire est égale à 119 m^2, sachant que l'un des côtés du rectagle est plus grand de l'autre de 10 m.
Ile metrów siatki potrzeba na ogrodzenie działki w kształcie prostokąta, wiedząc, że długość jednego z boków jest o 10 m większa niż drugiego boku i że pole powierzchni działki wynosi (jest równe) 119 m^2.

Z punktu widzenia matematycznego zadania o aspekcie realistycznym kształtują umiejętność tworzenia modeli matematycznych do opisu rzeczywistości i rozwiązania postawionego problemu. Z punktu widzenia językowego wymagają one zrozumienia tekstu (co jest tym trudniejsze, że występuje w nim słownictwo z języka ogólnego, nie związane z językiem specjalistycznym), a także znajomości występujących w nim wyrażeń (np. a większe niż b, a równe b, a jest większe od b o x itp.) i struktur gramatycznych (*sachant, dont* itp).

Na uwagę zasługują również zadania, w których operuje się nie konkretnymi liczbami, lecz symbolami. Kształtują one rozwój myślenia abstrakcyjnego i symbolicznego (ćwiczenie 3.4).

Ćwiczenie 3.4.
Calculer l'aire du rectangle de côtés a et b.
Obliczyć pole prostokąta o bokach równych a i b.

4.4. Ćwiczenia z grupy czwartej

Zadania przedstawione do rozwiązania w tej części są tzw. zadaniami na dowodzenie (ćwiczenie 4.1 i 4.2). Są one szczególnie trudne dla uczniów, ponieważ oprócz wiedzy merytorycznej (znajomości pojęć i twierdzeń) wymagają umiejętności logicznego rozumowania, analizowania i kojarzenia faktów, myślenia abstrakcyjnego, operowania pojęciami ogólnymi, precyzji w formułowaniu myśli. W zadaniach tych uczeń musi jasno uświadomić sobie, co jest założeniem, a co tezą, oraz przedstawić pełny i precyzyjny dowód, że z założenia wynika teza.

Punktem wyjścia jest przede wszystkim zrozumienie treści zadania. Wymaga to nie tylko znajomości pojęć i terminów matematycznych, ale także znajomości struktur językowych (na uwagę zasługuje fakt, że twierdzenia matematyczne mają postać implikacji (jeżeli..., to).

Należy podkreślić, że proces prezentacji rozwiązania, w którym każdy krok dowodowy jest konsekwencją poprzednich, daje możliwość stosowania w sposób naturalny tych struktur językowych, które wprowadzają zdania przyczynowo-skutkowe, tzn. „a więc", „stąd wynika, że" itp. (*donc, alors, il en résulte, en conséquence*).

Szczególnie ciekawym przypadkiem jest przykład, w którym dowód twierdzenia przeprowadza się metodą „nie wprost". Stosowane struktury gramatyczne wprowadzają zdania warunkowe drugiego typu: „gdyby ..., to" (*si <imparfait>, <conditionnel présent>*), dość trudne dla uczniów.

Uwaga: Należy sporządzić rysunek i wprowadzić odpowiednie oznaczenia.

Ćwiczenie 4.1.[2]
Démontrer que si le supplémentaire de l'un des angles d'un triangle est égal au double de l'un des autres angles, alors le triangle est isocèle.

Supposition: $\propto, \beta, \gamma$ *– angles du triangle*
δ *– le supplémentaire de l'angle* $\propto$
$\delta = 2\beta$

Thèse: *le triangle est isocèle.*

Démonstration:

En supposant que *l'angle* δ *est le supplémentaire de l'angle* $\propto$, *il en résulte que* $\delta + \propto = 180°$.
Sachant que $\delta = 2\beta$, *on trouve* $2\beta + \propto = 180°$.
De plus $\propto = 180° - (\beta + \gamma)$ *(d'après le théorème que la somme des angles d'un triangle est égale à* $180°$*).*
Alors $2\beta + 180 - (\beta + \gamma) = 180°$.
Donc $\beta = \gamma$ *c'est qui signifie que le triangle est isocèle (CQFD)*

Udowodnić, że jeżeli kąt przyległy do jednego z kątów trójkąta jest dwa razy większy od drugiego kąta tego trójkąta, to ten trójkąt jest równoramienny.

Założenie: $\propto, \beta, \gamma$ *– kąty trójkąta*
δ *– kąt przyległy do kąta* $\propto$
$\delta = 2\beta$

Teza: *trójkąt jest równoramienny*.
Dowód:
Z założenia, że kąt δ *jest kąt przyległy do kąta* $\propto$ *wynika, że* $\delta + \propto = 180°$.
Ponadto, wiemy, że $\delta = 2\beta$. *A więc* $2\beta + \propto = 180°$.
Z twierdzenia, że suma kątów w trójkącie jest równa $180°$, *wynika, że* $\propto = 180° - (\beta + \gamma)$
Stąd $2\beta + 180° - (\beta + \gamma) = 180°$.
A więc $\beta = \gamma$ *co oznacza, że trójkąt jest równoramienny (cnd.)*

[2] Zadanie to pochodzi z książki K. Kłaczkowa, M. Kurczaba, E. Świdy (2002) *Matematyka. Zbiór zadań do liceów i techników. Klasa I. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa: Oficyna Edukacyjna* Krzysztof Pazdro Sp. z o.o., s. 63.

Uwaga: Należy sporządzić rysunek i wprowadzić odpowiednie oznaczenia.

Ćwiczenie 4.2.[3]

Démontrer qu'un triangle dont tous les côtés ont des longueurs différentes ne peut pas être divisé par une droite en deux triangles superposables (isométriques).

Supposition: $|AB| \neq |AC| \neq |BC|$.

Thèse: *le triangle ABC ne peut pas être divisé par une droite en deux triangles superposables.*

Preuve *(démonstration par l'absurde):*

Admettons, au contraire*, qu'il existe une droite p. ex. passant par le sommet C qui divise le triangle ABC en deux triangles superposables.*

Soit *D le point d'intersection de cette droite avec le côté AB.*

Donc $\Delta ADC \equiv \Delta DBC$

(les triangles ADC et DBC seraient superposables et DC serait le côté commun).

Envisageons deux cas:

1) $|AD| = |DB|$

Si $|AD| = |DB|$*, alors* $|AC| = |CB|$*;*

(si la longuer du côté AD était égal à la longuer du côté DB, la longuer du côté AC devrait être égale à la longueUr du côté CB); c'est qui serait contradictoire avec la supposition que $|AC| \neq |BC|$.

2) $|AD| = |BC|$

Si $|AD| = |BC|$*, alors* $|AC| = |DB|$

(si la longueur du côté AD était égale à la longueur du côté BC, la longueur du côté AC devrait être égale à la longueur du côté DB).

Du fait que $|AB| = |AD| + |DB|$

on aurait $|AB| = |BC| + |AC|$*;*

c'est qui serait contradictoire avec l'inégalité triangulaire ($|AB| > |BC| + |AC|$*).*

Donc, de (1) et (2), il résulte qu'il n'existe pas la droite qui divise le triangle ABC en deux triangles superposables (CQFD)

Udowodnić, że trójkąta o bokach różnej długości nie można podzielić prostą na dwa trójkąty przystające.

Założenie: $|AB| \neq |AC| \neq |BC|$.

Teza: trójkąta ABC nie można podzielić prostą na dwa trójkąty przystające.

Dowód (nie wprost):

Przypuśćmy, przeciwnie, że istnieje prosta np. przechodząca przez wierzchołek C, która dzieli trójkąt ABC na dwa trójkąty przystające ADC i DBC.

Niech D będzie punktem przecięcia tej prostej z bokiem AB.

A więc $\Delta ADC \equiv \Delta DBC$ (DB – bok wspólny).

Rozpatrzmy dwa przypadki:

1) $|AD| = |DB|$

Gdyby $|AD| = |DB|$, to $|AC| = |CB|$;

co byłoby sprzeczne z założeniem, że trójkąt jest różnoboczny.

2) $|AD| = |BC|$

Gdyby $|AD| = |BC|$, to $|AC| = |DB|$

Z faktu, że $|AB| = |AD| + |DB|$,

otrzymalibyśmy, że $|AB| = |BC| + |AC|$;

co byłoby sprzeczne z nierównością trójkąta ($|AB| > |BC| + |AC|$).

A więc, z (1) i (2) wynika, że nie istnieje prosta, która dzieli trójkąt ABC na dwa trójkąty przystające (cnd.)

Podsumowanie

Przedstawione ćwiczenia pokazują, że podczas lekcji matematyki można nie tylko przekazywać wiedzę dotyczącą przedmiotu, ale również rozwijać wszelkie zdolności poznawcze, w tym także językowe. Język, chociaż nie jest bezpośrednim obiektem zainteresowania na lekcji matematyki, jest jednak niezwykle ważnym i precyzyjnym narzędziem służącym do jej uprawiania. Jednym z podstawowych więc zadań, jakie stoi przed na-

[3] *Ibidem*, s. 55.

uczaniem dwujęzycznym, jest opracowanie i stworzenie dydaktyki nauczania przedmiotu w kontekście dwujęzycznym. Dydaktyki, która zawierałaby i łączyła zarówno nauczanie przedmiotu w obu językach, jak również nauczanie języka obcego (w moim przypadku francuskiego).

Bibliografia

Duverger J. (2005) *L'enseignement en classe bilingue*, Paris: Hachette Livre.

Kłaczkow K., Kurczab M., Świda E. (2002) *Matematyka. Zbiór zadan do liceów i techników. Klasa I. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa: Oficyna Edukacyjna* Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.

Hans-Christian Dahlmann[1]
Warszawa

Rola języka na lekcji matematyki

Wstęp

Na lekcji matematyki język często odgrywa podrzędną rolę. Ze względu na stosowanie symboli, rysunków oraz – rzecz jasna – naukę liczenia, matematyka jest często postrzegana jako przedmiot, który nie wymaga znajomości języka, a przez to nadaje się do nauczania/uczenia się w języku obcym. Nawet wówczas, gdy uczeń dopiero rozpoczyna naukę tego języka.

W szkole im. Willy'ego Brandta w Warszawie, podobnie jak w przypadku innych szkół niemieckich poza granicami Niemiec, realizujących model *Spotkania i Dialogu*, nauka matematyki odbywa się w języku niemieckim już od V klasy szkoły podstawowej, a w IV klasie – pierwszym roku nauki języka niemieckiego dla uczniów polskich, stosowane są niemieckie podręczniki do matematyki.

Jeśli celem nauczania na lekcji matematyki jest także nauczanie języka, to nie oznacza to konieczności jego oszczędnego stosowania, a wprost przeciwnie: konieczność celowego stosowania i treningu w tym zakresie. Dobrze zaplanowana lekcja matematyki stwarza ku temu wiele sposobności. Matematyka to przecież przedmiot wymagający umiejętności argumentowania, proponowane sposoby dojścia do rozwiązania i samo rozwiązanie wymagają dyskusji uczniów i wymiany ich poglądów. Nawet na lekcji prowadzonej w odmienny sposób uczniowie niejako automatycznie porównują swoje wyniki z wynikami innych uczniów, a w przypadku różnych wyników próbują przedstawić swój tok rozumowania i go obronić. To w tych właśnie momentach język staje się podstawowym instrumentem nauczania/uczenia się, to w tych także chwilach uczeń uczy się najwięcej. Należy dążyć do takiego właśnie prowadzenia lekcji matematyki. W ten sposób uczeń rozwija też swoje umiejętności językowe.

Stosowanie języka obcego na lekcji matematyki to jego wykorzystanie zarówno podczas mówienia, jak i pisania:

- mówienie to objaśnienie/wyjaśnianie innym uczniom oraz praca nad wspólnym rozwiązywaniem jakiegoś problemu, np. podczas pracy w grupach prezentacja wyników wspólnej pracy na forum klasy czy też dyskusja nad sposobami dojścia do rozwiązania czy rozwiązaniami,

[1] Autor był nauczycielem matematyki w Polsko-Niemieckiej Szkole Spotkań i Dialogu im Willy'ego Brandta w Warszawie. Artykuł ten został przetłumaczony przez M. Multańską (patrz: następny artykuł: *Kształcenie typu CLIL w Polsko-Niemieckiej Szkole Spotkań i Dialogu im. Willy'ego Brandta w Warszawie*).

- pisanie to odpowiednio sformułowane na piśmie rozwiązania, sporządzanie tzw. *Dzienników pracy* lub samodzielne opracowywanie zadań matematycznych.

Jeśli nauczamy matematyki w sposób wymagający intensywnego stosowania języka, to niejako automatycznie nasze lekcje są prawidłowe pod względem metodycznym. Celem tych lekcji nie jest bowiem schematyczne rozwiązywanie lub obliczanie zadań, a przede wszystkim analiza problemów, ich przedyskutowanie i rozwiązywanie. Na tym właśnie polega lekcja matematyki!

1. Autonomia ucznia a struktura lekcji matematyki

Zintegrowane nauczanie matematyki i języka obcego znakomicie umożliwia realizację postulatów dotyczących rozwijania u uczniów autonomii w uczeniu się. Zadaniem uczniów jest tu bowiem samodzielne poszukiwanie, dostrzeganie i ustalanie związków. Reguły i twierdzenia matematyczne prezentowane przez nauczyciela przy tablicy to przecież nie jest wiedza, którą uczniowie mają jedynie odtwarzać, często na dodatek identycznie jak pokazano na tablicy. Matematyka to konieczność samodzielnego dochodzenia do reguł. Takie podejście jest zgodne z *konstruktywistyczną koncepcją* uczenia się. Wiedza nie jest uczniom wpajana, proces uczenia się przebiega w sposób aktywny: uczeń samodzielnie przyswaja wiadomości, analizuje je i łączy; uczeń odkrywa reguły poprzez analizę odpowiednio dobranych przez nauczyciela przykładów. W procesie tym można wyodrębnić dwa etapy: najpierw uczeń pracuje nad przykładami, następnie stara się dokonać uogólnień. W ten sposób dochodzi do reguły lub twierdzenia. Teraz pozostaje jeszcze kwestia ich odpowiedniego sformułowania. Dopiero w tym momencie, po zakończeniu wspólnej pracy, nauczyciel objaśnia regułę.

Taki sposób pracy nie może być z pewnością wprowadzony z dnia na dzień. Uczniowie muszą mieć czas na przyzwyczajenie się do nowego stylu (początkowo stosunkowo często uczniowie nie dostrzegają związków matematycznych i proszą nauczyciela o podanie wyniku). Zadaniem nauczyciela jest wprowadzanie go w sposób stopniowy, poczynając od stosunkowo prostych przykładów. Rozpatrzmy dwa z nich:

1. W przypadku równań kwadratowych ważna jest kwestia liczby rozwiązań (dok. 1). Odpowiedź na pytanie, kiedy równania kwadratowe mają jedno, dwa czy więcej rozwiązań, należy pozostawić uczniom. Szkoda, gdyby podawał ją najpierw nauczyciel. Już przy wprowadzaniu równań kwadratowych bez reszty uczniowie samodzielnie rozpoznają przykłady równań bez rozwiązania lub równań z dwoma rozwiązaniami. W razie potrzeby należy zadać pytanie: „Ile mamy rozwiązań?". Tę zasadę możemy zastosować w przypadku wprowadzania równań wyższego stopnia.
2. Uczeń może stosunkowo łatwo zbadać także związki geometryczne. Uczeń rysuje figury, mierzy je i porównuje, wyciąga wnioski i uogólnienia, a wreszcie formułuje je słownie. Łatwo można zauważyć, że trójkąty równoramienne mają dwa takie same kąty. Wystarczy, że uczniowie otrzymują zadanie narysowania trzech różnych

Dokument 1. Przykład zadania dotyczącego rozwiązywania równań kwadratowych

Lösen einer reinquadratischen Gleichung

Löse folgende Gleichungen

$x^2 = 9$ $x^2 = 0$ $x^2 = -7$

$3x^2 = 12$ $2x^2 + 5 = 0$

$7x^2 - 35 = 0$

Betrachte noch mal kurz Deine Ergebnisse und versuche sie zu verallgemeinern.

Gegeben ist jetzt: $x^2 = r$

Triff eine Aussage über die Anzahl der Lösungen. Wie lauten die Lösungen? (Hilfekarte auf dem Lehrerpult).

Beachte: Das Quadrat schluckt das Vorzeichen!

$x^2 = 16$

$\Leftrightarrow |x| = 4$

$\Leftrightarrow x = 4$ oder $x = -4$

Rozwiązywanie równań kwadratowych

Rozwiąż następujące równania:

$x^2 = 9$ $x^2 = 0$ $x^2 = -7$

$3x^2 = 12$ $2x^2 + 5 = 0$

$7x^2 - 35 = 0$

Przyjrzyj się jeszcze raz Twoim wynikom i spróbuj je uogólnić.

Podane równanie: $x^2 = r$

Ile ma ono rozwiązań? Podaj je. (Karta pomocy na stoliku nauczyciela: dok. 2).

Zauważ: potęga do kwadratu połyka poprzedni znak!

$x^2 = 16$

$\Leftrightarrow |x| = 4$

$\Leftrightarrow x = 4$ lub $x = -4$

Dokument 2. Przykład karty pomocy do równań kwadratowych

Hilfekarte zum Lösen einer reinquadratischen Gleichung (liegt auf dem Lehrerpult)

Was die Anzahl der Lösungen der Gleichung $x^2 = r$ angeht, treten insgesamt drei mögliche Fälle auf. Für jeden dieser drei Fälle musst Du Dir die Lösung (en) der Gleichung $x^2 = r$ überlegen.

Karta pomocy do równań kwadratowych (na stoliku nauczyciela)

Jeśli chodzi o liczbę rozwiązań równania $x^2 = r$, to mogą wystąpić 3 przypadki. Powinieneś zastanowić się nad rozwiązaniem dla każdego z nich.

trójkątów równoramiennych, a następnie zmierzenia kątów (dok. 3). Nauczyciel powinien tu zadać pytanie: „Co zauważyłeś/łaś?". Inna grupa uczniów otrzymuje odwrotne zadanie narysowania trzech trójkątów o dwóch identycznych kątach i zmierzenia długości boków. Ci uczniowie zauważą odwrotność twierdzenia. Teraz następuje etap pracy w parach – każdy z uczniów otrzymuje inne zadanie. Uczniowie objaśniają sobie własne zadania i wyciągnięte wnioski. To właśnie podczas tej fazy pracy uczniowie intensywnie posługują się językiem. Uczą się uzasadniania i objaśniania wyników. A na dodatek okazuje się, że rozwiązania mogą być różne.

Dokument 3. Przykład zadania dotyczącego kątów w trójkącie

Entdeckungen mit Winkel

Odkrywamy kąty

Aufgabe 1 *(Partnerarbeit mit Deinem Nachbarn):*
Zeichne vier verschiedene Dreiecke, von denen jedes Dreieck zwei gleichlange Seiten hat. Miss alle Winkel. Was fällt Dir auf?
Zadanie 1 (praca w parach z sąsiadem):
Narysuj cztery różne trójkąty z dwoma równymi ramionami. Zmierz wszystkie kąty. Co zauważyłeś?
Aufgabe 2 *(Partnerarbeit mit dem anderen Nachbarn):*
Tausche Dich mit Deinem Nachbarn über Eure Aufgabe und über Eure Ergebnisse aus. Formuliert ein gemeinsames Ergebnis.
Zadanie 2 (praca w parach z innym partnerem):
Objaśnij partnerowi zadanie i uzyskane wyniki. Razem sformułujcie wynik.
Zusatzaufgabe:
Zeichne vier verschiedene Rauten und miss die Winkel. Was fällt Dir auf?
(Zadanie dodatkowe):
Narysuj 4 różne romby i zmierz kąty. Co zauważyłeś?

W obydwu wyżej przedstawionych przypadkach język odgrywa istotną rolę. Nie jest on jednak najważniejszy. Przyjrzyjmy się przykładowi, w którym język obcy odgrywa podstawową rolę w nauczaniu/uczeniu się matematyki. Celem lekcji jest wprowadzenie nazw figur geometrycznych, takich jak: kwadrat, trapez itd. Uczniowie otrzymują figury i ich nazwy i mają je odpowiednio przyporządkować, a następnie opisać figury, np. „Kwadrat ma 4 równe boki i 4 kąty proste". Zadaniem nauczyciela jest podsunięcie uczniom fachowych sformułowań jako pomocy językowej (dok. 4 i 5).

Dokument 4. Przykład pomocy językowej do nauki figur geometrycznych

Geometrische Figuren (sprachliche Hilfestellungen)

Figury geometryczne (pomoc językowa)

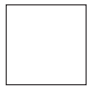
-e Raute/n	romb
-r Drachen	latawiec
-s Rechteck/e	prostokąt
-s Parallelogramm/e	równoległobok
-s Quadrat/e	kwadrat
-r Kreis/e	okrąg
-s Trapez/e	trapez
... hat zwei/vier/zweimal zwei	*ma dwa/cztery/po dwa*
gleichlange Seiten	*boki o takiej samej długości*
gleichgroße Winkel	*takie same kąty*
...hat vier rechte Winkel	*ma 4 kąty proste*
...hat zwei/zwei mal/zwei parallele Seiten	*ma dwa/po dwa/dwa równoległe boki*

Dokument 5. Przykład zadania do nauki figur geometrycznych

Geometrische Figuren

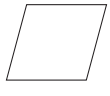
Figury geometryczne

Aufgabe:
Beschreibe die folgenden geometrischen Figuren in Worten.
Zadanie:
Opisz słownie przedstawione poniżej figury geometryczne.


. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .


. . . . . .

Taka lekcja przypomina naturalnie typową lekcję języka obcego. Ale przecież jest to lekcja matematyki, bowiem uczniowie samodzielnie odnaleźli podstawowe cechy figur geometrycznych, a na dodatek także je opisali. Innym przykładem lekcji, w której język odgrywa podstawową rolę, jest lekcja, podczas której uczniowie sporządzają teksty matematyczne. Lekcja ta nie przypomina jednak lekcji języka obcego, lecz raczej lekcję języka ojczystego. Zadaniem uczniów jest np. napisanie historii do podanego im wykresu przedstawiającego poziom wody w wannie. Historia ta ma zilustrować całą kąpiel w wannie. Albo odwrotne zadanie: uczniowie rysują wykres, np. wykres samopoczucia danego dnia w szkole.

2. Rola języka obcego na lekcji matematyki

Największą rolę języka obcego na lekcji matematyki widać na przykładzie *Dzienników/Pamiętników nauki* oraz wypracowań matematycznych. *Pamiętnik nauki* dokumentuje proces zdobywania wiedzy. W wypracowaniu uczeń zgłębia wybrany aspekt lub temat matematyki, np. „Pochodne pierwszego stopnia". Pochodna przedstawia wzrost funkcji. W miejscu, w którym funkcja ma największą wartość, pochodna równa jest zeru. Gdy odwrócimy sytuację, to nie jest to prawdą, gdyż w najniższym punkcie funkcji obserwujemy też wzrost zerowy pochodnej. Ten sposób rozumowania można przedstawić w postaci tekstu. Może to stanowić prawdziwe wyzwanie, szczególnie jeśli tekst ma być sporządzony w języku obcym.

Nie jest łatwo opisać własnymi słowami dostrzegane związki matematyczne, nie jest to proste nawet w języku ojczystym. Uczniowie mają najwięcej problemów z prawidłowym stosowaniem języka fachowego, a także z formułowaniem myśli bez błędów językowych. Stąd konieczność stosunkowo tolerancyjnej postawy nauczyciela wobec takich błędów. Istotna tu jest ocena prawidłowości myślenia matematycznego.

W jaki sposób można pomóc uczniom pod względem językowym? Podobnie jak podczas nauki języka obcego należy podać im słownictwo i przykłady sformułowań, szczególnie konstrukcji zdaniowych typu: *Wenn-dann* (Jeśli, to...). Uczniowie powinni po prostu trenować ich stosowanie. Możliwość stopniowego rozwijania świadomego stosowania języka obcego na lekcji matematyki i pracy nad strukturą języka i słownictwem dają teksty z lukami do uzupełnienia (dok. 6) lub puzzle tekstowe. Poszczególne puzzle to jedno lub więcej słów. Zadaniem uczniów jest złożenie puzzli w odpowiedniej kolejności.

Dokument 6. Przykład tekstu z lukami

Potenzen – Lückentext

Potęgowanie – tekst z lukami

Fülle folgenden Lückentext aus. Wenn du Probleme bei einzelnen Sätzen hast, notiere zuerst das entsprechende Rechengesetz.

Uzupełnij poniższy tekst z lukami. Jeśli miałbyś problemy ze zrozumieniem zdań, to najpierw zanotuj odpowiednie prawo matematyczne.

Zur Berechnung von an muss man die Zahl a genau n mal mit sich selbst ..... Dabei heißt a die ..... und n der .....

Man multipliziert Potenzen mit gleicher Basis, indem man die Exponenten ..... bleibt erhalten.

Man multipliziert Potenzen mit gleichen Exponenten, indem man die Basen ..... Der Exponent bleibt erhalten.

Man potenziert eine Potenz, indem man die ..... Die Basis bleibt erhalten.

Man ..... Potenzen mit gleichem Exponenten, indem man die Basen dividiert. Der Exponent bleibt erhalten.

Man dividiert ..... mit gleicher ....., indem man die ..... subtrahiert. ..... bleibt erhalten.

Eine beliebige Zahl hoch Null ergibt immer .... Dagegen ist Null hoch null .....

I wreszcie, to nie grzech, gdy podczas nauki matematyki w języku obcym uczniowie mający problemy z tym językiem zaczynają od sporządzania tekstów czy wypracowań w ich ojczystym języku. Nauczyciel musi jednak pamiętać o podstawowym celu: także ci uczniowie powinni być w stanie rozwiązywać zadania trudne językowo, i musi on im pomóc to osiągnąć.

Jak trudna jest realizacja lekcji „problemowej", a tym samym lekcji, na której ważny jest język, wykazują wyniki badania PISA (ME-

NiS, 2003). Wynika z nich, że rozwiązywanie problemów i uogólnianie to słabe strony polskich uczniów. Radzą oni sobie bardzo dobrze z rozwiązywaniem schematycznych zadań z zastosowaniem znanych wzorów, a mają duże trudności z rozwiązywaniem problemów: *Istotną trudność sprawia naszym uczniom samodzielne przeprowadzenie całego toku rozumowania: od stawiania hipotezy przez projektowanie rozwiązania aż po formułowanie własnych wniosków i opinii. (…) Polska młodzież, niezależnie od działu matematyki, gorzej radzi sobie z zadaniami wymagającymi abstrakcyjnego myślenia, analizy lub uogólnienia* (MENiS, 2003: 11–12). Należy podkreślić, że właśnie umiejętność rozwiązywania problemów, analiza, argumentowanie i uogólnianie to kompetencje kluczowe, stanowiące sedno matematyki i tak potrzebne w innych naukach.

Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, że na lekcji matematyki należy więcej myśleć niż liczyć. Jednym z instrumentów na drodze do osiągnięcia tego celu jest umiejętne stosowanie języka na lekcji. Prowadzi to nie tylko do lepszego opanowania języka obcego, ale także do głębokiego rozumienia matematyki. Inaczej mówiąc, lekcja matematyki prowadzona w języku obcym jest tylko wtedy skuteczna, gdy w odpowiedni sposób uczymy dzieci myśleć i wyrażać to w języku rodzimym oraz obcym.

Bibliografia

Mathematische Sprache entwickeln. Themenheft von mathematiklehren, Heft Nr. 156, Oktober 2009.

MENIS (2003) *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki Badania 2003 w Polsce.*

Karty pracy, częściowo w języku polskim, są dostępne u Autora artykułu pod adresem: hcdahlmann@web.de

Małgorzata Multańska[1]
Warszawa

Kształcenie typu CLIL w Polsko-Niemieckiej Szkole Spotkań i Dialogu im. Willy'ego Brandta w Warszawie

Wstęp

Szkoła Willy'ego Brandta (*Willy Brandt Schule,* WBS) to jedyna szkoła zagraniczna zarejestrowana w Polsce. Od kilku lat realizowana jest w niej koncepcja spotkania i dialogu kultury polskiej i niemieckiej, uczniów, rodziców i przyjaciół kilkunastu narodowości. Język niemiecki i polski to nie tylko języki wykładowe, lecz także narzędzia komunikacji międzykulturowej.

Od IV klasy szkoły podstawowej do naszej szkoły przyjmowani są uczniowie polscy bez znajomości języka niemieckiego. Podobnie jak w innych polskich szkołach dwujęzycznych w szkole przeprowadzane są testy predyspozycji językowych, jako że język niemiecki już od początku nauki jest drugim językiem nauczania. Zgodnie z zapisem polsko-niemieckiej umowy międzynarodowej w klasach IV–VI szkoły podstawowej realizowana jest polska podstawa programowa, nie tylko w zakresie przedmiotów nią objętych, czyli języka polskiego, historii i geografii, lecz także biologii. Na poziomie gimnazjum i liceum zgodnie z polską podstawą programową prowadzone jest kształcenie w zakresie ję-

[1] Autorka jest germanistką, nauczycielem języka niemieckiego i dyrektorem Pionu Polskojęzycznego w Polsko-Niemieckiej Szkole Spotkań i Dialogu im. Willy'ego Brandta w Warszawie – Zespole Szkół, który składają się: szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące.

zyka polskiego, historii i geografii Polski, pozostałe przedmioty są nauczane według podstawy programowej systemu niemieckiego, po niemiecku i – co ważne – uczniowie polscy uczą się wspólnie z niemieckojęzycznymi rówieśnikami. Oznacza to konieczność odpowiedniego przygotowania uczniów, tak aby nie tylko mogli oni uczestniczyć w monolingwalnych zajęciach dydaktycznych, ale także by rozumieli nowe dla nich podejście dydaktyczne.

1. Nauka języka niemieckiego i kształcenie typu CLIL w szkole Willy'ego Brandta

Kurs języka niemieckiego dla uczniów polskich to nauka języka obcego, a także nauka drugiego języka nauczania. Celem nauczania niemieckiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, obok komunikacji językowej praktykowanej na co dzień, jest stworzenie podstaw do nauki treści przedmiotowych oraz nauki w innym, odmiennym od polskiego systemie nauczania. Dzięki bardzo intensywnej nauce języka niemieckiego oraz *zanurzeniu* w niemieckojęzycznym środowisku szkolnym pod koniec klasy VI nasi uczniowie znają język niemiecki na poziomie B1, a pod koniec III klasy gimnazjalnej – na poziomie C1/C2. Osiągnięcie tak zaawansowanego poziomu znajomości języka niemieckiego jest konieczne, bowiem od I klasy liceum ogólnokształcącego nasi polscy uczniowie uczestniczą – podobnie jak ich niemieccy rówieśnicy – w nauce języka niemieckiego jako ojczystego. Wszyscy polscy uczniowie przystępują do niemieckiego *Egzaminu Dojrzałości* i dodatkowo, zgodnie z zapisem umowy międzynarodowej, do polskiego egzaminu maturalnego z języka polskiego (*Nowa Matura* systemu polskiego).

Umiejętność opisu czy analizy to kompetencje niezbędne do nauki przedmiotów w języku niemieckim. Zatem nauka języka niemieckiego to także przygotowanie uczniów do nauki typu CLIL, gdzie język jest narzędziem do zrozumienia treści przedmiotowych. Przykładem wdrażania podejścia CLIL jest projekt interdyscyplinarny *Piercing oder Tatoos?* (tab. 1) realizowany w VI klasie szkoły podstawowej. Nie tylko podsuwał on uczniom interesujący temat, ale przede wszystkim stwarzał możliwość integrowania treści przedmiotowych z zakresu języka niemieckiego, przyrody, matematyki i informatyki.

2. Projekt *Piercing oder Tatoos?*

W ramach projektu uczniowie sporządzili podczas lekcji języka niemieckiego kwestionariusze ankiety/wywiadu dotyczące *piercingu* i tatu-

Tabela 1. Karta informacyjna projektu

Tytuł	Piercing oder Tatoos?
Wykonawcy	uczniowie klas VI szkoły podstawowej (3. rok nauki języka niemieckiego)
Czas trwania	28.06.2010–2.07.2010 (7 godzin lekcyjnych)
Przedmioty	język niemiecki, matematyka i informatyka, przyroda
Cele językowe	Rozwijanie umiejętności zadawania pytań, udzielania odpowiedzi (sporządzenie kwestionariusza ankiety, przeprowadzenie wywiadów), utrwalenie i umiejętność stosowania trybu przypuszczającego *Konjunktiv II*
Cele przedmiotowe	• Matematyka: umiejętność przeliczania liczb rzeczywistych na procenty i stosowania wielkości wyrażonych w procentach • Przyroda: analiza diagramu, interpretacja danych • Informatyka: umiejętność pracy z programem EXCELL – wprowadzanie danych i ich prezentacja graficzna
Działania uczniów	• Opracowanie kwestionariusza ankiety/wywiadu • Przeprowadzenie ankiety/wywiadu wśród uczniów i nauczycieli • Opracowanie wyników badania (merytoryczne i graficzne) • Wyciągnięcie wniosków
Efekt końcowy	Prezentacja wyników i wniosków w postaci prezentacji zamieszczonej na stronie internetowej szkoły

aży, przeprowadzili ankietę/wywiad wśród uczniów klas VII–X (gimnazjum i I klasa liceum ogólnokształcącego) oraz nauczycieli, a potem samodzielnie opracowali ich wyniki i wypływające z nich wnioski. Opracowanie to, ilustrowane diagramami, zostało zamieszczone na stronie internetowej naszej szkoły (www. wbs. pl). Na stronie tej znajdują się także teksty informujące o projekcie, ich autorami są także uczniowie.

Przedstawiony projekt to przykład współpracy nauczycieli różnych przedmiotów: języka niemieckiego jako obcego, przyrody, matematyki i informatyki. Przy opracowywaniu wyników ankiety/wywiadu uczniowie korzystali z wiedzy i umiejętności nabytych podczas lekcji matematyki, zaś przedstawienie wniosków w postaci wykresów i diagramów było związane z koniecznością nauczenia się obsługi odpowiedniego programu komputerowego w języku niemieckim. Poniżej prezentuję fragmenty prac jednej z grup projektowych[2] (dok. 1, 2 i 3).

Dokument 1. Tekst – prezentacja projektu na stronie internetowej www.wbs.pl

Am 1. Juli haben wir (Klasse 6p) eine Umfrage gemacht. Wir sind in die Klassen 7, 8, 9 und 10 gegangen. Wir haben 8 Fragen über Piercing und Tattoos gestellt. Frau Bolkart, Frau Multanska und Herr Frankenfeld haben die Umfrage auch ausgefüllt. Wir haben 34 Personen gefragt. Manche haben die Aufgaben nicht ernst genommen. Wir haben ziemlich viel gemacht, weil die andere Gruppe nur die Klasse 6d gefragt hat. Manche haben sich unterschrieben und andere wollten anonym bleiben. Das Projekt hat uns viel Spaß gemacht. So lernen wir gern.

My, uczniowie klasy 6p, przeprowadziliśmy 1 lipca ankietę w klasach 7, 8, 9 i 10. Zadaliśmy 8 pytań dotyczących *piercingu* i tatuaży. Panie Bolkart i Multańska oraz pan Frankenfeld także ją wypełnili. W sumie w ankiecie wzięły udział 34 osoby. Niektórzy nie potraktowali jej poważnie. Wykonaliśmy dużo pracy. Druga grupa ankietowała tylko jedną klasę 6d (niemiecką). Niektórzy się podpisali, a inni woleli pozostać anonimowi. Praca nad projektem sprawiła nam wiele radości. Chętnie uczymy się w taki sposób.

Dokument 2. Opracowany przez uczniów kwestionariusz ankiety

Umfrage/Kwestionariusz

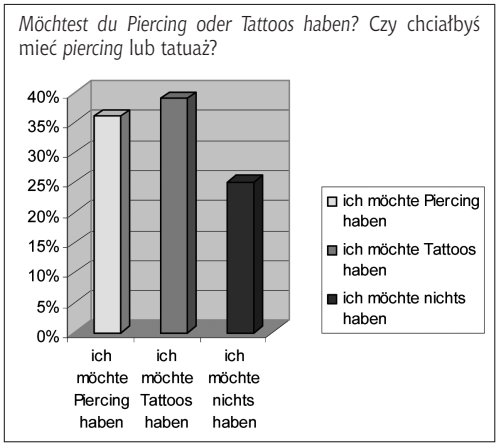
1. *Wie findest du Piercing und Tattoos?* Co sądzisz o *piercingu* i tatuażu?
   - ☐ *das ist toll*
   - ☐ *das finde ich komisach*
   - ☐ *das sieht hässlich aus*
   - ☐ *keine Antwort*
2. *Möchtest du Piercing oder Tattoos haben?* Czy chciałbyś mieć *piercing* lub tatuaż?
   - ☐ *ich möchte Piercing haben*
   - ☐ *ich möchte Tattoos haben*
   - ☐ *ich möchte nichts haben*
3. *Wie würden deine Eltern auf Piercing oder Tattoos reagieren?* W jaki sposób na *piercing* lub tatuaż zareagowaliby Twoi rodzice?
   - ☐ *ziemlich gut*
   - ☐ *es wäre ihnen egal*
   - ☐ *sie wären sauer*
   - ☐ *keine Antwort*
4. *Hat jemand von von deiner Familie oder Freunden Tattoos?* Czy ktoś z Twojej rodziny lub przyjaciół zrobił sobie *piercing* lub tatuaż?
   - ☐ *ja*
   - ☐ *jemand in meiner Famille*
   - ☐ *keine Antwort*
5. *Würdest du dich tätowieren lassen, bevor du 18 bist?* Czy zrobiłbyś sobie tatuaż przed ukończeniem 18 lat?
   - ☐ *ja*
   - ☐ *nein*
   - ☐ *vielleicht*
   - ☐ *ich habe das schon gemacht*
6. *Würdest du dich mit einer Person treffen, die viele Tattoos hat?* Czy spotykałbyś się z kimś, kto ma dużo tatuaży?
   - ☐ *ja, natürlich*
   - ☐ *nein*
   - ☐ *vielleicht*
   - ☐ *ich weiß nicht*
   - ☐ *keine Antwort*
7. *Welcher Star mit Piercing gefällt dir*? Która z poniżej przedstawionych gwiazd mająca *piercing* podoba Ci się?
   - ☐ *Trace Cyrus*
   - ☐ *Chester Bennington*
   - ☐ *keine Antwort*
8. *Welcher Star mit Tattoos gefällt dir?* Która z wytatuowanych gwiazd Ci się podoba?
   - ☐ *Rihanna*
   - ☐ *Justin Bimber*
   - ☐ *Kat von d*
   - ☐ *andere Antworten*
   - ☐ *keine Antwort*

3. Kształcenie typu CLIL w trzech językach

Od roku szkolnego 2010/2011 wprowadzamy w naszej szkole Międzynarodową Maturę Niemiecką z językiem angielskim jako trzecim, obok niemieckiego i polskiego, językiem nauczania (*Deutsche Internationale Abiturprüfung*). Zgodnie z wymogami formalnymi i procedurami szko-

[2] Członkami grupy byli: Olga Cebula, Ola Kostrzewa, Wiktoria Krukowska, Michał Lulka, Kamil Popko.

Dokument 3. Przykład graficznego opracowania wyników badania



ła umożliwia naukę co najmniej dwóch przedmiotów w języku drugim lub trzecim, przy czym jeden z przedmiotów musi być nauczany wyłącznie w języku obcym, drugi zaś dwujęzycznie – po niemiecku i w drugim lub trzecim języku nauczania. Wybór języka jest uzasadniony dydaktycznie. Określone treści przedmiotowe są realizowane modułowo, po niemiecku lub po angielsku. Przedmiotami nauczanymi w trzecim języku nauczania od klasy I gimnazjum są: fizyka (monoligwalnie) i geografia (bilingwalnie). Przedmioty nauczane metodą CLIL i wybrane przez abiturienta jako przedmioty egzaminu maturalnego są zdawane na maturze także w języku angielskim. Należy dodać, że wprowadzenie powyżej przedstawionych nowych regulacji w pełni respektuje zapisy bilateralnej *Umowy* dotyczącej uczniów naszej szkoły będących obywatelami polskimi.

Nauczanie w drugim lub trzecim języku wymaga odpowiedniej organizacji nauczania, a także dbałości o to, aby szkoła dysponowała odpowiednią kadrą nauczycieli z kwalifikacjami do nauczania wybranego przedmiotu i języka obcego i to przez co najmniej 6 lat. Są to podstawowe warunki niezbędne do uzyskania formalnej zgody *Kultusministerkonferenz* Niemiec na wprowadzenie w szkołach niemieckich za granicą drugiego lub trzeciego języka nauczania.

Podsumowanie

Nauka metodą CLIL nie jest łatwa dla polskich uczniów. Dzieje się tak nie tylko ze względu na język obcy, ale przede wszystkim ze względu na konieczność zaakceptowania nowego stylu nauczania/uczenia się – tzw. nauczania/uczenia się problemowego. Umiejętność analizy przykładów, ich interpretacji i samodzielne dochodzenie do reguły nierzadko sprawia naszym uczniom spore trudności. Ten sposób nauczania/uczenia się wymaga też konsekwentnej pracy od pedagogów. Mamy wrażenie, że wspólny wysiłek przynosi efekty.

Nasi absolwenci to świadomi i krytyczni młodzi obywatele świata. Ci z polskim obywatelstwem opuszczają WBS ze znajomością dwóch języków na poziomie ojczystym (języka polskiego i języka niemieckiego) i, co bardzo cenne, znakomicie odnajdują się w obydwu kulturach, potrafią pośredniczyć czy mediować pomiędzy nimi. Stąd stosunkowo łatwo podjąć im decyzję o studiowaniu w Niemczech, nawet na najbardziej obleganych kierunkach[3]. Mam nadzieję, że dzięki kształceniu typu CLIL w trzech językach, nasi uczniowie będą jeszcze bardziej otwarci na świat i jeszcze bardziej zwiększą swoje szanse na studiowanie w wybranych przez siebie uczelniach, a w konsekwencji szanse na odnalezienie się na globalnym runku pracy, także, a może przede wszystkim, w Polsce.

[3] Decyzję tę ułatwia także to, że wszyscy nasi absolwenci, niezależnie od narodowości, są traktowani jak absolwenci szkól niemieckich i nie podlegają ograniczeniom obowiązującym cudzoziemców.

Elżbieta Leniart[1]
Aleksandra Balcerska[2]
Zgierz

Kosmos – pilnie poszukiwany/*Kosmos – dringend gesucht,* czyli o projekcie łączącym nauczanie fizyki, informatyki i języka niemieckiego

Wstęp. Jak narodził się pomysł projektu?

Inspiracją do zaplanowania i zorganizowania zintegrowanych zajęć z fizyki, języka niemieckiego i informatyki był Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013. W jego ramach stworzono możliwości do realizacji takich zajęć przy równoczesnym zapewnieniu odpowiednich środków finansowych na materiały dydaktyczne i pomocnicze.

1. Główna idea i cele projektu

Naszym głównym celem było zachęcenie uczniów gimnazjum do nauki fizyki i języka niemieckiego, ponieważ w powszechnym mniemaniu przedmioty te uchodzą za dość trudne i uczniowie miewają problemy z ich opanowaniem.

Każdy z trzech wybranych przedmiotów miał pełnić w procesie dydaktycznym inną funkcję:

1. Fizyka miała stanowić trzon zajęć. Ich celem miało być zdobycie/pogłębienie przez uczniów wiadomości na temat jednego wybranego przez nich zagadnienia.
2. Język niemiecki miał być narzędziem do poznawania wybranej dziedziny fizyki, do zdobywania informacji ze źródeł niemieckojęzycznych. Zależało nam na tym, aby uczniowie mieli okazję do poszerzenia słownictwa oraz poprawienia umiejętności komunikowania się w języku niemieckim.
3. Informatyka miała stwarzać uczniom możliwość czerpania wiedzy z zasobów dostępnych w internecie, opracowania zdobytych wiadomości w formie prezentacji multimedialnych, przygotowania plakatów na wystawy i informacji na stronę internetową naszego projektu[3].

2. Uczestnicy projektu

Projekt był skierowany do 20-osobowej grupy uczniów Gimnazjum nr 2 im. J. Kochanowskiego w Zgierzu. Szkoła ta prowadzi oddziały dwujęzyczne. W związku z tym, że miały być to zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów, kryteria rekrutacji oparte były przede wszystkim na tym, czy uczeń jest zaciekawiony tematyką kosmosu, a w następnej kolejności brane były pod uwagę oceny z fizyki (bądź przyrody dla absolwentów klas VI), informatyki oraz języka niemieckiego (pod warunkiem, że uczniowie uczyli się tego przedmiotu). Dodatkowym warunkiem wzięcia udziału w projekcie było dostosowanie się do terminów naszych spotkań, ponieważ zajęcia w ramach projektu były zajęciami pozalekcyjnymi i odbywały się przede wszystkim w soboty. Zakwalifikowani uczniowie zostali podzieleni na dwie 10-osobowe grupy: bardziej i mniej zaawansowaną w nauce języka niemieckiego.

3. Czas trwania i organizacja projektu

Projekt rozpoczął się w październiku 2009 r. i zakończył się w czerwcu 2010 r. W tym czasie odbyło się 27 spotkań, przede wszystkim w soboty, czasami były to zajęcia popołudniowe w tygodniu. Na projekt składały się zajęcia teoretycz-

[1] Elżbieta Leniart jest nauczycielem języka niemieckiego w Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Jana Kochanowskiego.
[2] Aleksandra Balcerska jest nauczycielem fizyki w Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Jana Kochanowskiego.
[3] Patrz: http://www.gim2.miasto.zgierz.pl/kosmos/

no-warsztatowe oraz działania praktyczne. W ramach zajęć teoretyczno-warsztatowych pierwsza grupa uczniów brała udział w zajęciach z języka niemieckiego, druga w tym samym czasie – w zajęciach z fizyki. Po dwóch i pół godzinie grupy wymieniały się zajęciami. Zajęcia z informatyki włączane były w miarę potrzeb, czyli wtedy, kiedy uczniowie wyszukiwali informacje do przygotowywania prezentacji multimedialnych, przygotowywali te prezentacje oraz przygotowywali plakaty i ulotki na wystawy. Sobotnie zajęcia trwały od 9.00 do ok. 13.30. Dzięki temu, że projekt dofinansowywany był z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki[4], uczniowie na każdych zajęciach mieli zapewnione drugie śniadanie.

4. Wybór obszaru tematycznego

Dokonując wyboru obszaru tematycznego z zakresu fizyki, który stałby się przedmiotem pracy projektowej, postanowiłyśmy zasięgnąć opinii naszych uczniów. Przygotowałyśmy listę proponowanych tematów. Było ich sześć, w tym takie zagadnienia jak np. „Kosmos", „Kryształy", „Lasery". Przedstawiłyśmy listę uczniom (kwestionariusz ankiety). Poprosiłyśmy ich o wybór najciekawszej z ich punktu widzenia problematyki. Większością głosów uczniowie wybrali tematykę związaną z kosmosem. Na tej podstawie przygotowałyśmy cykl zajęć tworzących projekt pt. „Kosmos – pilnie poszukiwany/*Kosmos – dringend gesucht*", który otrzymał dofinansowanie ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

5. Treści kształcenia

Zagadnienia poszczególnych zajęć związanych z tematyką kosmosu dopasowałyśmy do możliwości edukacyjnych gimnazjalistów. Skupiłyśmy się na terminach i pojęciach dotyczących kosmosu, które uczniowie byliby w stanie opanować również w języku niemieckim. Lista tematów dwujęzycznych była następująca:

1. Kosmos – pierwsze skojarzenia.
2. Odległości astronomiczne.
3. Struktura Wszechświata.
4. Film „Droga Mleczna".
5. Narodziny Słońca i innych gwiazd.
6. Budowa Układu Słonecznego.
7. Teoria heliocentryczna i geocentryczna.
8. Właściwości fizyczne planet.
9. Planety Układu Słonecznego – przygotowanie prezentacji multimedialnych.
10. Mapa Nieba Północnego. Gwiazda Polarna.
11. Znaki Zodiaku.
12. Zaćmienie Słońca i Księżyca.
13. Prezentacje na temat „Układu Słonecznego".
14. Przygotowanie plakatów na wystawę pod tytułem „Układ Słoneczny".

6. Metody kształcenia

Nasze spotkania miały charakter teoretyczno-warsztatowy. Zajęcia z języka niemieckiego bazowały na wiadomościach uzyskanych na zajęciach z fizyki. Pozytywnym elementem stał się fakt, że wiadomości na dany temat z fizyki wprowadzane były najpierw w języku polskim, a dopiero później opracowywano je w języku obcym. Stwarzało to uczniom możliwość przypomnienia i utrwalenia sobie wiadomości z fizyki w czasie zajęć z języka niemieckiego oraz odkrycia ich na nowo w języku obcym. Do tego etapu nauczyciel języka niemieckiego musiał być dobrze przygotowany, aby móc sprawdzić, czy rzeczywiście uczniowie właściwie opanowali materiał z fizyki. Było to trudne, ale inspirujące zadanie.

Zależało nam na tym, aby pobudzić uczniów do myślenia i działania, dlatego starałyśmy się wykorzystywać przede wszystkim metody i techniki aktywizujące. Starałyśmy się dobierać takie zadania, aby uczniowie nauczyli się jak najwięcej w trakcie zajęć, dlatego pracowali oni przede wszystkim w grupach lub parach. Uczniowie wykonywali plakaty, umieszczając na nich nowo poznane wiadomości oraz rysunki i schematy związane z tematyką kosmosu, np.: Jak znaleźć

[4] Priorytet XI. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach; Działanie 9.1. Wyrównanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty; Poddziałanie 9.1.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych

Gwiazdę Polarną?, Jak wyobrażam sobie statek kosmiczny? Schemat życia gwiazdy.

7. Działania podejmowane w ramach projektu

Oprócz zajęć dydaktycznych nasz projekt obejmował następujące działania: wyjazdy edukacyjne, m.in.: do kina na film „Stacja Kosmiczna 3D", do Planetarium w Łodzi, do Planetarium i Orbitarium w Toruniu; spotkanie z ekspertem w dziedzinie kosmosu, dr Krzysztofem Ziołkowskim; uczestnictwo w wykładzie prof. Wiesława Tkaczyka w Uniwersytecie Łódzkim; obserwacje i pokaz nieba; udział w lekcji otwartej z fizyki w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi (lekcja dwujęzyczna, której drugim językiem nauczania był niemiecki).

8. Przebieg i efekty pracy projektowej

Przygotowanie do każdych zajęć rozpoczynałyśmy od wspólnych konsultacji. Przede wszystkim ustalałyśmy, jakie treści kształcenia powinny być uczniom przekazane w trakcie zajęć z fizyki i z języka niemieckiego. Następnie decydowałyśmy, które z nich będą zrozumiałe dla uczniów pod względem językowym oraz za pomocą jakich technik i sposobów pracy wprowadzić je na fizyce i języku obcym. Od nauczyciela języka obcego wymagało to przypomnienia sobie podstawowych wiadomości z fizyki oraz skorzystania z różnych pomocy dydaktycznych, były to przede wszystkim podręczniki, ale również literatura fachowa i źródła internetowe w obu językach. Wiązało się to również z poznaniem i zrozumieniem przez nauczyciela języka niemieckiego zupełnie nowych czasami zagadnień fizycznych. Celem takiej formy procesu przygotowawczego było zapewnienie właściwej z punktu widzenia nauczania fizyki prezentacji tematu na lekcji języka niemieckiego. Dla nauczyciela języka obcego było to ciekawe i twórcze doświadczenie zawodowe, ponieważ miał on możliwość, aby po pierwsze poznawać razem z uczniami dziedzinę kosmosu, a po drugie zgłębiać tę terminologię w języku obcym.

8.1. Przykładowe scenariusze zajęć

Poniżej zamieściłyśmy dwa scenariusze naszych zajęć (tab. 1 i 2). Ilustrują one naszą pracę z uczniami.

8.2. Wystawy i mini-seminarium

Starałyśmy się, aby efekty pracy uczniów były widoczne i rozpowszechnione w społeczności uczniowskiej nie tylko naszego gimnazjum. Dlatego też w ramach projektu jego uczestnicy przygotowali dwie otwarte wystawy oraz „miniseminarium", które odbyły się na terenie naszej szkoły:

- Pierwsza wystawa nosiła tytuł „Układ Słoneczny" i została zaprezentowana w czasie Dni Otwartych Gimnazjum. Na wystawie można było obejrzeć 20 plakatów o planetach Układu Słonecznego w języku polskim i niemieckim, otrzymać ulotki (miniaturowe plakaty, również dwujęzyczne), które przygotowali uczniowie, oraz dowiedzieć się o realizacji naszego projektu. Wystawę prowadzili uczestnicy projektu, a obejrzeli ją uczniowie i nauczyciele naszej szkoły oraz uczniowie szkół podstawowych ze Zgierza wraz z rodzicami.
- Druga wystawa podsumowała pracę uczniów w trakcie projektu. Wystawione zostały plakaty prezentujące samych uczestników projektu oraz nasze wszystkie działania podejmowane w jego ramach.
- „Miniseminarium", które odbyło się dwukrotnie, obejmowało prezentacje pod tytułem „Układ Słoneczny" przygotowane i poprowadzone przez uczestników projektu. Polegały one na pokazie i wygłoszeniu prezentacji multimedialnych o każdej planecie Układu Słonecznego w języku polskim i w języku niemieckim. Pierwsza z nich prezentowana była rodzicom uczniów, a druga przygotowana była dla przedstawicieli Urzędu Miasta Zgierza, uczniów i nauczycieli szkół podstawowych w Zgierzu, uczniów i nauczycieli naszej szkoły. W czasie seminarium zorganizowano konkurs dla zaproszonych uczniów. Odpowiadali oni na przygotowane przez uczestników projektu pytania związane z planetami Układu Słonecznego.

9. Ewaluacja projektu

Ewaluację projektu prowadziłyśmy w dwóch obszarach:

- Sprawdzanie poziomu wiedzy z fizyki i języka niemieckiego,
- Sprawdzenie wpływu projektu na rozwój osobowości uczestników.

Ewaluację przeprowadzałyśmy w różnych formach: ankiety, testy, rozmowy z uczestnikami i ich rodzicami, obserwacje i analiza pracy uczniów i ich zachowania.

Testy i odpowiedzi ustne umożliwiły nam sprawdzanie poziomu wiedzy uczniów z fizyki i języka niemieckiego. Tutaj należy zwrócić uwagę na to, że większość uczniów potrafiła się nauczyć wypracowanego materiału. Przyjęłyśmy kryterium, że 75% poprawnych odpowiedzi zalicza test. Zdarzało się oczywiście, że niektórzy potrzebowali więcej czasu na opanowanie materiału, natomiast przy niepowodzeniach uczniowie starali się poprawiać testy. Odpowiedzi ustne, które przede wszystkim pojawiły się przy prezentacjach multimedialnych przed publicznością, opracowane były na wysokim poziomie zarówno w języku polskim, jak i w języku niemieckim. Uczniowie płynnie przedstawiali swoje zagadnienia, nie tracąc przy tym kontaktu z publicznością.

Tabela 1. Scenariusz 1. Skojarzenia ze Wszechświatem

Temat	Skojarzenia ze Wszechświatem
Cel wychowawczy	• Poznawanie się uczestników grupy, poznawanie imion
Cel przedmiotowy	• Stworzenie zbioru pojęć związanych ze Wszechświatem • Sprawdzenie poziomu wiedzy
Cel językowy	• Poznawanie niemieckich nazw pojęć związanych ze Wszechświatem (*das Sonnensystem* – układ słoneczny, *der Stern* – gwiazda, *der Planet* – planeta, *das Teleskop* – teleskop, *der Kosmos* – kosmos, *das Universum* – Wszechświat, *die Atmosphäre* – atmosfera, *der Astronom* – astronom, *das Weltall* – kosmos, *der Meteor* – meteor)
Czas trwania	2 x 45 minut
Metody i techniki	• Praca na forum w kole • Praca w parach • Gra pamięciowa (*Memory*)
Materiały	• Lista słów do skojarzeń (*das Sonnensystem, der Stern, der Planet, das Teleskop, der Kosmos, das Universum, die Atmosphäre, der Astronom, das Weltall, der Meteor*) • Karta ze słownictwem do gry pamięciowej (dok. 1)
Przebieg zajęć	1. Uczniowie siedzą w kole. Zastanawiają się nad niemieckimi słowami kojarzącymi im się ze Wszechświatem. Ci, którzy nie mogą ich podać, otrzymują kartkę z jednym *słowem – skojarzeniem*. (wyrazy te są internacjonalizmami i nie sprawiają uczniom trudności w ich wypowiedzeniu w języku obcym oraz zapamiętaniu). Po każdym nowym słowie – skojarzeniu upewniamy się, czy jest ono właściwie rozumiane. Następnie wybrany uczeń podaje swoje imię oraz swoje słowo skojarzenie. Uczeń siedzący obok podaje imię swojego poprzednika i jego słowo – skojarzenie, dodaje swoje imię i swoje *słowo – skojarzenie* itd. 2. Uczniowie pracują w parach. Każda para otrzymuje kartki, na których widnieją znane już skojarzenia w języku niemieckim oraz w języku polskim. Uczniowie dopasowują słowa niemieckie do polskich. 3. Uczniowie zapamiętują niemieckie nazwy pojęć związanych z kosmosem za pomocą gry *Memory*
Komentarz	Dla grupy, która była bardziej zaawansowana w języku obcym, wybrane zostały słowa trudniejsze w wymowie i nie będące internacjonalizmami, np. *die Raumsonde, die Mondlandung*.

Dokument 1. Fragment karty ze słownictwem do gry *Memory*

das Weltall	Wszechświat	der Kosmos	kosmos

Tabela 2. Scenariusz 2. Droga Mleczna

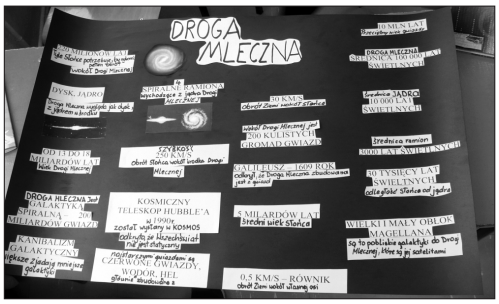
Temat	Droga Mleczna
Cel przedmiotowy	• Sprawdzenie poziomu wiedzy uczniów na temat Drogi Mlecznej
Cel językowy	• Zrozumienie i zapisanie słów w języku niemieckim związanych z Drogą Mleczną • Zebranie najważniejszych informacji o Drodze Mlecznej i na ich podstawie stworzenie notatki w języku niemieckim
Czas trwania	2 x 45 minut
Metody i techniki	• Praca w grupach • Praca na forum
Materiały	• Film *Wunder des Weltalls, Faszination Milchstraße, Teil 1/3*[5] • Kartki z porozcinanymi fragmentami tekstu z filmu • Kartki z lukami w tekście do filmu (dok. 2)
Przebieg zajęć	1. Uczniowie podają podstawowe informacje o Drodze Mlecznej w języku polskim. 2. Uczniowie otrzymują porozcinane fragmenty tekstu. 3. Uczniowie oglądają film i układają w całość fragmenty tekstu (praca w parach). 3. Uczniowie otrzymują tekst, który zawiera luki. 4. Uczniowie oglądają film po raz drugi i uzupełniają luki w tekście (w zależności od stopnia realizacji ćwiczenia uczniowie mogą oglądać film jeden lub dwa razy). 4. Uczniowie opowiadają, co zrozumieli z filmu. 5. Uczniowie wyszukują w tekście najważniejsze informacje i sporządzają notatkę o Drodze Mlecznej, której uczą się w języku niemieckim. 6. Uczniowie wykonują plakat o Drodze Mlecznej w języku polskim (dok. 3) i niemieckim.
Komentarz	Po każdym zadaniu prace uczniów były sprawdzane. Zadania te wymagały od uczniów dużego skupienia i wytrwałości, ponieważ uczniowie oglądali film 3 razy, a zadania wbrew pozorom były dość trudne. Luki w tekście umieszczone były w różnych miejscach w zależności od poziomu zaawansowania grupy

Dokument 2. Fragment tekstu z filmu Wunder des Weltalls, Faszination Milchstraße, Teil 1/3 zawierający luki

„...Der griechische Philosoph Aristoteles war der Ansicht, dass die ..... eine Feuergruppe sei, die von der dampfenden Erde gespeist würde.
Demokrit glaubte, es handle sich um eine riesige ..... von Sternen, die so fern seien, dass sie vor unserem Auge ineinander verschmölzen.
Demokrit hatte Recht. Die Milchstraße ist eine Galaxie, ein kleines Universum, eine Familie von ..... Milliarden Sternen. Wir gehören zu dieser Familie, unsere Sonne ist eine dieser Sterne, ein kleiner ..... in einem Meer von Energie und Strahlung.
Die Milchstraße besteht aus Sternen und umher ziehenden ..... und Gaswolken.
Uralte Sterne schweben außerhalb der Scheibe. In einem blauen Seitenarm, 2/3 vom Zentrum der ..... entfernt, liegt unser Stern, die Sonne. Hier, in diesen galaktischen Randsonnen, werden Sterne..... . Diese Wasserstoffblase in einem benachbarten Arm ist ein solcher ..... . In der Blase drängt sich im Lauf der Zeit die Materie immer dichter zusammen. Die Schwerkraft wächst, die Temperaturen ..... steil an und Kernverschmelzungsprozesse setzen ein. Sterne werden geboren. Ein Foto von Astralen ..... . Die ältesten Sterne finden sich in Gruppen, die außerhalb der zentralen Scheibe schweben. Sie werden als Kugelhaufen bezeichnet, von denen jeder bis zu 1 Millionen Sterne enthält. Die ..... Kugelhaufen sind 12 Milliarden Jahre alt, fast 3-mal so alt wie die Sonne...".
Klucz: Milchstraße / Ansammlung / 200 / Lichtpunkt / Staub- / Galaxie / geboren / Geburtsort / steigen / Kinderzimmer / ältesten

Z naszych obserwacji wynika, że praca w ramach projektu sprawiła uczniom dużą satysfakcję. Fakt, że frekwencja na sobotnich zajęciach była bardzo wysoka i uczniowie chętnie i aktywnie brali udział w zajęciach świadczy o tym, że byli zadowoleni z takiej formy spędzenia wolne-

[5] Film *Wunder des Weltalls, Faszination Milchstraße Teil 1/3* został wyprodukowany przez York Films of England dla The Learning Channel, 1995 Discovery Communications Inc., opracowanie niemieckie: Studio Hamburg Synchron GmbH.



Dok. 3. Plakat o Drodze Mlecznej wykonany przez uczniów

go czasu. Również informacja zwrotna od rodziców była bardzo pozytywna. Rodzice uważali, że uczniowie w tym czasie nauczyli się dość dużo o kosmosie. Byli zadowoleni z tego, że poziom wiedzy ich dzieci był sprawdzany, i że osobiście mogli się przekonać, czego ich dzieci nauczyły się w trakcie zajęć pozalekcyjnych.

Na podstawie analizy ankiet stwierdziłyśmy, że zajęcia te pozwoliły uczniom rozwijać swoje zainteresowania i pasje, uświadomiły im, że język obcy nie jest celem samym w sobie i można traktować go jako narzędzie do rozwoju swojego hobby. Uczniowie przekonali się również, że nauka fizyki i języka niemieckiego może sprawiać przyjemność, i że nie są to aż tak trudne przedmioty, jak się powszechnie przyjmuje.

Podsumowanie

Język obcy pomaga nam w różnych dziedzinach naszego życia. Opisywane typy zajęć pokazują, że język niemiecki staje się dodatkowym instrumentem poznawczym szczególnie w zakresie zdobywania i poznawania wiedzy. Dzięki takim zajęciom uczniowie stają się świadomi tego, że mogą wykorzystać język obcy w celu zgłębienia tematyki, która ich interesuje. Wiedzą, gdzie powinni szukać informacji, jak wyselekcjonować najważniejsze z nich i jak je wykorzystać, aby rozwijać swoje zainteresowania. Ponadto przekonują się, że nie muszą znać języka perfekcyjnie, aby móc zrozumieć w języku obcym to, co ich pasjonuje. Gorąco zachęcamy do podjęcia próby realizacji tego typu zajęć, wiedząc, że przynoszą one ogromną satysfakcję i korzyść zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Maria Maliszewska[1]
Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic[2]
Ewa Zagórska[3]
Warszawa

Droga do efektywnego kształcenia typu CLIL w szkole podstawowej

Wstęp

W Polsce lekcje dwujęzyczne prowadzi się najczęściej w liceach i w niektórych gimnazjach. Warto zadać sobie pytanie, czy lekcje CLIL można rozpoczynać już w szkole podstawowej i jak takie lekcje mają przebiegać. Jednym z podstawowych argumentów przeciw wprowadzaniu CLIL w szkole podstawowej jest zbyt niski poziom znajomości języka obcego u dzieci, który ma uniemożliwiać dwujęzyczne kształcenie

[1] Maria Maliszewska jest nauczycielką przyrody w Szkole Podstawowej nr 20 Fundacji Szkolnej w Warszawie. Posiada certyfikat znajomości języka angielskiego na poziomie C1.
[2] Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic jest adiunktem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Została poproszona o pomoc w przeprowadzeniu ewaluacji projektu kontynuacyjnego jako metodyk nauczania języka angielskiego znający metodologię kształcenia typu CLIL i osoba spoza szkoły.
[3] Ewa Zagórska jest nauczycielką matematyki w Szkole Podstawowej nr 20 Fundacji Szkolnej w Warszawie. Posiada certyfikat znajomości języka angielskiego na poziomie C1.

przedmiotowe. Poniższy przykład wskazuje jednak, że jest to możliwe, choć wymaga wielu przemyślanych działań ze strony szkoły.

W opisywanej tu szkole od paru lat realizowany jest projekt „Wstęp do dwujęzyczności". W jego ramach włączanie treści międzyprzedmiotowych do nauczania języka angielskiego rozpoczyna się już w klasach I–III[4]. Na tym etapie kluczem do sukcesu jest używany w tych klasach podręcznik *Incredible English* (Philips, Morgan, Slattery), który zawiera liczne elementy CLIL. Regularne lekcje dwujęzyczne[5] wprowadzane są do programu nauczania dwóch przedmiotów w klasach IV–VI. Przedmiotami tymi są: matematyka i przyroda. W artykule tym prezentujemy nasze doświadczenia związane z realizacją projektu właśnie na II etapie edukacyjnym. Na wstępie warto zaznaczyć, że projekt był i jest wyzwaniem dla szkoły. Traktowany jest wciąż jako proces, w którym poprzez praktykę i refleksję nad nią staramy się dochodzić do coraz lepszych i efektywniejszych rozwiązań.

1. Projekt i jego ewaluacja

Obecnie rozpoczął się czwarty rok wdrażania projektu kontynuacyjnego. Przez pierwsze trzy lata uczniowie klas IV–VI odbywali regularnie co dwa tygodnie jedną lekcję matematyki i przyrody w języku angielskim. Ponieważ system ten był dość męczący dla nauczycieli i dzieci, a także budził wątpliwości u niektórych rodziców, po trzech latach wdrażania projektu zapadła decyzja o przeprowadzeniu jego ewaluacji i konsultacji z metodykiem nauczania języka angielskiego. Przeanalizowano programy i sposób nauczania. O zdanie na temat lekcji dwujęzycznych zapytano też rodziców, uczniów i nauczycieli.

Badanie pokazało zarówno mocne, jak i słabe strony projektu. Rodzice i uczniowie doceniali wagę nauki języka angielskiego. Uważali też, że nauka dodatkowych przedmiotów w języku angielskim raczej pomaga, a nie przeszkadza w nauczeniu się języka. Jednak nauczyciele, a przede wszystkim rodzice, sformułowali wiele uwag co do sposobu realizacji zajęć dwuprzedmiotowych. Systemowi oferującemu jedną lekcję CLIL co dwa tygodnie zarzucano m.in.: fragmentaryczność, niespójność treści nauczania oraz brak odpowiednich kryteriów testowania dzieci. Rodzice wyrażali też niepokój o to, że na lekcjach CLIL uczniowie uzyskują mniej wiadomości niż na lekcjach prowadzonych po polsku. Były to dość poważne zarzuty, najczęściej nie mające pokrycia w rzeczywistych działaniach w klasie. Metodyk nauczania języka angielskiego analizujący lekcje CLIL zauważył, że w czasie tych lekcji nie zwracano wystarczającej uwagi na rozwijanie autonomii uczniów, nauczanie gramatyki, wymowy i funkcji językowych oraz rozwijanie czterech sprawności.

2. Modyfikacje

Po przeanalizowaniu wyników badania zapadły decyzje o zmodyfikowaniu organizacji nauczania i sposobu prowadzenia zajęć w klasie:

1. Zamiast ustalania sztywnych ram czasowych (godzina lekcyjna raz na dwa tygodnie), wraz z dyrekcją szkoły zdecydowano, że w każdym semestrze realizowane będą po angielsku trzy trzygodzinne bloki tematyczne, wybrane przez nauczycieli (*language showers*). Bloki te zawierają niezbyt trudne tematy, które uczniowie bez problemu przyswoją również w języku obcym. Rozwiązanie to daje w sumie podobną liczbę godzin w semestrze, jak w poprzednim systemie, ale pozwala na kontynuację i pogłębienie tematów wprowadzanych po angielsku. Każdy blok składa się z trzech lekcji, połączonych tematycznie:
   - na pierwszej lekcji wprowadza się dane zagadnienie przedmiotowe oraz angielskie słownictwo i struktury potrzebne do aktywnego użycia języka na lekcji,
   - na drugiej lekcji rozszerza się i utrwala wprowadzony materiał,

[4] Szkoła Podstawowa jest jedną ze szkół Fundacji Szkolnej w Warszawie. Poza Szkołą Podstawową Fundacja prowadzi także Gimnazjum i Liceum. Autorką projektu w klasach I–III i pierwszej wersji jego kontynuacji w klasach IV–VI jest nauczycielka języka angielskiego, Joanna Wieja.

[5] Uczniowie, którzy mają brać udział w takich lekcjach, przechodzą wstępny test znajomości języka angielskiego. W gimnazjum dwa przedmioty nauczane są już wyłącznie dwujęzycznie.

- na trzeciej lekcji podsumowuje się dane zagadnienie i przeprowadza krótki test wiedzy przedmiotowej i językowej.

2. Na podstawie istniejącego rozkładu materiału został opracowany nowy rozkład, uwzględniający tematy wybrane do nauczania dwuprzedmiotowego. Jest to osobny dokument, istniejący równolegle z programem nauczania języka angielskiego i programami nauczania przedmiotów. W rozkładzie określono cele językowe i przedmiotowe każdej lekcji oraz podano sposoby aktywizacji uczniów. System ten umożliwia wprowadzenie słownictwa i struktur potrzebnych do opanowania tematu, pracę nad tematem i powtórzenie oraz przeprowadzenie krótkiego sprawdzianu dotyczącego zarówno treści przedmiotowych, jak i języka.

3. Wsparcie dla nauczycieli

Z punktu widzenia metodyka nauczania języka kluczem do powodzenia w procesie doskonalenia projektu jest osoba nauczyciela. Z tego powodu szkole zaproponowano kilka działań mających pomóc nauczycielom przedmiotów prowadzącym lekcje CLIL w dokonaniu zmian i wesprzeć ich w ich wdrażaniu do praktyki:

- przeprowadzone zostało szkolenie nauczycieli przedmiotów w zakresie metody nauczania CLIL, metod pracy właściwych dla nauczania języka i sposobów aktywizowania uczniów na zajęciach,
- nauczycielom udostępniono dodatkową literaturę omawiającą typy ćwiczeń wykorzystywanych w nauczaniu typu CLIL (ćwiczenia z luką informacją, układanka tekstowa, rozwiązywanie problemów, metoda projektu),
- zaoferowano pomoc w opracowaniu rozkładów materiału uwzględniających różne cele językowe i przedmiotowe oraz stałe powtórki materiału dwuprzedmiotowego,
- zaproponowano regularne wizytowanie zajęć i rozmowę z metodykiem o sposobie ich prowadzenia oraz regularne zebrania zespołu w celu omówienia postępów we wdrażaniu projektu.

Tabela 1. Rozkład materiału jednego modułu matematyki CLIL dla klasy IV szkoły podstawowej. Tytuł modułu: Jednostki czasu, miary i masy

Zakres tematyczny	Język i pojęcia	Materiały	Ćwiczenia
Temat: Jednostki miary i masy 1. Podanie słowniczków polsko-angielskich do wklejenia do zeszytu 2. Wykonywanie prostych ćwiczeń mających na celu utrwalenie poznanych słów w języku angielskim	Słownictwo: milimetr, centymetr, metr, kilometr, kilogram, tona, dekagram, gram, kamień, cal, mila, stopa, jard Gramatyka i wyrażenia: • Stopień wyższy przymiotników • *What is the weight/length/width/height of...?* • *What is the answer?* • *How many meters?* • *Shorter distance, longer distance* • *How many meters by train/by car/by bus?* • *on, under, in* – przyimki miejsca	Karta pracy w języku angielskim *Pencil Lengths*	Praca w parach lub większych grupach. Każda grupa otrzymuje zestaw pytań i zadań, które rozwiązuje samodzielnie. Następnie grupy przedstawiają rozwiązania (każda grupa ma przedstawić jedno zadanie). Zadanie domowe: karta pracy w języku angielskim
Temat: Jednostki czasu, miary i masy – ćwiczenia	Słownictwo: powtórzenie i utrwalenie oraz rozszerzenia o słowa dotyczące czasu: minuta, sekunda, godzina, wskazówka, wskazywać Wyrażenia: *It's time to... It's time for...*	Plan plakatu	Plakat o jednostkach w grupach. Każda grupa przygotowuje plakat na temat jednostek wagi, jednostek miary albo jednostek czasu i kalendarza Zadanie domowe: zadania tekstowe, karta pracy w języku angielskim
Temat: Powtórzenie wiadomości o jednostkach czasu, miary i masy			Prezentacja plakatów. Test podsumowujący

4. Matematyka i przyroda nauczana w systemie *language showers*

Praktyczne oblicze wprowadzonych do projektu zmian łatwiej zobaczyć na konkretnych przykładach. Dlatego przedstawiamy przykładowe rozkłady materiału z bloku tematycznego w nauczaniu matematyki (tab. 1) i przyrody (tab. 2). Są to tylko fragmenty olbrzymiej pracy, jaka została włożona w tworzenie nowego programu.

Nowy system nauczania powinien zmniejszyć u rodziców i uczniów odczucie fragmentaryczności i niespójności treści nauczanych dwuprzedmiotowo. Uczniowie mają mieć osobne zeszyty do bloków dwuprzedmiotowych. Tam wklejać będą karty pracy, prowadzić słowniczki (słownictwo i wyrażenia) i odrabiać obowiązkowe prace domowe z lekcji CLIL. Pod koniec każdego cyklu uczniowie mają być zachęceni do samooceny poprzez wybór zdań typu „Już umiem…". Zdania te mają dotyczyć zarówno treści przedmiotowych, jak i językowych poznawanych w danym module i mają również znaleźć się w zeszytach uczniów. Nauczyciel powinien też oceniać pracę uczniów na lekcji (wypowiedzi ustne, czytanie ze zrozumieniem, pisanie, współpraca w grupach).

Ponieważ każdy cykl lekcji CLIL z matematyki i przyrody ma określone cele językowe (słownictwo, gramatyka, funkcje językowe), cele przedmiotowe oraz wybrane materiały, którymi posługiwać się będzie nauczyciel i uczniowie, w nowym systemie o wiele łatwiej jest skonstruować testy, które są oceniane podwójnie. Uczeń dostaje ocenę za wiadomości merytoryczne i ocenę za użycie konkretnego słownictwa i struktur na-

Tabela 2. Rozkład materiału jednego modułu przyrody CLIL dla klasy IV szkoły podstawowej.
Tytuł modułu: Wyznaczanie kierunków świata

Zakres tematyczny	Język i pojęcia	Materiały	Ćwiczenia
Temat: Kierunki główne i pośrednie 1. Podanie słownictwa 2. Wykonanie ćwiczeń z wykorzystaniem angielskiego słownictwa 3. Wprowadzenie skrótów międzynarodowych pochodzących z języka angielskiego	Słownictwo: wschód, zachód, północ, południe, północny wschód, północny zachód, południowy wschód, południowy zachód, na wschód/ zachód/północ/południe, Skróty międzynarodowe pochodzące z j. angielskiego: N, S, E, W, NE, NW, SE, SW Gramatyka i wyrażenia: • *In the North/East/South/West* • *between* • *northwards/eastwards/southwards/ westwards*	Karta pracy w języku angielskim	Wypełnianie kart pracy z wykorzystaniem poznanego słownictwa. Zadanie domowe: karta pracy w języku angielskim. Ćwiczenia z luką informacyjną
Temat: Wyznaczanie kierunków świata w terenie 1. Wyjście w okolice szkoły 2. Poznanie sposobów wyznaczania kierunków świata w terenie 3. Praktyczne wyznaczanie kierunków świata w terenie z użyciem słownictwa angielskiego	Słownictwo: powtórzenie i utrwalenie. Wyrażenia: praktyczne ćwiczenie wyrażeń poznanych na poprzedniej lekcji	Praktyczne zadania do wykonania i omówienia w języku angielskim	Omówienie w grupach wyników wyznaczania kierunków świata poszczególnymi sposobami. Zadanie domowe: karta pracy w języku angielskim
Temat: Kierunki świata na planach i mapach, podsumowanie		Plany, mapy, szkice terenu	Praca w grupach – omówienie położenia miejscowości, ulic, dróg itp. z wykorzystaniem wcześniej wprowadzonego słownictwa. Odnajdowanie obiektów na podstawie opisów trafienia do celu. Test podsumowujący

uczanych w danym bloku. Poniżej zamieszczono dwa przykłady tekstów do przedstawionych modułów: test do modułu matematyczno-językowego (dok. 1) oraz test do modułu przyrodniczo-językowego (dok. 2). Ten drugi test jest skonstruowany inaczej, gdyż sprawdza wiedzę uczniów częściowo po polsku, a częściowo po angielsku.

Istotną kwestią i zadaniem dla szkoły jest także opracowanie bardzo dokładnych kryteriów oceny nauczania dwuprzedmiotowego. Nie mo-

Dokument 1. Przykład testu do modułu matematycznego CLIL dotyczącego jednostek czasu, miary i masy

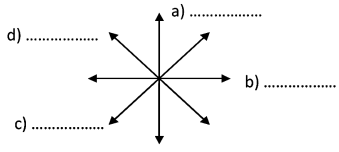
English:	Maths:	Total:

1. What is 25 000 m in km?
   Answer: .....
2. Which is the longer distance: 85 mm or 1 cm?
   Answer: .....
3. Which is the lighter mass: 850 g or 1 kg?
   Answer: .....
4. How long is it from 7.30 am to 11.35 pm?
   Answer: .....
5. Betty has 2 kg of sweets. Mark has 3 times more than Betty, and Tony has 4 times more then they both have. How many kilograms of sweets do they have altogether?
   Answer: .....
6. Which metric units would you use to measure these:
   a) the length of your bedroom? .....
   b) your mass? .....
   c) the distance to Paris? .....
   d) the mass of four racing snails? .....
   e) the length of your finger? .....
   f) the amount of medicine in a teaspoon? .....
   g) the mass of the bus? .....

Dokument 2. Przykład testu do modułu przyrodniczego CLIL dotyczącego kierunków świata

Test podsumowujący „Wyznaczanie kierunków świata"

1. Przetłumacz na język polski: .....
   zachód – .....
   północny wschód – .....
   na wschód – .....
   północ – .....
   na południe – .....
2. W wyznaczonych miejscach na róży kierunków wpisz angielskie skróty odpowiednich nazw kierunków.



3. Na podstawie poniższej mapy i opisu podaj miejsce, gdzie aktualnie się znajdujesz. Odpowiedz całym zdaniem.
When you look north-east you can see Białystok. When you look north-west you can see Gdańsk. When you look south-west you can see Kraków. Where are you?
Answer: .....

gą być to tylko skale procentowe, ale raczej opisy kompetencji językowych i wiadomości przedmiotowych składające się na wspólną ocenę. Jako dolną granicę zaliczenia zaproponowano 50%–55% punktów z nauczanych treści przedmiotowych i językowych.

5. Praca nad językiem na lekcjach przedmiotu

Zastanawiając się nad tym, jak aktywizować słownictwo podawane uczniom, za radą metodyka zdecydowano, że zamiast podawania im jedynie tradycyjnej listy pojęć w językach angielskim i polskim, wykorzystywane będą formy pracy nad słownictwem typowe dla zajęć językowych:

- Mapy słów (*mind maps*);
- Listy pogrupowane tematycznie oraz karteczki ze słowami do wycięcia. Uczniowie mogą je rozłożyć na ławce i układać w zależności od zadanego sposobu (tematycznie, synonim-antonim, słowa, które znam, i te, których nie pamiętam itp);
- Rysunki z podpisami do uzupełnienia;
- Listy słów i kwadraty z ukrytymi słowami do odnalezienia (uczniowie zakreślają słowa, zwracając uwagę na pisownię).

Zamiast wyrażeń podawanych uczniom w bezokoliczniku (np. *to be in the North*) postanowiono stosować:

- Przykładowe zdania: *The Baltic Sea is in the North of Poland.*
- Tabele substytucji. Pracując z taką tabelą uczniowie mają za zadanie zbudować jak najwięcej zdań prawdziwych. W ten sposób aktywują całe zwroty. Powyżej podano przykład tabeli do przyrody (dok. 3).

Dokument 3. Tabele substytucji do bloku przyrodniczego CLIL dotyczącego kierunków świata

Kraków Gdańsk Białystok Wrocław The Tatras The Mazurian Lakes	is/are	in the North. in the East. in the South. in the West.

The Vistula The Oder	flows	northwards. eastwards. southwards. westwards.

Postanowiono także, że scenariusze lekcyjne do poszczególnych cykli zajęć dwujęzycznych i materiały do nich będą gromadzone i porządkowane w celu stworzenia biblioteczki. Będzie ona z jednej strony stanowić dokumentację działań, a z drugiej strony będzie źródłem, z którego czerpać będą mogli inni nauczyciele prowadzący lekcje CLIL w szkole.

Podsumowanie

Nauczanie typu CLIL wymaga metod i technik pracy nieco innych niż te, których dotychczas używali nauczyciele przedmiotu. Dlatego konieczne jest rozbudowanie ich warsztatu o techniki nauczania języka, zapewnienie im pomocy w zakresie tworzenia planów lekcji i wszelkich ćwiczeń mających na celu nauczanie dwuprzedmiotowe, szczególnie tych, których celem jest aktywizacja dzieci. Istotne jest także, aby nauczyciele nauczający przedmiotów w języku obcym mieli możliwość uczestniczenia w kursach podnoszących ich kwalifikacje językowe.

Warto pamiętać też o dobrej polityce informacyjnej szkoły. Wiele nieporozumień, pretensji i trudności wywodzi się z niepełnego rozumienia przez rodziców uczniów celów CLIL i sposobów pracy na takich lekcjach. Dlatego o kształceniu typu CLIL trzeba z nimi rozmawiać, trzeba im uświadamiać, dlaczego warto, żeby w szkole ich dzieci były prowadzone lekcje dwuprzedmiotowe, trzeba ich informować o programach nauczania, kryteriach oceny i metodach pracy. Warto rozmawiać o CLIL także z uczniami, zachęcając ich do refleksji nad przydatnością lekcji integrujących nauczanie przedmiotu z nauczaniem języka oraz do wysiłku.

W artykule przedstawiona została droga szkoły podstawowej do wdrożenia kształcenia typu CLIL. Warto iść tą drogą, jakkolwiek wcale nie jest ona łatwa, a wdrażanie nowości jest zawsze dość skomplikowanym procesem, wymagającym zrozumienia i współpracy na różnych szczeblach działania szkoły. Pierwszy okres wprowadzania CLIL był etapem prób i eksperymentowania. Zdobyte w tym czasie doświadczenie doprowa-

dziło do decyzji o zmianie organizacji i sposobu pracy na lekcjach. W tym roku szkolnym rozpoczyna się kolejny etap pracy, etap doskonalenia. Za jakiś czas ponownie dokonana zostanie ewaluacja działań i okaże się, czy wprowadzone modyfikacje okazały się efektywne. Na tej podstawie możliwe będzie zaplanowanie dalszego postępowania.

Ewa Karkowska[1]
Łódź

Integracja przedmiotowo-językowa w edukacji przedszkolnej. Projekt „ZOO"

Wstęp

Jestem nauczycielką w jednym z łódzkich przedszkoli. Pracuję w tym zawodzie od 10 lat. Przygotowywałam się do niego w ramach pedagogicznych studiów magisterskich (Pedagogika wieku dziecięcego) i podyplomowych (Edukacja elementarna). Znam także język angielski, posiadam certyfikat potwierdzający tę znajomość (*First Certificate*). Nigdy dotąd nie podjęłam jednak trudu nauczania języka obcego dzieci, pozostając przy kształceniu przedszkolnym.

Lubię swoją pracę i dążę do samorealizacji, dlatego też zawsze poszukiwałam ciekawych metod i form pracy z dziećmi. Stosowałam różnorodne twórcze metody edukacyjne, nigdy natomiast nie odważyłam się na „metodę projektu". Byłoby tak być może do dzisiaj, gdyby nie moje studia podyplomowe „Metodyka dydaktyka nauczania języka angielskiego z wczesnoszkolnym nauczaniem języka angielskiego", które podjęłam w ramach doskonalenia zawodowego. Jednym z ich priorytetowych założeń było kształcenie w zakresie pedagogiki projektu, toteż jednym z zadań, które miałam wykonać w czasie ich trwania, było przeprowadzenie z dziećmi dowolnego projektu językowego. Stanęłam przed wielkim wyzwaniem: byłam nauczycielką 5-latków... nigdy nie uczyłam ich języka angielskiego i nigdy nie pracowałam metodą projektów! Wyzwanie podjęłam, projekt zrealizowałam, a o efektach, które osiągnęłam, nawet nie śniłam. W artykule tym chcę podzielić się moimi doświadczeniami i zachęcić innych nauczycieli do podobnych działań.

1. Prezentacja projektu

Temat projektu: „ZOO", wybrałam wiedząc, iż na pewno będzie ciekawy dla większości moich wychowanków, a wynikało to z moich 2-letnich obserwacji psychopedagogicznych. W zabawach dowolnych i w rozmowach dzieci wyjątkowo chętnie podejmowały temat zwierząt, dzieliły się ciekawostkami, oglądały książki, opowiadały o wizytach w zoo i wyprawach safari, uwielbiały bawić się figurkami zwierząt, przekształcać ich nazwy i wizerunek, chętnie je opisywały, porównywały. Zaplanowany temat zbiegał się dokładnie z zaplanowanym w moich podstawowych zajęciach przedszkolnych blokiem tematycznym *Poznajemy wybranych przedstawicieli zwierząt egzotycznych*, którego celem było poszerzanie wiadomości dotyczących życia tych zwierząt. Głównym celem projektu „ZOO" było zapoznanie dzieci z wybranymi zwierzętami egzotycznymi i ich nazwami w języku angielskim. Realizacja projektu miała trwać trzy tygodnie. Zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom przedstawiłam regulamin pracy projektowej i jej oczekiwany efekt końcowy. Miały nim być zajęcia otwarte dla rodziców, w trakcie których dzieci zaprezentują im swe umiejętności (tab. 1).

[1] Autorka jest nauczycielem Przedszkola Miejskiego Nr 200 w Łodzi.

Tabela 1. Karta informacyjna projektu „ZOO"

Temat	ZOO
Uczestnicy	grupa 5-latków (25 osób)
Czas trwania	3 tygodnie
Zadanie z Podstawy programowej	Wykorzystywanie i tworzenie okazji do poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, odkrywanie
Blok tematyczny	Poznajemy wybranych przedstawicieli zwierząt egzotycznych
Cel przedmiotowy	Poznanie wybranych zwierząt egzotycznych
Cele językowe	Cel nadrzędny projektu: nauka 32 nazw zwierząt w języku angielskim Sprawność słuchania/rozumienia: • stopniowe osłuchanie z dźwiękami i intonacją języka angielskiego (nauczyciel, nagranie) • słuchanie tekstów angielskich różnego rodzaju (polecenia nauczyciela, bajki, piosenki itd.) • rozwijanie umiejętności rozumienia poleceń nauczyciela i odpowiedniego na nie reagowania (słowami, całym ciałem, poprzez wskazywanie odpowiednich ilustracji) Sprawność mówienia: wyrabianie nawyków językowych poprzez: • powtarzanie chóralne i indywidualne • stosowanie stałych wyrażeń i zwrotów językowych (np. pytanie o samopoczucie) • zachęcanie do swobodnej wypowiedzi o sobie lub najbliższym otoczeniu Przygotowanie do nauki sprawności pisania: wykonywanie ćwiczeń językowych w postaci graficznej: rysowanie po śladzie, uzupełnianie rysunku, łączenie, samodzielne rysowanie, inne ekspresje plastyczno-techniczno-konstrukcyjne.
Procedury osiągania celów	• Uwzględnienie potrzeb rozwojowych dziecka • Dostosowanie metod, form pracy i środków dydaktycznych do potrzeb dziecka • Utrwalanie wiedzy poprzez wielokrotne powtórzenia • Zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa • Stwarzanie okazji do sukcesów i bycia zauważonym • Respektowanie 2 podstawowych praw: prawa do ciszy (dziecko osłuchuje się z nowymi słowami i strukturami i samo podejmuje decyzję o aktywnym uczestnictwie w mowie) oraz prawa do błędu (dziecko próbuje kontaktować się z otoczeniem metodą prób i błędów i nie może być za to karcone ani poprawiane)
Techniki nauczania	• Gry i zabawy językowe – nauka poprzez zabawę • Nauka poprzez piosenkę i rymowankę • Nauka poprzez działanie • Techniki teatralne • Projekty • Techniki multimedialne
Formy pracy	• Wypowiedzi chóralne • Wypowiedzi indywidualne za nauczycielem • Wypowiedzi indywidualne bez powtarzania za nauczycielem • Zabawa indywidualna • Pary otwarte • Pary zamknięte • Zabawa w zespole
Efekt końcowy	Prezentacja umiejętności dzieci podczas zajęć otwartych dla rodziców

2. Przebieg projektu

Przez trzy tygodnie starałam się korelować treści zawarte w programie nauczania dla dzieci 5-letnich z elementami języka angielskiego. Nie ukrywam, że nie było to zadanie łatwe. Na tym etapie dzieci posiadają ograniczone wiadomości oraz zasób słów nawet w ich języku ojczystym. Oprócz poznawania i poszerzania ich wiedzy na temat życia wybranych zwierząt (co wynikało z planu mojej pracy), starałam się wprowadzać proste słownictwo w języku obcym, wykorzystując ciekawe pomoce: piosenki, wier-

szyki i ilustracje pozyskane od lektora języka angielskiego oraz wyszukane w internecie. Dążyłam do tego, aby dzieci rozumiały polecenia, nazywały zwierzęta, określały je za pomocą przymiotników obecnych w tekstach piosenek i wierszyków, posługiwały się prostymi zwrotami. Odbywało się to w toku codziennych zabaw ruchowych, muzycznych, plastycznych, twórczych, słownych.

Ważnym celem, który postawiłam sobie samej przed rozpoczęciem projektu, była integracja języków: polskiego i angielskiego, i wzajemna komunikacja. Ja mówiłam po angielsku, powtarzałam kilkakrotnie zwroty i polecenia, wykorzystując ruch, gesty, mimikę: gdy mówiłam *sit down*, siadałam skrzyżnie na dywanie, gdy mówiłam *sleepy* – ziewałam, przy *happy* – uśmiechałam się. Od dzieci wymagałam natomiast umówionych reakcji, głównie po polsku, choć także prostych odpowiedzi w języku angielskim. Najistotniejsze było dla mnie, aby dzieci przyzwyczajały się do mnie mówiącej głównie po angielsku, uczyły się rozumieć i za naturalne uznawały, że rozmawiamy ze sobą „dwujęzycznie".

Biorąc pod uwagę nieformalny charakter zajęć z języka angielskiego na tym etapie oraz założenia bezstresowej nauki, a także dążenie do realizacji priorytetowego celu, czyli uwrażliwiania dzieci na język, którego to nie da się zmierzyć, skupiłam się na kontroli wskazującej dziecku jego mocne strony, a nie jego braki. Oceniałam, obok umiejętności, jego zaangażowanie i aktywność, a wytwory prezentowałam na tablicy dla rodziców, zaszczepiając wewnętrzną motywację dziecka do nauki. Zamiast ocen – liczb posługiwałam się bardziej zrozumiałymi dla dzieci symbolami: naklejkami, stempelkami, emblematami.

Po trzech tygodniach pracy nadszedł dzień prezentacji jej wyników: zajęcia otwarte dla rodziców. Uczestniczyło w nich 17 rodziców i 18 dzieci. Zajęcia trwały dwie godziny zegarowe. W tym czasie wykorzystałam aktywności przedstawione w tabeli 2. Są one dowodem na to, że możliwe jest łączenie nauczania treści przewidzianych w programie wychowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich w zakresie kształcenia językowego, matematycznego, plastycznego,

Tabela 2. Propozycje aktywności integrujących treści kształcenia przedszkolnego i nauczania języka angielskiego

Tytuł aktywności	Opis	Punktacja za wykonanie zadania
Podział dzieci na 3 lub 4 grupy	Dzieci losują karteczki z wizerunkami zwierząt: lwy, tygrysy, rybki i delfiny. Te dzieci, które mają to samo zwierzę, tworzą jedną grupę.	
Jakie to zwierzę?	Każda grupa otrzymuje rozsypane cyfry od 1do 6 – zadanie polega na ułożeniu cyfr w kolejności wzrastającej, następnie dzieci odwracają karteczki – ukazuje się napis (nazwa zwierzęcia). Zadaniem jest odczytanie nazwy, dobranie obrazka do podpisu i podanie nazwy tego zwierzęcia w języku angielskim.	3 punkty, po 1 punkcie za: • ułożenie cyfr, • odczytanie nazwy zwierzęcia i dobranie ilustracji, • podanie nazwy w języku angielskim.
Puzzle	Dzieci układają w zespołach pocięte ilustracje zwierząt, dobierają do nich podpisy i podają nazwę swojego zwierzęcia w języku angielskim.	3 punkty, po 1 punkcie za: • ułożenie obrazka, • dobranie do niego podpisu, • podanie nazwy w języku angielskim.
Co zniknęło?	Lider każdej grupy losuje 5 ilustracji zwierząt. Członkowie grupy układają je obok siebie. • Zadanie 1: dzieci podają angielskie nazwy wylosowanych zwierząt, • Zadanie 2: dzieci zamykają oczy, a nauczyciel chowa jedną ilustrację. po otwarciu oczu dzieci podają angielską nazwę zwierzęcia, którego ilustracja zniknęła.	2 punkty, po 1 punkcie za: • nazwanie 5 zwierząt w języku angielskim, • odpowiedź na pytanie, co zniknęło.
Pokaż!	Ilustracje zwierząt rozłożone są na dywanie, nauczyciel zwraca się kolejno do dzieci z poszczególnych grup: *Ania, show me a lion* – dziecko pokazuje. Każde dziecko proszone jest o wskazanie jednego zwierzęcia.	Po 1 punkcie za każde prawidłowe wskazanie.

Tabela 2. cd

Tytuł aktywności	Opis	Punktacja za wykonanie zadania
Ile liter ma to zwierzę?	Na dywanie leżą ilustracje zwierząt i 4 obręcze. Zadaniem grup jest zebranie do swojej obręczy wszystkich zwierząt, które w swej nazwie mają 3 litery (dla zespołu 1), 4 litery (dla zespołu 2), 5 liter (dla zespołu 3), 6 liter (dla zespołu 4). Zadanie polega na porównaniu liczebności i podaniu angielskich nazw zwierząt we własnych obręczach.	2 punkty, po 1 punkcie za: • zebranie wszystkich zwierząt z odpowiednią liczbą liter do obręczy, • podanie wszystkich angielskich nazw.
Skaczące litery	Każda grupa losuje kartkę z nazwą zwierzęcia. Dzieci odczytują nazwę i „skaczą" po rozłożonych na dywanie kolejnych literkach (polskich) danego słowa. Następnie podają nazwę tego zwierzęcia po angielsku.	3 punkty, po 1 punkcie za: • odczytanie napisu, • odpowiednie przeliterowanie, • podanie nazwy w języku angielskim.
Zwierzakowa piosenka	Dzieci w grupach tworzą piosenkę lub jej fragment na temat zwierząt z emblematów własnej grupy do melodii *Kundel bury*. Dzieci prezentują swoją piosenkę wywołane przez nauczycielkę – reakcja na polecenia w języku obcym.	1 punkt za stworzenie piosenki.
Dziwo-zwierzak	Każda grupa losuje jeden duży arkusz papieru, na którym naklejone są w różnych miejscach trzy elementy pochodzące od różnych zwierząt. Zadaniem dzieci jest dorysowanie elementów kredkami pastelowymi w taki sposób, aby powstał z niego dziwny zwierz. Grupa wspólnie wymyśla nazwę zwierzęcia. Reakcja na polecenia nauczyciela w języku obcym.	1 punkt za rysunek i nazwę zwierzęcia.
Pieśń łakomczuchów	Zabawa muzyczno-ruchowa z udziałem rodziców, wspólne śpiewanie piosenki *My bear* ilustrowane ruchem.	
Zagadki słuchowe	Słuchanie odgłosów zwierząt z płyty CD – podawanie nazw w języku angielskim.	1 punkt za podanie poprawnej nazwy zwierzęcia.
Potwór	Rysowanie zgodne z poleceniami nauczyciela (w języku angielskim). Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru, flamastry i kredki. Dzieci rysują to, co słyszą (jak rozumieją). Nauczyciel rozpoczyna opowieść: *The Monster has got a big, big head. It has got small, blue eyes. It has got black hair, a small green nose and yellow ears etc.* Na koniec nauczyciel pokazuje ilustrację potwora narysowanego zgodnie z instrukcjami.	Grupa, której obraz jest najbardziej podobny do oryginału, otrzymuje kolejno 3, 2 i 1 punkt.
Podsumowanie	Podliczanie punktów. Nagrody. Ewaluacje dla dzieci i rodziców.	

twórczego, społecznego, muzycznego i przyrodniczego z nauczaniem języka obcego

3. Efekty przeprowadzonego projektu

Efekty mojego projektu były następujące:

- Opracowałam i wdrożyłam projekt edukacyjny (językowy) „ZOO", integrujący elementy języka angielskiego z aktywnościami dziecka przewidzianymi w podstawie programowej, treściami ujętymi w programie wychowania przedszkolnego i planie pracy opiekuńczej i dydaktyczno-wychowawczej.
- Eksponowałam dziecięce wytwory związane z edukacją językową w klasie, holu przedszkolnym i na tablicy informacyjnej dla rodziców: plakaty, albumy, wystawki, zdjęcia.
- Stworzyłam w klasie „kącik językowy" zawierający gotowe lub samodzielnie skonstruowane materiały dydaktyczne do pracy indywidualnej lub zespołowej: obrazki, gry planszowe, m.in. *Bingo, Memory*, pacynki, stempelki, emblematy, programy multimedialne, płyty CD, DVD.
- Zmotywowałam dzieci do tego, aby przy po-

mocy rodziców poszukiwały informacji w różnorodnych źródłach (np. encyklopedia, internet) i prezentowały je na forum grupy: opowiadania, książeczki, malowanki, ilustracje itp.

- Integrowałam grupę poprzez organizowanie sytuacji zespołowych i precyzowanie celów do wspólnej realizacji oraz prezentowanie wszelkich wytworów grupowych.
- Współpracowałam z rodzicami, zapoznając ich z tematyką planowanego projektu i oczekiwaniami, a także kolejnymi etapami jego przebiegu poprzez spotkania, informacje na tablicy, udział w zajęciach otwartych podsumowujących projekt.
- Stworzyłam rodzicom możliwość poznania mojego warsztatu pracy oraz efektów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych poprzez prezentację dziecięcych wytworów tworzonych w trakcie realizacji projektu (plakaty, wystawy, albumy, reportaże, komiksy itp.) oraz uczestnictwo w zajęciach podsumowujących cały projekt językowy „ZOO".
- Dzieliłam się wiedzą z innymi nauczycielami, udostępniając własne scenariusze zajęć, pomoce dydaktyczne, zapraszając na zajęcia koleżeńskie „Te zwierzęta już znamy".
- Promowałam własną grupę i przedszkole poprzez przygotowanie prezentacji multimedialnej „Podsumowanie projektu językowego ZOO" i zaprezentowanie jej na spotkaniu z rodzicami z udziałem „młodych" nauczycieli.
- Przygotowałam 2 arkusze do ewaluacji projektu, dzięki którym otrzymałam informację zwrotną na temat mojej pracy i jej efektów:
  - arkusz ewaluacyjny w formie czterolistnej koniczynki dla rodziców i nauczycieli. Płatki kwiatka zatytułowałam kolejno: PROWADZĄCA, KLIMAT ZAJĘĆ, TREŚĆ, ORGANIZACJA. Po zakończeniu przygotowanych przeze mnie zajęć dorośli byli proszeni o wpisanie na płatkach krótkich opinii na poszczególne tematy;
  - wesołe i smutne buźki dla dzieci. Poprosiłam je o dobranie minki, która najlepiej oddaje ich własne odczucia związane z całym projektem.

  Przygotowałam duży arkusz papieru, na którym nakleiłam wielki wazon. Poprosiłam dzieci o ozdobienie go minkami, koniczynki natomiast przykleiłam w wazonie, dzięki temu miałam jasny obraz odczuć i opinii zarówno osób dorosłych, jak i moich podopiecznych. Na wazonie znalazła się tylko jedna smutna buźka; dzięki rozmowie z dzieckiem, które ją wybrało, dowiedziałam się, że przyczyną tego wyboru była nieobecność jego matki na zajęciach otwartych.
- Pozyskałam cenne uwagi od dyrektora i doradcy metodycznego, mobilizujące mnie do autorefleksji i dokonywania modernizacji warsztatu pracy.

Podsumowanie

Zrealizowany projekt był dla mnie bardzo dobrym doświadczeniem. Dzieci zdobywały informacje i wiadomości dotyczące omawianego zagadnienia w nowy, ciekawy dla nich sposób, jak również uczyły się języka angielskiego ze „swoją" panią. Były bardzo zafascynowane moimi umiejętnościami językowymi, o których wcześniej nie miały pojęcia, ja natomiast starałam się obserwować i poznawać dzieci celem stworzenia im komfortowych warunków nauki i doboru odpowiednich technik i metod nauczania, budować przyjazną atmosferę, zapewnić pozytywną informację zwrotną – MOTYWOWAĆ!!! oraz dostarczać dzieciom do naśladowania zarówno model językowy, jak i model zachowań.

Dzieci poznały i posługiwały się nazwami 32 zwierząt w języku angielskim, posługiwały się prostymi zwrotami, rozumiały krótkie angielskie polecenia, reagowały na nie. Zrozumiały, iż do porozumiewania się służy nie tylko język ojczysty, lecz również obcy, a także gesty, mimika, ruch, które połączone ze sobą dają ogromne możliwości komunikacji, a także okazję do świetnej zabawy.

Decydując się na poprowadzenie zajęć otwartych podsumowujących mój projekt, nie spodziewałam się, iż zajęcia te będą aż tak atrakcyjne zarówno dla dzieci, jak i rodziców. Dzieci aktywnie i ochoczo podejmowały wszystkie działania, były skupione, twórcze, zdyscyplinowane,

a co najważniejsze rewelacyjnie pracowały w grupach, rodzice natomiast, kiedy tylko mieli okazję, dołączali do dzieci, pomagając bądź wspierając. Całemu spotkaniu towarzyszyły śmiech, oklaski i przednia zabawa.

Ze wszystkich stron, od dzieci, ich rodziców, nauczycieli, dyrekcji, otrzymałam bardzo pozytywną informację zwrotną na temat projektu. Było to dla mnie źródłem satysfakcji i czynnikiem wielce mobilizującym do dalszej pracy i dalszego samodoskonalenia. Choć wydawać by się mogło, że to za wcześnie, to zachęcona efektami i zaangażowaniem dzieci na pewno podejmę próby przeprowadzenia kolejnych projektów językowych skorelowanych z programem nauczania przedszkolnego.

Informacje

Violetta Krawczyk[1]
Łódź

Nauczanie dwujęzyczne a przepisy prawa oświatowego

Dyrektorom i nauczycielom szkół zainteresowanych utworzeniem oddziałów dwujęzycznych potrzebna jest wiedza na temat rozwiązań prawnych i organizacyjnych dotyczących funkcjonowania tego typu oddziałów. W artykule tym wymieniono akty prawne dotyczące tych oddziałów, zdefiniowano pojęcie „oddział dwujęzyczny", przedstawiono najważniejsze informacje dotyczące egzaminu maturalnego, kwalifikacji nauczycieli, omówiono krótko warunki konieczne do uruchomienia oddziałów dwujęzycznych. Informacje te mogą być drogowskazem dla wszystkich, zastanawiających się nad wprowadzeniem do swej szkoły kształcenia dwujęzycznego.

1. Najważniejsze akty prawne

Rozważając uruchomienie oddziałów dwujęzycznych, należy przeanalizować zapisy aktów prawnych określających ramy prawne ich funkcjonowania. Do najważniejszych z nich należą[2]:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458 ze zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r. Nr 15, poz. 142 ze zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 ze zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50 poz. 400).

2. Co to jest „oddział dwujęzyczny"?

Pojęcie „szkoła dwujęzyczna" bywa identyfikowane przez wiele osób ze szkołą, w której uczy się dwóch języków. Wiedza o specyfice szkoły dwujęzycznej jest bardzo zróżnicowana. Szkoły z oddziałami dwujęzycznymi cieszą się jednak niesłabnącą popularnością. Związane jest to nierozerwalnie ze wzrostem mobilności młodych ludzi. Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu na lepsze kształcenie językowe, wiele szkół podejmuje nowe wyzwania, tworząc oddziały dwujęzyczne. Zgodnie z wykładnią ustawy o systemie oświaty przez oddział dwujęzyczny należy rozu-

[1] Autorka jest wizytatorem Kuratorium Oświaty w Łodzi.

[2] Przy przedstawionych aktach prawnych podano publikatory tekstu jednolitego. Analizując je, należy koniecznie uwzględnić zapisy rozporządzeń zmieniających. W szkołach podstawowych i gimnazjach obowiązuje nowa podstawa programowa opublikowana w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17, w szkołach ponadgimnazjalnych będzie ona obowiązywać od roku szkolnego 2012/2013.

mieć „oddział szkolny, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania, przy czym prowadzone w dwóch językach są co najmniej dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski, w tym co najmniej jedne zajęcia edukacyjne wybrane spośród zajęć obejmujących: biologię, chemię, fizykę, część geografii odnoszącą się do geografii ogólnej, część historii odnoszącą się do historii powszechnej i matematykę".

Tak więc uczeń oddziału dwujęzycznego łączy naukę treści przedmiotowych z intensywną nauką języka obcego, także w zakresie słownictwa przedmiotowego. W perspektywie podejmowania studiów, w tym na uczelniach zagranicznych, absolwenci oddziałów dwujęzycznych mają ułatwiony start na rynku edukacyjnym i w dalszej konsekwencji na rynku pracy.

3. Egzamin maturalny

Zgodnie z rozporządzeniem w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 ze zm.) absolwenci szkół lub oddziałów dwujęzycznych na egzaminie maturalnym z matematyki i innych przedmiotów (biologia, chemia, fizyka i astronomia, część geografii – geografia ogólna i część historii – historia powszechna) nauczanych dwujęzycznie, zdawanych jako przedmioty dodatkowe:

- rozwiązują w języku polskim zadania egzaminacyjne przygotowane dla zdających egzamin w języku polskim oraz
- mogą rozwiązać w języku obcym będącym drugim językiem nauczania dodatkowe zadania egzaminacyjne przygotowane w tym języku.

Szczegółowe zasady przeprowadzania egzaminu dla absolwentów oddziałów dwujęzycznych są opisane w cytowanym rozporządzeniu (należy uwzględnić zmiany z dnia 31 marca 2009 r.). Fakt ten jest odnotowywany na świadectwie maturalnym.

4. Kwalifikacje nauczycieli

W myśl rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50 poz. 400), w szkołach (oddziałach) dwujęzycznych prawo do nauczania przedmiotów innych niż języki obce oraz do prowadzenia zajęć w języku obcym posiada osoba, która ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, a w zakresie znajomości języka, w którym naucza lub prowadzi zajęcia:

1. ukończyła studia magisterskie na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego lub
2. ukończyła studia pierwszego stopnia:
   - na kierunku filologia w zakresie danego języka obcego lub
   - w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej lub
3. ukończyła studia wyższe w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język obcy, lub
4. ukończyła nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu lub
5. legitymuje się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia.

5. Warunki wstępne

Uruchomienie oddziału dwujęzycznego wiąże się z wieloma wymaganiami i zobowiązaniami. Należy dokonać dokładnej analizy potrzeb i możliwości szkoły oraz środowiska lokalnego. Warunkiem jest nie tylko posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji, ale również pozytywne nastawienie kadry pedagogicznej do podejmowania nowych wyzwań. Korzystne jest zatrudnienie w takich oddziałach *native speakera*. Szkoła winna dokonać właściwego rozpoznania zapotrzebowania lokalnego rynku

edukacyjnego na tego typu oddziały. Niezwykle ważnym warunkiem wstępnym jest także wsparcie ze strony organu prowadzącego, bez którego nie jest możliwe wypełnienie podstawowych warunków finansowych, w tym właściwe wyposażenie bazy dydaktyczno-technicznej szkoły.

Marek Zając[1]
Warszawa

Wsparcie nauczycieli sekcji dwujęzycznych – działania podejmowane w Ośrodku Rozwoju Edukacji

Wstęp

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL/EMILE) to – upraszczając – część kształcenia dwujęzycznego. Doprecyzujmy jednak: CLIL stanowi sedno kształcenia dwujęzycznego, jest jego esencją. Dlatego Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), a przed 2010 r. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN), prowadził wiele różnych działań mających na celu wsparcie kształcenia dwujęzycznego, a zwłaszcza zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Należały do nich: szkolenia, publikacje, uczestnictwo w przedsięwzięciach międzynarodowych.

1. Szkolenia

Szkolenia dla nauczycieli sekcji dwujęzycznych dotyczyły dwóch grup nauczycieli: nauczycieli języków obcych oraz nauczycieli przedmiotów niejęzykowych. Na doskonalenie tej drugiej grupy od 2004 r. kładziono coraz większy nacisk. Szkolenia te były prawie zawsze przygotowywane we współpracy z instytucjami międzynarodowymi: Instytutem Goethego[2], European Centre for Modern Languages (ECML)[3], Centre national de documentation pédagogique (CNDP)[4]. British Council[5] czy też ambasadami, np.:

- seminaria dla nauczycieli z sekcji z językiem angielskim były organizowane przy współpracy z ECML i były poświęcone dydaktyce nauczania przedmiotowego (ekspertami ECML byli profesorowie: H. Baetens Beardsmore i D. Coyle),
- szkolenia dla nauczycieli przedmiotów niejęzykowych (biologia, chemia, fizyka, matematyka, geografia, historia) z sekcji z językiem francuskim odbyły się dzięki współpracy z Ambasadą Francji. Pod kierunkiem eksperta z CNDP ich uczestnicy szkolili się w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu danego przedmiotu. Rezultatem tych szkoleń są scenariusze lekcji, które są dostępne dla całej sieci klas dwujęzycznych z językiem francuskim poprzez portal FR@NTICE[6].

2. Publikacje

Wsparciem dla nauczycieli sekcji dwujęzycznych miały być także publikacje, w tym materiały praktyczne i publikacje o charakterze ogólnym, wzbogacające myśl teoretyczną związaną

[1] Autor był odpowiedzialny za doskonalenie nauczycieli w dziedzinie dwujęzyczności w ORE/CODN w latach 2004–2010.
[2] Instytut Goethego: http://www.goethe.de/ins/pl/war/
[3] European Centre for Modern Languages: www.ecml.at
[4] Centre national de documentation pédagogique: http://www.cndp.fr/
[5] British Council: http://www.britishcouncil.org/poland.htm
[6] FR@NTICE: http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/strony

Tabela 1. Publikacje wspierające nauczanie dwujęzyczne współwydawane przez CODN/ORE

Rodzaj publikacji	Tytuł	Forma	Autorzy
Materiały praktyczne	Seria zeszytów ćwiczeń dla sekcji niemieckojęzycznych[8]	płyta CD	praca zbiorowa
	Speak Up on climate[9]	książka, płyta CD, on-line	praca zbiorowa
	Scenariusze lekcji francuskojęzycznych	zasoby portalu FR@NTICE	praca zbiorowa
	Zeszyt ćwiczeń do fizyki dla klas dwujęzycznych (II i III klasa gimnazjum)	książka	P. Zarudzki
	Program nauczania języka francuskiego,w sekcjach dwujęzycznych do liceum i do gimnazjum[10]	on-line	praca zbiorowa
Publikacje o charakterze ogólnym	*Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych*	książka, on-line	F. Moreau
	Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie	książka, on-line	praca zbiorowa
	Raporty ewaluacyjne – edukacja dwujęzyczna w Polsce (sekcje z językiem francuskim, niemieckim, hiszpańskim, angielskim)	książka, on-line	praca zbiorowa
	Dwujęzyczność w polskiej szkole. Diagnoza	on-line	M. Pawlak
	E-book Nauczanie bilingwalne. Tworzenie oddziałów dwujęzycznych	on-line	J. Różycka, A. Ratuszniak
	Film wideo *Nauczanie dwujęzyczne*	on-line	praca zbiorowa

z nauczaniem dwujęzycznym. Powstawały one we współpracy CODN/ORE i instytucji partnerskich, np. Instytutu Goethego, British Council (tab. 1). Niektóre pozycje są jedynymi na rynku. Większość publikacji jest dostępna na stronie internetowej CODN/ORE[7]. Poszczególne z nich można znaleźć na stronach internetowych międzynarodowych instytucji będących ich współwydawcami.

3. Uczestnictwo w projektach międzynarodowych

W latach 2005–2007, CODN, we współpracy z Europejskim Stowarzyszeniem Nauczycieli (Association Européenne des Enseignants, AEDE)[11], uczestniczył w międzynarodowym projekcie *Scala TransEurope*. Celem tego projektu była refleksja nad tym, czy istnieje specyficzna metodyka nauczania dwujęzycznego. Jej podstawą była analiza systemów nauczania dwujęzycznego w czterech krajach. Uczestnikami projektu byli nauczyciele szkół dwujęzycznych z Polski, Szwajcarii, Bułgarii i Węgier oraz naukowcy z tych krajów zajmujący się tematyką dwujęzyczności.

W ramach tego projektu, w Polsce odbyła się konferencja na temat ewaluacji w nauczaniu dwujęzycznym. Z tej okazji ukazała się francuskojęzyczna publikacja *Stratégies innovantes et standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe*. Ukoronowaniem projektu była publikacja P*arler européen aujourd'hui !* Jest to niezwykle ciekawa książka składająca się z sześciu części:

1. Historia nauczania dwujęzycznego w Europie.
2. Koncepcje dydaktyki w sekcjach dwujęzycznych, w tym kwestie związane z kształceniem nauczycieli tychże sekcji.
3. Metodyka nauczania w klasach dwujęzycznych – stan obecny i zmiany, jakim musi ulec.

[7] Strona: http://archiwum.codn.edu.pl/Projekt_Nauczanie_dwujezyczne
[8] Dostępne także na stronie internetowej Instytutu Goethego w Krakowie: www.goethe.de/dfupolen
[9] Dostępne także na: http://www.britishcouncil.pl/speak_up_on_climate/index.htm
[10] Wkrótce zostaną także opracowane analogiczne programy do angielskiego i niemieckiego.
[11] Europejskie Stowarzyszenie Nauczycieli: http://www.aede.eu/

4. Kształcenie nauczycieli do nauczania w sekcjach dwujęzycznych.
5. Ekonomiczne koszty nauczania dwujęzycznego[12].
6. Polityczny wymiar nauczania dwujęzycznego w dzisiejszej Europie.

Drugim międzynarodowym projektem, w którym partnerem jest CODN/ORE, jest projekt *Nowe perspektywy dla Europy*. Jest to projekt wymiany między krajami Trójkąta Weimarskiego (Francja, Niemcy, Polska). Polska przystąpiła do niego w roku 2006. Adresatem tego projektu są młodzi nauczyciele lub studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela (zależnie od kraju). Najważniejszymi celami tego projektu jest:

1. Teoretyczno-praktyczne zapoznanie jego uczestników z systemami kształcenia nauczycieli i systemami edukacji poszczególnych krajów uczestniczących w projekcie i wyciągnięcie wniosków z tej różnorodności.
2. Hospitacja i współprowadzenie zajęć lekcyjnych w różnego typu szkołach w Warszawie, Berlinie, Strasburgu i Besançon.
3. Podejmowanie działań na rzecz rozwijania dwujęzyczności i interkulturowości.

Dzięki tej inicjatywie polscy nauczyciele szkół dwujęzycznych mogli uczestniczyć w dwutygodniowym stażu we Francji i w Niemczech, podczas którego poznawali techniki pracy swych niemieckich i francuskich kolegów[13].

Podsumowanie

Reasumując, warto zwrócić uwagę na cechy charakterystyczne wsparcia proponowanego przez ORE:

- międzynarodowy charakter działań: współpraca z instytucjami międzynarodowymi,
- nacisk na aspekt praktyczny działań (publikacje, scenariusze lekcji, materiały dydaktyczne),
- konsolidacja działań i środowiska.

Kierunek działań ORE w dziedzinie wsparcia nauczycieli CLIL powinien być utrzymany, wzmocniony, a w niektórych przypadkach, np. działań na rzecz sekcji angielskojęzycznych, zintensyfikowany.

[12] Nauczanie to jest stosunkowo tanie i przy niedużych nakładach finansowych daje znakomite wyniki, zwłaszcza w porównaniu ze zwykłym nauczaniem języków obcych.

[13] Więcej na ten temat w artykule S. Dłużniewskiego i M. Zająca (2010) *Nowe perspektywy dla Europy – interkulturowość i dwujęzyczność w praktyce*, „Języki Obce w Szkole", nr 4.

Jolanta B. Różycka[1]
Warszawa

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis"

Podnoszenie jakości nauczania języków obcych i w językach obcych jest we współczesnym świecie koniecznością. Od wielu lat, w różnych miastach Polski, nauczyciele szkół realizujących nauczanie dwujęzyczne spotykają się ze sobą w celu wymiany doświadczeń dotyczących podnoszenia jakości pracy tych szkół.

W grudniu 2008 r. w ośrodku szkoleniowym CODN w Sulejówku odbyło się spotkanie grupy roboczej do spraw dwujęzyczności. Zgromadzili się na nim przedstawiciele trzech sekcji językowych: francuskiej, niemieckiej i hiszpańskiej. Wtedy właśnie powstała idea utworzenia Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bi-

[1] Autorka jest Zastępcą Przewodniczącego Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bilinguis", Dyrektorem Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 83 im. Konstancji Markiewicz w Warszawie. Jest także ekspertem komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy oraz członkiem Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej Dla Nauczycieli przy MEN.

linguis". Niemal rok później, po długim okresie załatwiania formalności prawnych, Stowarzyszenie zostało wpisane do rejestrów przedsiębiorstw i stowarzyszeń.

Do głównych celów Stowarzyszenia należy[2]:

1. Szerzenie idei nauczania dwujęzycznego/wielojęzycznego.
2. Dbanie o wizerunek dwujęzyczności w Polsce.
3. Inicjowanie i wspieranie wszelkich form badania i doskonalenia metod nauczania dwujęzycznego/wielojęzycznego.
4. Współpraca i wymiana doświadczeń między osobami zainteresowanymi ideą dwujęzyczności/wielojęzyczności.
5. Ułatwianie przepływu informacji dotyczących uczenia się i nauczania dwujęzycznego/wielojęzycznego.
6. Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów oraz współpraca z ośrodkami nauczania dwujęzycznego na świecie.
7. Zrzeszenie i reprezentowanie środowisk związanych z nauczaniem dwujęzycznym.
8. Szkolenie nauczycieli oraz wspieranie jakości realizacji etapów dwujęzyczności.

Stowarzyszenie realizuje swoje cele poprzez[3]:

1. Organizowanie lokalnych, krajowych i międzynarodowych konferencji i sympozjów dla osób zainteresowanych ideą dwujęzyczności.
2. Organizowanie działalności edukacyjnej, informacyjno-szkoleniowej, dotyczącej nauczania dwujęzycznego.
3. Współdziałanie z właściwymi władzami i instytucjami przy opracowywaniu programów i metod nauczania dwujęzycznego.
4. Współpracę z instytucjami i organizacjami zajmującymi się nauczaniem dwujęzycznym w kraju i na świecie.
5. Inicjowanie i organizowanie akcji mających na celu gromadzenie funduszy na rzecz Stowarzyszenia.
6. Prowadzenie działalności wydawniczej, edukacyjnej i popularyzatorskiej; upowszechnianie efektów pracy podejmowanej przez Stowarzyszenie.
7. Prowadzenie działalności gospodarczej, z której dochody przeznaczone są na wspieranie statutowej działalności Stowarzyszenia.

Stowarzyszenie „Bilinguis" zostało zgłoszone jako partner społeczny MEN do konsultacji zmian przepisów prawa oświatowego, a także do zajmowania stanowiska i wyrażania opinii w sprawach związanych z zakresem działania Stowarzyszenia.

W dniach 5–7 listopada 2010 r. we współpracy z Biurem Edukacji m. st. Warszawy Stowarzyszenie zorganizowało międzynarodowe seminarium, w którym udział wzięli przedstawiciele wszystkich oddziałów Europejskiego Stowarzyszenia Nauczycieli (Association Européenne des Enseignants, AEDE)[4] oraz nauczyciele szkół warszawskich. W czasie seminarium omawiano sytuację edukacji w Europie ze szczególnym uwzględnieniem kwestii związanych z integracją dzieci imigrantów w systemach edukacji wybranych krajów Europy. Seminarium było okazją do wymiany doświadczeń między nauczycielami z różnych krajów, a także impulsem do kolejnych przedsięwzięć tego typu w przyszłości.

Do najbliższych planów Stowarzyszenia należy:

1. Udział w Salonie Edukacyjnym „Perspektywy 2011".
2. Organizacja szkoleń dla nauczycieli.
3. Opracowanie materiałów dydaktycznych do nauczania przedmiotów nauczanych dwujęzycznie.
4. Opracowanie procedury „Bilinguis – znak jakości" dla szkół dwujęzycznych.
5. Zorganizowanie konferencji nt. dwujęzyczności.
6. Wydawanie periodyku „Bilinguis".
7. Organizacja międzynarodowego konkursu „Food4U".
8. Docieranie do władz oświatowych i samorzą-

[2] Statut Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bilinguis", §6: www.bilinguis.edu.pl
[3] Ibidem, §7.
[4] Europejskie Stowarzyszenie Nauczycieli powstało w Paryżu w 1956 r. Jego celem jest promowanie idei integracji europejskiej wśród osób zajmujących się edukacją (więcej informacji na stronie: www.aede.eu).

dowych, do szkół, rodziców, fundacji i stowarzyszeń z propozycjami współpracy, pomocy i wsparcia w realizacji przyjętych zadań statutowych.

9. Przyjęcie do Europejskiego Stowarzyszenia Nauczycieli.

Mamy nadzieję, że Zarząd Stowarzyszenia w swoich działaniach i inicjatywach będzie stale wspierany przez wszystkich zainteresowanych rozwojem dwujęzyczności w naszym kraju. Stowarzyszenie jest bardzo otwarte na wszelkie propozycje współpracy ze strony sekcji dwujęzycznych oraz wszystkich osób, którym bliska jest idea rozwoju dwujęzyczności w polskich szkołach. Wszystkich zainteresowanych działalnością Stowarzyszenia zapraszamy na jego stronę internetową. Znajduje się na niej wiele informacji dotyczących działalności Stowarzyszenia i dwujęzyczności. Zachęcamy także do wstępowania w szeregi członków Stowarzyszenia[5].

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis"
01–494 Warszawa
ul. Andriollego 1
www.bilinguis.edu.pl
Telefon: +48 (22) 638–24–55
E-mail: kontakt@bilinguis.edu.pl

[5] Informacje na temat członkostwa i deklaracja członkowska są dostępne na stronie Stowarzyszenia: www.bilinguis.edu.pl

Elżbieta Świerczyńska[1]
Łódź

O przygotowywaniu zeszytów ćwiczeń z różnych przedmiotów w języku niemieckim dla uczniów klas dwujęzycznych i nie tylko

Wstęp. Motywy opracowania zeszytów

Kilka lat temu uczniowie i nauczyciele z klas dwujęzycznych stanęli po raz pierwszy przed problemem przygotowania się do matury dwujęzycznej. Aby ułatwić im to zadanie, przystąpiliśmy do projektu, w efekcie którego powstały zeszyty ćwiczeń do sześciu przedmiotów: matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, historia. Na wstępie zadaliśmy sobie pytanie: dlaczego scenariusze lekcji opracowywane przez lata na różnych spotkaniach (nawet te najlepsze) nie funkcjonują efektywnie? Odpowiedź była prosta: są przypadkowe, nie stanowią całości, nie dają ani uczniowi, ani nauczycielowi poczucia spójności i kontynuacji materiału. W tej sytuacji postanowiliśmy napisać materiały do ćwiczeń w języku niemieckim wspierające naukę w języku polskim, uzupełniające słownictwo i zbierające je w całość. Nie ukrywam, że to przedsięwzięcie było pierwszą, mniej lub bardziej doskonałą próbą określenia zakresu słownictwa z poszczególnych przedmiotów wymaganego na maturze dwujęzycznej. O ile nie podlega dyskusji zakres treści (zakres materiału matury na poziomie podstawowym), to już zakres leksyki budzi wątpliwości. Także podstawa programowa nie określa nic konkretnego i wciąż otwarte pozostaje pytanie o cele zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego.

W wielu szkołach uczniowie przystępują do matury z przedmiotów, których nie było

[1] Elżbieta Świerczyńska – Zastępca Dyrektora VIII LO w Łodzi ds. klas dwujęzycznych z językiem niemieckim (1998–2008); autorka podręczników i materiałów dydaktycznych do języka niemieckiego; edukator, wykładowca Instytutu Edukacji Ustawicznej dr B. Owczarskiej w Łodzi

w programie nauczania danej szkoły. Jest to niezbity dowód na to, że szkoły te stosują takie metody kształcenia, które rozwijają samodzielny i indywidualny tok nauki. To właśnie przesądza o sukcesie szkoły i ucznia. Oto przykład ilustrujący tę tezę. Kilka lat temu przyszła do mnie uczennica z prośbą zgłoszenia jej do matury dwujęzycznej z biologii (w mojej szkole nie ma dwujęzycznego nauczyciela biologii). Sprawdziłam, czy mogę to zrobić. Odpowiedź była jednoznaczna (takiej się też spodziewałam) – nie ma podstaw, by jej tego zabronić. Ale, nie ukrywam, zaniepokoiłam się o jej sukces i próbowałam nakreślić plan pomocy w przygotowaniu się do matury. Uczennica zaś z całym spokojem odpowiedziała: *„Pani Dyrektor nie musi niczego dodatkowo dla mnie robić. Proszę mnie tylko zgłosić… Tego, jak się uczyć dwujęzycznie, nauczyła mnie pani profesor A.C. na matematyce i pan profesor T.K. na fizyce. Ja wiem, jak to robić. O tym, jaki jest zakres materiału z biologii, dowiedziałam się od nauczyciela biologii, jest on też zresztą podany w Sylabusie. Znaleźć odpowiednie teksty i materiał w internecie – to potrafię już sama. Dziękuję."* Nawet jeśli to była dobra uczennica, ta sytuacja przekonała nas ostatecznie, że nie „wykładanie" w języku obcym jest podstawą sukcesu, a strategie nauczania/uczenia się i konsekwencja w stosowaniu odpowiednich metod. Aby jednak odciążyć i nauczycieli, i uczniów z samodzielnego poszukiwania odpowiednich materiałów, napisaliśmy wspomniane zeszyty.

1. Źródła inspiracji

Źródłem inspiracji przy podejmowaniu projektu opracowania zeszytów były podobne publikacje wydane w Bułgarii, na Węgrzech czy w Finlandii. W niektórych krajach wydanie podręczników zostało częściowo sfinansowane przez państwo, na Węgrzech jeden z podręczników wydali sami nauczyciele (nakład rozszedł się w bardzo szybkim tempie). Znany w szkołach dwujęzycznych zeszyt ćwiczeń do geografii[2] został wydany przy współudziale Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen i Instytutu Goethego. W Finlandii powstał podręcznik do matematyki w trzech wersjach językowych: w języku fińskim, niemieckim i angielskim. Uczeń w domu ma jego wersję fińską, a w szkole (zależnie od języka zintegrowanego z nauczaniem matematyki) wersję angielską lub niemiecką. Nie sprawdziłam wprawdzie, kto sfinansował ich wydanie, ale doświadczenie podpowiada mi, że stoi za tym prawdopodobnie państwo. Wydawnictwa nie chcą wydawać książki, która będzie sprzedana w najlepszym przypadku w kilkuset egzemplarzach, cena książki przy niskim nakładzie jest wysoka i taka inwestycja może być nieopłacalna. Skoro w niektórych państwach udało się opublikować takie materiały, to dlaczego nie miałoby się to udać w Polsce? Mimo iż na początku nie wiedzieliśmy, kto i jak sfinansuje wydanie naszej publikacji, przystąpiliśmy do pracy, gdyż na szczęście wśród nauczycieli dwujęzycznych wielu jest entuzjastów swojej pracy. Potem okazało się, że finansowanie przedsięwzięcia wezmą na siebie Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oraz Instytut Goethego – Kraków.

2. Partnerzy projektu i przebieg pracy

W realizację projektu zaangażowanych było wiele instytucji i osób, pełniących różnorodne funkcje (tab. 1). Prace nad projektem rozpoczęły się ponad trzy lata temu i dziś jesteśmy już niemal na mecie. Nauczyciele-autorzy spotykali się 2–3 razy w roku. Cała praca odbywała się w ich czasie wolnym. Nad stroną językową każdego zeszytu czuwał nauczyciel z Niemiec, który dbał o jego poprawność językową.

3. Cele zeszytów

Zeszyty:

- umożliwiają równoległą do języka polskiego naukę przedmiotu w języku niemieckim – wszystkie polecenia w ćwiczeniach sformułowane są w języku niemieckim,
- przygotowują ucznia do matury dwujęzycznej z danego przedmiotu; zadania zawarte w ze-

[2] *Deutschsprachiger Fachunterricht-Erdkunde: Endogene Prozesse; Karten und Atlasarbeit,* Ein Kooperationsprojekt von Bundesverwaltungsamt – Zentrale für das Auslandsschulwesen mit dem Goethe-Institut, 2003.

Tabela 1. Uczestnicy projektu

Pomysłodawca	E. Świerczyńska, VIII LO im. Adama Asnyka w Łodzi		
Koordynatorzy	E. Swierczyńska, VIII LO im. Adama Asnyka w Łodzi, B. Kujawa, CODN		
Instytucje partnerskie	■ CODN ■ Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ■ Instytut Goethego – Kraków (+ Fundusze Unijne z programu CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) ■ Szkoły: • VIII LO im. Adama Asnyka w Łodzi • 43 Gimnazjum im. Karla Dedeciusa w Łodzi • XIII LO im. A. Fredry we Wrocławiu • 48 Gimnazjum z Wrocławia • VII LO i Gimnazjum Dwujęzyczne im. Dąbrówki w Poznaniu • ZSO nr 6 im. Jana Kochanowskiego w Radomiu • I LO im. St. Czarnieckiego w Kozienicach • ZSO nr 11 w Zabrzu • ZS w Dobrzeniu Wielkim • XVII LO im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Warszawie		
Grupy autorskie	**Przedmiot**	**Autorzy zeszytu**	**Konsultacja językowa**
	Biologia	Gabriela Szmolke, Ewelina Kucharz	Annette Fouque
	Geografia	Anna Morawska, Ewa Malec	Leonard Kellner
	Chemia	Anna Petrach, Magda Romanowska	Hartmuth Kock
	Matematyka	Irena Wosz-Łoba, Ewa Ruszczyńska, Agnieszka Caban	Annette Fouque
	Fizyka	Jan Sibilski, Tomasz Kędrzyński	Peter Petrovic
	Historia	Iwona Witkowska, Iwona Błaszczyk	Ilona Hensel

szytach odpowiadają także egzaminacyjnym standardom maturalnym z danego przedmiotu,

- umożliwiają samodzielną pracę ucznia – do wszystkich zadań zamkniętych są w zeszytach klucze odpowiedzi; każdy z zeszytów posiada także testy sprawdzające, a w jednym z końcowych rozdziałów znajduje się przykładowy test maturalny (z rozwiązaniem),
- porządkują słownictwo fachowe – każdy z zeszytów (oprócz słówek potrzebnych do nauki poszczególnych rozdziałów) posiada na końcu słowniczek alfabetyczny,
- zawierają oryginalne teksty – na końcu zeszytów do niektórych przedmiotów znajduje się kilka tekstów dodatkowych; źródła tekstów, map i rysunków podane są w odpowiednim załączniku,
- zawierają różnorodne strategie uczenia się – sformułowania zadań, kolejność ich rozwiązywania, sposób pracy ze słownictwem czy zadania do pracy z tekstem podpowiadają różne sposoby uczenia się,
- zawierają najważniejsze treści z obowiązujących programów nauczania (dla poziomu podstawowego),
- umożliwiają indywidualną pracę ucznia; uczeń, który w szkole nie uczy się danego przedmiotu w języku niemieckim, może sam przygotować się do matury,
- umożliwiają nauczycielowi różnorodne formy pracy na lekcji – niektóre strony zeszytu mogą być użyte jako prezentacja w programie *PowerPoint*, np. kolorowe rysunki, schematy czy mapy, niektóre ćwiczenia (wyświetlane na białej tablicy lub na papierze pakowym) mogą być nawet wspólnie rozwiązywane,
- umożliwiają nauczycielom klas niedwujęzycznych – zarówno nauczycielom języka obcego, jak i przedmiotów – integrowanie treści przedmiotów niejęzykowych z językiem obcym. Stanowią gotowy wybór ćwiczeń i zadań

do realizacji w systemie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego.

4. Forma zeszytów

Zeszyty znajdują się na płycie CD (najtańsza forma wydania). Ukazały się już 2 płyty – odpowiednio do każdej klasy w liceum, trzecia jest w toku realizacji. Na płycie znajdują się pliki PDF zawierające ćwiczenia do sześciu przedmiotów maturalnych: matematyki, fizyki, chemii, geografii, historii i biologii. Po wydrukowaniu każdy z zeszytów ma objętość około 100 stron A4 (niektóre przedmioty są obszerniejsze). Tak więc tylko pierwsza płyta zawiera ponad 600 stron ćwiczeń. Wszystkie 3 płyty razem zwierać będą 1800 stron ćwiczeń.

5. Dostępność zeszytów

Wszystkie zeszyty można bezpłatnie ściągnąć w formacie PDF ze strony internetowej Instytutu Goethego w Krakowie: www.goethe.de/dfupolen. Znajduje się na niej także wersja zeszytu dla nauczyciela, którą można dowolnie konfigurować.

6. Opinie o skuteczności zeszytów

Nauczyciele i uczniowie mojej szkoły pracują z zeszytami od kilku lat. Początkowo dysponowali wersją roboczą, kserowaną sukcesywnie z lekcji na lekcję. Dziś uczniowie mają obowiązek wydrukowania sobie odpowiednich zeszytów w całości i traktowania ich jako obowiązujących materiałów lekcyjnych. Uważamy, że konsekwentna i systematyczna praca uczniów z ćwiczeniami przynosi wymierne rezultaty, wpływa na przebieg i efekty nauczania/uczenia się. Nauka i praca z ćwiczeniami wspiera autonomię uczniów, daje uczniom wewnętrzne poczucie, że „przerobili" i opanowali każdy z tematów podstawowego zasobu wiedzy, że wiedzą, gdzie znajdą odpowiednie słownictwo. Dzięki temu uczniowie bardziej odważnie podejmują decyzje o dodatkowym wysiłku zdawania matury także w języku obcym (bez względu na to, czy szkoła wyższa akceptuje zdobyte przez nich na maturze dodatkowe punkty) i osiągają na maturze lepsze rezultaty (do matury dwujęzycznej przystępuje w szkole co roku większość uczniów, ich średnie wyniki są lepsze niż wyniki uczniów klas niedwujęzycznych). Dla porównania warto przyjrzeć się średnim wynikom matur z 2006 r., osiągniętym z poszczególnych przedmiotów przez uczniów klas dwujęzycznych i niedwujęzycznych w mojej szkole (szkoła miała w poziomie sześć klas, w tym dwie dwujęzyczne) (tab. 2). Warto porównać poziom podstawowy z poziomem dwujęzycznym (np. geografia), gdyż oba te poziomy objęte są tym samym zakresem materiału, a wyróżnia je język, w jakim egzamin jest przeprowadzany. Ponadto egzamin na poziomie dwuję-

Tabela 2. Porównanie średnich wyników egzaminu maturalnego uczniów VIII LO w Łodzi w 2006 r.*

Przedmiot	Poziom znajomości języka		
	Poziom podstawowy A2/B1	Poziom rozszerzony B2	Poziom dwujęzyczny C1**
Język niemiecki	70.41% 17 zdających (na 4 klasy)	55.69 % 29 zdających (na 4 klasy)	74.53% 59 zdających (na 2 klasy)
	Wyniki w języku polskim		Wyniki w języku niemieckim
Geografia	46%	54.29%	63.59%
Historia	60.63%	50.4%	75.53%
Matematyka	29.25%	40.80%	75.37%
Biologia* **	48.67%	64.76%	66%

*Na maturze uczeń otrzymuje wynik w postaci punktów. Tu zostały one przeliczone na procenty w stosunku do maksymalnej liczby punktów, jaką można było uzyskać z danego przedmiotu. Przeliczenia dokonano po to, aby umożliwić porównania pomiędzy przedmiotami. Nie każdy bowiem przedmiot ma taką samą maksymalną liczbę punktów.

**Wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Skala ma 6 stopni: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

***Przygotowanie do matury z biologii na podstawie roboczej wersji zeszytów monitorował nauczyciel nieznający niemieckiego.

zycznym dostępny jest tylko dla uczniów klas dwujęzycznych.

Obecnie nauczyciele szkół dwujęzycznych (gimnazjów i liceów) przymierzają się do napisania podobnych ćwiczeń w oparciu o nową podstawę programową kształcenia ogólnego do gimnazjum i do liceum. Jest w nas jednak wielki niepokój, gdyż nowa podstawa nie przewiduje kształcenia dwujęzycznego na etapie gimnazjum, a przy obecnych zapisach dokumentu trudno ją sobie także wyobrazić w liceum. Wydaje się, że rozwiązaniem, które mogłoby pomóc przynajmniej w częściowym wyeliminowaniu problemu, jest włączenie do prac nad podstawą (jak i tworzeniem egzaminów maturalnych oraz w przyszłości gimnazjalnych) nauczycieli ze szkół pracujących dwujęzycznie, zarówno nauczycieli języków obcych, jak i nauczycieli przedmiotu.

Podsumowanie

Mamy nadzieję, że nasze zeszyty ćwiczeń będą użytecznym materiałem w codziennej pracy nauczycieli i uczniów w klasach dwujęzycznych z językiem niemieckim, a także w klasach niedwujęzycznych. Chcielibyśmy, aby zachęcały nauczycieli do podejmowania wysiłku na rzecz wdrażania do praktyki szkolnej zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Ich powstanie może zachęcić także nauczycieli pracujących w szkołach dwujęzycznych z innymi językami do opracowywania podobnych materiałów.

Inne materiały dotyczące matury dwujęzycznej można znaleźć na następujących stronach:
Informator: http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=54&Itemid=69
Biuletyn: http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=262&Itemid=155

Renata Majewska[1]
Bydgoszcz

Niezwykłe doświadczenie wspólnoty CLIL. Sprawozdanie z kursu Comenius dla nauczycieli CLIL i międzynarodowej konferencji CLIL 2010

Wstęp

W dniach 28 września – 2 października 2010 r. uczestniczyłam w kursie na temat rozwijania wiedzy, umiejętności i narzędzi przeznaczonym dla nauczycieli realizujących kształcenie typu CLIL (*Developing Knowledge, Skills and Tools for CLIL Teachers*). Kurs ten został zorganizowany w ramach programu Comenius w niemieckim miasteczku Eichstätt. Jego głównym organizatorem był Letni Uniwersytet w Laponii (Finlandia). W kursie udział wzięły 22 osoby z 10 krajów, nie tylko z Europy, ze szkół podstawowych, średnich, zawodowych, nauczyciele, edukatorzy, badacze naukowi. Część kursu stanowiła największa w Europie konferencja naukowa dotycząca CLIL: *CLIL 2010. In Pursuit of Excelence*. Jej organizatorami były następujące instytucje: Katolicki Uniwersytet Eichstätt-Ingolstadt (Niemcy), Uniwersytet w Jyväskylä (Finlandia) oraz platforma internetowa CLIL Cascade Network (CCN)[2].

[1] Autorka jest hispanistką, pracuje w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych i w I Liceum Ogólnokształcącym im. C.K. Norwida (sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim) w Bydgoszczy. Jest doktorantką w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przygotowuje rozprawę doktorską z dziedziny CLIL.

[2] Platforma ta działa w ramach programu *Uczenie się przez Całe Życie*. Jej celem jest zbudowanie wspólnoty nauczycieli i badaczy zainteresowanych CLIL (adres internetowy: http://www.ccn-clil.eu/).

1. Doświadczenia i wrażenia z kursu

1.1. Pierwszy kontakt i rozpoznanie oczekiwań

Bawaria w okresie *Octoberfest*. Już na lotnisku widać było mężczyzn w charakterystycznych brązowych skórzanych spodniach oraz kobiety w sukienkach z fartuszkami. Po wyjściu z lotniska czekał na nas specjalnie wynajęty busik, który miał nas zawieźć do Eichstätt.

W busie spotkaliśmy naszego pierwszego wykładowcę, Peetera Mehisto z Estonii, współautora książki *Uncovering CLIL*. Jak przystało na profesjonalistę, dla którego wymiar osobisty nauczania jest niezwykle istotny, usiłował on zapamiętać nasze imiona i dowiedzieć się od każdego z nas, z jakimi oczekiwaniami przyjechaliśmy na kurs. Na koniec każdego dnia kursu sprawdzał on, do jakiego stopnia oczekiwania te zostały spełnione. O dziwo, mimo że były one tak bardzo różne, wszyscy wyjechaliśmy z poczuciem znakomicie wykorzystanego czasu i spełnienia postawionych sobie celów. Z tego powodu organizatorom kursu należą się wyrazy ogromnego uznania.

W Eichstätt spotkała nas niespodzianka: zakwaterowanie w prawdziwym klasztorze! Wrażenie było niezapomniane: spokój, wytchnienie, cisza i niezwykłe widoki z okien na wyzłocony jesiennymi kolorami krajobraz bawarskich wzgórz.

1.2. Analiza przekonań na temat kształcenia typu CLIL

Pierwszy dzień zajęć. Po ćwiczeniach na przełamanie lodów rozpoczęliśmy interaktywne zajęcia dotyczące naszych przekonań na temat kształcenia, w tym kształcenia typu CLIL. Grupa była niezwykła, miała ogromny potencjał intelektualny i umiejętności komunikacji interpersonalnej. Peeter Mehisto podjął z nami dyskusję w związku z częścią naszych przekonań, np. na temat znaczenia autoewaluacji uczniów. Uświadamiał nam, że być może nie doceniamy tego aspektu kształcenia, oraz dał przykłady konkretnych badań naukowych na potwierdzenie swoich racji. Ostatniego dnia kursu wróciliśmy do tych samych przekonań (w sumie było ich 30) i zobaczyliśmy, gdzie nastąpiła zmiana. Dotykaliśmy osobistych teorii nauczycielskich. Wielu z nas w nieformalnych rozmowach wyrażało ochotę wprowadzenia zmian w swojej szkole, nawet ci sceptyczni chcieli tego spróbować.

1.3. Aktywne zgłębianie istoty CLIL

Przez trzy dni kursu poznawaliśmy nową definicję CLIL[3], jeszcze nieopublikowaną, jeszcze dyskutowaną przez grono specjalistów, zapoznawaliśmy się z kluczowymi aspektami dydaktyki CLIL, poznawaliśmy techniki tzw. *scaffolding*[4], cechy języka akademickiego oraz kryteria tworzenia materiałów do nauczania CLIL. Praca ta dokonywała się w sposób interaktywny, autonomiczny, stawialiśmy czoła poważnym intelektualnym zadaniom, mogąc liczyć na wsparcie i pomoc. Dzięki takiemu podejściu każdy z nas miał okazję pracować z różnymi osobami, poznać się wzajemnie, przedyskutować wątpliwości, pomyśleć, jak dana zasada znajduje zastosowanie w innym niż nasze codzienne środowisku. Dynamika grupy była niezwykła, nikt nie stał na uboczu, nikt nie wybijał się, choć były wśród nas same niezwykłe osobowości. Mieliśmy poczucie, że wiele się nauczyliśmy w tak krótkim czasie, a przecież każdy z nas przyjechał na kurs przygotowany i zdecydowana większość idei była nam znana. Na własnej skórze doświadczyliśmy tego, co może zdziałać właściwe podejście dydaktyczne, znajomość uczestników, ich potrzeb i stałe wychodzenie im naprzeciw oraz prowadzenie szkoleń w zgodzie z zasadami nauczania, o których szkolenia te traktują (tzw. zasada *teach as you teach*).

Zajęcia były prowadzone przez znakomitych specjalistów. Byli nimi:

- Peeter Mehisto z University of London, z pochodzenia Estończyk, z którym mieliśmy większość, znakomitych zresztą, zajęć. Była o nim mowa wcześniej. Jest autorem i współ-

[3] Z uwagi na roboczy charakter definicji jej autorzy prosili o jej nieupublicznianie do czasu zakończenia prac.

[4] Dosłownie słowo to oznacza *rusztowanie*, zaś w przypadku CLIL – techniki dorywczo ułatwiające pracę z materiałami autentycznymi i wspomagające produkcję językową oraz wykonanie poszczególnych zadań.

autorem wielu kluczowych publikacji i opracowań na temat CLIL oraz posiada wieloletnią praktykę w kształceniu typu CLIL, w tym w kształceniu nauczycieli. Jest też współautorem *The CLIL Teacher's Competences Grid*, najnowszego opracowania dotyczącego kompetencji nauczycieli CLIL[5].

- Oliver Meyer z Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt-Ingolstadt, autor podręczników CLIL w języku angielskim, posiadający dużą praktykę w kształceniu tego typu. Co ciekawe, jest on zasadniczo przeciwnikiem drukowanych podręczników, gdyż jest przyzwyczajony szeroko wykorzystywać w swojej pracy zasoby internetowe. Roztoczył przed nami wizję przyszłości: nauka z tabletami za 15 euro, z dostępem do internetu. Pokazał nam wiele praktycznych przykładów zastosowania dydaktyki CLIL w postaci zadań dla uczniów na różnych szczeblach nauczania i o różnych poziomach znajomości języka. Przygotował dla nas dużo materiałów w postaci elektronicznej.
- David Marsh z Uniwersytetu Jyväskylä, jeden z najbardziej uznanych autorytetów w dziedzinie CLIL, autor wielu ważnych publikacji z tej dziedziny. Wspólnie dyskutowaliśmy z nim o tzw. *wartości dodanej* CLIL.
- Tuula Asikainen z Summer University of Lapland w Finlandii. Mieliśmy okazję popracować z nią w pracowni komputerowej. Od niej, od innych prowadzących oraz od niektórych uczestników kursu otrzymaliśmy listy przydatnych linków. Ta wymiana informacji na temat wartościowych stron internetowych związanych z CLIL trwa nadal, mimo że kurs się zakończył. To kolejna wielka wartość tego szkolenia.

2. Doświadczenia z konferencji

Nadszedł moment rozpoczęcia międzynarodowej konferencji *CLIL 2010. In Pursuit of Excelence*. Zgromadziło się na niej 350 osób. W programie organizatorzy przewidzieli nie tylko wykłady, ale i warsztaty tematyczne. Wybór był duży i trudno było go dokonać[6].

Wystąpieniem otwierającym konferencję był popołudniowy wykład Isabel Pérez (Hiszpania), poświecony możliwościom, jakie stwarza internet 3.0[7]. Po tym wykładzie w grupach dyskutowaliśmy nad zastosowaniem technologii informacyjnych w naszym osobistym doświadczeniu CLIL, grając w grę na punkty. Wieczorem odbył się bankiet, w czasie którego zasięgnęłam informacji na temat planowanych warsztatów; pomogły mi one dokonać wyboru zajęć, w których chciałam uczestniczyć. Po bankiecie mieliśmy jeszcze okazję poznać niezwykłego człowieka, Andresa Pröve, który opowiedział o niecodziennej przygodzie, jaką było przemierzenie przez niego Indii „od wybrzeża do wybrzeża" na wózku inwalidzkim. Opowieści towarzyszyła profesjonalnie przygotowana prezentacja multimedialna. Mimo że temat ten nie był związany z tematyką konferencji, spotkaniem tym byłam zachwycona: zawsze podziwiałam ludzi, którzy nie pozwalają, by ciężki los pozbawił ich możliwości realizacji marzeń, a w dodatku Indie to kraj, którym się interesuję, i do którego wyjazd stanowi jedno z moich osobistych marzeń.

W drugim dniu konferencji sześciu czołowych specjalistów z zakresu CLIL w 10-minutowych wystąpieniach przedstawiło nam sześć różnych kluczowych aspektów CLIL. Hugo Baetens Beardsmore (Belgia) mówił o różnicach między mózgiem osoby jednojęzycznej i wielojęzycznej, Peeter Mehisto (Estonia) – o osobistym wymiarze nauczania/uczenia się, Dieter Wolff (Niemcy) – o autonomii ucznia, Gisela Langé (Włochy) – o powszechności nauczania CLIL, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych rozwiązań włoskich, Kevin Stannard (Wielka Brytania)

[5] Zapowiedź tego dokumentu i jego fragment znajduje się na stronie internetowej: http://clil.files.wordpress.com/2010/04/clil_competences_grid_31-12-091.pdf

[6] Z programem konferencji można się zapoznać za pośrednictwem strony internetowej: http://www.clilconsortium.jyu.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=79

[7] Wystąpienie to w formie prezentacji multimedialnej jest dostępne na stronie internetowej: http://prezi.com/9ewnozsu9fq_/talking-education-2030-from-consumers-to-intersumers

– o ocenianiu, zaś Oliver Meyer (Niemcy) – o materiałach dydaktycznych.

W drugim i trzecim dniu konferencji miały miejsce tzw. *fusion-sessions*, czyli sesje równoległe, polegające na tym, że dwanaście różnych osób prezentowało referaty lub prowadziło warsztaty jednocześnie. W sumie 8 razy musieliśmy wybrać jeden z 12 referatów (razem ostatecznie zostały wygłoszone 92 referaty), co oczywiście było niełatwe, zwłaszcza, że wszystkie wystąpienia dotyczyły CLIL i zapowiadały się ciekawie.

Podczas pierwszych dwóch sesji wybór niejako został dokonany za mnie, gdyż miałam przyjemność im przewodniczyć (dotyczyły one CLIL w szkolnictwie podstawowym). W czasie następnych sesji dowiedziałam się wielu ciekawych rzeczy, np. poznałam:

- stronę internetową projektu *Emilangues*[8], który mnie zainteresował z racji wielojęzycznego charakteru zaproponowanych tam materiałów do kształcenia typu CLIL;
- doświadczenia i refleksje Do Coyle, dotyczące modelu rozwoju nauczycieli CLIL (poprzez dialog, wymianę doświadczeń, w tym komentowanie nagrywanych lekcji z zastosowaniem platformy internetowej);
- ciekawe materiały dydaktyczne, które zaprezentował Keith Kelly (Bułgaria). Dzięki niemu poznałam kolejną ciekawą wspólnotę CLIL w sieci[9]. Już po powrocie do kraju, dzięki tej wspólnocie, śledzę niezwykle interesującą dyskusję na temat miejsca kultury w kształceniu CLIL w przypadku przedmiotów ścisłych (jednym z punktów wyjścia była dyskutowana na forum koncepcja 4C[10] autorstwa Do Coyle);
- założenia dotyczące kształcenia początkowego nauczycieli CLIL w Austrii przedstawione przez Christiane Dalton-Puffer i Evę Annau;
- zagadnienia związane z jakością w nauczaniu umiejętności CLIL w odniesieniu do zadań praktycznych;
- sprawozdanie Teresy Navés na temat krótko- i długoterminowych badań statystycznych nad skutecznością kształcenia CLIL, bardzo przydatnych dla wszystkich osób zajmujących się naukowo tematyką CLIL.

Z opowieści koleżanek i kolegów z kursu Comenius wnioskuję, że większość prezentacji miała bardzo wysoki, profesjonalny poziom.

Po serii równoległych prezentacji nastąpiła część konferencji zwana *CLIL Café*. Nazwa ta oznaczała interaktywne dyskusje uczestników kursu, którzy wybierali jeden spośród siedmiu kluczowych tematów związanych z CLIL: kształcenie nauczycieli CLIL, prowadzenie zajęć CLIL, wzbogacanie nauczania poprzez CLIL, kontynuacja kształcenia CLIL, badania naukowe dotyczące CLIL, nauczanie CLIL na poziomie szkolnictwa podstawowego oraz tworzenie materiałów dydaktycznych. Znów wybór był dla mnie trudny, bo interesowały mnie aż cztery tematy. Zdecydowałam się na udział w dyskusji na temat badań naukowych. Zainteresowanie tym tematem przerosło oczekiwania organizatorów (zgłosiło się około 60–70 osób). Nie było żadnego wykładu ani prezentacji. Podzieliliśmy się na grupy i na plakatach wypisaliśmy nurtujące nas pytania dotyczące badań naukowych, na które próbowały odpowiedzieć kolejne grupy uczestników. Na koniec nasz własny plakat wrócił do nas z komentarzami pozostałych grup. Oczywiście przy okazji dowiedzieliśmy się, czym każdy z nas zajmuje się naukowo oraz jakie mamy wątpliwości natury metodologicznej. Po zakończonej pracy w grupach każda z nich zaprezentowała wnioski odnośnie potrzeby badań dotyczących CLIL w przyszłości. W całej pracy pomagali nam uznani badacze naukowi. Niezwykłym przeżyciem dla mnie było móc podyskutować osobiście z osobami, których prace czytałam, takimi jak Teresa Navés z Uniwersytetu w Barcelonie czy Do Coyle z Uniwersytetu w Aberdeen, które były jednymi z moderatorek sesji. Ucieszyły mnie bardzo wnioski z naszych rozważań, w tym te, które dotyczą

[8] Adres internetowy: http://www.emilangues.education.fr/

[9] http://www.factworld.info/

[10] 4C: *content, cognition, communication and culture*. Są to kluczowe elementy CLIL (Coyle D. (2006) *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*, „Scottish Language Review", 13, s. 1–18).

mnie osobiście, np. że bardzo potrzebne są badania nad CLIL w innych językach niż angielski (moją specjalnością jest język hiszpański), oraz że potrzebne są zarówno szeroko zakrojone długotrwałe badania statystyczne, jak i bardzo szczegółowe badania typu *action research*. Postuluje się też badanie różnych kontekstów edukacyjnych oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze: Czy CLIL jest dobry dla każdego ucznia, w tym dla ucznia przeciętnego, a nawet ucznia z trudnościami w nauce, czy też raczej wymaga od ucznia szczególnych zdolności?

Ostatniego dnia konferencji w bardzo syntetycznej formie zaprezentowano na forum postulaty na przyszłość, wypracowane przez każdą z *CLIL cafés*. Wnioski mają znaleźć się na stronie internetowej platformy CLIL Cascade Network. W ten to właśnie niezwykły sposób każdy z uczestników wniósł swój wkład we wnioski z konferencji. Faktycznie staliśmy się dzięki temu wspólnotą CLIL. Taka interaktywna formuła spotkania pozwoliła też poznać dużo większą liczbę uczestników niż przy tradycyjnej formule referatów i sesji plenarnych.

Konferencję zakończyli Franz Schimek z Niemiec i David Marsh z Finlandii, kontynuując wątek przyszłości CLIL. Następna międzynarodowa konferencja poświęcona CLIL odbędzie się najprawdopodobniej w Holandii w 2012 r. Po oficjalnym zakończeniu konferencji uczestnicy kursu Comenius spotkali się na wspólnej kolacji. Odkryliśmy, że tak się bardzo polubiliśmy, iż nadszedł czas na tzw. *networking*, czyli poszukiwanie partnerów do przyszłych projektów europejskich. Znakomita większość z nas znalazła potencjalnych partnerów projektów, badacze naukowi obiecali pomagać sobie nawzajem, zaś wszyscy bez wyjątku uczestnicy – przesyłać zdjęcia i linki do ciekawych stron internetowych. Wszyscy życzyliśmy sobie spotkać się za dwa lata w Holandii na kolejnej konferencji.

Podsumowanie

To sprawozdanie z kursu i konferencji jest pisane na gorąco, pełne emocji, udział w nich był dla mnie niezwykłym przeżyciem osobistym i zawodowym. Poznałam wiele nowych osób zajmujących się zagadnieniem CLIL, które i mnie interesuje, dowiedziałam się nowych rzeczy w tej dziedzinie, uporządkowałam to, co już wiedziałam. Niewątpliwie pomoże mi to w mojej pracy naukowej i praktyce nauczania. Zachęcam wszystkich do dołączenia do wspólnoty CLIL.

Spis treści rocznika 2010

Numer

Aleksandrowska O., Awans zawodowy nauczycieli języków obcych – przykładowe pytania 4
Aleksandrowska O., Zadania konsolidujące materiał leksykalny i aktywizujące uczniów na lekcji języka obcego 5
Aleksandrowska O., Radecka M., Wycieczka do Londynu – Londyn z podręczników szkolnych i Londyn widziany „na żywo" 2
Ambrożuk K., Uczeń dyslektyczny na lekcjach języka angielskiego 3

Babiarz M., Wykorzystanie sztucznej inteligencji i komunikatorów internetowych na lekcjach języka obcego . . 4
Balandyk P., „**Вот и мы**". Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych 1
Banasiak A., Program Comenius - Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej szansą rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela 5
Bawej I., „Piłka nożna, Słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki" 3
Bąk-Średnicka A., Rola i miejsce czytania na głos w dydaktyce języka angielskiego 3
Bernat M., Bracia Grimm w internecie 1
Będkowska B., Refleksje z kursu CLIL 3
Biardzka E., O francuskich szufladkach czasowych (*tiroirs verbaux*) w dwóch wymiarach przeszłości: *passé composé* i *passé simple* 4
Bień-Lietz M., „Witaj Polsko!" 1
Błyga A., Nauka przez skojarzenia 2
Borczyk E., Uczmy skutecznie 3
Borowski Z., Konstrukcje zwrotne w języku polskim i niemieckim 2
Brdak E., Moje wielkie amerykańskie doświadczenie – program dla nauczycieli „Teaching Excellence and Achievement" 3
Burlińska W., Rola dyskursu edukacyjnego w aktywizowaniu mówienia w języku obcym 5
Bzdak R., Trening strategii uczenia się na lekcjach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego 6

Cybulska L., Blok edukacyjny „Kultura brytyjska", czyli ćwiczenia z... patriotyzmu 4
Czaplikowska R., „Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht" 1
Czaplikowska R., Generatory ćwiczeń – praktyczna pomoc w przygotowaniu lekcji 3
Czuryłło Ł., Wyszperane... wyszukane... Rolls-Royce 1
Czuryłło Ł., Na krawędzi czterech języków 1
Czuryłło Ł., Wyszperane,,, wyszukane,,, „Encyklopedia Dzikiego Zachodu" 2
Czuryłło Ł., Wyszperane,,, wyszukane,,, Filmy grozy 3
Czuryłło Ł., Wyszperane... wyszukane... „Leksykon duchów" 4
Czuryłło Ł., Wyszperane,,, wyszukane,,, „Dwanaście miesięcy, czyli historia Anglii". 5

Dahlmann H.-Ch., Rola języka na lekcji matematyki 6
Deczewska J., Święto języka rosyjskiego w Krakowie 2
Deleżyńska K., Uczymy dobrze, a przy okazji skutecznie przygotowujemy do egzaminów 4
Demczuk E., Witos-Kolber M., „Czerwony Kapturek" (*Little Red Riding Hood*) Scenariusze lekcji języka angielskiego dla klasy I 4
Dłużniewski S., Zając M., Nowe perspektywy dla Europy. Trójstronna wymiana pedagogiczna 4
Dryjska M., Znane niemieckie osobistości. *Beruhmte Deutsche* – zajęcia projektowe z wykorzystaniem technologii informacyjnych 4

Dusza S., Projektowanie meritum komunikacji interkulturowej w procesie glottodydaktycznym na przykładzie specyfiki i pułapek historyjki obrazkowej/*Bildgeschichte* 1
Dusza S., Kim jesteś progresjo? 0 rozdźwięku między teorią a praktyką podręcznikowych rozkładów materiałów nauczania a nauczaniem języków obcych 2
Duszyński H., Gry językowe w nauczaniu języka rosyjskiego 2
Dymel A., Projektowanie ćwiczeń i kursu blended learningowego 5
Dziuba D., *Air pollution* 1

Florczak.J., O nauczaniu języka obcego metaforami 5
Foryś M., Jak konstruować ćwiczenia w kształceniu typu CLIL 6

Gajek E., Obraz jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego 5
Gębal P.E., „Ku wielokulturowej szkole w Polsce" 3
Gozdawa-Gołębiowski R., Integracja czy dezintegracja? O roli systemu gramatycznego w kształceniu typu CLIL 6
Grabowska A., Powołanie niezależnego zespołu ekspertów ds. kształcenia językowego odpowiedzią na rozwój polityki wielojęzyczności w Europie i Polsce 1
Grzelczak M., Grzesiak A., Later-Mroczkowska E., Wieczorek M., Alternatywne metody nauczania – zabawa w podchody 3

Iluk J., Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych 2
Iwan P., „Niemiecki język prawniczy w 40 lekcjach" 2
Iwan P., „Grundlagen der Fremdsprachendidaktik" 3

Janaszek M., Podsumowanie IX edycji konkursu *European Language Label* 5
Jankiewicz E., *Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe nescire* 2
Jankowska-Buszta M., Najpierw przyjemność, później obowiązek 2
Janowska I., „Lubię polski!". Podręcznik, jakiego jeszcze nie było! 1
Jaroszewska A., Rozwój szkolnictwa elementarnego oraz nauczanie dzieci języków obcych w perspektywie historycznej 1
Jaroszewska A., „Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (...)" – komunikat o nowej książce Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik 3
Jaroszewska A., Edukacja dzieci a treści między kulturowe w podręcznikach do nauki języków obcych 4
Jedynak M., Uczeń z deficytami wzroku na lekcji języka obcego 2
Jończyk S., „Deutsch fur Krankenpfiege und Hebammenkunde" 4
Jurek A., Język jako system kodów, źródło informacji, narzędzie myślenia i środek komunikacji 3
Jurek A., Współczesne teorie rozwoju językowego 4

Kaczmarek A., Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL 6
Kamińska M., Roznerska M., Angielski: Jak? – Śpiewająco! 4
Karkowska E., Integracja przedmiotowo-językowa w edukacji przedszkolnej. Projekt „ZOO" 6
Kic-Drgas J., Gry *memo* w nauczaniu języków obcych 5
Kiliańska-Przybyło G., „Nie chce mi się z tobą gadać" – o chęci do komunikowania się w języku obcym lub jej braku 3
Kocioła A., Projekt Comenius sposobem na rytunę i podnoszenie motywacji uczniów 1
Kondrak L., Czy warto uczyć się matematyki po francusku? 6

Koniewicz D.M., Powstanie i rozwój studiów anglistycznych na ziemiach polskich (do II wojny światowej) . . . 3
Koniewicz D.M., Studia anglistyczne w Polsce w latach 1939–1953 . . . 4
Koniewicz D.M., Ośrodki anglistyczne w Polsce w latach 1954–1970 . . . 5
Konopka E., Opowiadania Chitry Banerjee Divakaruni w nauczaniu języka angielskiego w szkole . . . 3
Koronkiewicz B., Praca domowa na lekcji języka obcego – droga do doskonalenia wiedzy i umiejętności czy zbędne obciążenie dla ucznia i jego rodziny? . . . 2
Kotarba-Kańczugowska M., Drogę trzeba zobaczyć, nim się na nią wstąpi. O planowaniu dydaktycznym zajęć z języków obcych dla dzieci . . . 4
Kouhan B., Międzynarodowa szkolna współpraca partnerska . . . 1
Kowalewski J., Integracja światowego nauczania dzieci języka i kultury polskiej – na przykładzie Ukrainy . . . 2
Kozdój A., Młodzi tłumacze do piór! . . . 4
Krawiec M., Elementy kulturoznawcze w nauczaniu języków obcych. Rozwijanie socjokulturowych kompetencji uczniów – implikacje glottodydaktyczne . . . 4
Krawczyk J., Między teorią a teorią – dywergencyjność procesu akwizycji języka obcego . . . 1
Krawczyk J., Smakowanie dzieł sztuki w dydaktyce języka obcego . . . 5
Krawczyk V., Nauczanie dwujęzyczne a przepisy prawa oświatowego . . . 6
Krężlewicz A., Wymiar kulturowy w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) . . . 6
Krupińska B., Dyskryminacja w szkole: *Les mots qui blessent* . . . 2
Krzemińska-Kaczyńska A., Pamiętnik z życia nauczyciela . . . 3
Kucaj K., Lekcja języka angielskiego w przedszkolu . . . 3
Kucharz E., Moje doświadczenia w nauczaniu biologii z elementami języka niemieckiego. Przykład jednej lekcji . . . 6
Kwiatkowska O., „English for Business" . . . 2

Langhoff D., Style retoryczne: definicja . . . 1
Langhoff D., Sztuka pisania: dobór słów . . . 2
Langhoff D., Pisanie w języku angielskim: wyrazy często mylone . . . 2
Langhoff D., Rola pamięci u dziecka uczącego się języka obcego . . . 3
Langhoff D., Wiązania leksykalne: strategia czytania . . . 3
Langhoff D., Wybór niemieckich ilustrowanych tekstów dla dzieci . . . 4
Leniart E., Balcerska A., Kosmos – pilnie poszukiwany/*Kosmos – dringend gesucht*, czyli o projekcie łączącym nauczanie fizyki, informatyki i języka niemieckiego . . . 6
Łuczak A., Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery . . . 5

Mach D., Po niemiecku czy po polsku – turniej wiedzy o Zamościu i Schwäbisch Hall . . . 2
Machowicz I., Jak zachęcić do refleksji i samooceny na zajęciach doskonalących pisanie w języku obcym – na przykładzie zajęć poświęconych pisaniu reportażu . . . 5
Maciejewska-Stępień E., „Dissertation writing in practice: Turning ideas into text" . . . 1
Maciejewska-Stępień E., Ewaluacja materiałów dydaktycznych rozwijających międzykulturową kompetencję komunikacyjną . . . 5
Mackiewicz M., Wichłacz J., Jak promować język niemiecki wśród uczniów? Projekt „Deutsch-Wagen-Tour" w Polsce . . . 3
Madej P.D., Sprawność słuchania w kontekście akademickim. Teoria i praktyka . . . 1
Madej P.D., Elementy autonomii na lektoracie z języka obcego . . . 3
Majewska R., Nauczyciele realizujący kształcenie typu CLIL w Polsce i w Andaluzji. Ujęcie porównawcze . . . 6
Majewska R., Niezwykłe doświadczenie wspólnoty CLIL. Sprawozdanie z kursu Comenius dla nauczycieli CLIL i międzynarodowej konferencji CLIL 2010 . . . 6

Makus D., Zastosowanie komputerów w nauczaniu języka obcego dzieci z obniżoną normą intelektualną . . . 4
Maliszewska M., Otwinowska-Kasztelanic A., Zagórska E., Droga do efektywnego kształcenia typu CLIL w szkole podstawowej . . . 6
Markowska A., Wychowanie fizyczne i język niemiecki: zgrany duet . . . 6
Maro D., Norejko-Fornalczyk E., Europa da się kochać . . . 3
Miastkowska B., Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego: sukces czy porażka? . . . 1
Michalska K., Po egzaminie gimnazjalnym . . . 1
Mikołajczyk W., Praca z tekstem literackim na lekcji języka niemieckiego na przykładzie książki „Die Ilse ist weg" . . . 1
Minutka K., Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu czy ciekawe doświadczenie? . . . 3
Morelli I., Przygoda z językiem włoskim w przedszkolu . . . 4
Moskal A., Język komunikacji internetowej na lekcjach języków obcych . . . 3
Możejko Z.P., Tworzenie materiałów CLIL z perspektywy kształcenia nauczycieli języków obcych . . . 6
Multańska M., Kształcenie typu CLIL w Polsko-Niemieckiej Szkole Spotkań i Dialogu im. Willy'ego Brandta w Warszawie . . . 6

Oberg M., Inteligencje wielorakie w nauce języka obcego . . . 1
Olpińska M., Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych . . . 6
Olszanowska A., Co dalej po maturze? . . . 3
Otwinowska-Kasztelanic A., Użycie elementów CLIL we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego . . . 6

Pado A., Selekcja, organizacja i przyswajanie leksyki na różnych poziomach nauczania . . . 2
Paplińska A., Ogólnopolskie projekty międzyszkolne szansą dla języków obcych . . . 1
Paplińska A., Łączniki w języku francuskim . . . 4
Pasternacka-Ochocka G., Dajmy naszym dzieciom radość z uczenia się języka obcego . . . 2
Pawlak M., Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy . . . 6
Pawłowska A., Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego . . . 1
Piątkowska M., Jack O'Lantern – The true story . . . 3
Pieńkowska M., Popisowe frazy, czyli przysłowia i cytaty na lekcji języka obcego . . . 1
Pietrzak A., Języki integrują! Europejski Dzień Języków w Warszawie – edycja 2010, 2009 . . . 3
Pietrzyk B., „Polski bez tajemnic" . . . 2
Pietrzykowska A., Konkurs gramatyczno-leksykalny z języka angielskiego dla gimnazjów . . . 2
Pławecka A., Przygotowanie do matury z języka angielskiego przygotowaniem do życia w e-społeczeństwie . . 2
Podpora-Polit E., Lęk przed mówieniem w języku obcym – przyczyny, objawy, praktyczne wskazówki dydaktyczne . . . 5
Pomorska M., Zadania stojące przed edukacją oraz glottodydaktyką w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie 1
Porczyk Fromowitz A., Rady dla początkującego nauczyciela wczesnego nauczania języków obcych . . . 2

Remblewska O., Jak ujarzmić fałszywych przyjaciół? . . . 2
Roda-Sroka M., Integrowanie czytania, pisania, mówienia i nauki słownictwa na zajęciach języka obcego 5
Roda-Sroka M., Kryteria doboru tekstów na lekcjach języka obcego i pierwszego – perspektywa polska i amerykańska . . . 5
Roda-Sroka M., Analiza refleksji uczniów klas dwujęzycznych na temat nauczania dwujęzycznego. Wnioski z badania przeprowadzonego w grupie licealistów . . . 6
Róg T., Świadomość interkulturowa uczniów liceum ogólnokształcącego – wyniki ankiety . . . 5

Różycka J.B., Widyńska K., Uczenie się w klasie dwujęzycznej w opiniach uczniów gimnazjum 6
Różycka J.B., Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis" 6
Ryba J., *Libri amici, libri magistri* 3
Rysiewicz J., Uzdolnienia do nauki języków obcych. Pomiar i implikacje dydaktyczne 2
Rysińska E., Lekcje z etykiety: „United States Protocol. The Guide to Official Diplomatic Etiquette" 4

Sarzała J., Zmagania małych uczniów z wielkimi problemami w nauce języków 2
Scheffler P., Ucz się na błędach, Część I 1
Scheffler P., Ucz się na błędach, Część II 2
Seretny A., Lipińska E., Wpływ certyfikacji na standaryzację nauczania języka polskiego w kraju i za granicą 1
Sigrist R., Angielska historia, czyli interdyscyplinarne nauczanie języka obcego 1
Skoczylas K., Kaczmarek R., Historia muru berlińskiego na lekcji języka niemieckiego 2
Skrzypczyńska J., Przykłady technik konwersacyjnych w uczeniu języka angielskiego 3
Soliwoda J., Jak uczę uczniów umiejętności rozpoczynania rozmowy 2
Stelmaszczyk M., SERMO. Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych 5
Stępień I., Krzyżówka w nauczaniu języków obcych 1
Stork A., Adamczak-Krysztofowicz S., Możliwości wykorzystania metody stacji dydaktycznych w treningu strategii uczenia się słownictwa 2
Szerszeń P., Wybrane wyniki analizy glottodydaktycznej niemieckojęzycznych tekstów internetowych 3
Szerszeń P., Klasyfikacja tekstów internetowych dla potrzeb glottodydaktycznych 3
Szerszeń P., Media elektroniczne w glottodydaktyce (cz. 1). Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym 5
Szura-Trzaskoś E., „Stationenlernen" inaczej 5
Szymańska A.A., Problemy, z jakimi zmagają się początkujący nauczyciele języków obcych 1
Śpiewak G., Ruch dwukierunkowy? CLIL a nauczanie języka obcego na filologii angielskiej 6
Świątek A., Różnica płci w języku dzieci 2
Świątek A., Stereotypowe pojmowanie płci w języku angielskim i polskim 5
Świątkiewicz-Siklucka D., „Jak szybko nauczyć się języków obcych" 2
Świerczyńska E., Wigilia z Fryderykiem Chopinem 5
Świerczyńska E., O tworzeniu i rozwijaniu szkoły integrującej nauczanie przedmiotów i języka. Z perspektywy wicedyrektora ds. klas dwujęzycznych 6
Świerczyńska E., O przygotowywaniu zeszytów ćwiczeń z różnych przedmiotów w języku niemieckim dla uczniów klas dwujęzycznych i nie tylko 6

Taboł S., Etykieta językowa zawarta w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego 3
Tańczuk A., Literatura fantasy jako nauczyciel języka angielskiego 2
Tomczyk-Jadach M., Dziecko z mutyzmem wybiórczym na lekcjach języka obcego 1
Trzcińska B., Egzamin maturalny z języków obcych 2010 4
Turula A., Nauczyciele języków obcych, moodlemy się! 3

Urbanikowa J., Uniwersytecki System Nauczania Języków Obcych: kształcenie językowe i certyfikacja biegłości językowej na Uniwersytecie Warszawskim 2
Uściłko I., Powrót do przeszłości – historia po angielsku 4

Wądołowska-Lesner K., Jak pisać czytelne teksty? (na podstawie tekstów rosyjskojęzycznych) 2
Wiechuła-Napiórkowska B., Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego 3

Wierus A., Obrazek jest dobry na wszystko 1
Wilkowska M., Ratuszniak A., Świerczyńska E., Dlaczego powstał ten tom? Refleksje na temat istoty zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego 6
Witkowska I., Rymowanki i zabawy wielkanocne 1
Witkowska I., Program zajęć teatralnych w języku angielskim na podstawie wiersza Jana Brzechwy „Na straganie" z wykorzystaniem autorskiego przekładu 2
Witkowska I., „Trzy małe świnki" w wersji rymowanej 3
Wizgacz K., *What do you know about Great Britain/USA?* – pomysł na konkurs kulturowy z języka angielskiego w szkole podstawowej 1
Wojciechowicz-Susfał A., Niemiecki z Chopinem 3
Wojewoda A., Kreatywność jako wymóg chwili – twórcze wykorzystanie TIK w nauczaniu języka angielskiego 5
Wojnowska A., Egzamin gimnazjalny z języków obcych 2010 4
Wolff D., Otwinowska-Kasztelanic A., CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej 6
Woszczyk J., Pacholczyk T., Wybrane zagadnienia współczesnej glottodydaktyki 5
Wysocka I., Promocja regionu oraz edukacja regionalna i przyrodniczo-geograficzna podczas polsko-niemieckich młodzieżowych spotkań projektowych 4

Zagner A., Geografia dwujęzycznie 6
Zając M., Język obcy i zdrowa żywność? FOOD4U! 5
Zając M., Wsparcie nauczycieli sekcji dwujęzycznych – działania podejmowane w Ośrodku Rozwoju Edukacji 6
Zalasińska-Curyło U., Piosenki z repertuaru Die Toten Hosen na lekcji języka niemieckiego 3
Zawadowska-Kittel E., Efekt zwrotny egzaminu maturalnego z języka angielskiego, czyli o wpływie Nowej Matury na proces nauczania i uczenia się (badania pilotażowe) 4
Zeler A., *Arma virumque cano* 1
Zygnerska-Hajduk J., Planowanie językowych kursów b-learningowych 2

CLIL
NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE
PŁYTA CD

Do niniejszego numeru *Języków Obcych w Szkole* jest dołączony bezpłatny dodatek – płyta kompaktowa. Płyta zawiera dorobek publikacyjny CODN/ORE w dziedzinie nauczania dwujęzycznego (pliki PDF, e-book i filmy). Znajdują się na niej zarówno raporty ewaluacyjne na temat nauczania dwujęzycznego w poszczególnych sekcjach językowych (francuski, angielski, hiszpański, niemiecki), jak i filmy prezentujące walory nauczania dwujęzycznego.

Publikacje książkowe poruszają zagadnienia związane z nauczaniem dwujęzycznym i kształceniem/doskonaleniem nauczycieli. Pionierski w Europie *Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych* w sposób wyczerpujący i syntetyczny kreśli profil nauczyciela sekcji dwujęzycznej. Z kolei *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie* stanowi przegląd problematyki związanej z nauczaniem dwujęzycznym, kładąc jednak nacisk na polską edukację.

Część publikacji ma charakter praktyczny. *Nauczanie bilingwalne – tworzenie oddziałów dwujęzycznych* to praktyczny przewodnik (odwołujący się do aktów prawnych) opisujący i tłumaczący, jakie kroki należy podjąć, aby założyć klasę dwujęzyczną. Przyjazna forma publikacji – e-book – ułatwia lekturę. Z kolei *Programy nauczania języka francuskiego/angielskiego w sekcjach dwujęzycznych* są praktycznym materiałem, opracowanym przez specjalistów i praktyków dwujęzyczności. To nowe i nowoczesne dokumenty.

Zapraszamy do lektury!

SPIS TREŚCI
PŁYTY CD

- Nauczanie bilingwalne – tworzenie oddziałów dwujęzycznych (e-book)
- Nauczanie dwujęzyczne – film informacyjny (wersja skrócona)
- Nauczanie dwujęzyczne – film informacyjny
- Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie
- Opis kompetencji zawodowych nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka obcego w sekcjach dwujęzycznych
- Nauczanie dwujęzyczne. *Języki Obce w Szkole* nr 6/2002
- Program nauczania języka francuskiego w gimnazjum, w sekcjach dwujęzycznych
- Program nauczania języka francuskiego w liceum, w sekcjach dwujęzycznych
- Program nauczania języka angielskiego w gimnazjum, w sekcjach dwujęzycznych
- Program nauczania języka angielskiego w liceum, w sekcjach dwujęzycznych
- Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski). Raport ewaluacyjny
- Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język niemiecki). Raport ewaluacyjny
- Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce
- Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce
- Dwujęzyczność w polskiej szkole. Diagnoza
- Profile Report. Bilingual Education (English) in Poland
- Interview: David Marsh interviewed by Hanna Gozdawa-Gołębiowska
- Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne

NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE
ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji
www.ore.edu.pl
© ORE 2010

www.ore.edu.pl