

Raport ewaluacyjny

Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski)

PRAKTYKA W WYBRANYCH SZKOŁACH

Niniejszy projekt został zainicjowany i był koordynowany przez
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN),
przy cennym wsparciu British Council Poland

Raport opracowali: David Marsh (Uniwersytet Jyväskylä, Finlandia), Marek Zając
(CODN, Polska) oraz Hanna Gozdawa-Gołębiowska (Uniwersytet Warszawski)

Autorzy: D. Marsh, M. Zając, H. Gozdawa-Gołębiowska, A. Czura, A. Gapińska, R. Majewska, K. Papaja, M. Roda, M. Urbaniak, E. Wróblewska.

Tłumaczenie: A. Sroka

© CODN, British Council Polska, Uniwersytet Jyväskylä, 2008

Wydawca: CODN, Warszawa

SPIS TREŚCI

Streszczenie	4
Słowo wstępne	7
Podjęcie badawcze	11
1. Przegląd na szczeblu krajowym (badanie ilościowe)	11
2. Operacyjne modele programowe	11
3. Cele i wartość dodana polsko-angielskiej edukacji dwujęzycznej	14
4. Wybrane szkoły: Przegląd praktyki	15
4.1 Wymiar europejski i ponadnarodowy	15
4.2 Kontakty z innymi szkołami	15
Szkoły w Polsce	
Szkoły w innych krajach	
Inne organizacje	
4.3 Rozwój szkoły	16
Wsparcie ze strony nadzoru wewnętrznego	
Wsparcie zewnętrzne ze strony kluczowych partnerów	
4.4 NAUCZYCIELE	16
Profile	
Praca zespołowa	
Rozwój zawodowy	
4.5 UCZNIOWIE	22
Procedury selekcji	
Motywacja do uczenia się w systemie dwujęzycznym	
Uczenie się dodatkowych języków	
Dostęp do języka angielskiego poza szkołą	
4.6 Procesy uczenia się	24
Przedmioty szkolne	
Podejścia i metody nauczania	
Ładunek poznawczy	
Zastosowanie języka i dyskurs	
Materiały dydaktyczne i ich źródła	
Synchronizacja programów i egzaminów	
ZALECENIA	34
ANEKS	37
Lista szkół biorących udział w projekcie	37
Biogramy badaczy	38
Bibliografia	40

STRESZCZENIE

Niniejszy raport powstał z inicjatywy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN) oraz British Council Polska. Stanowi on przegląd praktyki nauczania w szkołach z polsko-angielskimi oddziałami dwujęzycznymi. Raport jest elementem szerszego projektu, który może wspomóc podnoszenie kompetencji na szczeblu zarówno wewnątrz- jak i międzyszkolnym.

Od roku 1990 zauważa się poważne zainteresowanie we wdrażaniu odmian nauczania dwujęzycznego w całej Unii Europejskiej. w roku 1994 pojawiła się baza metodologiczna pozwalająca opisać praktykę nauczania i uczenia się. Określana jest skrótem CLIL (*Content and Language Integrated Learning – Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe*), a definiowana jako *dwuogniskowe podejście do nauczania języków, w której drugi język jest wykorzystywany do nauki i nauczania zarówno przedmiotu, jak i języka*.

Wsparcie Unii Europejskiej (w latach 1994-2008) przyczyniło się do rozwoju zainteresowania w Europie potencjałem różnych wersji tego, co w Polsce nazywa się edukacją dwujęzyczną (*bilingual education*). w marcu 2005, w czasie swojej prezydencji, Luksemburg zarekomendował Unii Europejskiej podjęcie działań wspomagających rozwój CLIL w głównym nurcie systemów edukacji:

1. Należy zwiększyć przekonanie opinii publicznej co do zalet CLIL i jego możliwego wpływu na wzrost dobrobytu, w ujęciu indywidualnym i społecznym, oraz podniesienie poziomu spójności społeczeństwa.
2. Promocja CLIL może doprowadzić do zwiększenia mobilności uczniów i siły roboczej, a tym samym do umocnienia europejskiej postawy obywatelskiej.
3. Organa szczebla narodowego i unijnego promujące CLIL pomogłyby we wprowadzaniu, rozwoju, koordynacji i ekspansji tej metody nauczania na terenie całej Unii Europejskiej.
4. Należy zachęcać do organizowania szkoleń dla nauczycieli i administratorów oświaty, włączając w nie okres pracy lub nauki w kraju, gdzie dany język jest w powszechnym użyciu.
5. Należy zbadać sposoby uczestnictwa uczniów nauczanych na różnych etapach edukacyjnych w systemie CLIL.
6. Należy promować szeroką gamę języków w nauczaniu CLIL.
7. Należy zachęcać do paneuropejskiej wymiany badań i teorii naukowych dotyczących dobrej praktyki w nauczaniu CLIL.

W roku 2006 powstało, przeprowadzone w ramach projektu Eurydice, pierwsze poważne badanie zatytułowane „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w europejskiej szkole” (*Content and Language Integrated Learning at School in Europe*), dotyczące stosowania systemu CLIL w Unii Europejskiej. Raport na temat Polski można znaleźć pod adresem www.eurydice.org.

Zainteresowanie ze strony organizacji ponadnarodowych, takich jak Komisja Europejska oraz Rada Europy, tym podejściem edukacyjnym jest istotne, ponieważ ułatwia narodowym systemom edukacyjnym wypełnianie zadań programu „Edukacja i szkolenie 2010” (*Education & Training 2010*). Przyczynia się także do realizowania długoterminowego celu wielojęzyczności, czyli sytuacji kiedy „każdy

obywatel Unii Europejskiej posiada praktyczne umiejętności posługiwania się przynajmniej dwoma językami oprócz swego języka ojczystego” (Komisja Europejska, 2005: 4). Dzięki temu, uzasadnienie dla wprowadzania w Polsce dwujęzyczności (poprzez język angielski i inne) może być rozpatrywane w szerszym, europejskim, kontekście.

W opisie wyników niniejszego raportu rozpoznano cztery działające modele programów nauczania w polsko-angielskiej edukacji dwujęzycznej w szkołach średnich i gimnazjach biorących udział w badaniu: Model a – lekcje głównie w języku angielskim; Model B – lekcje częściowo w języku angielskim, częściowo po polsku (przeplatanie języka polskiego i angielskiego, tzw. *code-switching*); Model C – lekcje z ograniczonym użyciem języka angielskiego (przeplatanie języka polskiego i angielskiego, tzw. *code-switching*); Model D – lekcje z użyciem języka angielskiego przy szczególnych okazjach. Każdy z modeli obejmuje różne typy. Wdrożenie wyżej wymienionych modeli skutkuje zróżnicowanymi wynikami nauczania wśród uczniów, zarówno pod względem nauki przedmiotu, jak i języka.

Powodów, dla których szkoły preferują edukację dwujęzyczną jest wiele. Wartością dodaną, dotyczącą wszystkich partnerów, jest między innymi wymiar kulturowy, środowiskowy, językowy, przedmiotowy oraz wymiar rozwijania umiejętności uczenia się. z tego powodu zasady postępowania są wieloaspektowe i pociągają za sobą konieczność stosowania różnych podejść edukacyjnych, obliczonych na osiągnięcie jednego lub więcej rodzajów celów edukacyjnych.

Wyniki badania wskazują mocne strony nauczania dwujęzycznego, a także sugerują potencjalne sposoby postępowania w celu osiągnięcia jeszcze lepszej gwarancji jakości. Niniejszy raport zestawia dane zebrane dzięki kwestionariuszom, wywiadam, obserwacjom w klasach i innym procedurom badawczym, aby umożliwić ogólny przegląd praktyki edukacyjnej. Dotyczy on zaangażowania szkoły i nauczycieli w działania ponadprogramowe, a także pracy zespołowej, oraz bieżącej ewaluacji i doskonalenia pracy szkoły, nauczycieli, uczniów oraz procesu nauczania i uczenia się.

Główne zalecenia niniejszego raportu mówią o zapewnieniu:

(ze strony prawodawców i administracji)

- programu nauczania dla egzaminu dojrzałości (dotyczy języka angielskiego)
- samoregulującej platformy sieciowej dla szkół, umożliwiającej rozwój kompetencji oraz standaryzację – dzięki wymianie doświadczeń i wspólnemu opracowywaniu materiałów.
- możliwości wspólnego rozwijania programu nauczania, możliwości rozwoju zawodowego nauczycieli, dostępności materiałów dydaktycznych i możliwości ich ulepszenia, oraz materiałów wspomagających uczniów w przygotowywaniu się do egzaminu maturalnego.

(ze strony szkół i nauczycieli)

- dostępu do profesjonalnych sieci poświęconych różnym formom edukacji dwujęzycznej, szczególnie w obrębie systemu CLIL.
- dostępu do informacji o unijnych zasobach mogących posłużyć

- nauczycielom i uczniom jako wsparcie.
- dalszego rozwoju współpracy między nauczycielami (przedmiot-język, przedmiot-przedmiot) wewnątrz danej szkoły.
 - partnerstwa szkół, w ramach którego nauczyciele poszczególnych przedmiotów, w tym języka angielskiego, mogą dzielić się materiałami i przemyśleniami dotyczącymi egzaminu maturalnego z języka angielskiego, a także uczestniczyć w procedurach selekcji uczniów.

SŁOWO WSTĘPNE

Edukacja dwujęzyczna oparta na systemie CLIL w Polsce

Kiedy Europa się jednoczy i znikają bariery polityczne, komunikacja z całym światem staje się możliwa za cenę połączenia lokalnego. Zatem dzwoniemy, wysyłamy smsy, surfujemy po Internecie. Wyjeżdżamy za granicę żeby się bawić, wymieniać się ideami, załatwiać interesy, nawiązywać przyjaźnie, zarabiać, studiować, poznawać siebie i innych ludzi. Odkrywamy alternatywne wzorce kulturowe i uczymy się doceniać różnorodność sposobów myślenia i zachowań. Warunkiem wstępnym bez którego tych celów nie osiągniemy, *sine qua non* udanej komunikacji międzyludzkiej, jest znajomość języka. Im łatwiej przychodzi nam nawiązywanie kontaktów z osobami spoza naszego najbliższego sąsiedztwa, tym większe wysiłki podejmujemy by zapewnić sobie płynny i niezawodny przepływ informacji.

Zasadniczo, obecnie istnieją dwa procesy prowadzące do zniwelowania europejskiego syndromu Wieży Babel: unifikacja i dywersyfikacja. Pierwszy bazuje na rosnącej popularności języka angielskiego jako *lingua franca* – według niektórych szacunków do roku 2100 niemal połowa populacji świata będzie w stanie porozumiewać się po angielsku. Drugi oddaje deklaracja Rady Europy mówiąca o tym, że każdy europejski obywatel powinien umieć posługiwać się przynajmniej dwoma językami obcymi. Także w tym przypadku dominuje język angielski.

Biorąc pod uwagę, że z jednej strony angielski stał się językiem nauki i badań akademickich, a z drugiej obowiązkowym przedmiotem nauczania w wielu szkołach, najbardziej logicznym posunięciem wydawałoby się połączenie tych dwóch osiągnięć, tak by uczeń mógł z nich korzystać jednocześnie. Takie jest sedno uzasadnienia stosowania systemu CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe). w miejsce usankcjonowanego tradycją nauczania przedmiotów szkolnych (dajmy na to, chemii) po polsku oraz przez kilka godzin w tygodniu uczenia angielskiego, my stosujemy zasadę „dwa w jednym”, czyli uczymy chemii poprzez język angielski. Ważny tu jest przyimek – chodzi o uczenie *poprzez* bardziej niż, a nawet zamiast, uczenia *po* angielsku. Naszym podwójnym, ambitnym celem jest oddanie sprawiedliwości zawitościom analizy chemicznej przy jednoczesnym zaspokojeniu potrzeb językowych osób uczących się angielskiego jako L2 (drugiego języka). Umiejętności poznawcze i akademickie potrzebne by zrozumieć naukowe badania nad materią, jej łączenie i rozkład, idą w parze z podstawowymi, aczkolwiek przykrojonymi do szeroko rozumianego kontekstu naukowego, umiejętnościami komunikacyjnymi.

Osobiście sądzę, że idealne nauczanie w systemie CLIL ogniskowałoby się na *trzech* kwestiach, zamiast na często wymienianych *dwóch*: na nauczaniu przedmiotu, na nauczaniu języka, a TAKŻE na uczeniu o języku. Ten ostatni warunek jest jedynie sugerowany w większości tekstów dotyczących CLIL. Dotyczy zastanawiania się nad strukturą L2 (języka obcego), podnoszenia świadomości języka ojczystego u uczniów, porównywania wiedzy i oczekiwań co do L1 i L2, jak

również formułowania (indukcyjnie lub dedukcyjnie) falsyfikowalnych, nietrywialnych reguł językowych.

Jest zatem jasne, że wymagania stawiane obecnie użytkownikom systemu CLIL są niezwykle wysokie. Podstawowe założenia CLIL mogą oczywiście być realizowane różnie – w sposób bardziej lub mniej intensywny i wymagający – z punktu widzenia uczniów oraz nauczycieli. Nie powinno być niespodzianką, że metodyka CLIL ma tak wiele postaci, a poszukiwanie jej optymalnej odmiany jeszcze długo się nie zakończy. Istnienie CLIL zależy od edukacji dwujęzycznej w jakiegokolwiek formie. Wielość opartych na systemie CLIL modeli nauczania świadczy o szerokości spektrum przemyśleń na temat dwujęzyczności. Termin ten stał się hiperonimem dla zróżnicowanych poziomów kompetencji lingwistycznych i praktycznych w posługiwaniu się obcym/drugim językiem, począwszy od podejścia typu „wszystko albo nic” pochodzącego z początku lat 50, a kończąc na szerokich międzykulturowych interpretacjach powstających obecnie. Model osoby dwujęzycznej również przeszedł poważne modyfikacje w ciągu ostatniej dekady. Wydaje się, że warto starać się osiągnąć każdy poziom biegłości w L2. Lepiej jest znać choćby garść zwrotów w obcym języku niż tylko swój, lepiej jest być na poziomie B1 niż A2, itd., itp. CLIL oferuje narzędzia i wiedzę pomocną we wszystkich tych kontekstach edukacyjnych.

Nauczyciele, uczniowie i władze edukacyjne powinny jednak poznać ofertę rynku dwujęzycznego w Polsce, zanim się zdecydują na konkretny, oparty na systemie CLIL, model nauczania. a ci, którzy już nauczali lub uczyli się dwujęzycznie powinni mieć wybór różnych opcji, tak, by każda instytucja oświatowa mogła sobie dobrać optymalny wariant CLIL. Właśnie dlatego niniejszy raport o nauczaniu dwujęzycznym w Polsce jest tak ważny.

Stanowi on przegląd praktyki dydaktycznej w polskich gimnazjach i szkołach średnich, w których używa się języka angielskiego by nauczać przedmiotów szkolnych. Zadaniem było zidentyfikowanie modeli operacyjnych i zbadanie cech typowych dla tego typu edukacji. Raport wypełnił je doskonale. Zidentyfikowano i opisano cztery modele nauczania dwujęzycznego, co przyczynia się do doprecyzowania jakiegokolwiek dyskursu o granicach i cechach szczególnych nauczania opartego na CLIL. Wyniki badania wskazują mocne strony nauczania dwujęzycznego, a także sugerują potencjalne sposoby postępowania w celu osiągnięcia jeszcze lepszej gwarancji jakości.

Mam nadzieję, że wyniki badań zaprezentowane w niniejszym raporcie posłużą jako punkt odniesienia w trwającej debacie na temat przyszłości nauczania języków obcych w Polsce, oraz że zainspiruje on nauczycieli przedmiotowców i językowców, a także autorów i wydawców podręczników do rozważenia opcji jakie daje CLIL w porównaniu do standardowych programów nauczania, oraz skłoni do propagowania CLIL w swoim środowisku pracy.

Warszawa, 17 stycznia 2008

Romuald Gozdawa-Gołębiowski

Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe (CLIL) jako podejście pedagogiczne stało się kluczową kwestią w Europie ostatnich lat. Komisja Europejska w celu promocji wielojęzyczności mocno rekomenduje krajom członkowskim uwzględnienie go we wszystkich planowanych reformach swoich systemów szkolnictwa.

Warto zauważyć, że idea leżąca u podstaw CLIL nie jest tak naprawdę nowa. Edukacja dwujęzyczna funkcjonuje od wielu lat. Na przykład w Niemczech mamy z nią już 50 lat doświadczeń; obecnie CLIL jest realizowany z sukcesami w ponad sześciuset szkołach w naszym kraju. Rozległe doświadczenie z systemem CLIL w Niemczech jasno wskazuje, że sprawdza się on nie tylko jako podejście metodyczne w nauczaniu języków obcych, ale nawet bardziej jako ogólne podejście pedagogiczne promujące umiejętności akademickie i zawodowe.

Jak pokazuje raport Eurydice, w ostatnich latach wiele krajów europejskich próbuje wykorzystać założenia CLIL w swoich systemach szkolnictwa. Proces wprowadzania CLIL przyspiesza w całej Europie, choć w zależności od kraju jego prędkość znacznie się różni.

Łatwo zrozumieć, czemu CLIL jako podejście metodyczne został przyjęty przez taki wiele krajów europejskich. Zmiany w społeczeństwie – wymiar europejski, globalizacja i nowe technologie – stworzyły nowe potrzeby edukacyjne, mające wpływ na tworzenie programów nauczania. Aby poradzić sobie z nowymi wymogami programowymi musimy zweryfikować obecne metody nauczania i uczenia się w naszych szkołach.

Niniejszy raport stara się zainicjować taki proces. Jest przeglądem praktyki, w którym opisano nauczanie i uczenie się w systemie edukacji dwujęzycznej w polskich szkołach, oraz przytoczono zebrane opinie ich pracowników i uczniów. Sam raport oferuje spojrzenie na sytuację w różnych szkołach z perspektywy osoby trzeciej; jest on pracą zespołową, a kończy się zestawem zaleceń spisanych, aby ułatwić podjęcie trafnych decyzji i wdrożenie odpowiednich zmian.

Jestem pewien, że ten wyczerpujący i szczegółowy raport będzie wielce pomocny w procesie refleksji nad możliwymi innowacjami w podejściu CLIL w polskich szkołach.

Wuppertal, 15 listopada 2007

Dieter Wolff

Podejście badawcze

Niniejszy raport przedstawia przegląd praktyki edukacyjnej w polskich szkołach na poziomie gimnazjalnym i średnim, które w mniejszym lub większym stopniu jako medium nauczania stosują język angielski. Na początku badania skontaktowano się ze wszystkimi szkołami, o których wiadomo, że praktykują nauczanie dwujęzyczne. Dziewiętnaście placówek, z terenu całego kraju, odpowiedziało i zezwoliło badaczom na przeprowadzenie wywiadów z uczniami i pracownikami oraz na obserwowanie zajęć.

Celem niniejszego badania było rozpoznanie modeli operacyjnych i zbadanie cech typowych dla tego typu nauczania. Badanie nie służyło ewaluacji szkół, lecz stanowiło przegląd praktyk, których celem jest wspieranie podnoszenia kompetencji na szczeblu zarówno wewnątrz- jak i międzyszkolnym.

1. Przegląd na szczeblu krajowym (raport ilościowy)

(Ukaże się w roku 2008 jako oddzielna publikacja CODN.)

2. Operacyjne modele programowe

W polskich szkołach funkcjonują różne podejścia do polsko-angielskiego nauczania dwujęzycznego. Niniejsze badanie rozpoznało cztery modele programowe.

Model A:

Lekcje głównie w języku angielskim

(podczas danej lekcji oraz całym czasie realizacji programu)

Podczas nauczania i uczenia się używany jest niemal wyłącznie język angielski. Polski jest stosowany w ograniczonym stopniu, najczęściej w celu przetłumaczenia terminologii lub krótkiego zrekapitulowania głównych punktów lekcji. Wyodrębniono dwa typy modelu A:

Typ A

Jednoogniskowy – Dotyczy sytuacji niemal wyłącznego skoncentrowania się na przedmiocie. Okazjonalnie występują odniesienia do kwestii lingwistycznych języka polskiego lub angielskiego. Odniesienia do angielskiego dotyczą przede wszystkim wymowy lub pisowni używanych terminów.

Typ B

Dwuogniskowy – Dotyczy sytuacji, w której występuje skupienie się na przedmiocie oraz na kwestiach lingwistycznych języka polskiego lub angielskiego. Przedmiot jest nauczany przy ciągłej uwadze poświęcanej formom wspierania nauki języka i rozwoju jego znajomości podczas lekcji. Poziom tego skupienia różni się na poszczególnych lekcjach, jednak ogólnie rzecz biorąc większa jest koncentracja na przedmiocie.

Uzasadnienie

Model wprowadza się, aby osiągnąć założone cele przedmiotowe przy jednoczesnym rozwoju i stosowaniu języka angielskiego na bardzo wysokim poziomie kompetencji. Zakłada się, że język polski uczniowie znają na wysokim poziomie.

Model B:

Lekcje częściowo w języku angielskim, częściowo po polsku (przeplatanie języka polskiego i angielskiego, *code-switching*)

(podczas danej lekcji oraz w całym czasie realizacji programu)

W nauczaniu i uczeniu się używany jest zarówno język angielski jak i polski. Około 50% czasu lekcji jest poświęcone każdemu językowi. w procesie nauczania i uczenia się występuje częste przeplatanie języków w konkretnych celach. Wyodrębniono dwa typy modelu B:

Typ A

Jednoogniskowy – Dotyczy sytuacji niemal wyłącznego skoncentrowania się na przedmiocie. Języki angielski i polski są wykorzystywane na wiele sposobów. Przechodzenie z jednego na drugi może być nagłe i przeprowadzone stosownie do potrzeb.

Typ B

Dwuogniskowy – Dotyczy sytuacji, w której występuje skupienie się na przedmiocie oraz na kwestiach lingwistycznych języka polskiego lub angielskiego. Oba są używane na wiele sposobów. Przechodzenie z jednego na drugi może być nagłe i przeprowadzone stosownie do potrzeb. Jednakże, poprzez użycie tych dwóch języków, przedmiot jest nauczany przy ciągłej uwadze poświęcanej głównie formom wspierania nauki języka angielskiego i rozwoju jego znajomości podczas lekcji. Poziom tego skupienia różni się na poszczególnych lekcjach, jednak ogólnie rzecz biorąc większa jest koncentracja na przedmiocie.

Uzasadnienie

Model wprowadza się, aby osiągnąć założone cele przedmiotowe przy jednoczesnym rozwoju i stosowaniu języka angielskiego na bardzo wysokim poziomie kompetencji. Zakłada się, że język polski uczniowie znają na wysokim poziomie.

Model C:

Lekcje z ograniczonym użyciem języka angielskiego (przeplatanie języka polskiego i angielskiego, *code-switching*)

(podczas danej lekcji)

W nauczaniu i uczeniu się używany jest zarówno język angielski jak i polski. 10 do 50% czasu lekcji jest poświęcone temu pierwszemu. w procesie nauczania i uczenia się występuje częste przeplatanie języków (*code switching*) w konkretnych celach. Wyodrębniono dwa typy modelu C:

Typ A

Jednoogniskowy – Dotyczy sytuacji niemal wyłącznego skoncentrowania się na przedmiocie. Języki angielski używany jest na wiele sposobów, jednak polski stale dominuje w czasie lekcji. Przechodzenie z jednego na drugi może być nagłe i przeprowadzone stosownie do potrzeb.

Typ B

Dwuogniskowy – Zakłada koncentrowanie się zarówno na przedmiocie jak i cechach języka angielskiego oraz polskiego. Języki angielski używany jest na wiele sposobów, jednak polski stale dominuje w czasie lekcji. Przechodzenie z jednego na drugi może być nagłe i przeprowadzone stosownie do potrzeb. Jednakże, poprzez użycie tych dwóch języków, przedmiot jest nauczany przy ciągłej uwadze poświęcanej głównie przekazaniu treści przedmiotowych, przy ograniczeniu form wspierania nauki języka angielskiego i rozwoju jego znajomości podczas lekcji. Poziom tego skupienia różni się na poszczególnych lekcjach, jednak ogólnie rzecz biorąc większa jest koncentracja na przedmiocie.

Uzasadnienie

Model wprowadza się, aby osiągnąć założone cele przedmiotowe przy jednoczesnym ograniczonym użyciu języka angielskiego. Najczęściej odbywa się to przy pomocy aktywowania już nabytej wiedzy, suplementowanej nowymi słowami, terminami i ideami, **oraz** dostarczania okazji do międzyjęzykowego rozwoju. Zakłada się, że język polski uczniowie znają na wysokim poziomie.

Model D:

Lekcje z użyciem języka angielskiego przy szczególnych okazjach

W nauczaniu i uczeniu się używany jest zarówno język angielski jak i polski. Bardzo niewiele czasu lekcji jest poświęcone temu pierwszemu, a wtedy często służy to konkretnemu celowi. w ramach modelu D wyodrębniono wiele różnych typów:

Typ A

Lekcja prowadzona głównie po angielsku, zamykająca cykl zajęć przeprowadzonych po polsku – celem jest raczej konsolidacja wiedzy niż rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem angielskim.

Typ B

Lekcja przeprowadzona po polsku oparta na materiałach w języku angielskim.

Typ C

Kurs zawierający pracę projektową, na przykład w formie modułu programowego, przygotowaną i często zaprezentowaną przez uczniów po angielsku. Większość treści uczniowie poznają wcześniej po polsku.

Uzasadnienie

Model wprowadza się, aby uzupełnić kursy nauczane po polsku i wypełnić zakładane cele przedmiotowe dzięki dostarczeniu okazji dla użycia i rozwijania znajomości języka angielskiego dla celów specjalistycznych. Decyzje dotyczące wprowadzenia do tych wariantów języka angielskiego wiążą się często ze wzmacnianiem motywacji uczniów by go używać, z konsolidacją wiedzy i nauki angielskiego jako swego rodzaju wartości dodanej, a także ze stworzeniem alternatywnych płaszczyzn nauki. Zakłada się, że język polski uczniowie znają na wysokim poziomie.

3. Cele i wartość dodana polsko-angielskiej edukacji dwujęzycznej

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. Te cele stanowią wartość dodaną, którą otrzymują uczniowie ucząc się języka angielskiego poprzez różne modele.

Poniżej przedstawiono cele, które uważane są za prowadzące to uzyskania form wartości dodanej:

1. Wymiar lingwistyczny

- Poprawienie ogólnej kompetencji w posługiwaniu się językiem angielskim
- Rozwinięcie umiejętności prezentacji oraz ustnej komunikacji po angielsku
- Zwiększenie świadomości języka, zarówno polskiego jak i angielskiego

2. Wymiar przedmiotowy

- Uzyskanie okazji do nauki przedmiotu z różnych perspektyw
- Dostęp do specjalistycznego (w zależności od przedmiotu) słownictwa angielskiego
- Przygotowanie do przyszłych studiów i/lub pracy zawodowej

3. Wymiar kulturowy

- Budowanie międzykulturowej wiedzy i zrozumienia
- Rozwijanie umiejętności komunikacji międzykulturowej

4. Wymiar środowiskowy

- Rozwijanie orientacji europejskiej i międzynarodowej
- Uzyskiwanie międzynarodowych certyfikatów
- Wzmacnianie profilowania szkoły (i w ten sposób zapewnianie uczniom wzbogaconego środowiska edukacyjnego)

5. Wymiar uczenia się

- Różnicowanie metod i form praktyki szkolnej
- Wzmacnianie motywacji ucznia

Dobra praktyka

Pomocne w dalszej poprawie osiągnięć edukacyjnych w nauczaniu dwujęzycznym jest określanie celów nauczania przedmiotu i rozwoju umiejętności językowych, zarówno na poziomie lekcji/ćwiczenia, jak i całego kursu.

4. WYBRANE SZKOŁY: PRZEGLĄD PRAKTYKI

4.1 Wymiar europejski i ponadnarodowy

Według większości badanych, wymiar europejski i ponadnarodowy są osadzone w ich modelu edukacji dwujęzycznej. Dotyczy to wszystkich modeli, może zatem w większym lub mniejszym stopniu być zawarte w ćwiczeniach lekcyjnych. Niektórzy respondenci twierdzą, że te ćwiczenia dotyczą też uczniów z klas nauczanych wyłącznie po polsku. Wielu sugeruje, że warto byłoby przeznaczyć więcej czasu i dostępnych środków na takie zadania.

Badani deklarują zaangażowanie w projekty dotyczące wielokulturowości, na przykład wydarzeń kulturalnych, a także w te związane z programami Unii Europejskiej: Młodzież w działaniu (*Youth in Action*), Socrates, Comenius, oraz w wymiany nauczycielskie umożliwiające przez Axion. Szkoły mogą również prowadzić kursy poświęcone konkretnej kulturze, na przykład krajów anglojęzycznych (takich jak Zjednoczone Królestwo), oraz inne kursy, poświęcone różnym aspektom wielokulturowości.

W szeregu szkół prowadzone są także zajęcia pozaprogramowe, aby wzmocnić ogólny proces uczenia się. Mogą przybierać formę wycieczek szkolnych w Polsce i za granicę, przedstawień teatralnych, konkursów językowych, kółek zainteresowań, uczestnictwa w wydarzeniach kultury, klubach, dodatkowych zajęciach z angielskiego i innych języków, olimpiadach.

Dobra praktyka

Działania integracyjne, takie jak projekty międzynarodowe oraz pewne zajęcia pozaprogramowe dostępne dla wszystkich uczniów szkoły zmniejszają ryzyko, że kurs dwujęzyczny stanie się „szkołą w szkole” i przynoszą korzyści całej placówce.

Oczywistym jest, że branie udziału w działaniach na poziomie międzynarodowym międzynarodowych jest czasochłonne dla nauczycieli, więc tym tak wielu osobom zaangażowanym w tego typu zajęcia pozaprogramowe należy się uznanie.

Wkomponowywanie orientacji ponadnarodowej w program nauczania już do pewnego stopnia ma miejsce w edukacji polskojęzycznej. Dostęp do konkretnego programu polsko-angielskiego nauczania dwujęzycznego umożliwiłby określenie, czy wyżej opisane modele CLIL są zorientowane bardziej na Europę czy na inne części świata.

4.2 Kontakty z innymi szkołami

Szkoły w Polsce

Według relacji niektórych respondentów, są oni w kontakcie z innymi polskimi szkołami z oddziałami dwujęzycznymi. Kontakt umożliwia np. Towarzystwo Szkół

Twórczych, będące siecią wymieniających doświadczenia, materiały i próbne zestawy maturalne szkół. Istnieje jasno wyrażone zainteresowanie taką współpracą.

Szkoły w innych krajach

Niektórzy respondenci poinformowali, że współpracują ze szkołami z klasami dwujęzycznymi spoza Polski, najczęściej przy zaangażowaniu funduszy Unii Europejskiej. Taka współpraca jest przez tych nauczycieli oceniana pozytywnie.

Inne organizacje

Niektórzy respondenci poinformowali, że są w kontakcie z organizacjami pozarządowymi, takimi jak British Council oraz niektórzy wydawcy anglojęzyczni.

Współpraca pomiędzy szkołami polskimi i zagranicznymi (oraz innymi organizacjami) jest stosunkowo słabo rozwinięta, pomimo szerokiego wachlarza działań wspomagających rozwój orientacji europejskiej i międzynarodowej pośród szkół z oddziałami dwujęzycznymi.

Dobra praktyka

Nauczyciel / mała grupa nauczycieli może osiągnąć wysoką skuteczność kształcenia dwujęzycznego bez szczególnego wsparcia od innych osób. Jednakże, jeśli dyrekcja szkoły/universytetu docenia i wspiera nauczycieli, zwiększa to prawdopodobieństwo dobrych osiągnięć w dłuższej perspektywie.

4.3 Rozwój szkoły

Wsparcie ze strony nadzoru wewnętrznego

Uważa się, że nadzór, tworzenie zespołów i koordynowanie ich pracy są istotnymi czynnikami dla osiągania i utrzymywania wysokiej jakości pracy. Respondenci ze szkół, gdzie dyrekcja jest aktywnie zaangażowana w program dwujęzyczny, informowali o pozytywnych tego rezultatach.

Wsparcie zewnętrzne ze strony kluczowych partnerów

Respondenci uważają wsparcie spoza szkoły za nieodzowne dla rozwoju szkoły z oddziałami dwujęzycznymi. Za najważniejszego zewnętrznego partnera jest uważane Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Rodzaje wsparcia wspomniane przez respondentów dotyczą różnych zagadnień związanych z podnoszeniem jakości kształcenia, jednak skupiają się głównie na kwestiach programu nauczania dla nauczania dwujęzycznego oraz matury z języka angielskiego. Brak dostępu do niektórych pozycji, jak na przykład kopii zestawów z wcześniejszych lat, wydaje się mieć negatywny wpływ na wiele aspektów pracy zaangażowanych w badanie nauczycieli. Kolejne zagadnienie dotyczy niedostatku forów, poprzez których nauczyciele mogliby otrzymać szkolenie oraz mieć większe możliwości rozwoju zawodowego w tym obszarze.

4.4 NAUCZYCIELE

Profile

Nauczanie przedmiotu poprzez język angielski w polskiej szkole jest trudnym

przedsięwzięciem. Wymaga umiejętności wysoko wykwalifikowanego nauczyciela, pewnego poziomu płynności w języku angielskim, wiedzy na temat tego szczególnego kontekstu nauczania, oraz umiejętności potrzebnych by zaadaptować do niego metody nauczania i nauki. Dzięki odpowiednim treściom programowym oraz pracy nauczycieli, możliwe do osiągnięcia są rezultaty nauczania typowe dla edukacji dwujęzycznej, które niełatwo uzyskać w procesie kształcenia po polsku.

Wywiady i obserwacje umożliwiły badaczom wgląd w profile nauczycieli stosujących wszystkie cztery modele oraz ich stosunek do nauczania poprzez język angielski.

Dobra praktyka

Nauczyciele nieanglojęzyczni uczący w drugim języku w żadnym wypadku nie mogą być uznawani za gorszych. Może się okazać, i tak się często dzieje, że z łatwością przewyższają niektóre typy nauczycieli władających językiem angielskim jako swoim pierwszym.

Większość badanych nauczycieli przedmiotu i języka stanowili Polacy. Wielu miało doświadczenie mieszkania i pracy w krajach anglojęzycznych. Niektórzy również nauczali poza granicami Polski. Nauczyciele ci mieli zróżnicowane powody, by zaangażować się w edukację anglojęzyczną i wykazywali się dużym poświęceniem w ciągłym rozwijaniu umiejętności zawodowych. Nauczyciele angielskiego skłaniają się też do polegania na programach nauczania dwujęzycznego kiedy chcą przekazać komunikatywne i kulturowe aspekty tego języka.

Niektórzy nauczyciele postrzegali swoje zaangażowanie w edukację dwujęzyczną jako dającą satysfakcję formę rozwoju zawodowego. Wielu dostrzega związek między poczuciem bycia zrozumianym i wspieranym przez dyrekcję a jakością ich pracy.

Nauczyciele chętnie wypowiadali swoje opinie na temat środków prowadzących do dalszego rozwoju edukacji dwujęzycznej w ich klasach i szkołach. To bogactwo zarówno przemyśleń na temat wyzwań, jak i odpowiedzi na nie, ma swoje odbicie w niniejszym raporcie.

Dogłębne poznanie tematu uzyskane dzięki wywiadam i obserwacjom zarówno pracy nauczycieli przedmiotu jak i języka, umożliwia nam skonstruowanie ogólnego profilu optymalnych związanych z tą pracą rodzajów wiedzy i umiejętności.

Dobra praktyka

Udane kształcenie dwujęzyczne wymaga nie tylko nauczania w języku docelowym, ale **poprzez** ten język.

Nauczanie w języku x = przekazywanie informacji w języku docelowym.

Nauczanie **poprzez** język x = używanie metod łączących rozwój znajomości przedmiotu z rozwojem językowym oraz umiejętności uczenia się.

Powyższe oznacza, że nauczyciel uczący w systemie dwujęzycznym musi stale brać pod uwagę materiał przedmiotowy, lingwistyczny, a także umiejętności uczenia się.

OBSZAR	SZCZEGÓŁOWE KOMPETENCJE
Język angielski	Wystarczająca znajomość języka angielskiego i umiejętności praktyczne wymagane w wykorzystywanym dwujęzycznym modelu nauczania, umożliwiające komunikację z uczniami oraz
	Wystarczająca znajomość poziomów kompetencji uczniów w zakresie pisania, czytania, słuchania i mówienia w języku
	Wystarczająca znajomość rodzajów języka potrzebnych do nauczania się konkretnych treści.
Teoria	Wystarczające zrozumienie wymogów poznawczych zależnych od danego przedmiotu oraz umiejętności uczenia się wymaganych dla osiągnięcia różnych celów dydaktycznych.
	Znajomość różnic i podobieństw pomiędzy pojęciami <i>nauka języka (language learning)</i> i <i>przyswajanie języka (language acquisition)</i> w klasie.
Metodyka	Umiejętność wykorzystywania różnych podejść metodycznych usprawniających stosowanie języka ukierunkowanego na interakcję i języka przekazu informacji. Umożliwia to optymalną komunikację uczniów poprzez zastosowanie wzbogaconych
	Umiejętność stosowania metod komunikacji/interakcji ułatwiających zrozumienie znaczenia danych słów i zwrotów.
	Umiejętność rozpoznawania trudności lingwistycznych (np. ze zrozumieniem zasad budowy języka) wynikających z interferencji języka angielskiego z pierwszym/obcym językiem lub z błędnej
	Umiejętność stosowania różnych strategii (np. technika „echo”, modelowanie, rozszerzanie materiału, powtarzanie) dla poprawiania i modelowania poprawnego stosowania języka.
	Umiejętność rozpoznania i stosowania dwuogniskowych ćwiczeń – z jednej strony poprawiających znajomość przedmiotu, z drugiej dających wsparcie lingwistyczne.
Środowisko uczenia się	Umiejętność wykorzystywania różnych aranżacji przestrzeni w klasie, aby zapewnić środowisko nauki bogate w przyswajalne
	Umiejętność dopasowania się do preferowanych przez uczniów stylów i strategii uczenia się.
	Umiejętność opracowywania strategii, w których uczenie się jest wzmacniane przez interakcję między uczniami i odpowiada
	Znajomość potencjału technologii informatycznych i komunikacyjnych oraz multimedialnych mogących wspierać środowisko uczenia się w systemie dwujęzycznym.

OBSZAR	SZCZEGÓŁOWE KOMPETENCJE
Ewaluacja materiałów	Umiejętność wyboru i integracji materiałów na dany temat z różnych mediów.
	Umiejętność dopasowywania i wykorzystywania materiałów odnoszących się do semantycznych (pojęciowych), tekstowych, składniowych i leksykograficznych cech struktury.
Podjęcia interdyscyplinarne	Umiejętność rozpoznania relacji pojęciowych pomiędzy różnymi tematami rozszanymi w całym programie nauczania, w celu połączenia ich ze sobą, co sprawi, że nauka będzie miała cechy relewantne będzie łatwiejsza i bardziej efektywna.
	Umiejętność rozpoznania pojęciowych/semantycznych relacji pomiędzy różnymi językami funkcjonującymi w środowisku uczniów.
Ocenianie	Umiejętność rozwijania i wdrażania narzędzi ewaluacji i oceny, uzupełniających stosowany model nauczania dwujęzycznego.
Networking	Umiejętność kooperacji i dzielenia się wiedzą z innymi nauczycielami pracującymi z klasami dwujęzycznymi oraz z nauczycielami językowcami i przedmiotowcami w szkole.
	Znajomość odpowiednich zasobów internetowych.

„Dobre nauczanie dwujęzyczne wykracza poza tradycyjny repertuar nauczyciela przedmiotu i nauczyciela języka. Nie jest tylko nauczaniem przedmiotu lub nauczaniem języka lecz połączeniem obu.”

Badacz

Praca zespołowa

Z wywiadów wynika, że praca zespołowa nauczycieli jest uważana za istotny atut we wspieraniu wprowadzania modeli kształcenia dwujęzycznego. Wydaje się, że pracę zespołową mogą utrudnić wymagania stawiane przez pracę zawodową nauczycieli i inne ograniczenia, jak np. trudności z pogodzeniem planów lekcji, lub nawet brak miejsca w niektórych szkołach („pokój nauczycielski jest mały i zatłoczony”).

Respondenci sugerują, że praca zespołowa nie była dotąd typową cechą polskiej edukacji, oraz że nauczyciele pracują w stosunkowo dużej izolacji od siebie nawzajem. Mimo to, doceniana jest rola pracy zespołowej jako mogącej mieć pozytywny wpływ na nauczycieli pracujących z oddziałami dwujęzycznymi.

Są trzy znaczące typy relacji w pracy zespołowej:

- Nauczyciel przedmiotu > < Nauczyciel przedmiotu

Te relacje występują zwykle pomiędzy nauczycielami z tej samej dyscypliny naukowej (np. przedmioty przyrodnicze, humanistyczne itd.) i są cenione ze względu na to, że „nawzajem rozumiemy swoją pracę.” Podstawą tego typu relacji

są często nieformalne, doraźne relacje personalne.

- Nauczyciel przedmiotu > <Nauczyciel języka angielskiego

Te relacje są mniej częste – „nie mamy czasu na wspólną pracę.”

- Nauczyciele przedmiotu i nauczyciele języka angielskiego > <Administracja szkoły

W tych przypadkach występuje zwykle interakcja „jeden na jeden” lub w małej grupie, wysoko oceniana przez badanych, którzy spotkali się ze zrozumieniem i wsparciem ze strony swoich przełożonych („możemy przekonać się, czy umiemy współpracować”).

Ogólne wyniki badania wskazują na to, że choć istnieje nieformalna współpraca wśród nauczycieli oddziałów dwujęzycznych, korzystna byłaby praca zespołowa realizowana poprzez pewnego rodzaju „wyspecjalizowane zespoły” (zamiast zwoływania walnych zebrań wszystkich nauczycieli). Praca zespołowa w dużym stopniu zapewnia spójność realizowanego programu nauczania.

Dobra praktyka

Tworzenie małych zespołów nauczycielskich w szkole, oraz docenianie i wspieranie ich pracy, by mogły funkcjonować, może prowadzić do dobrych rezultatów w procesie rozwoju zawodowego.

Jeden z ważnych celów tego procesu jest rozwinięcie metod pracy wykorzystujących dobrą praktykę z obszarów różnych przedmiotów.

Rozwój zawodowy

Nauczyciele informują o dużym zainteresowaniu formami ustawicznego rozwoju zawodowego. Taki rozwój dotyczy ulepszania znajomości języka angielskiego, jak również praktyki pedagogicznej. Możliwości angażowania się w różne rodzaje kursów i seminariów były dawniej ograniczone, ale obecnie są wskazówki, że powstaje więcej inicjatyw, które wspomogą realizację zróżnicowanych potrzeb i obszarów zainteresowania.

Są trzy powiązane ze sobą kwestie związane z rozwojem zawodowym:

1. Potrzeba stworzenia programu nauczania dwujęzycznego (dotyczy języka angielskiego) i ustanowienia mocniejszych powiązań między nim a maturą z języka angielskiego.

„Mam wrażenie, że jeśli chodzi o uczenie w klasach dwujęzycznych, nie ma w Polsce żadnych reguł, nie ma gotowego zestawu porad.”

Nauczyciel przedmiotu

„Do matury dwujęzycznej przygotowujemy uczniów intuicyjnie.”

Nauczyciel przedmiotu

2. Potrzeba lepszego, mogącego wspierać rozwój zawodowy, dostępu do informacji na temat praktyki kształcenia dwujęzycznego w Polsce.

"Moglibyśmy się wiele nauczyć odwiedzając nauczycieli uczących dwujęzycznie w innych miejscach.”

Nauczyciel języka angielskiego

3. Potrzeba większej ilości materiałów i możliwości uczestnictwa w szkoleniach lub sympozjach, organizowanych w Polsce lub innych krajach.

„Niektórzy z nas są na etapie, kiedy mogą się bardzo dużo nauczyć dzięki programom edukacyjnym i dostępowi do już przygotowanych materiałów używanych za granicą.”

Nauczyciel przedmiotu

Wyraźnie widać potrzebę rzucenia światła na edukację dwujęzyczną. Nie dotyczy to może zbytnio modeli C i D, jednak jest bardzo istotne w przypadku modeli a i B.

Potrzeba dalszej informacji na temat praktyki nauczania dwujęzycznego w Polsce i innych krajach jest wyrażana od połowy lat 90 XX w. poprzez różne inicjatywy wspierane przez Unię Europejską. Jednym ze sposobów zaspokojenia tej potrzeby jest międzynarodowy networking. Są to wielorakie sieci działające w Europie, z których można otrzymać pomoc w szerokim zakresie. Istnieje także inicjatywa CCN (*CLIL Cascade Network*). Jest ona wspierana przez program Komisji Europejskiej „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme – LPP*), a jej celem jest utworzenie w latach 2008-2011 paneuropejskiej sieci nauczycieli przedmiotów i języków obcych.

Niektórzy z badanych nauczycieli podjęli intensywne szkolenie z języka angielskiego, by lepiej przygotować się do uczenia poprzez ten język; jednakże niewielu odnalazło dostęp do możliwości rozwoju specjalistycznego w tym obszarze – takich jak np. szansa pracowania z innymi nauczycielami przedmiotu zaangażowanymi w edukację dwujęzyczną (np. w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych itp). Inna okazja do rozwoju dobrej praktyki to wejście do sieci i uczenie się od innych nauczycieli oddziałów dwujęzycznych w Polsce lub gdzie indziej.

Brak zasobów finansowych jest poważnym problemem branży nauczycielskiej w wielu krajach, nie wyłączając Polski. Zarobki nie umożliwiają nauczycielom łatwego finansowania ich własnego rozwoju. z tego powodu często niezbędne jest zewnętrzne wsparcie. Fundusze Unii Europejskiej są obecnie dostępne dla kursów na temat kształcenia dwujęzycznego realizowanego poprzez LLP.

Nauczyciele skorzystali na uczestnictwie w kursach i seminariach organizowanych przez lata przez The British Council. Kontakt z organizacjami reprezentującymi dominujące kraje anglojęzyczne jest bardzo ograniczony.

Od kilkorga respondentów badacze usłyszeli o bardzo pozytywnych dla rozwoju zawodowego rezultatach kooperacji z zagranicznymi szkołami. Kooperacja umożliwiana przez sieć Polskiego Towarzystwa Szkół Twórczych jest także uważana za cenną, przez tych niewielu nauczycieli, którzy taką współpracę nawiązali.

Dobra praktyka

Angażowanie się w rozwój zawodowy poprzez:

- warsztaty międzydyscyplinarne
- warsztaty przedmiotowe
- obserwacje typu *shadowing* w szkołach z oddziałami dwujęzycznymi
- zanurzenie się w środowisko anglojęzyczne
- internetowy networking i współpraca
- wymiana nauczycielska
- wizyty szkolne nauczycieli/uczniów
- międzynarodowe projekty szkolne
- używanie banków materiałów do nauki dwujęzycznej
- seminaria organizowane przez lokalne ośrodki szkoleniowe

4.5 UCZNIOWIE

Procedury selekcji

Proces rekrutacji do oddziałów dwujęzycznych w gimnazjach i szkołach średnich jest określany przez daną szkołę. Najczęściej uczniowie są przyjmowani na podstawie testu (jednego lub kombinacji testów, patrz niżej):

- Sprawdzian uzdolnień językowych (składający się z zadań opartych zarówno na językach współczesnych, jak i klasycznych oraz sztucznych, sprawdzający umiejętność tworzenia skojarzeń, wyciągania analogii, stawiania hipotez itd). Sprawdzian taki jest przygotowywany przez uniwersytety lub przez nauczycieli danej szkoły.
- Pisemny test językowy (zawierający czytanie ze zrozumieniem i słuchanie ze zrozumieniem, jak również ćwiczenia sprawdzające umiejętność stosowania struktur leksykalnych i gramatycznych).
- Pisemne testy językowe z elementami wiedzy z przedmiotów nauczanych po angielsku w programie szkoły.
- Egzamin ustny (w formie wywiadu lub krótkich rozmów, pozwalający oszacować zasób słownictwa, intonację, wymowę i ogólną płynność posługiwania się językiem obcym u ucznia).

Motywacja do uczenia się w systemie dwujęzycznym

Uczniowie podają poniższe wady i zalety uczenia się poprzez język angielski:

Zalety

- Przygotowanie do przyszłych studiów w innych krajach
- Udział w prestiżowym rodzaju edukacji
- Poszerzanie horyzontów i łączność ze światem
- Dostęp do szerszego zakresu tematów i dodatkowe lekcje
- Poznawanie różnych punktów widzenia
- Uczenie się w mniejszych niż w standardowej edukacji grupach
- Rozwijanie kompetencji międzykulturowej
- Udział w wymianach międzynarodowych
- Większy dostęp do źródeł (internet)

Wady

- Wymaga więcej wysiłku
- Duża liczba lekcji w tygodniu
- Uczenie się przedmiotu postrzegane jako nie tak dogłębne jak podczas standardowych zajęć
- Tradycyjne metody nauczania
- Przeplatanie języka polskiego i angielskiego nie jest usystematyzowane
- Cele uczenia się poprzez język angielski są niejasne
- Brak odpowiednich materiałów w języku angielskim
- Matura z języka angielskiego odbierana jako nieoddająca uczniom sprawiedliwości podczas rekrutacji na polskie uniwersytety

Uczenie się dodatkowych języków

Badani informują, że uczniowie uczący się poprzez język angielski są często zainteresowani nauką innych języków, głównie francuskiego, niemieckiego i włoskiego. To wskazuje, że doświadczenie uczenia się poprzez angielski ma związek z motywacją do rozwijania kompetencji wielojęzycznej. w takich przypadkach warto modyfikować podejście do nauki innych języków biorąc pod lupę dobrą praktykę uczenia się poprzez język angielski. w ten sposób, kooperacja pomiędzy nauczycielami różnych języków mogłaby poprawić ogólne wyniki nauczania języków w danej szkole lub społeczności.

“Czasem uczniowie stają się zblazowani, mają dość angielskiego, więc chętnie nauczą się kolejnego języka obcego”

Nauczyciel języka angielskiego

Dostęp do języka angielskiego poza szkołą

Każda sala szkolna jest mikrokosmosem większego społeczeństwa, a jest to szczególnie prawdziwe jeśli chodzi o wpływy nowoczesnej techniki i ekspozycję uczniów na język angielski. Na podstawie danych z wywiadów oszacowano stopień w jakim uczniowie czytają i komunikują się przez internet używając języka angielskiego poza godzinami spędzonymi w szkole. Liczbę godzin ekspozycji w tygodniu oszacowano na od 15 do 20.

Przekłada się to nie tylko na poziomy kompetencji języka angielskiego uczniów

w danym wieku, ale też na rodzaje umiejętności, które rozwijają równoległe do swojej przedmiotowej i lingwistycznej edukacji w systemie dwujęzycznym.

Zakres niniejszego badania nie upoważnia nas do determinowania w jaki sposób tak wysoka ekspozycja na język angielski osiągnana dzięki nowoczesnej technice wpływa na rozwój lingwistyczny i kognitywny uczniów. Nauczyciele zauważają jednakże, że uczniowie obecnie uczestniczący w programach kształcenia dwujęzycznego różnią się, do pewnego stopnia, od roczników ery przed-internetowej. Ma to wpływ na sposób nauczania języka angielskiego i na to, jak kształcenie przedmiotowe dostosowuje się, by pogodzić wiedzę i umiejętności językowe oraz przedmiotowe.

Nauczyciele informują, że niektórzy uczniowie, oprócz intensywnego korzystania z internetu, w jakimś punkcie swojej nauki szkolnej pobierają dodatkowo korepetycje z języka angielskiego.

„Filozofia życiowa pokolenia Y (urodzonego w latach 1982-2001) jest zdeterminowana przez „natychmiastowość” – uczenie się w czasie używania, używanie w czasie uczenia się – a nie uczenie się teraz, by użyć później. To wpływa na preferowane przez nich style i strategie uczenia się.”

Badacz

4.6 Procesy uczenia się

Przedmioty szkolne

Najczęściej spotykanymi przedmiotami nauczonymi w ramach szkolnictwa dwujęzycznego w wybranych do badania szkołach są (ułożone w kolejności):

1. Biologia
2. Geografia
3. Matematyka
4. Fizyka
5. Chemia
6. Historia

Nauczanie dwujęzyczne występuje także w kilku przypadkach na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie, techniki i informatyki. Nauczanie języka angielskiego jest prowadzone równoległe ze wszystkimi tymi pozostałymi przedmiotami szkolnymi.

Uczniów zapytano w czasie wywiadów czy jakikolwiek przedmiot wyróżniał się trudnością spośród wszystkich nauczanych poprzez język angielski. w odpowiedziach często wymieniana była biologia. Badani wspominali jednak, że choć pojedyncze przedmioty mogą być traktowane jako „trudne”, to najważniejszy jest sposób, w jaki są nauczane, a nie sam przedmiot. Uzasadnione jest twierdzenie, że każdy z w/w przedmiotów może być w taki lub inny sposób wymagający, ale jednocześnie żadne nie okazały się „nieodpowiednie” do nauczania dwujęzycznego.

Nauczyciele przedmiotu rozpatrują tematy zajęć, zastanawiając się czy są one odpowiednie na lekcje prowadzone poprzez język angielski. Jest to najczęstsze w modelach od B do D i odzwierciedla rosnący w Europie trend do rozwijania podejścia modułowego w różnych rodzajach edukacji dwujęzycznej.

Ten trend może mieć poważne implikacje dla polskiej edukacji dwujęzycznej ze względu na wzrastającą dostępność materiałów tworzonych dla konkretnych modułów.

Podejścia i metody nauczania

Podejścia do nauczania i systemy nauczania, w ramach których są stosowane różnią się w zależności od kraju. Na przykład w krajach zajmujących wysokie pozycje w rankingu PISA (*Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Uczniów*) prowadzonym przez OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development - Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju*) nie widać jednoznacznej korelacji między wysokimi wynikami i stosowaniem konkretnych podejść metodycznych.

Zapewnianie bogatego środowiska nauki w czasie lekcji zależy od wielu czynników. w edukacji dwujęzycznej, jeden z nich dotyczy umożliwiania uczniom używania języka angielskiego w komunikacji między sobą (np podczas pracy w grupie) kiedy uczą się przedmiotu. Zakłada to stosowanie podejść metodycznych zgodnych z komunikatywnym paradygmatem uczenia się.

W czasie prowadzenia niniejszego badania zaobserwowano spektrum różnych podejść metodycznych w praktyce klasowej. Występuje wyraźne zróżnicowanie wśród przedmiotów i klas, i nie jest możliwe wyciągnięcie wniosków, że którykolwiek z modeli kształcenia dwujęzycznego jest ściśle związany z konkretnymi podejściami. Jest to jednakże interesujący obszar do refleksji dla każdego nauczyciela związanego z nauczaniem dwujęzycznym podczas analizowania sposobów dalszego udoskonalania warsztatu.

Modele nauczania przedmiotowego nieco się różniły:

Model A: Nauczanie z silnie zaznaczoną rolą nauczyciela (*teacher-based*) ze stałym wykorzystaniem ćwiczeń w parach/grupach.

Model B: Przez większość czasu nauczanie z silnie zaznaczoną rolą nauczyciela (*teacher-based*), z ograniczonym wykorzystaniem ćwiczeń w parach/grupach.

Model C: Odmienne typy nie poddające się oszacowaniu.

W nauczaniu języka angielskiego rola nauczyciela jest najczęściej silnie zaznaczona we wszystkich modelach.

Potrzeby edukacyjne uczniów z oddziałów dwujęzycznych jeśli chodzi o język angielski różnią się znacznie od tych wyrażanych przez uczniów klas z wykładowym językiem polskim, częściowo z powodu wysokiej ekspozycji na język w czasie nauki innych przedmiotów szkolnych. Nauczanie języka angielskiego jest zatem adaptowane, by odpowiadało potrzebom uczniów nauczanych dwujęzycznie. Należy przede wszystkim upewnić się, że mają oni wystarczający poziom poznanawczo-szkolnej sprawności językowej (*Cognitive and Academic Language Proficiency – CALP*) z konkretnych przedmiotów, przy podstawowych umiejętnościach interpersonalnej komunikacji (*Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*), które – zgodnie z zebranymi opiniami – już opanowali w znacznym stopniu (szczególnie w modelach a i B).

Uczniowie kształceni dwujęzycznie mogą w czasie trwania nauki napotkać specyficzne dla siebie problemy lingwistyczne, często dotyczące angielskich tekstów pisanych. Zgodnie z dobrą praktyką problemy te powinny być rozpoznawane

przez kooperujących ze sobą nauczycieli przedmiotu i języka, tak by uczniowie mogli otrzymać adekwatne wsparcie.

Nauczyciele języka mogą zatem być traktowani jako konsultanci pomocni przy rozwiązywaniu problemów, którzy w miarę upływu czasu tworzą bazę danych o specjalistycznych problemach językowych napotkanych przez uczniów z klas dwujęzycznych. Baza ta jest później używana jako pomoc w dostosowywaniu nauczania języka do potrzeb oddziałów dwujęzycznych.

Przeplatanie nauczania języka i przedmiotu w ramach jednego modelu kształcenia dwujęzycznego jest warunkiem wstępnym dla osiągania najlepszych możliwych wyników nauczania. Europejskie portfolio językowe (*The European Language Portfolio*) może być przydatnym środkiem ułatwiającym rozwój doradztwa, jednocześnie umożliwiającym uczniom wzięcie odpowiedzialności za ich własny rozwój lingwistyczny i komunikatywny w zakresie języka angielskiego.

Dobra praktyka

Europejskie portfolio językowe i Europass – Paszport Językowy mogą być używane do motywowania uczniów i mogą pomóc im w zdobyciu lepszego wglądu w język angielski, jak również podnieść ich własną świadomość metapoznawczą (preferowane strategie i style uczenia się).

Według badanych, ogólne wyniki nauczania uczniów z oddziałów dwujęzycznych są wysokie. Mogą za tym stać różne czynniki; jeden z nich jest związany z jakością i efektywnością podejść metodycznych używanych w nauce przedmiotu i języka. Na podstawie bardzo ograniczonej liczby obserwacji klasowych można wysnuć wniosek, że nauczyciele bardzo polegają na komunikacji „transakcyjnej”, gdzie wiedza przekazywana jest uczniom przez nauczyciela. „Interakcyjna” komunikacja, gdzie w tworzeniu lekcji biorą udział uczniowie, też ma miejsce, jednak spotykana jest rzadziej.

Badanie form kształcenia dwujęzycznego poza Polską coraz bardziej koncentruje się na wpływie języka na procesy poznawczo-umysłowe. Procesy te są zarówno wewnętrzne jak i społeczne. Procesy społeczne nie mogą być wzmocnione jeśli uczniowie nie mają możliwości dyskusji o swoich przemyśleniach dotyczących właśnie poznawanego tematu. To dlatego nauczyciele stosują podejścia metodyczne prowadzące do pracy w parach lub grupie, jak wynika z niektórych danych zebranych w klasach w czasie przeprowadzania niniejszego badania.

Nauczyciele muszą np. decydować, czy dostosowywać i modyfikować podejścia metodyczne stosowane w polskojęzycznej edukacji kiedy naucza się poprzez język angielski oraz jak to zrobić. z wywiadów z nauczycielami można wysnuć wniosek, że różnice w stosowanej metodyce są niewielkie.

Niektórzy jednak mówią o wpływie jaki ma zdobycie materiałów anglojęzycznych na podejścia metodyczne stosowane przez nich w nauczaniu danego tematu. Innymi słowy, możliwe, że nawet jeśli procesy dydaktyczne w danej szkole toczą się pomyślnie, adaptacja podejść metodycznych może doprowadzić do jeszcze lepszych rezultatów. Taka adaptacja miałaby miejsce w obszarach przedmioto-

wych z uwzględnieniem specyfiki uczenia się i nauczania danego przedmiotu, jak również międzyprzedmiotowo. Nauczenie się co i jak adaptować może być przyspieszone dzięki przeznaczeniu przez nauczycieli oddziałów dwujęzycznych czasu w dni pracujące na dialog i pracę grupową.

Dobra praktyka

W edukacji dwujęzycznej wszyscy nauczyciele – przedmiotu i języka – ponoszą mniejszą lub większą odpowiedzialność za podnoszenie sprawności używania języka angielskiego w swoich klasach.

Nauczyciele informują, że nauczanie i uczenie się poprzez różne modele (szczególnie a i B) wymaga więcej niż tylko zmiany języka. Edukacja dwujęzyczna zachęca do zmiany podejścia metodycznego i przyjęcia metod wspierających rozwój językowy. To wykracza poza kwestie słownictwa i wymaga zapewnienia stosowania przez nauczycieli podejść metodycznych umożliwiających uczniom używanie języka i myślenie w nim o nauczonym przedmiocie. w kształceniu dwujęzycznym monolog nauczyciela lub ucznia (np. w prezentacji) jest tylko jednym z typów dyskursu, które należy wykorzystywać w procesie uczenia się.

Dobra praktyka

Zasady podejścia konstruktywistycznego, pochodzące w większości z psychologii kognitywnej, mogą być bardzo istotne w edukacji dwujęzycznej:

Nauczanie musi dotyczyć doświadczeń i kontekstów sprawiających, że uczeń będzie chętny i zdolny uczyć się (tzn. uzyskać gotowość).

Nauczanie musi mieć strukturę łatwą do ogarnięcia przez ucznia (organizacja spiralna programu nauczania).

Nauczanie powinno być zaprojektowane tak, by ułatwić ekstrapolację i wypełniać istniejące luki w wiedzy uczniów (wychodzenie poza podane informacje).

Bruner 1990

Ładunek poznawczy

Uczenie się zakłada nabywanie nowych koncepcji i umiejętności. w nauczaniu dwujęzycznym nauczyciele i uczniowie zdają sobie sprawę, że podchodzą do uczenia na różne sposoby w zależności od tego, czy używają języka polskiego czy angielskiego. Uważa się, że ta różnica jest związana z różnicami w konceptualizacji w każdym z tych języków.

Dobra praktyka

Przeplatanie języka polskiego i angielskiego (*code switching*) może dawać dobre rezultaty jeśli jest usystematyzowane. Zmiana języków w przewidywalny sposób, dla konkretnych celów, może wspomóc proces uczenia się.

Obciążenie poznawcze uczących się poprzez język angielski jest uważane za nieco inne od tego, które dotyczy uczniów nauczanych po polsku. Być może to jest

powodem, dla którego *code switching* jest popularny w niektórych klasach (szczególnie w modelach od B do D). Gimnazjum i szkoła średnia potrafią być bardzo wymagające jeśli chodzi o procesy uczenia się, czy to w języku polskim czy angielskim.

Doświadczeni nauczyciele oddziałów dwujęzycznych rozumieją te uwarunkowania i zwracają uwagę na to, jaki język jest potrzebny do nauczenia się danego materiału przedmiotowego, na umiejętności uczenia się potrzebne by osiągnąć różne cele edukacyjne, oraz na preferowane przez uczniów strategie i style uczenia się konkretnych przedmiotów. Ogólnie oznacza to adaptowanie podejścia metodycznego tak, by uczniowie mogli zaangażować się w myślenie wyższego rzędu (Benjamin Bloom, 1956). Przejście od myślenia niższego rzędu do myślenia wyższego rzędu jest ściśle związane z podejściami metodycznymi i zaangażowaniem ucznia w proces kształcenia.

Osiągnięcie etapu myślenia wyższego rzędu oznacza używanie akademickich form języka angielskiego w nauczaniu i skłonienie do tego samego uczniów w procesie uczenia się. Oznacza to także stosowanie podejść metodycznych, które aktywują procesy mentalne w strefie najbliższego rozwoju (*Zone of Proximal Development, ZPD*). ZPD jest różnicą między aktualnym poziomem ucznia, a potencjalnym poziomem możliwym do osiągnięcia dzięki pracy z innymi ludźmi.

Dobra praktyka

Zrozumienie przez nauczycieli istoty strefy najbliższego rozwoju, oraz pokrewnego terminu „rusztowanie” („*scaffolding*”, Vygotsky), jest uważane za kluczowe w procesie osiągania wysokich wyników w edukacji dwujęzycznej. To może umożliwić uczniom zaangażowanie w myślenie wyższego rzędu, np. tworzenie, ewaluację, analizowanie, stosowanie, rozumienie i zapamiętywanie (Bloom).

Myślenie niższego rzędu oznacza, że uczniowie otrzymują informacje i rzadko wychodzą poza potrzebę prostego odtwarzania omawianego właśnie materiału. Myślenie wyższego rzędu zakłada aktywne manipulowanie informacjami, aby zrozumieć i stworzyć nowe znaczenia. Jest ono wyzwaniem już w kształceniu polskojęzycznym; w edukacji poprzez język angielski jest jeszcze trudniejsze. Doświadczeni nauczyciele oddziałów dwujęzycznych potrafią skłonić swych uczniów do przejścia na wyższy poziom myślenia, np. poprzez wprowadzenie i stosowanie angielskich wyrażen i dyskursu wymaganych między innymi w syntetyzowaniu informacji, generalizowaniu, stawianiu hipotez, interpretowaniu, analizowaniu i stosowaniu informacji.

Badani są świadomi teoretycznych konstruktów poznawczych i aktywnie poszukują informacji jak dopasować je do praktyki nauczania poprzez język angielski.

Zastosowanie języka i dyskurs

Obserwacje klasowe, wywiady i następująca po nich analiza danych dały wgląd w cechy szczególne dyskursu klasowego w różnych szkołach, modelach i nauczanych przedmiotach.

Dobra praktyka

Badania w innych krajach pokazały, że niektórzy nauczyciele oddziałów dwujęzycznych często mówią więcej, niż robiliby to w swoim pierwszym języku (wydłużony czas mówienia nauczyciela).

Jakość edukacji dwujęzycznej zależy od tego, czy umożliwia się uczniom kreatywne używanie języka.

Uczniowie często używają języka polskiego gdy:

- **Chcą doprecyzować nowy temat**, np. „Co to jest konfiguracja kontynentów i mórz? Nie rozumiem” (geografia), „Z czego składa się tkanka? Nie rozumiem tego po angielsku” (biologia).
- **Zadają nauczycielowi pytania dotyczące nauczanej treści**, np. „Triangle to stożek czy trójkąt?” (matematyka), „Physical features to cechy fizyczne, czyli to co widzimy?” (chemia).
- **Potrzebują informacji** nie związanych z tematem lekcji, np. dodatkowych informacji dotyczących zadania domowego lub sprawdzianu, przykładowo „Czy strona piąta jest cała na zadanie?” (matematyka).
- **Pracują w parach lub grupach.**

Nauczyciele często używają języka polskiego gdy:

(Głównie w piśmie)

- **Posługują się materiałami dydaktycznymi** (spodowane to jest być może brakiem dostępu do materiałów anglojęzycznych).
- **Przeprowadzają sprawdzian, a także w czasie oceniania nauki uczniów.**

(Głównie w mowie)

- **Wprowadzają nowy temat** „Napiszcie sobie nowy temat – transport komórkowy” (biologia).
- **Tłumaczą na pierwszy język krótkie fragmenty tego co mówią (wykładają) po angielsku.**
- **Wprowadzają nowe terminy**, np. „Land form to formy terenu” (geografia), „nucleus to jądro” (biologia), „Cortex to błona” (biologia).
- **Zostali poproszeni o wyjaśnienie**, np. „Histology to nauka zajmująca się budową komórki” (biologia).
- **Zadają pytania i wydają polecenia, w sytuacji kiedy użycie języka angielskiego nie dało efektu**, np. „Could you come to the blackboard and draw the set and explain the term *mutually exclusive*?” (Podejść proszę do tablicy, narysuj zbiór i wytłumacz termin *mutually exclusive*) <uczeń nie udziela odpowiedzi> „OK, zapomnij o angielskim, wszyscy mają to zrozumieć, wytłumacz po polsku.”

Do celów zarządzania klasą, np. „Przeczytajcie tekst ze strony 23”, „Bądźcie cicho” (historia).

Dobra praktyka

Poziom zrozumienia i przetworzenia przez uczniów (*student intake*) danych prezentowanych przez nauczyciela (*teacher input*) najlepiej zmierzyć dając nauczycielom możliwość kontrolowania nabytych umiejętności uczniów (*student output* – produkcja uczniów po tym jak zrozumieją materiał).

Podsumowując, widoczne jest, że językami zarówno nauczania jak i uczenia się są angielski oraz polski. Dużą część czasu mówienia stanowi czas mówienia nauczyciela. Uczeń odzywa się, gdy jest o to poproszony, a także, by potwierdzić, że rozumie materiał, by krótko skomentować wypowiedź swoją albo innych uczniów, by poprosić o wyjaśnienie, potwierdzenie lub pomoc.

Uczniowie często polegają na konwencjonalnych zwrotach angielskich, zamiast na samodzielnie skonstruowanych zdaniach, i często przechodzą na język polski. Częstotliwość wypowiedzi będących prośbą o wyjaśnienie lub potwierdzenie, oraz sprawdzeniem zrozumienia materiału jest wg badanych wyższa niż w nauczaniu w języku polskim. Sprawdzenie klarowności wyjaśnienia ze strony uczniów lub nauczyciela sprowadza się często do powtórzenia wcześniejszej wypowiedzi lub przetłumaczenia jej na język polski.

Produkcja uczniów jest zazwyczaj bardziej złożona kiedy są oni proszeni o opowiedzenie o własnych doświadczeniach, wyrażenie opinii o omawianym temacie, lub odniesienie się do wyników ćwiczenia wymagającego grupowego podejmowania decyzji.

Materiały dydaktyczne i ich źródła

Nauczyciele stosujący wszystkie modele nauczania używają różnorodnych materiałów dydaktycznych jako wsparcia dydaktycznego. Mogą one być w języku polskim lub angielskim, lub stanowić jedną z wielu skomplikowanych kombinacji tych języków.

Dobra praktyka w edukacji dwujęzycznej wymaga często nawet większej wizualizacji terminów i pojęć niż ma to miejsce w nauczaniu w języku polskim. Ma to związek z „obciążeniem językowym” uwidaczniającym się w czasie nauki poprzez inny język. Nie wszystkie szkoły są wyposażone w rzutniki multimedialne i inny sprzęt ułatwiający tworzenie docelowo zaprojektowanych materiałów i efektywne używanie ich w klasie. Stosowanie czarnych lub białych tablic i tradycyjnych rzutników pisma nie wystarcza już do osiągnięcia dobrej jakości wizualizacji w nauczaniu wszystkich przedmiotów i w każdej sytuacji dydaktycznej w środowisku kształcenia dwujęzycznego.

Inwestycja w klasowe projektory multimedialne i komputery przenośne będzie coraz częściej niezbędna by osiągać najwyższe standardy jakości materiałów i nauczania przedmiotu. Częściowo jest to spowodowane koniecznością systematycznego poświęcania znacznej uwagi procesowi optymalizowania swoich materiałów dydaktycznych. Takie podejście jest związane również z umożliwianiem lepszego wykorzystanie Internetu przez uczniów do samodzielnej nauki.

Zwiększone wykorzystanie pracowni językowych wyposażonych na stałe w wyżej wymieniony sprzęt mogłoby w tym pomóc. w trakcie przeprowadzania niniejszego badania zaobserwowano wykorzystanie takich klas. Bezspornym jest fakt, że kryją one wielki potencjał do wykorzystania także w czasie nauczania przedmiotów w języku angielskim.

Badani podnoszą kwestię tekstualnej złożoności materiałów anglojęzycznych i ich synchronizacji z polskim programem nauczania. Odnosi się to do podręczników i lektur, materiałów drukowanych i rozdawanych uczniom, oraz zasobów bibliotecznych.

Kluczowym jest tu problem czytelności (tzw. *readability*) – czy użyte materiały są w optymalnym stopniu przyswajalne, maksymalnie zrozumiałe dla uczniów. Ma to również związek z CALP (poznawczo-szkolną sprawnością językową) . Materiały w różnych językach często tworzone są zgodnie z podejściem do tekstu, które jest przynajmniej częściowo zdeterminowane przez uwarunkowania kulturowe danego kraju. Przykładowo, niektóre materiały dydaktyczne stworzone na potrzeby rodzimych użytkowników języka, np. pochodzące z krajów anglojęzycznych, jak Zjednoczone Królestwo, niekoniecznie będą najbardziej odpowiednie dla niektórych klas dwujęzycznych w Polsce. Układ logiczny tekstu w języku angielskim może znacząco różnić się od tego w polskim, nawet jeśli temat i stopień złożoności w ujęciu problemu są identyczne w obu tekstach. Bariery językowe nie mogą pod żadnym pozorem utrudniać przyswajania wiedzy z zakresu danego przedmiotu, a wszystkie użyte materiały muszą stymulować przyswajanie języka przez uczniów. To ułatwia udane wprowadzanie w życie teorii o dwuogniskowości (nauka przedmiotu i nauka/przyswajanie języka) edukacji dwujęzycznej.

Synchronizacja programów i egzaminów

Centralna Komisja Egzaminacyjna

System egzaminów zewnętrznych został przygotowany i zorganizowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE), instytucję publiczną z siedzibą w Warszawie, we współpracy z ośmioma Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi. Centralna Komisja Egzaminacyjna jest odpowiedzialna za przygotowywanie i publikowanie sylabusów zawierających zakres egzaminów, próbnych pytań, zadań, testów, jak również za podanie do publicznej wiadomości kryteriów oceniania.

Dobra praktyka

Nauczyciele oddziałów dwujęzycznych muszą mieć umiejętność oceny, czy materiały anglojęzyczne odpowiadają poziomowi kompetencji czytelniczej uczniów.

Egzamin gimnazjalny

Egzamin gimnazjalny jest obowiązkowym egzaminem pisemnym odbywającym się pod koniec gimnazjum. Jest to egzamin międzyprzedmiotowy złożony z dwóch części: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Egzamin jest przeprowadzany wyłącznie w języku polskim, niezależnie od typu szkoły.

W roku szkolnym 2008/2009 zostanie wprowadzony egzamin gimnazjalny z języka obcego. Uczniowie będą go zdawali z języka nauczanego w szkole. Jest on

zgodny z podstawą programową nauczania języka w gimnazjum i odpowiada poziomowi A+ w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (CEFR).

Egzamin maturalny

Egzamin maturalny jest obowiązkowy dla wszystkich absolwentów szkół średnich. Jest to egzamin zewnętrzny, taki sam w całym kraju. Matura jest także podstawą dla przyjęcia na studia. Egzamin składa się z dwóch części: ustnej (oceniaanej w szkole) i pisemnej (oceniaanej przez zewnętrznych egzaminatorów maturalnych).

Uczniowie oddziałów dwujęzycznych mogą zdawać wszystkie przedmioty po polsku lub zdecydować się na podejście do egzaminów w obu językach (nie dotyczy matury z języka polskiego, oraz historii Polski i geografii Polski). Uczniowie mogą wybrać spośród sześciu przedmiotów: biologii, historii, chemii, geografii, fizyki i matematyki. Matura z języka angielskiego jako obcego na poziomie dwujęzycznym jest oparta na programie nauczania dla oddziałów dwujęzycznych. Program ten przewiduje wyższy poziom nauczania niż dla poziomu rozszerzonego. Poziom matury dwujęzycznej w zakresie wiedzy przedmiotowej jest standardowy i stawia uczniom takie same wymagania jak podczas matury zdawanej w języku polskim.

Kluczowe zagadnienia:

- Centralna Komisja Egzaminacyjna publikuje zestawy egzaminu maturalnego z poprzednich lat. Jednakże, w przypadku matury dwujęzycznej publikowany jest jedynie egzamin z angielskiego, jako języka obcego. Ani nauczyciele, ani uczniowie nie mają dostępu do zestawów matury dwujęzycznej z przedmiotów nauczanych w tym systemie.
- Uważa się, że matura dwujęzyczna z przedmiotów szkolnych opiera się wymagach stawianych przez maturę polskojęzyczną. Potrzebne jest stworzenie jasno określonego zestawu wymogów egzaminacyjnych odnoszących się wyłącznie do matury dwujęzycznej z przedmiotów szkolnych.
- Nauczyciele informują o potrzebie lepszej informacji na temat kryteriów oceniania. Informator przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną podaje jedynie krótki opis rodzajów zadań i sugerowany schemat oceniania konkretnych, zawartych w niej zadań. Nie dostarcza jednakże ogólnych kryteriów oceniania.
- Egzamin maturalny zastąpił egzaminy wstępne na uczelnie wyższe, zatem jego wyniki są niezwykle ważne dla procesu rekrutacji. Badani informują, że niektóre uczelnie nie biorą pod uwagę wyników matury dwujęzycznej w języku angielskim jako obcym. Pomimo tego, że taki egzamin jest uważany za bardziej wymagający niż matura rozszerzona, uczniom nie są przyznawane dodatkowe punkty za podejście do niego. z tego powodu, według badanych, uczniowie czasami rezygnują ze zdawania matury dwujęzycznej.
- Co roku Centralna Komisja Edukacyjna organizuje próbne egzaminy maturalne ze wszystkich przedmiotów. Nie zawsze jednakże jest przygotowywana próbna matura dwujęzyczna (czy to z angielskiego jako języka obcego, czy z przedmiotów szkolnych).
- Egzamin maturalny można zdawać na dwóch poziomach: podstawowym

i rozszerzonym. Maturę dwujęzyczną z przedmiotów szkolnych można jednak zdawać tylko na poziomie podstawowym, więc uczniowie nie mają szansy sprawdzenia swojej wiedzy na wyższym.

- Nauczyciele pracujący w gimnazjach zauważają, że egzamin gimnazjalny nie uwzględnia potrzeb szkół z oddziałami dwujęzycznymi. Żadna z części egzaminu, w tym część dotycząca języka obcego, nie zawiera dodatkowych zadań dla uczniów z takich oddziałów klasowych. Uczenie się przedmiotów szkolnych w języku angielskim jako takie nie daje uczniom żadnych dodatkowych korzyści w czasie egzaminu końcowego.

Dobra praktyka

Poniższe dwa rodzaje zastosowania języka pomagają nam zrozumieć rodzaj komunikacji w klasie odnajdywany w kształceniu dwujęzycznym. Oba są ważne, jednak to CALP prowadzi do myślenia wyższego rzędu.

BICS – (*Basic Interpersonal Communication Skills*) podstawowe umiejętności interpersonalnej komunikacji, np. zwykła, codzienna rozmowa

CALP – (*Cognitive and Academic Language Proficiency*) poznawczo-szkolna sprawność językowa, np. komunikacja w kontekście zawodowym

ZALECENIA

Zalecenia są podzielone ze względu na poniższe kryteria:

Praktyka (szkoły, gdzie wprowadzono nauczanie w systemie dwujęzycznym)

Systemy (system edukacyjny i jego przedstawiciele – ministrowie, ośrodki doskonalenia nauczycieli, komisje egzaminacyjne)

Praktyka

- Wspierać szkoły i zachęcać je do jasnego określania celów wprowadzenia kształcenia dwujęzycznego (dotyczy wszystkich modeli) do programu nauczania.
- Tworzyć zespoły nauczycielskie (przedmiot-język; przedmiot-przedmiot) w szkołach i wprowadzić posiedzenia tych zespołów do planu zajęć.
- Tworzyć zespoły międzyszkolne, w których nauczyciele konkretnych przedmiotów, w tym języka angielskiego, będą mogli współpracować w tworzeniu specyficznie polskich materiałów, ćwiczeń pomocnych w przygotowaniach do egzaminu maturalnego (dotyczy języka angielskiego), oraz narzędzi do procedur selekcji uczniów.
- Zachęcić nauczycieli do przystępowania do międzynarodowych sieci poświęconych formom kształcenia dwujęzycznego, szczególnie w obrębie CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego).
- Uzyskiwać i przekazać informacje na temat materiałów Unii Europejskiej, które mogłyby być później wesprzeć nauczycieli i uczniów.
- Jeszcze bardziej doceniać wkład pracy i specjalistyczne umiejętności potrzebne w nauczaniu w systemie dwujęzycznym, oraz zapewnić odpowiednie formy wynagradzania, by nauczyciele nie rezygnowali z pracy z klasami dwujęzycznymi.
- Doceniać wagę struktur wspomagających, takich jak spotkania informacyjne dla rodziców i uczniów oraz kontrakty uczniowskie, które określają role i zakres odpowiedzialności nauczyciela i ucznia w całym procesie kształcenia.
- Badać sposoby umożliwienia nauczycielom osiągnięcia znajomości języka angielskiego przynajmniej na poziomie B2 dla wszystkich 5 obszarów umiejętności (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – CEFR).
- Zbadać potencjalne zastosowanie europejskiego portfolio językowego we wspieraniu integracji uczenia się przedmiotu i języka przez uczniów.

Systemy

- Dostarczyć program nauczania dla egzaminu maturalnego z języka angielskiego.
- Umożliwić dostęp do egzaminów maturalnych z lat ubiegłych.
- Zapewnić środki dla powstania samoregulującego się serwisu wspierającego pracę nauczycieli, oraz sieci dla szkół podejmujących wyzwanie budowania wysokiej jakości kształcenia, a także osiągnąć standaryzację poprzez dzielenie się doświadczeniami i współpracę przy opracowywaniu materiałów.
- Zapewnić szanse wspólnego opracowywania programu, rozwoju zawodowego nauczycieli, dostępu i opracowywania materiałów, oraz przygotowań do egzaminu maturalnego.
- Współpracować z instytucjami szkolnictwa wyższego w kwestiach związanych z gratyfikowaniem nauki w systemie dwujęzycznym w procesie rekrutacji na studia.
- Określić sposoby implementacji wniosków i doświadczeń płynących z dobrej praktyki (modele A-D) w innych, niedwujęzycznych, szkołach w Polsce.
- Zachęcić do ściślejszej współpracy na linii szkoły – szkolnictwo wyższe.

ANEKS

Lista szkół biorących udział w projekcie

1. Gimnazjum Nr 17
ul. Zofii Nałkowskiej 9
85-866 Bydgoszcz
2. V LO im. Stefana Żeromskiego
ul. Polanki 130
80-322 Gdańsk-Oliwa
3. III LO im. Bohaterów Westerplatte
ul. Topolowa 7
80-255 Gdańsk-Wrzeszcz
4. 24 Gimnazjum
ul. Legionów 27
81-405 Gdynia
5. III LO im. Marynarki Wojennej RP
ul. Legionów 27
81-405 Gdynia
6. Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 12
Gimnazjum Dwujęzyczne
ul. Płocka 16
44-164 Gliwice
7. I LO im. B. Nowodworskiego
Plac na Groblach 9
31-101 Kraków
8. VI LO im. Adama Mickiewicza
ul. Wąska 7
31-057 Kraków
9. Zespół Szkół Ogólnokształcących
(Publiczne Gimnazjum Nr 9 i
Publiczne Liceum Ogólnokształcące
im. Marii Skłodowskiej-Curie)
ul. Duboisa 28
45-070 Opole
10. Gimnazjum z Oddziałami
Dwujęzycznymi
ul. Kościuszki 41
44-200 Rybnik
11. II Liceum Ogólnokształcące
z Oddziałami Dwujęzycznymi
ul. Mickiewicza 32
76-200 Słupsk
12. Gimnazjum nr 25 im. Stanisława
Staszica w Sosnowcu
Plac Zillingera 1
Sosonowiec
13. Gimnazjum z oddziałami
dwujęzycznymi Nr 25
ul. Zwycięzców 44
03-938 Warszawa
14. Gimnazjum Nr 58
ul. Jagiellońska 38
03-719 Warszawa
15. Gimnazjum nr 123 im. Jana Pawła II
ul. Strumykowa 21
03-138 Warszawa
16. II Liceum Ogólnokształcące im.
Stefana Batorego
ul. Myśliwiecka 6
00-459 Warszawa
17. XXXIII LO im. Mikołaja Kopernika
ul. Bema 76
01-225 Warszawa
18. Zespół Szkół Nr 106 Gimnazjum
nr 122 im. gen. Charles'a de Gaulle'a
ul. Van Gogha 1
03-188 Warszawa
19. Gimnazjum Nr 2
ul. 26 Marca 66
44-300 Wodzisław Śląski
20. Gimnazjum Dwujęzyczne Nr 26
ul. Grochowa 13
53-523 Wrocław
21. XIV LO im. Polonii Belgijskiej
ul. Brucknera 10
51-410 Wrocław

Biogramy badaczy

David **Marsh** działa na polu edukacji dwujęzycznej od połowy lat 80 ubiegłego wieku. Był częścią zespołu, którego prace doprowadziły do wprowadzenia w roku 1994 do obiegu akademickiego terminu „Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe” (CLIL). w roku 2002 koordynował tworzenie dla Działu ds. Kultury w Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury (DG EAC) Komisji Europejskiej dokumentu pt. „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe – Wymiar europejski: działania, trendy i perspektywy” (CLIL - *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*). Ten przegląd sytuacji w Europie został wykorzystany w kompilacji „Promowanie nauki języków i różnorodności językowej: Plan działań na lata 2004-2006” (2004-2006 EC Action Plan: *Promoting Language Learning & Linguistic Diversity*).

David Marsh ma szerokie doświadczenie na polu rozwoju zawodowego, budowania jakości, badań i doradztwa w wielu krajach w Afryce, Europie i Azji. Jako specjalista do spraw oświaty, pracownik Uniwersytetu Jyväskylä (Finlandia), podejmuje się zadań doradczych i konsultacyjnych dla międzynarodowych agencji i rządów państw na całym świecie. Ma na koncie wiele publikacji na temat metodyki nauczania dwujęzycznego, a obecnie pracuje nad integracją i rozwojem programów nauczania, procesami poznawczymi, oraz zastosowaniem technologii konwergencyjnych w edukacji. w latach 2007-2010 pracuje jako dyrektor strategiczny dla CCN (CLIL Cascade Network, Europa) i zajmuje się inicjatywami rozwojowymi i badawczymi w państwach Unii Europejskiej i Azji Wschodniej.

Marek **Zajac** jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Jest autorem słowników, publikuje także na temat dwujęzyczności oraz zastosowania języka francuskiego dla specjalistycznych celów.

Anna **Czura** jest doktorantką na Uniwersytecie Wrocławskim, specjalizuje się w lingwistyce stosowanej i metodyce nauczania angielskiego jako języka obcego. Głównymi obszarami jej zainteresowań są edukacja dwujęzyczna, autonomia w uczeniu się języka, oraz ocenianie w nauczaniu języków obcych.

Anna **Gapińska** jest doktorantką na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie pracuje jako anglista i osoba szkoląca nauczycieli. Jej zainteresowania badawcze obejmują naukę/przyswajanie drugiego języka i psychologię motywacji.

Hanna **Gozdawa-Gołębiowska** jest starszym wykładowcą w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Jej zainteresowania badawcze obejmują CLIL, historię i kulturę brytyjską, a także interkulturowe podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych.

Renata **Majewska** uczy w klasach dwujęzycznych w III LO im. Bohaterów Westerplatte w Gdańsku od roku 1993. Pracowała przy tworzeniu egzaminów wstępnych dla kandydatów do klas dwujęzycznych i jest egzaminatorem maturalnym. Ma również doświadczenie w nauczaniu w systemie IB (*International Baccalaureate* – matura międzynarodowa).

Katarzyna **Papaja** pracuje w Instytucie Anglistyki na Uniwersytecie Śląskim. Specjalizuje się w metodach nauczania angielskiego jako języka obcego i edukacji dwujęzycznej. Obecnie kończy pracę nad doktoratem na temat Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego (CLIL) w szkołach średnich.

Magda **Roda** od połowy lat 90 ubiegłego wieku pracuje w szkołach z oddziałami dwujęzycznymi, IB oraz MYP (*Middle Years Programme* – Międzynarodowy Program Gimnazjalny). Zajmuje się metodyką nauczania języka angielskiego i uczy psychologii. Pracuje nad rozprawą doktorską na temat międzykulturowych aspektów rozwijania sprawności czytania w pierwszym i drugim/obcym języku.

Magdalena **Urbaniak**, doktorantka na Uniwersytecie Wrocławskim, specjalizuje się w metodyce nauczania angielskiego jako języka obcego i w temacie przyswajania języków obcych. w swoich badaniach koncentruje się na kwestiach związanych z autonomią, ocenianiem alternatywnym, edukacją dwujęzyczną, kształceniem nauczycieli, oraz wykorzystaniem dokumentów Rady Europy w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

Bibliografia

BĘDKOWSKA-OBŁĄK M., (2002), *Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym* // *Języki Obce w Szkole*. - 2002, no. 6, Warszawa: CODN, pp. 95-101.

BLOOM, B.S., (1984), *Taxonomy of Educational Objectives* // Allyn & Bacon: Boston, MA.

BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning* // Cambridge, MA: Harvard University Press.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE, (2001) // Cambridge University Press: Cambridge

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, (2005) 8392/05 // EDUC 69

DUDEK M., (2002), *Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym* // *Języki Obce w Szkole*. - 2002, no 6, Warszawa: CODN, pp. 37-40.

EUROPEAN COMMISSION, (2005), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. *A New Framework Strategy for Multilingualism*, COM(2005) 596 final.

EURYDICE (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* // Eurydice: Brussels

GAJO, L. (2005), *Raport ewaluacyjny - sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce. Założenia i wnioski końcowe* // CODN/Ambasada Francji w Polsce: Warszawa

ILUK, J. (2002), *Nauczanie bilingwalne : modele, koncepcje, założenia metodyczne* / Jan Iluk. - Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000. - 139, [1] s. - (Academic Papers ; no. 1910).

ILUK J., (2002), *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce* // *Języki Obce w Szkole*. - 2002, no. 6, Warszawa: CODN, pp. 27-36.

KACZMARSKI, S., (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego* / Stanisław Piotr Kaczmarek. - Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988. - 211, [1] s. - (The Library of the Foreign Language Teachers).

MULTAŃSKA M., (2002), *Szkoły z klasami dwujęzycznymi* // *Języki Obce w Szkole*. - 2002, no. 6, Warszawa: CODN, pp. 91-94.

PIOTROWSKA I., (2006), *Cognitive and application aspects in the bilingual teaching of Geography* // Donert K., Charzyński P., & Podgórski Z.,

"Teaching in and about Europe", Toruń: Herodot Network with the arrangement of Association of Polish Adult Educators, pp. 50-57.

PISA //www.pisa.oecd.org

STRACHANOWSKA M., (2002), *Interkulturowi czy bilingwalni? // Języki Obce w Szkole*. - 2002, no. 6, Warszawa: CODN, pp.107-113

ŚWIĄTEK A., (2005), *Zjawisko dwujęzyczności, przechowywanie i odzyskiwanie słownictwa u osób dwujęzycznych*. - Bibliogr. // *Języki Obce w Szkole*. - 2005, no. 4, Warszawa: CODN, pp. 3-6.

ZAPARUCHA A., (2006), *How much English teaching in Geography? // Donert K., Charzyński P., & Podgórski Z., "Teaching in and about Europe"*, Toruń: Herodot Network with the arrangement of Association of Polish Adult Educators, pp. 68-79.

ZIELONKA, B. (2007), *Poland // Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D., "Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight"*, European Platform for Dutch Education (The Hague) & European centre for Modern Languages, Graz: pp. 147-154.

ŻUREK J., (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w gimnazjum // Języki Obce w Szkole*. - 2002, no. 6, Warszawa: CODN, pp. 120-122.

*