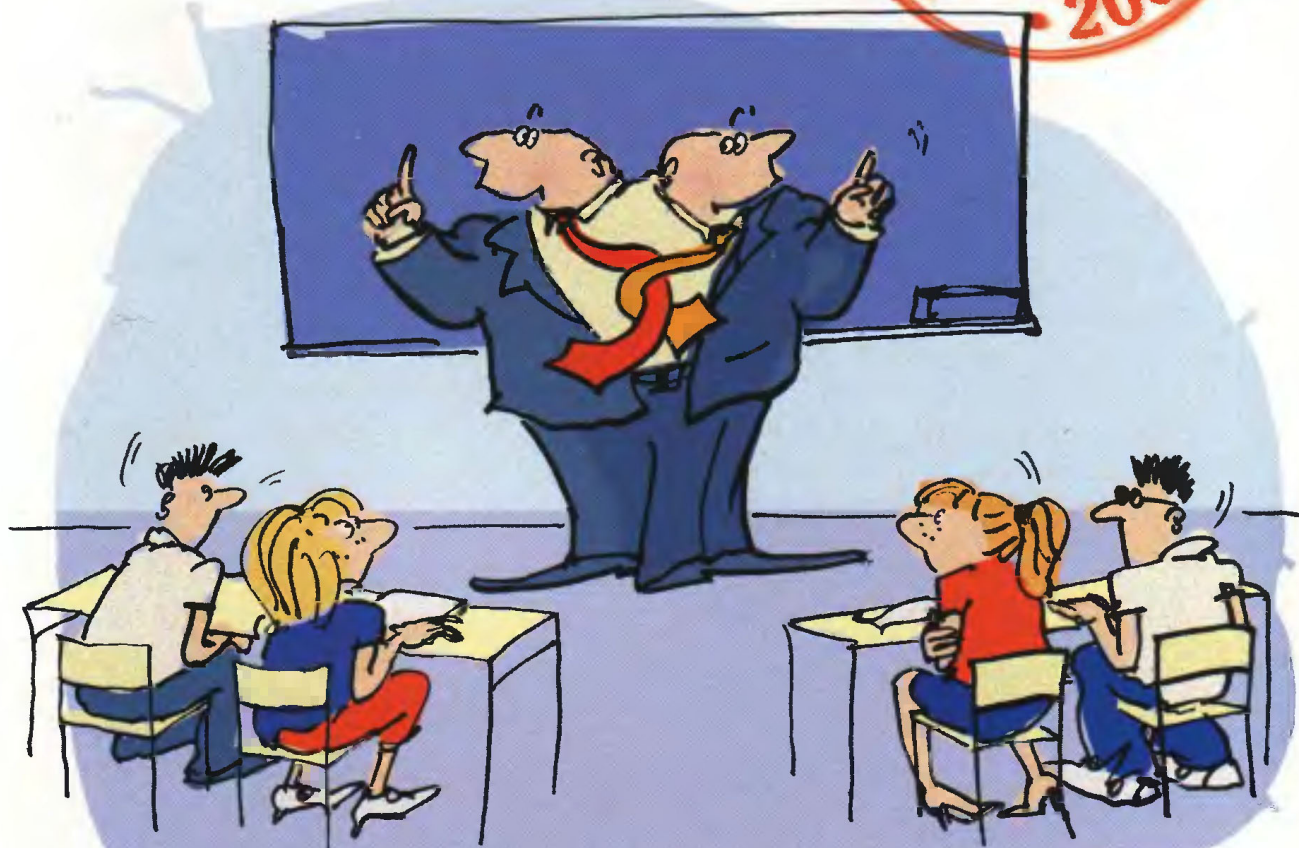


Języki Obce w Szkole

Nauczanie dwujęzyczne



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto. PKO BP S.A. X O/Warszawa 85 10201013 1226719223. (Redakcja Języki Obce w Szkole, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa). W CODNIE prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000).
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001).
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001).
- Nauczanie dwujęzyczne. 6/2002.

i numery bieżące: 5/2002.

Prosimy wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)

Numer 5/2001	11 zł	☐
Numer 5/2002	12 zł	☐

Numery specjalne: (ceny dla stałych prenumeratorów, dla pozostałych osób w nawiasach)

- | | | |
|---|------|--------------------------|
| • Nauczanie wczesnoszkolne (10 zł) | 9 zł | ☐ |
| • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (20 zł) | 9 zł | ☐ |
| • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (18 zł) | 9 zł | ☐ |
| • Nauczanie dwujęzyczne (20 zł) | 9 zł | ☐ |

Prenumerata 2003

I półrocze 2003 (numery 1, 2, 3)	– 30 zł	do 10 stycznia 2003 r.	☐
II półrocze 2003 (numery 4, 5, 6)	– 30 zł	do 20 sierpnia 2003 r.	☐
cały rok (numery 1–6)	– 60 zł	do 10 stycznia 2003 r.	☐

Imię Nazwisko

Instytucja

.....

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: PKO BP S.A. X O/Warszawa 85 10201013 1226719223. „Języki Obce w Szkole”

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.

• Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.

Spis treści

Od redakcji 3

JĘZYK I KULTURA

Bartosz Poluszyński – Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku 5

Barbara Głowacka – Kilka refleksji na temat wielojęzyczności 15

Andrzej Wierus – O ironio... 20

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Wioletta Piegzik – Nauczanie ku dwujęzyczności 23

Jan Iluk – Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce 27

Marek Dudek – Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym 37

Wojciech Gorczyca – Wzorzec, który łączy 41

METODYKA

Magdalena Michalak – Przygotowanie do nauczania w klasach dwujęzycznych – język obcy w wieku wczesnoszkolnym .. 46

Izabela Bawej – Nauczanie języka obcego w klasach dwujęzycznych 55

Ewa Lipińska – O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania 58

Monika Grabowska – O potrzebie obcowania z dziełem literackim w nauczaniu dwujęzycznym 65

Z PRAC INSTYTUTÓW

Jan Iluk – Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych 68

Małgorzata Multańska – Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty 77

Zuzanna Dziegielewska – Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim 79

J. J. Fernández Delgado – Hiszpańskie Sekcje Dwujęzyczne w Polsce. Teraźniejszość i przyszłość 83

Barbara Czarnecka-Cicha – Nowa matura w klasach dwujęzycznych 86

INFORMACJE

Małgorzata Multańska – Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – stan prawny 89

Małgorzata Multańska – Szkoły z klasami dwujęzycznymi 91

Z BADAŃ

Marzena Będkowska-Obłąk – Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym 95

Jacek Rysiewicz – Czy nowa matura z języka angielskiego może zastąpić pisemny egzamin wstępny na filologię angielską w IFA UAM w Poznaniu? 101

Iwona Maria Strachanowska – Interkulturowi czy bilingwalni? 107

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Katarzyna Kozłowska – Autentyczna komunikacja na lekcji języka obcego. Niemożliwe? 114

Ewa Marszałkowska – Doceń swoje dziecko – forma zebrań z rodzicami 118

Jolanta Żurek – Nauczanie dwujęzyczne w gimnazjum 120

Elżbieta Dąbrowska – Lekcja chemii nie tylko w języku polskim 122

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Iwona Janowska – Nauczanie/uczenie się języka w klasach dwujęzycznych. Cele, treści, metody ...	125
Monika Grabowska – Typy tekstów – ćwiczenia dla klas dwujęzycznych francusko-polskich	133
Danuta Gryca – O poezji	140
Anna Popielewicz, Anna Gorczyńska – Kolaż dekadencji i intelektu – secesja ..	142
Inez Łuczywek – Historia i literatura na lekcjach języka angielskiego	148

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych	156
Egzamin maturalny 2002 z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych	163
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka francuskiego dla klas dwujęzycznych	177
Egzamin dojrzałości 2002 z języka hiszpańskiego dla klas dwujęzycznych	178
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka niemieckiego dla klas dwujęzycznych	181
Egzamin maturalny 2002 z języka niemieckiego dla klas dwujęzycznych	188

CZYTELNICY PISZĄ

Ewa Dźwierzyńska – Kilka uwag o nauczaniu języków obcych w klasach dwujęzycznych.	200
---	-----

Stanisława Żurakowska – Warto było... ..	202
Krystyna Szelągowska – Kilka uwag o nauczaniu dwujęzycznym historii	205
Angel Arribas Martin – Matura w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim 2001–2002	207
Piotr Rochowski – Szkolnictwo dwujęzyczne na pograniczu polsko-niemieckim	208

SPRAWOZDANIA

Monika Grabowska – Wykorzystanie techniki wideo na lekcjach języka obcego.	210
Monika Szczucka-Smagowicz – Dwujęzyczność z perspektywy ucznia ..	216
Małgorzata Multańska – Międzynarodowy projekt MOBIDIC	218
Magdalena Olpińska – Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość	220
Grażyna Migdalska – Jak to się zaczęło?	225
Grażyna Migdalska, Monika Szczucka-Smagowicz – A jak jest dzisiaj...?	229

RECENZJE

Ewa Moszczyńska – Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej	234
Iwona Stryczek – Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne	235
Sambor Grucza – Edukacja dwujęzyczna	237
Ewa Moszczyńska – O języku	241

SPIS TREŚCI ROCZNIKA	243
-----------------------------------	-----



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Marek Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313.

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

Ilustracje: Maja Chmura,
Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Płatynowa 4, 00-808 Warszawa
Druk i oprawa: **orthodruk** Sp. z o.o. Składowa 9, 15-399 Białystok
Nakład 2300

Od Redakcji

Szanowni Państwo

Zamykamy rok 2002 kolejnym numerem specjalnym – tym razem o nauczaniu dwujęzycznym. Zdecydowaliśmy się na ten temat, bo wydaje nam się tematem chwili. Wkraczamy do Europy, w której jesteśmy jednym z większych krajów, a chcemy w niej być też krajem znaczącym. Do zaoferowania mamy wiele – naszą wiedzę, wielowiekowe doświadczenia, nasze obyczaje, tradycje, kulturę i nasze polskie wady i zalety. Z tym całym bagażem polskości chcemy uczestniczyć w życiu codziennym Europy i mieć poczucie przynależności do europejskiej kultury i tradycji. By jednak dzielić się z innymi i czerpać od nich musimy nauczyć się porozumiewać. Do tego zaś służy język.

Jak pisze Bartosz Poluszyński w pierwszym artykule tego numeru, 53% Europy jest już niemal dwujęzyczna, a 26% deklaruje znajomość co najmniej dwóch języków obcych. Wielojęzyczność staje się w Europie czymś naturalnym i umożliwia odnalezienie się w danej kulturze, a więc w życiu codziennym, w szkole, w pracy – w innym kraju niż kraj ojczysty. Nabywamy kompetencję wielojęzyczną i wielokulturową pozwalającą nam na skuteczne dostosowywanie się do nowych sytuacji komunikacyjnych, na kształtowanie nowoczesnego poglądu na świat, na inność i na różnorodność. Ten temat podejmuje Barbara Głowacka w drugim artykule tego numeru. Ona też, podobnie jak B. Poluszyński skłania się ku tezie, że wiek XXI to wiek humanistyki, w którym mają być promowane wartości humanitarne i nieustanny rozwój oświaty, kultury i nauki. To wiek społeczeństwa wiedzy. Ta zaś, jest dostępna dla tych wszystkich, którzy polubią intelektualną zabawę. A taka może być nauka języka. Poznawanie jego niuansów i subtelności, odkrywanie jego bogactwa i ukrytych znaczeń może być pasjonujące. Nawiązuje do tego artykuł, trzeci w tym numerze, Andrzeja Wierusa. Pokazuje on nam, że język kryje w sobie wiele treści, niezrozumiałych dla kogoś, kto wyuczy się tylko słówek i struktur. Język to również odzwierciedlenie zwyczajów, norm i zachowań często znanych tylko jego rodowitym użytkownikom. Ucząc się go, możemy się nim intelektualnie bawić, poznawać jego subtelności, czerpać z nich radość i zaczynać lepiej rozumieć tych, dla których jest on językiem ojczystym.

Te trzy artykuły wstępne określają nasze przesłanie tego numeru. Jeśli chcemy czynnie uczestniczyć w życiu krajów europejskich musimy znać nie tylko język komunikacji, ale wiedzieć, że wielojęzyczność stała się elementem kultury ogólnej, a wychowanie międzykulturowe odpowiedzią na rzeczywistość wielokulturową społeczeństwa. Nauczyciele języków obcych zaś są w samym centrum konstruowania tej rzeczywistości.

Nauczanie dwujęzyczne ma wiele znaczeń. Jest to na przykład kształcenie dziecka, którego rodzice są różnych narodowości, to również kształcenie dzieci, mieszkających na pograniczu i to również specyficzny system nauczania, w którym uczy się poszczególnych przedmiotów posługując się dwoma językami, ojczystym i obcym. Temu ostatniemu poświęcony jest ten zeszyt, choć jest w nim również artykuł Iwony M. Strachanowskiej o studentach obcokrajowcach (s. 107) i Piotra Rochowskiego o szkolnictwie na pograniczu polsko-niemieckim (s. 208).

Nauczanie dwujęzyczne nie ma długiej historii, ale od kilkudziesięciu lat istnieją w Polsce szkoły z tak zwanym wykładowym językiem nauczania. One dały początek nauczaniu dwujęzycznemu, a jak to się wszystko zaczęło przeczytacie Państwo w artykule Grażyny Migdalskiej (s. 225). Kiedyś takie szkoły były elitarne. Dzisiaj wydają się być sprostaniem wymogom rzeczywistości. Informacje o tym, co do tej pory wypracowano w Polsce i na świecie w teorii i praktyce nauczania dwujęzycznego są właściwie w każdym artykule. Wybitnym znawcą tematu jest prof. dr hab. Jan Iluk, którego dwa obszerne artykuły drukujemy (s. 27, s. 68) i który wiele nam pomógł przy tworzeniu tego zeszytu. Literatury o nauczaniu dwujęzycznym w zasadzie nie ma wiele. W Polsce ukazały się dwie książki, których zamieszczamy obszerne recenzje i w ostatnich dziesięciu latach

ukazało się na naszych łamach kilka artykułów na ten temat (między innymi, Jadwigi Przybylskiej-Gmyrek, Moniki Szczuckiej-Smagowicz, Teresy Granicy i Agnieszki Dybowskiej). Tym bardziej więc są cenne artykuły przesłane nam przez nauczycieli, uczących w klasach dwujęzycznych.

Każdy artykuł to właściwie jednostkowe doświadczenie. Każdy nauczyciel uczy tak jak uważa, że powinien uczyć. Nie ma jednolitych standardów, jednej podstawy programowej jest improwizacja, spontaniczność i duża żywiołowość, twórczość i innowacyjność. Nie spotkałam jednak ucznia, który narzekałby, że jest w klasie dwujęzycznej – zwłaszcza teraz, gdy znajomość języków stała się wymogiem rzeczywistości. Spotkałam natomiast uczniów przepracowanych, chwilami nawet udręczonych nauką, ale mimo to zadowolonych. Uczenie się/nauczanie w klasach dwujęzycznych jest niezwykle czasochłonne – zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Powstaje tym samym wiele pytań. Na przykład: czy warto jest prowadzić klasy dwujęzyczne? Czy absolwent klasy dwujęzycznej ma równe szanse startu na studia? Czy jest wystarczająco dobrze przygotowany z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie, w których i tak musi być wolniejsze tempo, a więc i tym samym w mniejszym zakresie opanowany lub gorzej utrwalony materiał? Czy nauczyciel, który niezbyt dobrze zna język obcy może w nim nauczać w klasie dwujęzycznej. Czy przyniesie tym więcej szkody, czy pożytku? Jak pogodzić sens stawiania powyższych pytań z korzyściami, które są wynikiem nauczania dwujęzycznego? Uczniowie są bardziej otwarci, potrafią lepiej rozumieć teksty, dokładniej je analizować, wyciągać wnioski, dostrzegają w nich więcej problemów, są bardziej dociekliwi, z większą wyobraźnią i lepiej przygotowani do komunikowania się z drugim człowiekiem.

W nauczaniu dwujęzycznym w Polsce są różne podejścia i różne doświadczenia. Przykładem może być matura. Celowo podajemy tak dużo zestawów maturalnych. Egzamin maturalny określa efekt końcowy – poziom opanowania języka, do którego się zmierza w klasach dwujęzycznych. Drukowaliśmy również matury dwujęzyczne w numerze 5/2000.

Staraliśmy się przedstawić złożoność nauczania dwujęzycznego i pokazać, jak sobie z tym radzimy w naszych szkołach. Chcieliśmy również pobudzić do chwili refleksji – może właśnie w klasach dwujęzycznych należy upatrywać przyszłości naszego systemu kształcenia. *Biała Księga* sugeruje naukę części przedmiotów w języku obcym. Może niejeden nauczyciel zastanowi się, czy nie chciałby uczyć właśnie w takich klasach.

Nauczanie dwujęzyczne powoli zaczyna wypracowywać sobie właściwe formy. Choć na razie jest różne w różnych szkołach to jednak łączy je jedno – wspaniali nauczyciele i ich wspaniali wychowankowie, którzy niezwykle szybko nabywają łatwość posługiwania się językiem obcym. To oni są sukcesem swoich nauczycieli – entuzjastów i pasjonatów – dzięki którym wkraczają w świat dorosłych wyposażeni w sprawności i umiejętności, które pozwolą im sprawnie funkcjonować w nowej rzeczywistości.

**Maria Gorzelak
i Zespół Redakcyjny**



Bartosz Poluszyński¹⁾
Opole

Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku



Współczesny świat a języki

Naszą planetę Ziemię zamieszkuje obecnie już ponad sześć miliardów mieszkańców, którzy używają – według różnych źródeł – od sześciu do siedmiu tysięcy różnorodnych języków. Dokładne określenie liczby języków stosowanych we współczesnym świecie jest niełatwe, gdyż bardzo trudno jest precyzyjnie określić, co jest stricte językiem, a co jedynie jego wariantem lingwistycznym. Jednakże zaledwie kilkoma z języków (np. angielskim, chińskim czy hiszpańskim) posługują się setki milionów użytkowników na całym świecie, a ogromna większość języków znana jest dosłownie kilku tysiącom, setkom lub nawet kilkudziesięciu osobom w pewnych lokalnych społecznościach. Fachowe źródła statystyczne podają, że w rzeczywistości aż 96% języków świata używane jest zaledwie przez 4% ludzi²⁾, co świadczy o ich wyłącznie regionalnym, marginalnym dla reszty świata, znaczeniu. Nie wiele ponad 250 języków świata (z kilku tysięcy!) posiada pismo i tylko 150 z nich ma więcej niż jeden milion użytkowników.

Jednocześnie każdego roku aż kilkadziesiąt języków świata znika zupełnie wsku-

tek działania szeregu etnicznych, religijnych, kulturowych lub obyczajowych czynników, powodując tym samym stopniowe zubażanie kulturowego dziedzictwa ludzkości. Eksperci szacują, że w przeciągu najbliższego stulecia przynajmniej połowa z języków obecnie używanych na świecie zaniknie zupełnie³⁾, głównie z powodu ekonomicznego, politycznego i kulturowego zdominowania języków mniejszościowych przez silniejsze i bardziej „prestiżowe” języki świata.

Określenie danego języka mianem światowego nie jest sprawą prostą, a stwierdzenie tego statusu wyłącznie na podstawie kryterium liczby osób posługujących się danym językiem jest mylne: językiem chińskim, na przykład, włada ponad miliard osób, hindi – ponad 400 milionów, a indonezyjskim – 175 milionów, ale żaden z tych języków nie posiada przecież rangi języka światowego ze względu na geograficzną izolację i wyłączenie regionalne znaczenie. Uznanie „światowości” danych języków może nastąpić jedynie na podstawie spełnienia przez nie większości, lub najlepiej wszystkich, z niżej wymienionych kryteriów stosowanych przez ogólnosiwiatowe organizacje międzynarodowe (wszystkie cytowane w: Kubiak 2002:4-5, tu po edycji autora):

¹⁾ Autor jest wykładowcą języka angielskiego w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej i doktorantem Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ Dane pochodzą z broszury Krajowego Komitetu Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce pt. *Europejski Rok Języków 2001 w Polsce. Języki – bogactwem Europy*, s. 22.

³⁾ Wszelkie ślady języka mogą zagać w ciągu tylko dwóch pokoleń, jeśli nie wychowuje się dzieci w tym języku, gdyż zachowanie języka jest niemożliwe bez międzypokoleniowego przekazu.

- są one używane nie tylko jako *języki ojczyste*, ale także jako języki urzędowe ułatwiające komunikację obok innych języków;
- posługuje się nimi ponad 100 milionów osób (od 573 milionów używających język angielski do 101 milionów mówiących językiem niemieckim);
- środowisko ich użytkowników jest *zróżnicowane etnicznie* – nie są one związane z jedną grupą etniczną czy narodem (i tak, osoba posługująca się językiem angielskim może być rasy białej lub kolorowej);
- są one używane w wielu krajach jako język ojczysty lub urzędowy i na więcej niż jednym kontynencie (angielski jest używany jako język urzędowy w 53 krajach na pięciu kontynentach, francuski – w 28 państwach na czterech kontynentach, arabski – w 24 krajach w Azji i Afryce, hiszpański – w 21 krajach na trzech kontynentach itd.);
- mają status *języka urzędowego w organizacjach międzynarodowych* (np. ONZ czy UNESCO);
- są *najczęściej nauczane jako języki obce* w oficjalnym systemie szkolnictwa i poza nim;
- pełnią rolę *języków nauki* (ukazuje się w nich najwięcej publikacji naukowych) i stanowią medium zajęć akademickich;
- odgrywają *decydującą rolę w kontaktach handlowych i w globalnym marketingu*;
- przekazuje się za ich pomocą *najwięcej informacji* w środkach masowego przekazu i w Internecie (informacje przechowywane w bazach danych na całym świecie są dostępne w ponad 90% w języku angielskim);
- są one *kojarzone z najbardziej prestiżowymi wartościami kulturowymi*.

Mając na względzie powyższą listę kryteriów, wyodrębniono siedem języków światowych, które spełniają prawie wszystkie lub wręcz wszystkie z tych kryteriów. Biorąc pod uwagę wskaźnik liczby użytkowników danego języka jako ojczystego lub drugiego, możemy języki te uszeregować według następującej kolejności:

Tabela 1: Ranking języków światowych według liczby ich użytkowników.

Język	Liczba jego użytkowników	Jako język ojczysty (w %)	Jako język drugi (w %)
1. angielski	573 mln	58,9%	41,1%
2. hiszpański	352 mln	75,6%	24,4%

3. rosyjski	242 mln	70,2%	29,8%
4. arabski	209 mln	96,6%	3,4%
5. portugalski	182 mln	93,4%	6,6%
6. francuski	131 mln	58,0%	42,0%
7. niemiecki	101 mln	95,6%	4,4%

Źródło: Kubiak 2002:5.

Zmieniając powyższe kryterium liczebności użytkowników na tzw. *wartość komunikacyjną języka*, będącą pewną wypadkową wynikającą z wielorakich kontaktów na wielu polach i na różnych płaszczyznach między poszczególnymi krajami i ich instytucjami, ranking języków światowych wyglądałby nieco inaczej:

- 1) angielski
- 2) francuski
- 3) hiszpański
- 4) niemiecki i rosyjski
- 5) arabski
- 6) portugalski

Według niniejszego uszeregowania, za najważniejszą wartość uważa się możliwość komunikowania się w danym języku przede wszystkim jako językiem obcym (a nie ojczystym czy drugim) na polu międzynarodowym – w świecie, w którym dynamika procesów globalizacyjnych wzrasta w niebywałym tempie.

Światowa polityka językowa w XXI wieku

Według opinii naukowców, wiek XIX należy uważać za wiek biologii, wiek XX – za wiek techniki i, niestety, olbrzymiej nietolerancji, a wiek XXI ma być wiekiem humanistyki, w którym – po dwóch wielkich wojnach światowych, 215 wojnach lokalnych i niezliczonych drobnych konfliktach zbrojnych z ubiegłego stulecia – będą promowane przede wszystkim wartości humanitarne w duchu pokoju i międzynarodowego zrozumienia oraz nieustanny rozwój oświaty, kultury i nauki, a także tolerancja etniczna i religijna.

Niebagatelną rolę w tym procesie mają odegrać języki obce. Właśnie dlatego Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli

Języków Obcych⁴⁾ od roku 1989 zapoczątkowało zintensyfikowane działania w zakresie realizacji postulatów związanych z międzynarodową polityką językową. I tak w roku 1993 organizacja ta opracowała na zamówienie UNESCO raport pt. *Language Policies for the World of Twenty-First Century*, w którym zawarto między innymi prawo każdego człowieka do nieograniczonej akwizycji własnego języka ojczystego⁵⁾ oraz zaproponowano obowiązujące obecnie rozwiązanie problemu językowego dla XXI wieku:

*W wielkim uproszczeniu model ten wygląda następująco: globalnie uczymy się jednego języka światowego „dla komfortu psychicznego”, tj. aby mogli się nim porozumieć wszyscy ze wszystkimi. Mówiąc obrazowo – jeśli chcemy swobodnie dodzwonić się do jakiegokolwiek zakątka świata, tworzymy jeden system łączności telefonicznej. W proponowanym modelu tym językiem, ze względu na dużą powszechność glottodydaktyczną w świecie, byłby język angielski. Drugim językiem, a raczej językami nauczanymi w każdym kraju, byłyby języki sąsiadów danego kraju. Kryterium wyboru drugiego lub trzeciego języka to: sąsiedztwo i wymiana – kontakty ekonomiczne, polityczne, kulturowe i naukowe (istniejące lub przewidywane)*⁶⁾.

Podsumowując, za język ogólnoswiatowy – „dla komfortu psychicznego” – obrano język angielski, zaś decyzje odnośnie nauczania drugiego (i trzeciego) języka podejmują suwerennie poszczególne kraje na podstawie wartości komunikacyjnej tych języków wynikającej z politycznych, gospodarczych i ekonomicznych relacji z najbliższymi sąsiadami.



Współczesna Europa a języki

Mieszkańcy Europy powszechnie stwierdzają występowanie wyjątkowo dużej liczby języków na swoim kontynencie, szczególnie w porównaniu z np. Ameryką Północną lub

Australią. Tymczasem dane liczbowe mówią coś zgoła odmiennego. Z ogólnej liczby wszystkich języków świata (6-7 tysięcy), zaledwie 3% – około 225 języków – pochodzi z Europy, z których zaledwie 40 ma status języka państwowego⁷⁾. Natomiast zdecydowana większość języków świata jest obecna na szerokim obszarze terytorialnym po obydwu stronach równika: od Ameryki Południowej przez Afrykę i Indie aż po Południowo-Wschodnią Azję.

Kolejnym mitem jest stwierdzenie, iż w Europie jest normą posługiwanie się wyłącznie jednym językiem, podczas gdy dane 15 krajów zrzeszonych w Unii Europejskiej wskazuje, że już ponad połowa (dokładnie 53%⁸⁾) Europejczyków jest już do pewnego stopnia dwujęzyczna, a znaczący i coraz większy odsetek mieszkańców naszego kontynentu posługuje się jeszcze większą liczbą języków (znajomość co najmniej dwóch języków obcych deklaruje 26% mieszkańców UE). Okazuje się zatem, że dla statystycznego Europejczyka dwujęzyczność – lub wielojęzyczność – jest czymś zupełnie naturalnym i być może czymś nawet bardziej „normalnym” niż jednojęzyczność. Powyższe stanowisko wynika głównie ze znacznego zwiększenia – jeszcze w XX wieku – kontaktów między jednostkami reprezentującymi niezmiennie różne pochodzenie kulturowo-lingwistyczne, które to zjawisko nastąpiło z kolei wskutek wzrostu prędkości i efektywności środków transportu, rozległej ekspansji technologicznej, pojawienia się globalnej komunikacji językowej, zaistnienia międzynarodowych rynków zbytu oraz rozległej migracji ludności. Dla coraz większej liczby mieszkańców Europy bezpośrednia styczność z innymi Europejczykami, posługującymi się różnymi językami i wyznającymi różne wzorce kulturowe, stała się po prostu codziennością. Należy zauważyć, że owe zjawisko najprawdopodobniej będzie się jeszcze bardziej nasilać w XXI wieku z powodu wzrostu migracji siły roboczej po rozszerzeniu Unii Europejskiej o kolejne kraje kandydujące do jej szeregów.

⁴⁾ *Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV)* – organizacja subwencjonowana częściowo przez UNESCO, zrzeszająca ponad 100 różnych stowarzyszeń lingwistycznych z całego świata i 40 000 glottodydaktyków, mająca swą siedzibę w Zurychu.

⁵⁾ *All persons have the right to acquire their mother tongue* (FIPLV 1993: s. 41).

⁶⁾ Zaniewski, Stelmaszuk 1994:7.

⁷⁾ Dane z terenu 47 państw-sygnatariuszy zrzeszonych w Europejskiej Konwencji Kulturalnej

⁸⁾ *Eurobarometer Report No 54 „Europeans and Languages”* z 15 lutego 2001;

zob. pod adresem http://europa.eu.int/comm/public_opinion

Zobaczmy zatem, jak przedstawiają się proporcje ludności posługujące się poszczególnymi językami urzędowymi Unii Europejskiej (Tabela 2) oraz jak wygląda struktura społeczno-demograficzna osób deklarujących znajomość przynajmniej jednego języka obcego (Tabela 3).

Tabela 2: Języki urzędowe Unii Europejskiej i proporcje ludności znające je jako ojczyste lub obce.

Język urzędowy Europy	Proporcja ludności UE, dla której jest to język ojczysty	Proporcja ludności UE, znającej ten język jako język obcy	Ogólna proporcja ludności znającej ten język (ojczysty lub obcy)
wg wartości komunikacyjnej	(stan na 15.03.1999)	(stan na 15.02.2001)	
angielski	16%	41%	57%
francuski	16%	19%	35%
niemiecki	24%	10%	34%
włoski	16%	3%	19%
hiszpański	10%	7%	17%
holenderski	6%	1%	7%
grecki	3%	0%	3%
portugalski	3%	0%	3%
szwedzki	2%	1%	3%
duński	2%	0%	2%
fiński	1%	0%	1%
inne	2%	4%	6%

Źródło: opracowanie Rady Europy – Dyrekcji ds. Języków Nowożytnych, opublikowane w pakiecie informacyjnym zredagowanym przez Krajowy Komitet Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce, s. 12. (tu po edycji autora), uzupełnione o najnowsze dane z Eurobarometer Report No 54 „Europeans and Languages” z 15 lutego 2001: zob. http://europa.eu.int/comm/public_opinion

Jak widać, język angielski – jako mowa ojczysta bądź język obcy – jest najpowszechniej używanym językiem w państwach członkowskich Unii Europejskiej (57%) – przed francuskim (35%), niemieckim (34%), włoskim (19%) i hiszpańskim (17%). I chociaż angielski nie jest językiem, którym posługuje się największy odsetek Europejczyków jako mową ojczystą (tylko 16%), odgrywa on zdecydowanie największą

rolę międzynarodową i posiada najistotniejszą wartość komunikacyjną w coraz bardziej integrującej się Europie.

Tabela 3: Struktura społeczno-demograficzna mieszkańców UE deklaruujących znajomość przynajmniej jednego języka obcego.

Grupa społeczno-demograficzna	Procent osób znających przynajmniej jeden język obcy
Średnia dla 15 państw Unii Europejskiej	53% (stan na 15.02.2001)
Według wieku:	
15 – 24 lat	62%
25 – 39 lat	52%
40 – 54 lat	39%
powyżej 55 lat	31%
Według poziomu wykształcenia:	
Uczący się dłużej niż do 20 roku życia	70%
Uczący się do 16-19 roku życia	42%
Uczący się do 15 roku życia lub krócej	20%
Według zawodu:	
Studenci	76%
Kierownicy	69%
Pracownicy etatowi	56%
Prowadzący własną działalność gospodarczą	48%
Bezrobotni	39%
Pracownicy fizyczni	37%
Osoby zajmujące się domem	30%
Emeryci	28%
Według płci:	
Mężczyźni	46%
Kobiety	42%

Źródło: opracowanie Rady Europy – Dyrekcji ds. Języków Nowożytnych, opublikowane w pakiecie informacyjnym zredagowanym przez Krajowy Komitet Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce, s. 13., uzupełnione o najnowsze dane z Eurobarometer Report No 54 „Europeans and Languages” z 15 lutego 2001: zob. http://europa.eu.int/comm/public_opinion

Tabela ta dość jasno pokazuje, że w krajach Unii Europejskiej najlepszą znajomość języków obcych wykazują osoby młode (do 24 lat), częściej mężczyźni niż kobiety, uczące się dłużej niż do 20 roku życia (np. w ramach szkolnictwa wyższego) lub pracujące na stanowiskach kierowniczych.



Europejska polityka językowa w XXI wieku

W związku z nasilającymi się falami migracyjnymi w II połowie XX wieku i coraz bardziej pogłębiającą się integracją, Wspólnota Europejska stosunkowo wcześniej zajęła wiążące stanowisko w kwestii roli języków obcych w poszczególnych krajach jednoczącego się kontynentu. Już w roku 1986 ówczesna Rada Wspólnoty Europejskiej zatwierdziła Umowę Unii Europejskiej w Maastricht, w której przedstawiła najistotniejsze dyrektywy dotyczące europejskiej polityki edukacyjnej, w tym także w stosunku do języków obcych:

Znajomość języków obcych zajmuje w rozszerzaniu Europy funkcję kluczową. Państwa członkowskie Wspólnoty Europejskiej wypowiedziały się dlatego za respektowaniem różnorodności językowej dla zachowania kulturowego bogactwa Europy
(...)

Każdy powinien móc się wypowiedzieć w swoim języku i każdy powinien mieć możliwość go zrozumieć.

(...)

Państwa sygnatariusze postanowiły wspierać studium języków obcych i cywilizacji jako środek do rozszerzenia komunikacji między narodami dla lepszego poznania kultury każdego kraju, jak również dla umocnienia międzynarodowej współpracy⁹⁾.

Prawo Europejskie zapewniło zatem wielojęzycznej i wielokulturowej Europie możliwość używania języka rodzimego we wszystkich możliwych agendach i instytucjach eu-

ropejskich, w którym to względzie wszystkie języki Europy są równouprawnione i posiadają status języków roboczych. Oczywiście, powoduje to mnóstwo komplikacji z powodu konieczności zapewnienia tłumaczeń z każdego języka na każdy inny (łącznie ponad 150 kombinacji, z których część musi się odbywać za pośrednictwem jednego z dwóch podstawowych języków UE, angielskiego lub francuskiego¹⁰⁾). Na poziomie władz i decydentów europejskich mamy zatem do czynienia z tzw. *eurospeak* (europejska Wieża Babel), a niekwestionowany pozostaje jedynie status języka angielskiego jako *lingua franca*¹¹⁾ współczesnej Europy.

W roku 1995 Komisja Europejska opublikowała tzw. *Białą Księgę*¹²⁾, w której postanowiła wspierać wszystkich obywateli UE w ich staraniach na rzecz zdobycia znajomości przynajmniej trzech języków europejskich (języka ojczystego oraz dwóch innych), co ma zapewnić członkom UE możliwość pełnego korzystania z europejskiego obywatelstwa i wspólnego rynku, a w szczególności z prawa do swobodnego przemieszczania się oraz zamieszkiwania i pracy w którymkolwiek z krajów Unii.

Mając ten rozległy cel na względzie, Komisja Europejska stale podejmuje wiele aktywnych działań w celu promowania nauki języków obcych, a ogłoszenie roku 2001 (wspólnie z Radą Europy) *Europejskim Rokiem Języków 2001* stało się jak dotychczas pewnym apogeum tych działań. W ramach tego olbrzymiego projektu odbyło się tysiące rozmaitych wydarzeń (kampanie informacyjne, wystawy, imprezy, konkursy, specjalne strony internetowe, liczne publikacje z poradami dla osób uczących się itp.), których głównym celem było informowanie ludzi o językach Europy i sposobach ich najefektywniejszego uczenia się. Ideę wszelkich działań podjętych w ramach powyższej kampanii najlepiej podsumowują hasła przewodnie *Europejskiego Roku Języków 2001*: „Języki otwierają drzwi” i „Bogactwo języków – bogactwem Europy”.

⁹⁾ Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat in Luxemburg. 1986. *Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik*, w: Pfeiffer 2001: 204 -206 (tłum. z niem.).

¹⁰⁾ angielski jako niekwestionowany jedyny język ogólnosięwiatowy oraz francuski ze względu na położenie wszystkich agend i instytucji UE na obszarze francuskojęzycznym (Strasbourg – Parlament Europejski, Bruksela – Komisja Europejska, Luksemburg – pozostałe agendy).

¹¹⁾ (przen.) wspólna mowa używana jako uniwersalny środek do porozumiewania się na obszarach wielojęzycznych.

¹²⁾ *Biała Księga Polska – UE. Biała Księga uczenia się i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa: WSP patrz: TWP. <http://europa.eu.int/comm/education/1b-de.polf>

Jednym z najważniejszych sposobów promowania nauki języków obcych w całej Europie (nie tylko wewnątrz państw UE) okazało się stworzenie szeregu ogółouropejskich programów edukacyjnych, których wspólnym celem było i jest nadal doskonalenie znajomości języków obcych. Najpowszechniejszy z nich, SOCRATES¹³⁾, jest obecnie w drugim etapie realizacji z budżetem 1850 milionów Euro na lata 2000-2006, a jego pierwsza „edycja” okazała się dużym sukcesem. Drugi z nich, program szkolenia zawodowego LEONARDO DA VINCI¹⁴⁾, promujący naukę języków obcych jako centralnego elementu szkolenia fachowego, ma również obecnie swą drugą „odślonę”, a i pierwsza była ponad wszelką miarę pełnym sukcesem.

Oprócz wspomnianych wyżej „regularnych” programów, Unia Europejska przyznaje również nagrody EUROPEJSKI ZNAK JAKOŚCI¹⁵⁾ za innowacyjne inicjatywy w sferze nauki języków, finansuje projekty promujące i udoskonalające nauczanie języków regionalnych i mniejszościowych¹⁶⁾, wspiera przekłady dzieł literackich współczesnych autorów europejskich w projekcie KULTURA 2000¹⁷⁾, a nawet wspiera finansowo dubbing i opracowywanie napisów do filmów, programów TV i innych produktów multimedialnych w programie MEDIA PLUS¹⁸⁾.

Kolejną instytucją europejską aktywnie wspomagającą naukę języków obcych jest Rada Europy. Pierwotnie organizacja polityczna zrzeszająca zaledwie 10 krajów europejskich w celu promowania jedności między nimi (założona w 1949), dziś liczy 41 krajów członkowskich w całej Europie, a jej głównymi zadaniami jest promowanie demokracji, respektowanie praw człowieka oraz rządów prawa, także wśród nowoprzyjętych krajów Europy Środkowej i Wschodniej (od 1989). Od roku 1998 Rada wspiera ponadto swoje państwa członkowskie w podejmowaniu niezbędnych kroków na rzecz pomocy każdemu obywatelowi w osiągnięciu

zdolności porozumiewania się w kilku językach przynajmniej w stopniu minimalnym. Opanowanie, jak twierdzi, nawet dwóch czy trzech języków w stopniu podstawowym daje szansę większej mobilności, szerszego zatrudnienia, dostępu do lepszego wykształcenia i bieżących informacji, a to z kolei pomaga rozwijać pełniejszą tolerancję i zrozumienie między ludźmi pochodzącymi z różnych tradycji językowych i kulturowych. Z tych powodów każdy obywatel Europy winien mieć zapewnioną możliwość uczenia się języków obcych – bez względu na wiek.

Promowanie nauki języków przez Radę Europy odbywa się głównie przez wdrażanie nauki nowych języków, wspieranie innowacyjnych rozwiązań w nauczaniu dotychczasowych oraz szkolenie kadry nauczycielskiej, a jej działania są koordynowane przez dwie uzupełniające się wzajemnie instytucje: Sekcję Języków Nowożytnych (Modern Languages Division = MLD) z siedzibą we francuskim Strasbourgu i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages = ECML) zlokalizowane w austriackim Grazu, z punktem kontaktowym w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie¹⁹⁾.

Główne projekty edukacyjne Rady są koordynowane przez Sekcję Języków Nowożytnych (MLD) podczas regularnie odbywających się konferencji i seminariów, w trakcie których zapadają najistotniejsze decyzje dotyczące nauczania języków obcych w Europie. Prace Rady mają duży wpływ na zawartość i postać współczesnych kursów językowych oraz materiałów dydaktycznych, przez co odgrywają niebagatelną rolę w promowaniu bardziej praktycznego i motywującego podejścia do nauczania języków obcych, opartego na codziennych potrzebach komunikacyjnych osoby uczącej się (tzw. podejście komunikacyjne). Jedną z ważniejszych jak dotąd kwestii „załatwionych” przez Radę było opracowanie europejskiego systemu opisu poziomów umiejętności komunikacyjnych

¹³⁾ SOCRATES składa się z czterech głównych komponentów: SOCRATES Lingua (nauczanie i uczenie się języków obcych), SOCRATES Comenius (partnerstwo szkół i wymiany w ramach edukacji szkolnej), SOCRATES Erasmus (szkolnictwo wyższe) i SOCRATES Grundtvig (kształcenie dorosłych) – zob. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

¹⁴⁾ zob. <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/en.html>

¹⁵⁾ zob. <http://europa.eu.int/comm/education/language/label.html>. Patrz również *Języki Obce w Szkole* 5/2002, s. 34.

¹⁶⁾ zob. <http://europa.eu.int/comm/education/llangmin.html>

¹⁷⁾ zob. <http://europa.eu.int/comm/culture/culture2000.en.html>

¹⁸⁾ zob. <http://europa.eu.int/comm/dg10/avpolicy/media/index.en.html>

¹⁹⁾ zob. *Języki Obce w Szkole* nr. 4/2002, s. 37.

(Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, and Assessment), który jest obecnie powszechnie stosowany przez autorów kursów językowych, podczas szkoleń dla nauczycieli, a także przez instytucje egzaminujące (np. British Council). System ten stanowi podstawę podczas planowania, nauczania i przyznawania certyfikatów potwierdzających znajomość języka obcego²⁰⁾.

Rada Europy nadała dodatkowy wymiar swoim poczynaniom przez stworzenie Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Gruzji. Rozumiejąc znaczenie jakości kształcenia nauczycieli oraz popierając nieustanny rozwój komunikacyjnego podejścia do nauczania języków, Centrum zajmuje się promocją efektywności w zakresie nowoczesnej glottodydaktyki i akwizycji języków obcych, a także wspiera współpracę podczas realizacji projektów badawczych skoncentrowanych wokół nowożytnych języków europejskich. Od czasu otwarcia Centrum w roku 1994 wstąpiło do niego 28 państw. Przez te lata Centrum zorganizowało prawie 80 warsztatów metodycznych dla specjalistów: glottodydaktyków, szkoleniowców nauczycieli, autorów podręczników oraz innych ekspertów z branży. Program działalności Centrum poszerza się z roku na rok i jest uzupełniany w miarę pojawiających się nowych po-

treb; np. obecnie jest on silnie skoncentrowany na wykorzystywaniu nowoczesnych technologii w dziedzinie komunikacji i przekazu informacji (techniki multimedialne) oraz autonomii osoby uczącej się (temat z pogranicza psycholingwistyki).

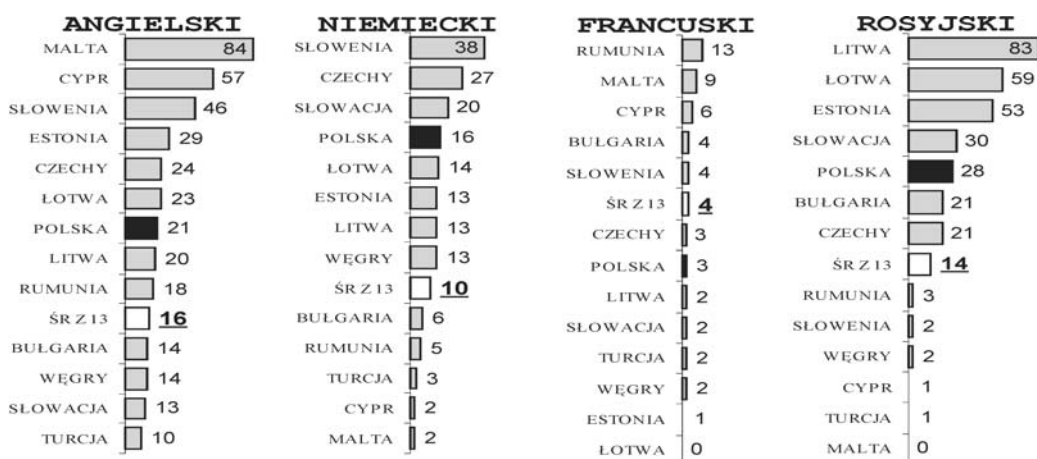


Współczesna Polska a języki

Język polski nie jest i raczej nie będzie językiem o wysokiej wartości komunikacyjnej w zjednoczonej Europie, nie licząc jego nieco podwyższonego znaczenia w rejonach przygranicznych naszych sąsiadów. A zatem musimy i będziemy musieli polegać na znajomości języków obcych w codziennych interakcjach z poszczególnymi nacjami naszego kontynentu.

Znajomość języków zachodnioeuropejskich w Polsce jest zdecydowanie niższa niż w krajach zrzeszonych w Unii Europejskiej, co wynika z naszej długoletniej izolacji politycznej, gospodarczej i ekonomicznej na arenie świata. I chociaż sytuacja poprawia się z roku na rok, pozostaje jeszcze wiele do zrobienia w tej kwestii. Przyjrzyjmy się zatem dokładnie, znajomość których języków zachodnioeuropejskich deklarują mieszkańcy naszego kraju.

Wykres 1: Znajomość głównych języków europejskich wśród 13 krajów kandydujących do UE (% osób, które potrafią przeprowadzić rozmowę w danym języku)



Źródło: Eurobarometer Report „Candidate Countries”, marzec 2002, s. 36 (tu edycja autora) zob. <http://europa.eu.int/comm/public.opinion>. Śr. z 13 – średnia z 13 krajów kandydujących.

²⁰⁾ Szczegółowy opis poszczególnych poziomów na stronach <http://www.cambridge-elf.org.uk> lub <http://culture.coe.int/lang>, a także w: Kubiak, *Języki Obce w Szkole* nr 5/2002, s. 38–42.

Z powyższego raportu, który Komisja Europejska przygotowała po raz pierwszy na temat wszystkich 13 krajów kandydujących do jej szeregów, wynika jasno, że w Polsce znajomość języka *angielskiego* (na tyle dobrą, żeby można było przeprowadzić w nim rozmowę) zadeklarowało 21% respondentów – przy średniej wszystkich 13 krajów wynoszącej 16%. Sytuacja zatem z jednej strony wygląda nienajgorzej, gdyż lokujemy się powyżej średniej, ale z drugiej strony wyniki lepsze od naszych osiągnęło aż sześć krajów: Malta (84% – angielski jest tam drugim oficjalnym językiem urzędowym obok rodzimego), Cypr (57%), Słowenia (46%), Estonia (29%), Czechy (24%) i Łotwa (23%). Warto również przypomnieć, że średnia znajomość języka angielskiego jako obcego wśród 15 krajów UE wynosi 41%, co oznacza, że dane z Polski są aż o połowę niższe.

W kwestii języka *niemieckiego* nasza sytuacja na tle pozostałych krajów kandydujących do UE wygląda korzystniej. Znajomość tego języka deklaruje 16% respondentów – przy średniej wynoszącej 10% – a wyniki lepsze od polskich zanotowano jedynie w trzech krajach: w Słowenii (38%), Czechach (27%) i na Słowacji (20%). Wynik Polski w tej kwestii jest jednak raczej niezadowolający, gdyż z racji naszego położenia geograficznego i kontaktów międzynarodowych język niemiecki ma zdecydowanie najwyższą wartość komunikacyjną między Odrą a Bugiem i jego nauczanie powinno mieć charakter priorytetowy. Pocieszeniem może być jednak średnia deklarowana znajomość niemieckiego w 15 krajach UE, wynosząca – identycznie jak w 13 krajach kandydujących – 10%.

Język *francuski*, statystycznie rzecz biorąc, nie ma w naszym kraju prawie żadnego znaczenia, gdyż jego znajomość zadeklarowało zaledwie 3% respondentów – przy średniej wszystkich krajów kandydujących do UE wynoszącej tylko 4%. Polski wynik w tej kategorii jest zbliżony do wyników większości naszych sąsiadów, a najwyższe rezultaty zanotowano w Ru-

munii (13%) i na Malcie (9%). Średnia krajów należących do UE jest zdecydowanie wyższa i wynosi 19%.

Wysokie wyniki potwierdzające dość powszechną znajomość języka *rosyjskiego* w całym naszym regionie nie są zaskoczeniem. W Polsce aż 28% respondentów przyznało się do znajomości tego języka – przy średniej krajów kandydujących wynoszącej 14%, a najwyższe współczynniki pochodzą oczywiście z byłych nadbałtyckich republik radzieckich (gdzie do niedawna rosyjski był jeszcze językiem urzędowym): Litwy (83%), Łotwy (59%) i Estonii (53%). Czwartą pozycję osiągnęła Słowacja (30%), a nasz kraj ułokował się na piątym miejscu.

Jeśli chodzi o nauczanie, do roku 1989 w naszym kraju na uprzywilejowanej pozycji – ze względu na sytuację polityczną i ekonomiczną – stał język rosyjski, co niewątpliwie przyczyniło się do wysokiej powszechnie deklarowanej jego znajomości w badaniach sondażowych. Od roku 1990 wszystkie języki obce otrzymały równoprawny status, co spowodowało znaczne rozszerzenie nauczania języków zachodnioeuropejskich i gwałtowne, wręcz niekontrolowane, zmniejszenie zainteresowania językiem rosyjskim. Poniższa tabela ukazuje procent uczniów wszystkich typów szkół łącznie (podstawowe, ZSZ, licea i technika) uczących się poszczególnych języków w latach 1986/1987 (przed przewrotem politycznym i transformacją z 1989 roku), 1992/1993, 1999/2000 (pierwszy rok funkcjonowania gimnazjów) oraz 2000/2001 i 2001/2002.

Tabela 4: Języki obce nauczane w polskich szkołach wszystkich typów łącznie (% uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem)

Rok szkolny Język	1986/1987	1992/1993	1999/2000 (łącznie z I kl. gimnazjum)	2000/2001	2001/2002
angielski*	14,5%	22,6%	51,9%	53,6%	58,2%
niemiecki*	22,2%	17,4%	32,2%	33,4%	33,7%
rosyjski**	77,3%	34,0%	16,0%	13,4%	11,4%
francuski*	7,4%	3,4%	4,4%	4,3%	3,8%

* jako przedmiot obowiązkowy i nadobowiązkowy łącznie;

** jako przedmiot obowiązkowy

Źródło: Zaniewski & Stelmaszuk 1994:10, broszura informacyjna MEN pt. *O nauczaniu języków obcych* 2000:15, a także Zarębska 2001:23-26 oraz Zarębska 2002:46.

Tabela, obejmująca dane statystyczne z ostatnich 15 lat polskiego szkolnictwa, przedstawia dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w naszym kraju. Spośród czterech języków, najwyższą tendencję wzrostową w nauczaniu (i jedyną stale wzrostową) wykazuje język angielski: obecnie prawie 60% polskich uczniów bierze udział w zajęciach z języka angielskiego. Język niemiecki, po chwilowym spadku „notowań” z początku lat 90., również staje się coraz powszechniejszy w polskim szkolnictwie (prawie 34%). Dramatyczny wręcz spadek wykazuje stale język rosyjski (nieco ponad 11%) i ta tendencja wydaje się wysoce niekorzystna z racji naszego położenia geograficznego, a język francuski pozostaje w zasadzie kwestią symboliczną w polskim systemie nauczania języków obcych (powyżej 4%).



Polska polityka językowa w XXI wieku

Dobra znajomość języków w naszym kraju w dobie postępującej globalizacji świata i integracji europejskiej jest nieodzowna. Szerokie umiędzynarodowienie stosunków międzyludzkich sprawiło, iż znajomość ta stała się już nie luksusem, lecz wręcz koniecznością. Konieczność tę dostrzegł były Minister Edukacji Narodowej, prof. Edmund Wittbrodt, który w przedmowie specjalnej broszury ówczesnego Ministerstwa Edukacji Narodowej pt. *Nauczanie języków obcych* (Biblioteczka Reformy, nr 27) napisał:

W dobie integracji Polski z Unią Europejską absolwent polskiej szkoły powinien znać język obcy, aby w pełni móc korzystać ze zdobyczy naukowych i kulturalnych współczesnego świata, rozwijać swoją karierę zawodową i kontakty z innymi ludźmi.

Bez tej umiejętności nie można również myśleć o dobrej współpracy międzynarodowej. W związku z tym jednym z trudnych zadań stawianych przed reformą systemu edukacji jest upowszechnienie nauczania języków obcych w polskich szkołach.

Nauczanie języków obcych zostało zatem uznane jako zadanie priorytetowe i stało się ważnym celem przeprowadzanej właśnie reformy systemu edukacji narodowej. Upowsze-

chnianie znajomości języków obcych nabrało konkretnego wymiaru w polskich szkołach:

► nauczanie języków obcych – obowiązkowe – wprowadzono w tzw. drugim etapie edukacyjnym, tj. w IV klasie szkoły podstawowej, w łącznym wymiarze 8 godzin tygodniowo w ciągu trzech lat nauki w klasach IV, V i VI, ale niezależnie od tego dyrektor każdej szkoły podstawowej (po konsultacji z organem prowadzącym) może organizować nauczanie języka już od kl. I;

► w nowo powstałych gimnazjach wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich wyrażone w procentach ogółu gimnazjalistów wyglądają następująco: język angielski – 73,4%, niemiecki – 43,5% i francuski – 4,5%, a nauczanie odbywa się w wymiarze 9 godzin tygodniowo łącznie w ciągu trzech lat nauki w klasach I, II i III;

► w klasach I, II i III liceów nauczanie odbywa się w wymiarze 5 godzin tygodniowo w każdej klasie łącznie dla pierwszego i drugiego języka nowożytnego, przy czym w liceach profilowanych liczba ta może zostać znacznie zwiększona; ► istnieje możliwość tworzenia klas dwujęzycznych już od szkoły podstawowej o zwiększonej liczbie godzin nauczania języka docelowego²¹⁾.

Jak widać z powyższego zestawienia, liczba godzin przeznaczona na języki obce w zreformowanym trójstopniowym cyklu szkolnym jest znacząca, szczególnie w porównaniu z sytuacją sprzed kilku i kilkunastu lat.

Oczywiście sama liczba godzin nie jest jedynym wskaźnikiem powodzenia nowego systemu. Nie mniej istotnym obszarem w procesie nauczania języków obcych jest „obudowa” dydaktyczna wspomagająca nauczanie. W tej kwestii nie ulega wątpliwości, że nowa polityka językowa musi być ściśle związana z najnowszymi tendencjami ogólnoswiatowymi i ogólnoeuropejskimi, a także z wszelkimi działaniami wspierającymi najnowsze technologie nauczania i uczenia się, do których można zaliczyć:

► realizowanie zajęć na podstawie najnowszych osiągnięć metodyki nauczania języków obcych i programów nauczania (Ministerstwo posiada listę takich programów wpisanych do specjalnego rejestru i dopuszczonych do użytku szkolnego i rekomenduje ich używanie²²⁾);

²¹⁾ patrz s. 77 w tym numerze.

²²⁾ poszczególne listy rekomendowanych materiałów – zob. <http://www.men.gov.pl>

► korzystanie z najnowszych podręczników i materiałów uzupełniających, wykorzystujących skuteczne i nowoczesne metody i techniki nauczania (Ministerstwo prowadzi i stale uzupełnia listę podręczników do nauczania języków obcych dopuszczonych do użytku szkolnego);

► pomoc szkołom, szczególnie tym z mniejszych ośrodków miejskich i wiejskich, w zaopatrzeniu się w najnowocześniejsze i jak najbogatsze zaplecze dydaktyczne wspomagające szybko i efektywną akwizycję języka obcego, tj. współczesne słowniki, książki i czasopisma w oryginale (powszechnie dostępne w bibliotekach), a także materiały multimedialne;

► tworzenie jak największej liczby pracowni komputerowych i zachęcanie dydaktyków do wspomagania procesu dydaktycznego przez korzystanie z komputera, Internetu i programów multimedialnych (Ministerstwo w latach 1998-2000, w ramach programów *Internet w każdej gminie* i *Internet w każdym gimnazjum* wyposażyło w pracownię komputerowe ok. 6000 szkół i zakupiło niezbędne oprogramowanie, także do nauki języków obcych);

► zachęcanie nauczycieli do pozyskiwania pełnych lub dodatkowych kwalifikacji do nauczania języków obcych przez działania podejmowane przez MENiS oraz za pośrednictwem warszawskiego Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN)²³⁾;

► propagowanie dwustronnej współpracy międzynarodowej z instytucjami europejskimi i ogólnoswiatowymi na poziomie szkolnym, uczelnianym i regionalnym w ramach programów już istniejących i nowo powstających.



Podsumowanie

We współczesnym zglobalizowanym świecie XXI wieku i coraz bardziej zintegrowanej Europie, znajomość języków obcych jest umiejętnością absolutnie niezbędną. Efektywna komunikacja językowa – zarówno w sferze zawodowej, jak i prywatnej – stała się niekwestionowaną koniecznością i z pragmatycznego punktu widzenia jednym z najistotniejszych

obecnie elementów dobrego wykształcenia. Sprawą oczywistą jest, że im wcześniej rozpoczyna się naukę języka obcego i odbywa się ona w jak najbardziej naturalnym środowisku, tym lepsze przynosi efekty. Niemniej jednak wiadomo również, iż nabywanie języka obcego w taki właśnie sposób (od najwcześniejszych lat i np. za granicą) na skalę masową jest raczej niemożliwe – ze względu na koszty takiej edukacji i inne uwarunkowania natury obyczajowo-kulturowej. A zatem masowa nauka języków obcych pozostaje domeną państwowego systemu szkolnictwa, wspieranego coraz powszechniej przez jego formy prywatne (szkoły językowe) oraz indywidualne samokształcenie.

Nauczanie języków obcych – w dobie integracji Polski z Unią Europejską i coraz większym otwarciem na świat – stało się priorytetowym zadaniem na wszystkich kontynentach świata i także w Polsce jest jednym z najważniejszych elementów wdrażanej właśnie reformy systemu edukacji narodowej. Reforma ta jest niezbędna, gdyż bez upowszechnienia znajomości języków obcych w naszym kraju współczesne pokolenie Polaków – młodszych i starszych – nie będzie w stanie w pełni czerpać z kulturowego i naukowego dziedzictwa Europy i świata. Nie będzie również Polska mogła wnieść do Europy i świata tego, co najwartościowsze w naszej kulturze, nauce i obyczajowości. Języki obce to narzędzie praktyczne, bez którego ta „wymiana” niestety nie nastąpi.

Ale najważniejszy w tym wszystkim jest nauczyciel języka obcego, gdyż to od niego w największym stopniu zależy, czy współczesny Polak zostanie wyposażony w niezbędne dziś narzędzie poznawcze Europy i świata, które zwiemy znajomością języków obcych. Jeśli głotodydaktyk w wystarczającym stopniu zastosuje zalecenia nowoczesnej „technologii” nauczania i uczenia się oraz skorzysta ze współczesnych dóbr techniki, wówczas w niedalekiej przyszłości życie w europejskiej i światowej Wieży Babel będzie i łatwiejsze i bogatsze.

Bibliografia

Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, and Assessment (1996), Strasbourg: Council of Europe.

²³⁾ szczegółowe informacje dotyczące projektów CODN – zob. <http://www.codn.edu.pl>

- Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik* (1986), Luxemburg: Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat, w: Pfeiffer, W. (2001), s. 204-206 (tłum. z niem.).
- Eurobarometer Report: „Candidate Countries”*. Marzec 2002. Bruksela: Komisja Europejska [<http://europa.eu.int/comm/public.opinion>].
- Eurobarometer Report No 54: „Europeans and Languages”*. 15.02.2001. Bruksela: Komisja Europejska [<http://europa.eu.int/comm/public.opinion>].
- Europejski Rok Języków 2001. Języki – bogactwem Europy* (pakiet informacyjny). 2001. Warszawa: Krajowy Komitetu Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce (redakcja). Gzaz: Rada Europy – Dyrekcja ds. Języków Nowożytnych (opracowanie).
- Europejski Rok Języków 2001 w Polsce. Języki – bogactwem Europy* (brozura informacyjna). 2001. Warszawa: Krajowy Komitetu Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce (redakcja i opracowanie).
- Kubiak, Bogusław. 2001. „Europejski system certyfikacji znajomości języków obcych”. w: *Wiadomości Uczelniane Politechniki Opolskiej*, Nr. 7 (103), kwiecień 2002, s. 31-33. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej i w: *Języki Obce w Szkole* nr 5/2002, listopad-grudzień 2002 s. 38-42, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kubiak, Bogusław. 2002. „Języki światowe”, w: *Wiadomości Uczelniane Politechniki Opolskiej*, Nr. 6 (102), luty-marzec 2002. s. 26-27, 30. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej i w: *Języki Obce w Szkole* nr 3/2002, maj-czerwiec 2002, s. 4-7. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Language Policies for the World of Twenty-First Century* (raport dla UNESCO), (1993), Zurych: Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV).
- O nauczaniu języków obcych* (brozura informacyjna MEN z cyklu „Biblioteczka Reformy”, Nr. 27), (2000), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biuro Administracyjno-Gospodarcze.
- Pfeiffer, Waldemar (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Zaniewski, Jan i Stelmaszuk, Anna (1994). „Aktualne problemy nauczania języków obcych w świetle potrzeb XXI wieku”, w: *Nauczanie Języków Obcych w XXI Wieku*. Białystok: Wydawnictwo Zespołu Placówek Doskonalenia Nauczycieli.
- Zarębska, Jadwiga. (2001). „Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001”, w: *Języki Obce w Szkole*, No. 4/2001, wrzesień/październik 2001. s. 23-27. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Zarębska, Jadwiga (2002). „Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 4/2002, wrzesień/październik 2002, s. 45-49. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

(wrzesień 2002)

Barbara Głowacka¹⁾
Białystok

Kilka refleksji na temat wielojęzyczności

Kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle. Mówić to mówić do kogoś.

Hans Georg Gadamer

O wielojęzyczności pisałam już w *Językach Obcych w Szkole* w artykule poświęconym Europejskiemu Portfolio Językowemu² – nowatorskiej pomocy dydaktycznej adresowanej do wszystkich uczących się języków i ich nauczycieli. Wśród wielu celów, które ten instrument pozwala osiągnąć, najważniejszym jest osiągnięcie kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej³. To ambitne zamierzenie mogłoby być

skwitowane pytaniem o sens podejmowania takich wyzwań, gdy w codziennej pracy szkoły wciąż brak warunków na realizację celów określonych w szkolnych programach nauczania.

O wielojęzyczności mówi się jednak i pi-sze coraz więcej. Jest to naturalna konsekwencja zmian politycznych, ekonomicznych i społecznych dokonujących się w Europie od kilkadziesiąt lat. Otwarcie granic, turystyka zagraniczna, wymiana młodzi, mobilność w poszukiwaniu nowych miejsc kształcenia i pracy sprzyjają spotkaniom języków i kultur. Od ponad dziesięć lat są budowane i realizowane

¹⁾ dr Barbara Głowacka jest zastępcą kierownika Katedry Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku i krajowym koordynatorem Europejskiego Portfolio Językowego.

²⁾ Barbara Głowacka (2002), *Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 4 /2002, s 39-44.

³⁾ Fr. compétence plurilingue i pluriculturelle, ang., pluricultural/plurilingual competence, niem. Plurilinguale/Plurikulturelle Kompetenz.

wciąż nowe międzynarodowe programy współpracy, w tym niezwykle interesujące projekty edukacyjne stymulujące potrzebę uczenia się języków wśród najmłodszych uczniów⁴.

Czyżby te programy były odpowiedzią na lęki i poczucie zagrożenia wynikające z dominacji języka angielskiego jako łąciny współczesnego świata? Jeślibyśmy trzymali się tej analogii, musieliśmy stwierdzić, że język łaciński z okresu Imperium Romanum jak i ten średniowieczny, nie zlikwidował odrębności kulturowych a tym bardziej językowych, wprost przeciwnie, to dzięki niemu uformowały się nowe języki, takie jak chociażby francuski czy włoski. Jesteśmy „skazani” na europejską Wieżę Babel! Czy Europa nie stanowiła zawsze mozaiki języków i kultur? I czy biblijna Wieża Babel nie świadczy najlepiej o sięgającej w mroki dziejów zasadzie dzielenia ludów i narodów według używanych przez nich języków?

Dlaczego jednak u progu trzeciego tysiąclecia, w dobie Internetu, gdy mamy praktycznie po raz pierwszy w dziejach ludzkości dostęp do wszystkich niemal języków i kultur świata, w Europie mówi się o konieczności ich ochrony, a szkoła obligowana jest z jednej strony do umacniania w uczniach poczucia tożsamości językowej i kulturowej, a z drugiej strony do stworzenia warunków dla rozwoju ich kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej? Powodów nie trzeba szukać daleko. Tkwią one w równie odwiecznym, co Wieża Babel, dążeniu ludzkości do wzajemnego porozumienia i jej skłonności do podejmowania wyzwań. A wyzwania te zdają się wynikać z zagrożeń jakie, paradoksalnie, niesie ze sobą powszechny dostęp do środków masowego przekazu zdominowanych przez język angielski.

Pluralis (łac.) znaczy mnogi, natomiast *multus* (łac.) liczny. Pojęcia *pluri*-języczności i *multi*-języczności nie są przeciwstawne, choć mogą oznaczać odmienne w przypadku wielojęzyczności rozwiązania w polityce językowej danego kraju. Kraj, który stwarza szczególnie dobre warunki dla nauczania jednego języka sprzyja rozwojowi *mono*⁵⁾-języczności, stano-

wiącej zagrożenie dla pozostałych języków nauuczanych w szkole. Mocna pozycja języka angielskiego nie oznacza jednak, że będzie on królował wiecznie i, że inne muszą zginąć. Musimy być świadomi tego, że z tymi panującymi językami różnie w historii bywało. W przeszłości tej odległej i tej bardzo nam jeszcze historycznie bliskiej wielkie imperia narzucały uciskanym narodom swoje języki i kulturę (wspomniany wyżej język łaciński czy język niemiecki lub rosyjski). W wielkim skrócie można powiedzieć, że imperia przeminęły, a małe języki przetrwały, i choć nie mówią nimi miliony od czasu do czasu jakiś wielki pisarz małego języka (choćby ostatni nobliści: Węgier Kertész czy nasza Szymborska) sprawia, że cały świat składa hołd jego językowi i kulturze. Z drugiej strony jednak, nie wiadomo jaki los spotka, np. język białoruski wypierany na mocy prawa przez język rosyjski w swoim własnym kraju. Informacje o tym, że języki giną budzą takie same emocje jak dane o wymierających gatunkach roślin czy zwierząt. Wraz z językami ginie kultura, ginie naród. O wielojęzyczności, jako wyrazie tożsamości europejskiej możemy mówić wtedy, gdy w jej promowanie będzie wpisane umacnianie roli języków i kultur ojczystych.

Z jednej strony osławiamy się z wielością i różnorodnością językową (objaw pozytywny), z drugiej strony „osłuchanie” to sprawia, że języki powszednieją (objaw negatywny) i obojętniejemy na nie, jeśli nie przyczyniają się do naszego rozwoju i sukcesów. Im wcześniej zdobędziemy sprawność określania własnych celów, tym łatwiej będzie nam zrozumieć sens poznawania innych języków i kultur. Autorzy najnowszych programów nauczania podkreślają słusznie konieczność rozwijania kompetencji interkulturowej⁶⁾, niezbędnej do funkcjonowania we współczesnym świecie, jednocześnie wprowadza się pojęcie kompetencji *pluri*-kulturowej⁷⁾ a nauczycieli języków postrzega się jako tych, którzy będą sposobici uczniów do jej osiągnięcia.

Te tak śmiało nakreślone cele oraz oczekiwania okażą się fikcją, jeśli nie wpisemy ich

⁴⁾ Anna Murkowska, Janina Zielińska (2002), *Otwarcie na języki i kultury świata*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2002, s. 38-41.

⁵⁾ gr., monos – jeden, pojedynczy.

⁶⁾ G. Migdańska, M. Szczucka-Smagowicz (2002), *Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s.19.

⁷⁾ pojęcie wprowadzone w *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier 2002, s. 105.

w programy kształcenia podstawowego i ustawicznego nauczycieli. Refleksja nad tym, jak włączyć otaczającą nas zewsząd różnorodną rzeczywistość wielojęzyczną w nauczanie, aby to, co w niej wartościowe przetrwało i zaowocowało trwałą zmianą na lepsze nie może zatrzymać się na progu szkoły. Już w 1954 roku, w swej słynnej pracy na temat kryzysu kultury⁸⁾ Hannah Arendt pisała o tym, że głównym problemem szkoły jest to, że do życia w przyszłości młodzi ludzie są przygotowywani przez nauczycieli wychowanych w szkole przeszłości. Trudności jakie napotykają w praktyce innowacyjne rozwiązania, w tym również te, które dotyczą nauczania języków, zdają się nadal potwierdzać tę tezę. Nie sposób więc przecenić roli, jaką mają odegrać w przezwyciężaniu nawyków i stereotypów oraz w rozbudzaniu motywacji do nauki wielu języków przez całe życie⁹⁾ autorzy programów nauczania, podręczników, edukatorzy i nauczyciele.

Opracowanie i wdrażanie materiałów¹⁰⁾ propagujących ideę wielojęzyczności i gwarantujących istotne zmiany w podejściu do nauczania i uczenia się języków dyktują następujące przesłanki:

► należy stworzyć materiały, które zapewnią wszystkim obywatelom dostęp do korzyści płynących ze znajomości języków (media, Internet, podróże, praca, studia) nawet na poziomie minimalnym. Jaki procent Europejczyków ma szansę porozumieć się w dwóch, trzech i więcej językach po ukończeniu nauki szkolnej? Wiemy, że decyzje o pracy, stypendium, pobycie za granicą podejmują głównie Ci, którzy znają języki lub mają środki, aby sobie ich naukę zapewnić. Czy studiowanie w Europie bez granic ma pozostać przywilejem tej samej grupy? Europejskie Portfolio Językowe – dokument osobisty a zarazem nowatorska wspomagająca naukę pomoc dydaktyczna ma zapewnić każdemu obywatelowi zdobycie umiejętności sprawnego porozumiewania się w dwóch i więcej językach;

► należy stworzyć takie narzędzia opisu, oceny i samooceny nauki, które stanowiłyby wspólne odniesienie dla wszystkich systemów nauczania

i gwarantowały im jednocześnie prawo do zachowania specyfiki edukacyjnej i kulturowej. Zasadniczą rolę ma tu odegrać *A Common Framework* – przetłumaczona już na kilka języków publikacja Rady Europy zawierająca narzędzia służące nauczaniu, uczeniu się jak i ocenie rezultatów nauki. Miło pomyśleć, że stanowi ona wspólną bazę refleksji dla glottodydaktyków od Lizbony po Moskwę;

► ujednolicenie standardów i stosowanie nowych narzędzi oceny wymaga spójności tak na zewnątrz jak i wewnątrz danego systemu nauczania. Spójność tę uzyska się przez rzetelne informowanie o celach, funkcji i sposobach wdrażania nowych materiałów, przez włączenie tych treści do programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz urzędników zarządzających oświatą.

Europa i jej szkoły są wielojęzyczne. To banalne stwierdzenie często pada z ust przedstawicieli różnych krajów europejskich. O naszej szkole tak się nie mówi i pewnie jeszcze przez jakiś czas mówić nie będzie. Wielojęzyczność szkół europejskich jest ważkim argumentem wysuwany w debatach na temat konieczności wprowadzania nowej wspólnej europejskiej polityki językowej. Związana i kojarzona głównie, poniekąd słusznie, z problemami dotyczącymi imigrantów, wielojęzyczność jako problem szkoły oglądana z perspektywy naszego kraju może wydawać się problemem odległym. Nasze wyobrażenia o tym, w jakim kraju żyjemy noszą jeszcze często piętno polityki edukacyjnej sprzed 89 roku. Zdarzyło mi się niedawno spotkać nauczyciela języka obcego, który twierdził w szerszym gronie osób, że Polska jest krajem jednojęzycznym o jednolitej kulturze i przyznam, że trudno mi było pojąć, że to nie żart. A Kaszubi, a Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Żydzi, Niemcy, Romowie? Jak wiele zależy od takiego właśnie punktu widzenia, jak wiele trzeba zmienić, żeby nadać nowy kierunek kształceniu językowemu w naszym kraju? Mathieu Guidière pisze, że wielojęzyczność i różnorodność kulturowa określa najtrafniej nowych obywateli Europy, i że nauczyciele języków ob-

⁸⁾ H. Arendt (1989), *La crise de la culture*, Gallimard Folio essais, s. 228. (*Between Past and Future*, 1954).

⁹⁾ G. Schneider, P. Lenz (2000), *Portfolio Européen des Langues. Guide à l'usage des concepteurs*, Conseil de l'Europe Division des Langues Vivantes, Strasbourg, s. 3.

¹⁰⁾ w ramach projektów, takich jak np: *Otwarcie na języki* – Janua Linguarum (Centrum Języków Nowożytnych w Grazu), *Europejskie Portfolio Językowe* (Sekcja Języków Nowożytnych Rady Europy).

cych znajdują się w samym centrum konstruowania nowej tożsamości, choć ich rola nie jest jeszcze do końca doceniona¹¹⁾. Gdyby mój rozmówca i kolega po fachu miał rację, znaczyłoby to, że Europa kończy się na Odrze, a nasi nauczyciele mogą spać spokojnie.

Opanowanie kompetencji wielojęzycznej w znaczeniu takim, jakie nadają jej autorzy *A Common Framework*, stanowi na szczęście również wyzwanie dla naszej oświaty i nasze uczestnictwo w debacie toczącej się aktualnie na ten temat, jest bardzo pożądane.

Jeden rzut oka na mapę języków, dialektów i gwar używanych na terenie Polski wystarczy, by zrozumieć, jak wielu z nas mogło doświadczyć, dotknąć, przyswoić sobie mowę (melodię, akcent, słownictwo) regionu, w którym upłynęło jego dzieciństwo i młodość. Jeśli tak się stało możemy powiedzieć, że opanowaliśmy w takim czy innym stopniu kompetencję wielojęzyczną i wielokulturową.

Można żyć w kraju zróżnicowanym pod względem językowym i kulturowym, ale znać tylko jeden język i jedną kulturę. Można też żyć w kraju o jednym języku i kulturze i znać kilka języków i wiele kultur. Nie jest istotne czy te wyabstrahowane sytuacje istnieją rzeczywiście. W rzeczywistości bowiem od najmłodszych lat stykamy się z wieloma językami i kulturami. Należy jednak zastanowić się, jak dalece ten fakt jest wykorzystywany przez nas do świadomego budowania kompetencji wielojęzycznej i kulturowej.

Do niedawna jeszcze, wielojęzyczność oznaczała znajomość kilku języków (mówimy o kimś, że jest wielojęzyczny) lub współistnienie różnych języków w danym kraju (np. Szwajcarii). Rząd danego kraju mógł dążyć do zapewnienia obywatelom znajomości kilku języków przez zwiększenie oferty językowej w szkołach. Można też było, przez stosowanie ogólnych rozwiązań ograniczać dominację jednego języka w szkole po to, aby zwiększyć potencjalną liczbę uczących się pozostałych języków.

Nowe podejście do tego zagadnienia wyróżnia się tym, że nacisk jest kładziony nie na liczbę języków, ale na proces, w ciągu którego jest budowana kompetencja wielojęzyczna. Inaczej mówiąc, o jakości tej kompetencji stanowi nie liczba języków poznanych w szkole,

ale suma naszych doświadczeń językowych i kulturowych oraz sposób, w jaki wykorzystujemy te doświadczenia, aby doskonalić zarówno kompetencję językową jak i komunikacyjną we wszystkich znanych nam językach teraz i w przyszłości. Wielojęzyczność stanowi więc element kultury ogólnej i jest budowana od najmłodszych lat poczynając od języka naszych rodziców (czasem dziadków), przez język miejscowy, język oficjalny, ten lub te, których uczymy się w szkole i poza szkołą a kończąc na tych, które poznajemy w trakcie studiów, pracy zawodowej itd., itd. Krótko mówiąc kompetencja wielojęzyczna i wielokulturowa jest wbudowana w ramy życia i może, jeśli proces jej nabywania jest świadomy, przyczynić się do zwiększenia możliwości wyborów dokonywanych przez daną jednostkę.

Wyobraźmy sobie małą Ewę, która w ciągu roku wychowuje się w domu swojej kaszubskiej babci, a w czasie urlopów rodziców wyjeżdża na Śląsk do dziadków ze strony taty. Ewa słyszy od dzieciństwa standardowy język polski w telewizji i gdy rozmawia z mamą i tatą, ale dzieje się to przeważnie w czasie weekendów, bo w ciągu tygodnia rodzice pracują w mieście. Gdy Ewa ma 6 lat przenosi się na stałe z rodzicami do miasta, idzie do zerówki, a potem do szkoły. W zerówce zaczyna się nauka języka angielskiego, oficjalnie pierwszego języka obcego.

Czy ktokolwiek zainteresuje się umiejętnościami językowymi i komunikacyjnymi małej Ewy, gdy dochodzi do tego pierwszego kontaktu z językiem z zewnątrz (dotychczasowe stanowiły naturalne tło jej codziennych zajęć)? Czy ktokolwiek zada sobie trud ustalenia jej profilu językowego i ukierunkuje rozwój drzemącej w niej wielojęzycznej kompetencji komunikacyjnej? Ewa posiada już istotne umiejętności językowe w języku polskim (rozumienie ze słuchu, mówienie) a także, być może, porównywalne z polskim, umiejętności w dialekcie kaszubskim i gwarze śląskiej. Jeśli zechce prowadzić później swoje Portfolio Językowe, będzie mogła zapisać w nim i wzbogacić doświadczenia językowe i kulturowe z dzieciństwa. Język angielski będzie wymieniony wówczas jako czwarty zgodnie z momentem pojawienia się biografii językowej małej Ewy.

¹¹⁾ M. Guidière (2001), *Editorial*, w: „Les Langues Modernes” no 1/2001, s. 3.

▼ Kompetencja wielojęzyczna cechuje się:

► zróżnicowaniem zarówno na poziomie ogólnego opanowania języków (jeden z nich jest lepiej opanowany od pozostałych) jak i na poziomie umiejętności w obrębie każdego z nich: bardzo dobre opanowanie mówienia w dwóch językach, pisanie w jednym, rozumienia ze słuchu w kolejnym. Zróżnicowanie to cechuje również kompetencję wielokulturową: możemy znać świetnie jakiś język i słabo jego kulturę, lub odwrotnie słabo znać język i dobrze kulturę danej grupy językowej.

Należy dodać, że podobne zróżnicowanie występuje w obrębie języka ojczystego. Każdy z nas podlega różnym uwarunkowaniom w procesie socjalizacji, różne bodźce wpływają na to, jaki osiągamy poziom biegłości w opanowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej (w tym socjolingwistycznej i kulturowej) w odniesieniu do mowy ojczystej;

► zróżnicowanie umiejętności w obrębie kompetencji wielojęzycznej (i wielokulturowej) wiąże się z jej drugą cechą, a mianowicie jej charakterem ewolucyjnym. Czynniki wpływające na zmiany zachodzące zresztą przez całe życie będą nasze zainteresowania, wykonywany przez nas zawód, podróże i ich ilość, kontakty z rodzinnymi mieszkańcami odwiedzanych przez nas krajów, ich językiem i kulturą. Na zmiany te wpłynie również każdy kolejny poznawany przez nas język i kultura. Wraz z nimi wzmacniać się będzie świadomość naszej własnej tożsamości językowej i kulturowej. Zmiany w poglądach i postawach są szybko dostrzegane przez otoczenie i odzwierciedlają się w nadawanych nam żartobliwie etykietkach „bywalców” lub „bywałych w świecie”, „Europejczyków”, „obywateli świata”;

► cenną cechą osób posiadających kompetencję wielokulturową jest ich umiejętność elastycznego dostosowywania się do nowych sytuacji komunikacyjnych. Czerpią one szeroką garść z własnych doświadczeń interkulturowych, odnajdują z łatwością ukryte znaczenia oraz stosują szeroką gamę strategii kompensujących ewentualne braki językowe. Cechuje je swoboda, której nie posiadają bardzo często ci, którzy opanowali perfekcyjnie język w oderwaniu od naturalnych sytuacji komunikacyjnych.

Biegłość w przechodzeniu od jednego języka do drugiego, wykorzystywanie umiejęt-

ności cząstkowych w dwóch, trzech językach wzmacnia umiejętności mediacyjne dopełniając obrazu korzyści, jakie mógłby osiągać każdy z nas, gdyby mógł rozpoczynać naukę każdego kolejnego, a przede wszystkim „pierwszego języka obcego”, świadomy swoich mocnych stron i posiadanych już umiejętności.

Kompetencja wielojęzyczna motywuje do doskonalenia kompetencji językowej. Uczucie się jest stopniowo przejmowane przez ucznia. Wraz z wzrostem jego samodzielności, wzrasta świadomość własnych potrzeb i umiejętność formułowania celów. Wzrasta sprawność czerpania doświadczeń pozaszkolnych.

Zwolennicy idei wielojęzyczności starają się znieść dychotomiczny podział na języki ważniejsze i mniej ważne, na obce i nasze, na główne i rzadziej występujące języki nauczania. Stanowienie o tym, który język jest ważny nie powinno wynikać z decyzji odgórnej, ale z wyboru dokonanego samodzielnie przez każdego z nas. Wielojęzyczność staje się z dnia na dzień elementem kultury naszych czasów, elementem nowoczesnego poglądu na świat, na inność, na różnorodność – postawa, jaką przyjmujemy wobec otaczającej nas rzeczywistości językowej i kulturowej jest postrzegana jako chłonna, elastyczna, twórcza, otwarta.

Historia współczesnej Europy pokazuje nam dobitnie jakie zagrożenia dla języków i kultur niesie ze sobą segregacja etniczna, jak trudno pokonać postawy etnocentryczne. Autorzy *A Common Framework* przestrzegają jednak, że zdobycie kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej nie może być jednak uważane za jedyną, ale za jedną z dróg prowadzących do przezwyciężenia stereotypów i uprzedzeń kulturowych.

Zacytowana przeze mnie na początku tekstu skrzydlata myśl Gadamera mogłaby stać się mottem szkolnych programów nauczania języków. Odzwierciedla nie tylko zasadniczy cel nauki języka: uczymy się go przecież po to, żeby móc porozumieć się z innymi. Mówić do kogoś to w pierwszym rzędzie słuchać i dążyć do tego, by być zrozumianym. Mówimy również po to, by przekazać innym naszą tradycję, język, kulturę. Języki i kultury, które umilkną to te, które nie zrobią nic, aby ktoś zechciał je usłyszeć i zrozumieć. Porozumienie między narodami i mówienie wspólnym językiem o problemach dotyczących każdego z nas jest możliwe

tylko wówczas gdy wszyscy będziemy mieli równe prawa do wyrażania siebie przez własny język i kulturę.

Bibliografia:

Arendt H. (1989), *La crise de la culture*, Gallimard Folio essais, s. 228. (tyt. oryg. *Between Past and Future*, 1954).

Conseil de la Coopération culturelle/Comité de l'Éducation (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. *Les Langues Modernes, Dossier: la pluralité linguistique*, no 1/2001, APLV.

Schneider G., P. Lenz (2000), *Portfolio Européen des Langues. Guide à l'usage des concepteurs*, Conseil de l'Europe Division des Langues Vivantes, Strasbourg, s. 3.

Szymczak M. (red.) (1978), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa: PWN.

(grudzień 2002)

Andrzej Wierus¹⁾

Kielce

O ironio...²⁾

Pewien Anglik bawiąc na wakacjach na Hawajach nabył niebywale piękną koszulę, której pastelowe odcienie zieleni i żółci harmonizowały z motywem tropikalnych roślin i ptaków. Wielobarwna koszula hawajska podkreślała jego pogodny nastrój a pełnia lata, upał i słońce sprawiły, że poczuł się wreszcie zrelaksowany. W trakcie urlopu obnosił się w niej niczym paw, robiła wrażenie na przechodniach i znajomych – znalazła uznanie w oczach wszystkich a on sam, był przez wszystkich komplementowany. Czas urlopu dobiegł końca, dumny właściciel wrócił do domu, gdzie jeszcze raz okazało się, że czasem wyobraźnia płata nam figle. Wyżej opisana koszula nie znalazła uznania w oczach jego rodaków. Koledzy biurowi starali się być powściągliwi unikając komentarzy i nasz bohater wziął to za dobrą monetę. Jednak coraz to jakiś trefniś naigrywał się z niego komentując: *'Oh, nice shirt that!'* Inni swawolili sobie w sposób zawołowany komentując: *'Love the shirt like that!'* lub *'Wow! I wish I had a shirt like that!'* Niefortunny właściciel koszuli zachodził w głowę, dlaczego wszyscy tutaj poddają w wątpliwość jego gust ironizując w najczystszej postaci używając *double talk*. Owszem, warunki pogodowe były zbliżone, było ciepło, lecz – co się często zdarza w Anglii – niebo było szare i pochmurne, tak więc nasz bohater przeliczył się w swoich intencjach, chcąc jasnymi barwami podnieść na duchu rodaków.

Czy zauważyliście Państwo, że Brytyjczycy preferują barwy stonowane i spokojne? Czerń czy dyskretny błękit lub ciemną zieleni i wcale nie pragną ściągać na siebie uwagi – wolą anonimowość. Nie istnieje proste przełożenie pewnych preferencji indywidualnych w abstrakcji od geograficzno-społecznego status quo. Dwuznaczność form językowych zacytowanych tutaj ilustruje klarownie przewrotność wyrażoną rodzajem ironii nazywanym *verbal irony*.

Inny przykład: ktoś oferuje ci coś, co zupełnie nie jest w twoim guście, a na co reagujesz: *'Thanks a million!'* *Verbal irony* jest bardzo spokrewniona z sarkazmem, gdy kąśliwie i świadomie chcesz zranić swego adwersarza. Szef w biurze zwraca się do podwładnego: *'If you play your cards right, I might give you an extra two pounds a month'*. Ten na to mało subtelnie: *'Big deal!'* Odwraca się i wychodzi z biura.

Historycznie rzecz biorąc wyraz *sarkazm* (z gr. *sarkasmos*) oznaczał obdzieranie ze skóry, tak więc sarkazm czy nawet ironia ma z gruntu mieć konotację i zabarwienie dość brutalne, ma być słownym ostrzem czy nożem. Nie każda forma ironii jest równie ostra – czasem chcemy być zabawni i dowcipni, marzy nam się rozśmieszenie innych. Co więcej, możemy nawet skierować ironię przeciwko sobie, zastosować samokrytykę nim inni nas „przyszpilią.” *'I'm a dancer, aren't I?'*, rzecze tancerz, który po raz

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Studium Języków Obcych Politechniki Świętokrzyskiej i w Zakładzie Neofilologii Akademii Świętokrzyskiej.

²⁾ Powyższy artykuł powstał po wysłuchaniu audycji radiowej *Playing with Words* radia BBC World Service.

dziesiąty tego samego wieczora nastąpił na stopę partnerki w trakcie wolnego walca.

Autoironia jest typową formą reakcji i zachowania Brytyjczyków przy wyrażaniu skruchy czy samokrytyki. Z zachwytem oglądali oni swego rodaka, skoczka narciarskiego Eddiego Edwardsa – okrzykniętego następnie – *'Eddie the Eagle Edwards'* – regularnego zdobywcę ostatniego miejsca w każdym konkursie. Został narodowym bohaterem. Utożsamiano go ironicznie, ale z lubością z królem przestworzy – mimo przegranych i upadków – ale nie rozczarowań, komentując tak: *'I see the British are in the lead again!'*, a wydźwięk tej formy ironii miał efekt komiczny. Bywają jednak dużo bardziej zawołowane formy *verbal irony*, dające do myślenia, stawiają sobie za zadanie edukację słuchacza, zmuszają go do wysiłku umysłowego.

Oto taki szkolny przykład... Uczeń brytyjski tradycyjnie spożywa lunch w stołówce szkolnej – zarówno miejsce, jak i jakość podawanych posiłków odbiega znacznie od ideału. Któregoś dnia grupa zdesperowanych uczniów postanowiła zmienić istniejący stan rzeczy. Na stole rozłożono śnieżnobiałe obrusy, a elegancja zastawa, kryształowe szklanki, porcelana i zdobione srebrne świeczniki dopełniły całości. Na tacy paradnie wniesiono posiłek. Następnie otworzono butelkę przedniego wina, zapalono świece. Uczniowie zwrócili tym uwagę innych, a dyrektorowi dali do zrozumienia, że nie zadowala ich ani jakość, ani oprawa rutynowo serwowanych tu posiłków.

Cóż, opisana garstka pomysłowych uczniów mogła równie dobrze złożyć zażalenie w gabinecie dyrektora i reklamować beznadziejne posiłki na przykład tak eufemistycznie: *'Sir, the school dinners are really not of a very high standard'*, lecz efekt takich starań byłby niechybnie mizerny lub żaden. Klucz do zrozumienia *verbal irony* często leży w intonacji, ona decyduje, czy wyznanie zabarwione jest ironią, czy nie. Na przykład ewentualna dwuznaczność w określonym kontekście mogłaby ustąpić miejsca – przy właściwie użytej intonacji – jednoznacznie wyrażonej ironii. Pozostawmy czytelnikowi i jego wyobraźni konteksty sytuacyjne, w których mogłyby zostać wykorzystane następujące zwroty: *'That's great!'* lub *'You're nice and early today!'* lub *'Hm, she's definitely*

the right person for the job !' lub wreszcie *'Don't work too hard, will you?'*

Nie każdy rodzaj ironii jest łatwy do rozszyfrowania, bywa ona wieloznaczna – jest to *multiple concept*, a *verbal irony* jest ledwie jej jedną formą. Inna postać ironii to *irony of situation* wykorzystywana w sytuacji, gdy coś, o co zabiegaliśmy, dochodzi do skutku, choć ironia losu doprowadza do tego, że w najmniej odpowiednim momencie. Oto odpowiednie przykłady ... Właśnie wróciłeś z deszczowego urlopu, jednak pierwszy dzień w pracy wita cię słońcem, wyglądasz przez okno i wzdychasz do siebie: *'That's ironic, isn't it ? My first day back at work and it's blazing sunshine. I can't believe it!'*

Lub inny przykład z trojgiem młodych ludzi: Doris, Billem i przyjacielem. Doris podkochuje się od lat w Billu, choć ten zdaje się tego nie dostrzegać. Jej cierpliwość jednak ma swoje granice i dziewczyna w desperacji wychodzi za Freda. Tuż po złożeniu życzeń po ślubie Bill podchodząc do Doris wyznaje jej: *'I wish it was me who had been standing up there with you' 'What?', gasps Doris. 'I wanted to marry you but I was never good enough for you, was I?'* Ironia sytuacyjna polega na tym, że teraz jest zbyt późno – tak więc motywem przewodnim tego rodzaju ironii jest przegapienie okazji.

Innym elementem tej ironii są zdarzenia, których tragicznego zakończenia można byłoby uniknąć – gdyby tylko bohaterowie dysponowali wystarczającą wiedzą – jak na przykład w licznych sztukach teatralnych, powieściach czy opowiadaniach – tak jak w jednym z opowiadań Guy de Maupassanta, osnutym wokół tej idei, gdzie pewna kobieta pożycza od innej biżuterię na specjalną okoliczność. Nieszczęsna niestety gubi pożyczone precjoza. Myśląc, że warte były fortunę, boi się wyznać przyjaciółce prawdę i zleca sporządzić wierną kopię biżuterii. Przez całe lata uczciwi małżonkowie pracują ponad siły, by odkupić swą winę i zwrócić pożyczone a zgubione „kosztowności”. U schyłku życia, zmęczeni, wyrażają skruchę i podają powód, dla którego uciekli się do wybiegu z falsyfikatem. Dopiero wtedy słyszą: *'Oh, don't worry, they were only made of paste.'* Ironia polega tym razem na tym, że małżeństwo paradoksalnie zmarnowało całe lata w nadziei zaślubin wyrządzonej rzekomo straty.

I wreszcie ostatni rodzaj ironii: *dramatic irony* – środek ekspresji wykorzystywany w teatrze a polegający na tym, że publiczność wie o czymś, czego nieświadomy jest bohater sceniczny. Gdyby znał określone fakty, pewnie zdołałby uniknąć przeznaczenia, losu zgotowanego mu przez autora sztuki. Klasyczną, tragiczną postacią jest król Edyp, bohater cyklu tebańskiego, który nieświadomie spełnia straszną przepowiednię, wedle której zabija swego ojca i poślubia swoją matkę. Edyp zna tę przepowiednię i uważa, że zdoła jej uniknąć. Lecz zgromadzona publiczność widzi, że ten, którego spotyka i zabija, jest jego ojcem, a kobieta, w której się zakochuje później, jest jego matką. Gdyby tylko mogli mu powiedzieć! I na tym polega ironia.

Inny słynny przykład znajdziemy w tragedii Szekspira *Otello*. Na początku sztuki czarny charakter Jago rozmawia z publicznością i wyznaje jej, że zamierza pozbawić życia Otella. Wraz z upływem czasu publiczność obserwuje, jak kłamstwa podłego intryganta Jago doprowadzają do tego, że Otello, ulegając jego złym podszeptom, poddając w wątpliwość wierność i oddanie swej żony, wpada w szal zazdrości i w ostateczności ją morduje. To szczególny rodzaj ironii – *dramatic irony*. Jak bardzo myli się Otello, nazywając Jago swym prawdziwym przyjacielem oraz mówiąc o nim 'honest, honest Jago'.

Budowanie napięcia z wykorzystaniem *dramatic irony* zasadza się na przekonaniu, iż bohater spostrzeże w końcu swoją pomyłkę

i zrozumie, że mógł uniknąć tragedii. Pisząc sztuki dla potrzeb teatru, autorzy z lubością korzystają z tego środka wyrazu. W sztuce *Król Edyp* grupa aktorów nazywana *chorus* ostrzega publiczność przed tym, co ma się wkrótce zdarzyć, podczas gdy w *Otello* sam Jago ujawnia publiczności swe zamiary. Gdyby publiczność – w przeciwieństwie do bohaterów – trwała w nieświadomości nie znając całej prawdy, mielibyśmy zupełnie inny rodzaj dramatu – *suspense thriller* – a nie tragedię.

Podsumowując: *verbal irony* to mówienie czegoś przeciwnego do tego, co mamy na myśli, *situational irony* jest oparta na niefortunnym splocie okoliczności, a *dramatic irony* to środek wyrazu wykorzystywany w teatrze, dający możliwość budowania napięcia i uwypuklenia mającej się rozegrać tragedii. W rzeczy samej, wydaje się cokolwiek kuriozalne, że te trzy powiązane choć zupełnie różne koncepcje mogą być tak samo nazwane. Nic więc dziwnego, że ironia – określana przez niektórych jako *slippery customer* – nie tak łatwo ulega zasufladkowaniu oraz zdefiniowaniu, a pewien autor pisząc o ironii rzekł kiedyś: „*It seems to be of the essential nature of irony that it eludes definition*”.

Tak czy owak ironia – unikając klasyfikacji – dzięki swoistej, urokliwej i przewrotnej naturze, której podstawą jest znaczeniowa dwuznaczność myśli i sytuacji oraz logika – pozostaje ciągle rodzajem wyszukanej, intelektualnej gry.

(październik 2002)



Zapraszamy do Nauczycielskiej Internetowej Księgarni Edukacyjnej

- ▶ nowoczesny sposób zakupu książek
- ▶ profesjonalna obsługa
- ▶ konkurencyjne ceny
- ▶ oszczędność czasu
- ▶ kompleksowa oferta wydawnicza



<http://www.nike.interklasa.pl>

Pod adresem <http://www.nike.interklasa.pl> znajdują Państwo ofertę wydawnictw edukacyjnych skierowaną do nauczycieli, dyrektorów szkół, studentów oraz pracowników naukowych.

Wybór interesujących Państwa pozycji wydawniczych oraz ich zamówienie odbywa się za pośrednictwem Internetu.

Zamówione książki zostają dostarczone pod wskazany przez Państwa adres za zaliczeniem pocztowym.

Życzymy udanych zakupów

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wioletta Piegzik¹⁾

Wrocław

Nauczanie ku dwujęzyczności

Zjawisko dwujęzyczności jest związane z różnymi dziedzinami wiedzy. I tak dwujęzyczność możemy analizować w aspekcie społecznym, lingwistycznym, psychologicznym (rozwój indywidualny jednostki), a także pedagogicznym.

W niniejszym artykule zajmę się dwoma ostatnimi obszarami. W celu przedstawienia dwujęzyczności we wspomnianych kontekstach najpierw omówię pojęcie dwujęzyczności, następnie dokonam analizy badań dotyczących wpływu drugiego języka na rozwój (głównie intelektualny) jednostki, w końcu zaś przeanalizuję zagadnienie dwujęzyczności w nauczaniu szkolnym, tj. postaram się zaproponować takie techniki pracy z językiem, które sprzyjają swobodnej komunikacji w języku obcym.



Definicja dwujęzyczności

Termin *dwujęzyczność* pojawia się w wielu słownikach językowych, a także pracach poświęconych językowi, w szczególności zaś w tekstach dotyczących nabywania i używania przez jednostkę języka obcego. Spośród licznych posłużyć się definicjami M. de Grève'a, F. van Passela oraz F. Thomasa ze względu na logiczność i jasność określenia pojęcia, którym będę się zajmować w niniejszym artykule²⁾.

Dwujęzyczną lub wielojęzyczną nazywa się osobę, której mowę rozumieją inni posługujący się tym językiem, a także tę, która rozumie mowę innych mówiących tymże językiem (M. de Grève, F. van Passel). Dwu lub wielojęzyczna jest zatem osoba, która niekoniecznie posiada zgłębną znajomość dwu lub wielu języków, tzn. jej kompetencje językowe mogą ograniczać się do produkcji i rozumienia mowy artykułowanej, stanowiących dwie nadrzędne umiejętności językowe.

Według F. Thomas zaś dwujęzyczność to taka znajomość drugiego języka (języka obcego), która uruchamia ośrodki odpowiedzialne za zrozumienie i ekspresję, zwłaszcza ustną w takim zakresie, w jakim potrzebuje tego osoba posługująca się dwoma językami w sposób swobodny, zachowując autonomię względem pierwszego języka zwanego ojczystym.

Zaznaczmy, iż tak z punktu widzenia psychologii, jak i fizjologii, dwujęzyczność implikuje aktywność jednostki, która wiąże się z funkcjonowaniem narządów mózgu oraz aparatu fonetycznego. Inaczej jeszcze mówiąc, zjawisko dwujęzyczności realizuje się, gdy dwa różne systemy językowe, które zna jednostka, mają ze sobą kontakt, tzn. są używane przez tę samą jednostkę alternatywnie. U. Weinreich nazywa osobę dwujęzyczną, spełniającą te warunki, terminem *locus*³⁾.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

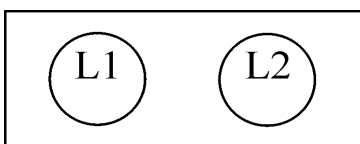
²⁾ M. de Grève, F. van Passel (1968), *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Bruxelles-Paris, Edition Labor-Fernand, s. 122.

³⁾ Op. cit. s. 122.



Z badań nad dwujęzycznością

Amerykański psycholingwista Ch. E. Os-good badając dwujęzyczność, wyróżnił dwa przypadki tego zjawiska. Pierwszy – gdy systemy językowe podmiotu mówiącego (*locus*) pozostają względem siebie w korelacji lecz jednocześnie są niezależne, tzn. nie ma między nimi wzajemnego współprzenikania (*compénétration*). Przypadek taki stanowi dwujęzyczność czysta *parfait bilingue*. Przedstawmy ją w formie następującego schematu, gdzie L1 i L2 symbolizują dwa różne języki⁴⁾.

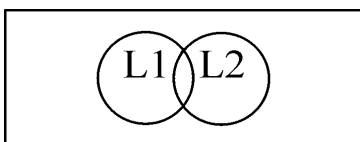


Badania amerykańskich neurologów z Uniwersytetu Cornell w stanie Nowy Jork przeprowadzone za pomocą rezonansu magnetycznego dowodzą, że prezentowany przypadek stanowią osoby, które drugi język nabyły we wczesnym dzieciństwie. U nich także oba języki „ułożone” są w jednej, tj. tej samej strefie ośrodka mózgowego, zwanego obszarem Broca, w której mieszają się, zachowując pełną autonomię. Oznacza to, że obu językom – L1, L2 odpowiadają odrębne systemy znaczeń – Zn1, Zn2.

$$L1 \Rightarrow Zn1 \quad L2 \Rightarrow Zn2$$

Ten rodzaj dwujęzyczności zwany bywa także (Weinreich) dwujęzycznością współrzedną.

Drugi przypadek to nakładanie się (*inter-section*) dwóch systemów językowych sprzyjające w konsekwencji interferencji.



Dwujęzyczność ta, zwana złożoną lub czystą, występuje, według badań neurologów, u tych, którzy nabyli drugi język w szkole lub w późniejszym okresie życia. U nich też zaobserwowano istnienie dwóch różnych ośrodków w obszarze frontalnym mózgu odpowiedzial-

nym za język. Każdemu z języków L1, L2 odpowiada jeden wspólny system znaczeń.

$$\begin{aligned} L1 &\Rightarrow \\ L2 &\Rightarrow \end{aligned} Zn1-2$$

Może również zdarzyć się, iż relacje między posiadanymi przez jednostkę językami będą polegały na tym, że dostęp L2 do systemu Zn odbywa się przez język L1. Jest to tzw. dwujęzyczność podporządkowana (Weinreich). Oto symboliczny schemat tej zależności:

$$\begin{aligned} L1 &\Rightarrow Zn \\ &\uparrow \\ L2 \end{aligned}$$

Obecnie większość badaczy dwujęzyczności odchodzi od przedstawionego powyżej rozróżnienia (por. Grosjean, 1982). Przyjmuje się, że oba języki L1 i L2 występują u danej osoby stale, tj. w tym samym czasie, choć w różnym stopniu. Innymi słowy osoba dwujęzyczna nie funkcjonuje wyłącznie w L1 lub L2, lecz w L1 i L2 jednocześnie. Takie podejście wydaje się słuszne, lecz odejście od „tradycyjnych” typów dwujęzyczności uważam za zbyt uproszczone.

Ida Kurcz omawiając dwujęzyczność posługuje się terminem *interjęzyk* (*interlanguage*), czyli język mieszany, na który wpływają L1 i L2, tyle tylko, że nie ze względu na błędy (transfer negatywny), lecz świadomą grę językową, np. pożyczki czy zmiany kodu.



Rola wczesnego nauczania języka obcego

Z licznych badań, zmierzających do uzyskania odpowiedzi na temat znaczenia wczesnego nauczania języka obcego na sferę głównie intelektualną, wynika, że problem jest złożony oraz że zdarza się, iż uzyskane wyniki badań mogą różnić się od siebie. Niektórzy badacze twierdzą, że nauczanie języka obcego w bardzo młodym wieku jest szkodliwe z różnych względów, między innymi, ponieważ jest związane z utratą energii, którą należałoby, ich zdaniem, wykorzystać przy objaśnianiu podstawowych struktur matematycznych. Obecność nowego systemu językowego może również wpływać hamująco na rozwój języka ojczystego u małego dziecka.⁵⁾

⁴⁾ Op. cit. s. 123-124.

⁵⁾ François F. (1967), *L'apprentissage précoce d'une seconde langue* w: „Le français dans le monde”, nr 46, s. 26-28.

Inni zaś, do których należy między innymi Frédéric François, są zdania, że nauczanie języka obcego w bardzo wczesnym wieku powinno być rozpatrywane w długiej perspektywie czasu, gdyż tylko wtedy wyniki badań dotyczące wpływu nauczania języka obcego na rozwój sfery poznawczej mogą być rzetelne.

Badania podłużne przeprowadzone w grupie dzieci, które rozpoczęły naukę języka obcego w wieku 7 lat dowodzą, że w pierwszym etapie nauki mogą wystąpić pewne deficyty dotyczące różnych przedmiotów nauczania. Wyniki uzyskiwane przez dzieci uczące się dodatkowo języka obcego są niższe od wyników uzyskiwanych przez dzieci nieuczące się żadnego języka obcego. W późniejszym okresie wyniki w nauce wykazują tendencję zmierzającą do wyrównania, zaś w wieku 13 lat dzieci znające drugi język przewyższają wyraźnie swoich rówieśników w różnych testach sprawdzających inteligencję językową (werbalną) jak też i niewerbalną. Dzieci dwujęzyczne wykazują większą zdolność myślenia abstrakcyjnego i rozwiązywania zadań logicznych.

Na skuteczność oraz czas potrzebny do opanowania języka obcego ma również istotny wpływ poziom znajomości języka ojczystego (L. Wygocki), który w pewnym sensie jest związany z wiekiem jednostki. Według rosyjskiego badacza opanowanie drugiego języka podąża zupełnie inną „drogą” niż opanowanie języka ojczystego, szczególnie, gdy dziecko potrafi już czytać i pisać w swoim języku. Poznanie drugiego języka jest związane bezpośrednio z poziomem, który dziecko osiągnęło w języku ojczystym.

Inne badania (Paulston 1978) dowodzą, że starsze dzieci obdarzone bardzo dobrą pamięcią wyraźnie dominują w swojej kompetencji językowej nad dziećmi młodszy, które postępują głównie drogą imitacji i repetycji w opanowaniu drugiego języka. Jest bardzo prawdopodobne, że uczący się języka mający większe doświadczenie z językiem ojczystym, wykorzystują w sposób świadomy strategie kognitywne i językowe nabyte podczas nauki pierwszego języka.

Ze współczesnej literatury przedmiotu wiadomo, że wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka jest istotne, obok wpływu na ogólną inteligencję, także na system fonologiczny

języka. Aparat słuchowy i ośrodki w mózgu odpowiedzialne za aspekt foniczny języka „radzą” sobie w tym właśnie okresie życia człowieka szczególnie dobrze. Możliwe jest, że dziecko uczące się drugiego języka w bardzo wczesnym wieku, osiągnie artykulację zbliżoną do tej, którą posiadają rodzimi użytkownicy języka. Osiągnięcie podobnej artykulacji przez osobę rozpoczynającą naukę języka obcego w wieku dojrzłym wydaje się o wiele trudniejsze niż w przypadku dziecka. Dlatego też mówi się często, że dziecko przyswaja sobie język, zaś dorosły uczy się nowego języka. Troska o ogólną aktywność intelektualną jednostki, a także o warstwę fonologiczną języka, którym jednostka będzie się posługiwać, tłumaczą znaczenie wczesnej edukacji obcojęzycznej.



Metody pracy z językiem

Z punktu widzenia glottodydaktyki obok wieku rozpoczęcia nauki drugiego języka i jego wpływu na sferę intelektualną, istotne są również strategie uczenia się sprzyjające osiągnięciu dwujęzyczności. Wielu specjalistów omawianej dziedziny wiedzy zgadza się ze sobą w kwestii organizacji czasu zajęć, tzn., iż dużo lepsze wyniki w nauce języków obcych osiągają te osoby, które uczą się języka w systemie intensywnym, np. 10 godzin tygodniowo przez rok lub dwa lata, niż osoby uczące się systemem ekstensywnym, np. 2 godziny tygodniowo przez kilka lat. Dużo bardziej korzystna dla uczących się jest nauka języka obcego codziennie przez kilkanaście minut niż raz w tygodniu przez kilka godzin. Czas poświęcony nauce języka obcego jest dużo bardziej efektywny, jeżeli zostaje rozłożony równomiernie.

W warunkach nauczania szkolnego, na przykład ograniczającego się najczęściej do 3 godzin tygodniowo (5 w programie rozszerzonym), najlepiej byłoby zatem wykształcić u uczniów takie formy pracy z lub nad językiem, które zachęcałyby uczących się do częstego kontaktu z językiem.

Jedną z takich propozycji może być monolog wewnętrzny. Przez monolog wewnętrzny rozumiemy formę mowy, która jest głośnym myśleniem, a nie jedynie tokiem myślenia. Za

pomocą proponowanej formy wypowiedzi jednostka wyraża własne przeżycia, poglądy, stosunek do świata. Forma stanowi sposób oddziaływania jednostki na samą siebie oraz wyraża aktywną, a nie tylko kontemplacyjną jej postawę. Monolog wewnętrzny należy do form wypowiedzi będących rezultatem naturalnej potrzeby kontaktu jednostki z samą sobą. Psychologiczny aspekt proponowanej formy wypowiedzi wyklucza – obecne u wielu osób – bariery psychiczne stanowiące, jak wiadomo, istotny czynnik utrudniający naukę i zaburzający proces zdobywania wiedzy. Monolog wewnętrzny, będąc formą całkowicie wolną od czynników psychicznych powodujących zahamowania wzrostu wiedzy i umiejętności, może okazać się sposobem na otwarcie jednostki na język lub siebie samą w języku, bądź przez język. Zwerbalizowana wypowiedź jednostki do siebie samej w języku obcym to oprócz „oswojenia się” z językiem również możliwość tworzenia podstaw systemu myślenia w tymże systemie słów. Wypowiedź taka przypomina formę, jaka zrodziła się w dramacie antycznym i która polegała na mówieniu jednej postaci pod nieobecność innych, często tak, jakby część przekazanej treści była zarezerwowana dla samej jednostki, inna część zaś dla owych nieobecnych, o których lub w obecności których postać nie odważyłaby się na wypowiedź. Motywowanie uczących się do tego typu doświadczeń z językiem obcym może przyczynić się do wzrostu potencjalnych możliwości dotyczących przede wszystkim produkcji mowy. Jeżeli monolog wewnętrzny nie całkowicie spełnia swą funkcję psychologiczną, proponuje się, aby uczący się mówił w języku obcym do osoby, z którą przebywa, nawet jeśli ta nie rozumie (może to być np. rodzic lub rodzeństwo). Ważne jest bowiem, w przypadku niektórych osób, aby wypowiedź miała miejsce w rzeczywistej obecności słuchaczy.

Innym sposobem umożliwiającym uczyć się bardzo częsty kontakt z językiem obcym jest także, obok monologu wewnętrznego, prowadzenie zapisków zwanych pamiętnikiem. Pamiętnik jako epicka forma narracyjna, znana i uprawiana od stuleci zarówno przez pisarzy jak i ludzi niezwiązanych zawodowo ze słowem, może stanowić dla uczących się drugiego języka istotny element ułatwiający wytworzenie

u jednostki kompetencji zwanych dwujęzycznością. Biała kartka papieru sprzyja wyznaniom. Pamiętnikarska forma pozbawiona jest napięcia emocjonalnego wywołanego oceną i obserwacją innych, tak jak ma to miejsce w rozmowie bezpośredniej oraz napięcia spowodowanego możliwą porażką, gdy jednostka kontaktuje się z innymi jednostkami. Uczeń wolny od napięć odnajduje w prowadzonych przez siebie zapisach nie tylko działanie psychoterapeutyczne (często nieuświadomiane) lecz również „przyjazny” język będący narzędziem pozwalającym na upust ekspresji. Częstotliwość spotkań z sobą i z językiem, jaką narzuca prowadzenie pamiętnika w języku obcym, sprzyja bez wątpienia doskonaleniu umiejętności posługiwania się drugim językiem. Mimo że proponowana forma pracy zakłada kontakt z językiem pisanym, trudno wykluczyć, że właśnie dzięki tej strategii niektóre jednostki, po opanowaniu formy pisemnej języka i „oswojeniu się” z językiem zaczęły sobie radzić z jego formą mówioną w nie mniej sprawny sposób.

Obok monologu wewnętrznego, służącemu doskonaleniu głównie mowy i formy pamiętnikarskiej, warto także wskazać środki masowego przekazu – radio, telewizję, prasę jako potencjalne źródła nowych umiejętności dotyczących rozumienia mowy i słowa pisanego. Kilkuminutowe chociażby słuchanie rodzimych użytkowników języka lub lektura tekstu obcojęzycznego wydają się niezwykle skuteczne. Jeżeli aktywne słuchanie nie jest możliwe codziennie, to należy słuchać bez odwracania świadomej uwagi od wykonywanej czynności; pamięć ludzka rejestruje „nowe wiadomości” również w sposób nieświadomy.

Codzienna lub bardzo częsta lektura nawet fragmentu tekstu pisanego utrwała w pamięci – głównie wzrokowców, choć nie tylko – nowe słowa, zwroty i wyrażenia. Może to być artykuł z gazety, fragment opowiadania, wiersz lub inna jeszcze forma pisana.

Dla niektórych skutecznym sposobem ułatwiającym opanowanie języka są piosenki. Melodia połączona z tekstem, powtarzający się refren stanowią czynnik wspomagający pamięć. Dodatkowy element, jaki stanowi sztuka (muzyka), odgrywa dla uczącego się ważną rolę – pozwala bowiem na identyfikację ze światem przedstawionym. Wielu filologów przyznaje się

do tego, że właśnie w ten sposób zwiększyli zakres swoich umiejętności dotyczących rozumienia i produkcji mowy.

W dobie komputeryzacji warto też zaproponować komputer jako narzędzie służące zwiększaniu zakresu umiejętności posługiwania się językiem obcym. Przepisywanie tekstów, np. użytkowych bądź fragmentów książek o tematyce stanowiącej przedmiot zainteresowań uczące się, może także przynieść wysokie wyniki. Ta forma pracy wydaje się szczególnie skuteczna dla tych, którzy posiadają dobrą pamięć wzrokową, a także dla tych, którzy obdarzeni są zdolnością do analizy językowej, tj. zdolnością wnioskowania o regułach gramatycznych na podstawie gotowych zdań. Różnica między osobami prowadzącymi formę pamiętnikarską a tymi, którzy korzystają z technologii komputerowej, polega na tym, że druga forma pracy nie wymaga kreatywności.

Omawiając zagadnienie nauczania zmierzającego do wytworzenia takich kompetencji, które byłyby bliskie dwujęzyczności lub takich, które moglibyśmy nazwać dwujęzycznością, przedstawiłam niektóre formy pracy z i nad językiem, takie jak monolog wewnętrzny, pamiętnik, częste lub codzienne słuchanie i czyta-

nie tekstów, piosenkę i wykorzystanie komputera jako sposoby stymulacji procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Z przedstawionej analizy zagadnienia, która w żadnej mierze nie pretenduje do wyczerpania tematu, wynika że istotnym czynnikiem sprzyjającym swobodnej komunikacji w języku obcym są także organizacja czasu poświęconego nauce drugiego języka i otwarcie się osoby uczącej się na język związane z pokonaniem własnych barier psychologicznych. Do istotnych korzyści należy również pozytywny wpływ drugiego języka na sferę intelektualną. Ważne jest, szczególnie w dobie globalizacji, aby dwujęzyczność stała się powszechna, zaś ludzkość czerpała ze znajomości języków obcych nieznane dotąd radości.

Bibliografia

- Greve de M., Passel van F. (1968), *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Bruxelles-Paris: Edition Labor-Fernand Nathan.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- John-Steiner V. (1990), „Vers la compétence linguistique en pays étrangère dans une perspective vygotskienne” w: *Acquisition et utilisation d’une langue étrangère coordonné par Gaonac’h D.*, Paris: Hachette.
- (marzec 2002)

Jan Iluk¹⁾
Żywiec

Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce²⁾

W niniejszym artykule chciałbym przedstawić niektóre problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce oraz możliwości ich rozwiązania.



Wybór przedmiotów do nauczania dwujęzycznego

W nauczaniu dwujęzycznym przyjęła się zasada, że przedmioty, wymagające od uczniów na przykład zaawansowanych umiejętności dyskursywnych wprowadza się później niż

te, które takich umiejętności nie wymagają. Dlatego w 80% niemieckich szkół pierwszym przedmiotem nauczany dwujęzycznie jest geografia lub historia, natomiast biologia wykładana jest dwujęzycznie w zaledwie 3,81% szkół (Thürmann 2000:484). Jeżeli chodzi o biologię, to w niemiecko-angielskim nauczaniu dwujęzycznym uczniowie lepiej sobie radzą z tym przedmiotem niż w nauczaniu niemiecko-francuskim. W tym ostatnim przypadku można nawet powiedzieć, że podjęte próby nie powiodły się (Mäsch 1989:282). Prawdopodobną

¹⁾ Prof. dr hab. Jan Iluk jest kierownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²⁾ Artykuł jest rozszerzoną wersją referatu otwierającego II Ogólnopolską Konferencję Szkół Dwujęzycznych zorganizowaną w Warszawie dniach 20-22 listopada 2002. Patrz: s. 220 w tym numerze (red.).

przyczyną tych niepowodzeń jest zbyt duże obciążenie pamięci elementami morfologicznymi w języku obcym. Jak wiadomo, morfologia języka francuskiego lub niemieckiego jest bardziej złożona niż w języku angielskim.

Wdrażana w Polsce formuła kształcenia dwujęzycznego wyraźnie preferuje nauki ścisłe i przyrodnicze. Wydaje się, że te decyzje nie były oparte na merytorycznej dyskusji uwzględniającej walory poszczególnych przedmiotów. A wybór ten nie może być podejmowany arbitralnie lub być dziełem przypadku, lecz musi się opierać na dogłębnej analizie, w której zakładane cele muszą być skonfrontowane z walorami, jakie tkwią w danym przedmiocie, oraz z warunkami organizacyjno-dydaktycznymi, takimi jak:

- czynniki antropologiczne (wiek uczniów i poziom ich inteligencji),
- język obcy i stopień jego opanowania,
- typ szkoły,
- zakres materiału,
- czas nauki,
- cele nauczania, na przykład zdanie obcojęzycznej matury lub egzaminu uprawniającego do podjęcia studiów za granicą,
- przybliżony bilingwalizm,
- cele wychowawcze, na przykład kompetencja dwukulturowa lub interkulturowa itd.

Jeśli celem kształcenia jest na przykład osiągnięcie poziomu charakterystycznego dla bilingwalności, to nie bez znaczenia jest tu właściwy wybór przedmiotów, ich liczba, selekcja materiału, precyzyjne określenie celów kierunkowych, ich hierarchizacja, okres i intensywność nauczania dwujęzycznego. Ważnym aspektem są również cele wychowawcze. Przyjmując ich nadrzędność, wybór przedmiotów do dwujęzycznego toku nauczania musi uwzględniać zakładane cele w tym zakresie. Jeśli nauczanie dwujęzyczne ma być prowadzone w duchu partnerstwa, tolerancji i pogłębionego zrozumienia kultury obcojęzycznej, to najlepiej nadają się do tego celu przedmioty humanistyczne: historia, literatura, filozofia, kulturoznawstwo i geografia. W przypadku realizacji koncepcji wzajemnego poznania się przez międzynarodowe spotkania (tzw. *Begegnungskonzeption*) – można tu zaliczyć na przykład instytucjonalną wymianę młodzieży – najbardziej przydatnymi przedmiotami są muzyka i sport, ponieważ zdobyte tu umiejętności gwarantują powodzenie

wymiany młodzieżowej. Jeżeli natomiast celem kształcenia dwujęzycznego jest opanowanie języka obcego jako międzynarodowego środka komunikacyjnego, tzw. *lingua franca*, a nie pogłębienie znajomości kultury innego narodu, to na pierwszym miejscu nadają się do tego celu przedmioty ścisłe i przyrodnicze. Umiejętności zdobyte w tym zakresie mogą być szczególnie przydatne na studiach i w późniejszym wykonywaniu zawodu lub umożliwią międzynarodową mobilność. Najlepiej spełnia ten warunek język angielski, a ta koncepcja jest dominująca w klasach dwujęzycznych z językiem angielskim jako obcym. Natomiast w klasach niemiecko-francuskich, niemiecko-niderlandzkich, niemiecko-włoskich jest realizowany model kształcenia partnerskiego, którego podstawowymi celami kształcenia jest biegłe opanowanie języka oraz pogłębiona znajomość kultury danego kraju.

▼ Kryteria wyboru przedmiotów do nauczania dwujęzycznego

Jeśli istnieje możliwość coraz większego wyboru przedmiotów do nauczania bilingwalnego, to powstaje pytanie, na jakich zasadach ma on być dokonany, by oczekiwane efekty mogły być zrealizowane w określonym czasie i w określonych warunkach dydaktycznych. W dotychczasowej praktyce kierowano się katalogiem następujących pytań (Wode 1995:66):

- na ile treści wybranego przedmiotu pozwalają opanować sprawności językowe charakteryzujące się dużym potencjałem do transferu w różnych sytuacjach komunikacyjnych zwłaszcza w życiu zawodowym?
- Na ile treści wybranego przedmiotu pozwalają opanować kompetencję w zakresie tzw. *cognitive academic language proficiency*, czyli ogólnej biegłości w zakresie umiejętności definiowania, opisywania, wnioskowania, wartościowania, analizowania, syntetyzowania (*Richtlinien und Lehrpläne. Englisch. Gymnasium Sekundarstufe I NRW 1993:114*)?
- Na ile treści wybranego przedmiotu pozwalają zrealizować zakładane cele wychowawcze według koncepcji partnerstwa, w której najważniejszą rolę odgrywają biegłe opanowanie języka oraz pogłębiona znajomość obcojęzycznej kultury (verte Mäsch 1989)?
- Jaki jest stopień trudności przedmiotu?

► Jaki jest poziom językowy i intelektualny uczniów?

Stosując pierwsze kryterium, należy wybrać przedmioty humanistyczne, ponieważ używany w nich język, a raczej słownictwo jest bliższe językowi ogólnemu. Natomiast możliwość transferu terminologii nauk ścisłych i przyrodniczych jest z natury rzeczy ograniczona, i dlatego mniejszy jest jej wpływ na wzrost ogólnej biegłości w posługiwaniu się językiem obcym.

Przeciwstawne stanowisko w tej sprawie prezentuje Wode (1989:66), który opowiada się za wprowadzeniem takich przedmiotów, w których język jest stosowany w jasnych i zrozumiałych dla uczniów kontekstach, pomagających zrozumieć informacje w języku obcym z sytuacji komunikacyjnej, wykorzystując swoje doświadczenie lub to, co mogą zaobserwować. Z tego punktu widzenia największą przydatność do dwujęzycznego toku nauczania mają takie przedmioty, których treści nauczania można zademonstrować za pomocą eksperymentu lub ilustracji, albo zrozumieć odnosząc się do własnej wiedzy lub wewnętrznej logiki wykładu. Te warunki najlepiej spełniają – zdaniem Wodego – matematyka, nauki przyrodnicze lub geografia, gorzej historia i takie przedmioty, których treści mają charakter abstrakcyjny lub nie nadają się do wizualizacji lub kontekstualizacji. Dotyczy to zwłaszcza takich przedmiotów, w których teksty traktuje się jako źródło informacji w oderwaniu od konkretnej sytuacji. Efektem tego jest dekontekstualizacja, powodująca wzrost abstrakcyjności treści, obniżenie poziomu redundancji ułatwiającej rozumienie, zwiększenie wysiłku kognitywnego związanego z przetworzeniem informacji językowych i innych. Zatem dla Wodego najważniejszym aspektem, który powinien być uwzględniany przy wyborze przedmiotu, jest możliwość rozumienia tekstów obcojęzycznych lub informacji usłownych na podstawie sytuacji, kontekstu i doświadczenia uczniów. Jest to zresztą najważniejszy warunek efektywnego uczenia się nie tylko w języku obcym.

Nie bez znaczenia jest również stopień trudności przedmiotu szkolnego, mierzony m.in. obciążeniem terminologicznym. W przypadku realizacji dwóch a nawet trzech przedmiotów z podobnego zakresu, stopień trudności będzie oczywiście przerastał możliwości per-

cepcyjne uczniów. Zasygnalizowany problem ilustruje w przekonujący sposób następująca obserwacja. Zgodnie z zaleceniami metodyków nauczania języków obcych na jednej lekcji nie powinno się wprowadzać więcej niż 15 nowych wyrazów. W przypadku nauczania np. biologii, liczba nowych terminów do opanowania na jednej lekcji może być 10 razy większa. W skrajnym przypadku trzeba tę liczbę pomnożyć przez liczbę przedmiotów nauczanych dwujęzycznie i to wszystko pomnożyć przez dwa języki, by w przybliżeniu ustalić liczbę nowego słownictwa do opanowania z lekcji na lekcję. W takiej sytuacji nauczanie dwujęzyczne biologii i innych przedmiotów przyrodniczych praktycznie musi ograniczyć się do pamięciowego opanowania terminologii kosztem rozwoju ogólnej kompetencji dyskursywnej.



Liczba przedmiotów objętych nauczaniem dwujęzycznym

Oprócz wyboru przedmiotów do nauczania dwujęzycznego istotna jest także ich liczba, która może być wykładana w ciągu jednego roku szkolnego. W praktyce kanadyjskiej stosuje się dwa warianty (Wode 1995:62): wszystkie lub tylko wybrane przedmioty są objęte nauczaniem dwujęzycznym. Pierwszy wariant stosuje się w przypadku realizacji pełnej immersji w pierwszych dwóch latach nauki w szkole podstawowej. Po ukończeniu klasy II, III lub IV następuje redukcja liczby przedmiotów, by umożliwić uczniom naukę tych przedmiotów w ich języku prymarnym (L1). Drugi wariant stosuje się, jeśli nauczanie dwujęzyczne wdraża się później, tj. od klasy III wzwyż. Wybór przedmiotów jak i ich liczba może być różna na początku nauki i później. Istotne jest, by limit czasowy przedmiotów objętych immersją wynosił ponad 50% całego pensum godzinowego. Jeśli jego udział spada poniżej 50%, to traktuje się takie rozwiązanie jak rozszerzony program nauczania języka obcego (Wode 1995:65).

W Niemczech, konkretnie w Północnej Nadrenii-Westfalii, obowiązuje zasada, że w całym okresie nauki w szkole wykłada się maksymalnie trzy przedmioty, z tym że w jednym roku najwyżej dwa. W pierwszym roku nauczania bilingwalnego wprowadza się tylko

jeden przedmiot. W następnych latach liczba przedmiotów jest odpowiednio zwiększana. Po dwu- lub trzyletnim okresie nauki uczniowie wybierają jeden przedmiot wiodący, tzw. *Leistungsfach*, kontynuując jego naukę w klasach przygotowujących do matury (*Sekundarstufe II*) i kończą ją egzaminem maturalnym.

W klasach dwujęzycznych, wspieranych przez stronę austriacką, zajęcia w języku obcym prowadzi się w ramach co najmniej trzech przedmiotów (Douda 1997). W tzw. Szkołach Europejskich L2 stosuje się na zajęciach z geografii i historii (Wode 1995:94), a we Francji na lekcjach z matematyki, geografii i „*les sciences*”, oraz opcjonalnie w ramach wychowania sportowego, plastycznego i muzycznego (Morgen 1997). W Polsce według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 roku (§ 20 punkt 3), nauczaniem dwujęzycznym powinno się objąć wszystkie przedmioty szkolne z wyjątkiem języka polskiego, historii i języka obcego. Mając na uwadze możliwości kadrowe dyrektorzy szkół zmniejszają jednak liczbę przedmiotów wykładanych w formule dwujęzycznej do trzech, czterech (Przybylska-Gmyrek 1998:213).

Jak widać, w każdym kraju stosuje się różne rozwiązania organizacyjne. Wobec powyższego nasuwają się następujące pytania:

1. Jaka jest optymalna liczba przedmiotów nauczanych dwujęzycznie, by osiągnąć zadowalające efekty w tej formie nauczania?
2. Jaka musi być proporcja godzin wykładanych w języku ojczystym i obcym w ramach jednego przedmiotu?

Na pierwsze pytanie nauka nie dała do tej pory jasnej odpowiedzi. Jak wykazują badania, kształcenie bilingwalne jednego przedmiotu, nawet w minimalnym wymiarze, daje znacznie lepsze wyniki niż nauczanie języka obcego w tradycyjny sposób. Przy planowaniu liczby przedmiotów należy także brać pod uwagę możliwości kognitywne uczniów. Nadmierna liczba przedmiotów lub niewłaściwa ich kombinacja, może doprowadzić do stałego przeciążenia młodzieży, a w konsekwencji do powstania negatywnych emocji, obniżających motywację i zaangażowanie w pokonywanie trudności. Nieliczenie się z rozmiarem trudności, wywołanych nadmierną liczbą przedmiotów lub przeładowaniem materiału, powoduje szybkie obni-

żenie efektywności nauczania. Rozstrzygnięcia, dotyczące liczby przedmiotów nauczanych w ciągu jednego roku szkolnego, jak i ich wymiaru czasowego, nie mogą być zatem podejmowane arbitralnie, lecz powinny uwzględniać warunki nauczania, zakres celów kształcących i wychowawczych, stopień trudności przedmiotu, mierzony na przykład liczbą niezbędnej terminologii, stopniem trudności tekstów, charakterem wykładu (opisowy – argumentacyjny) oraz możliwości językowe i kognitywne młodzieży.

Formułując odpowiedź na drugie pytanie trzeba pamiętać, że forsowanie zbyt intensywnego toku nauczania dwujęzycznego może wpłynąć negatywnie na właściwy rozwój języka ojczystego. Nasuwa się tu bowiem uzasadnione pytanie, gdzie uczniowie mają nauczyć się naukowych wariantów języka ojczystego z charakterystycznym dla nich dyskursem, jeśli szkolne przedmioty są wykładane w języku obcym, a w sytuacjach życia codziennego nie używa się ich. Takie zagrożenie dostrzega na przykład Kuratorium Oświaty w Berlinie, które doszło do wniosku, że udział zajęć w języku obcym w szkole podstawowej (klasy I-IV) nie może przekroczyć 25% całego pensum godzinowego (Mäsch 1998:29).

Jak wykazał Cummins (1986) na podstawie swoich badań empirycznych, największy efekt w kształceniu bilingwalnym osiąga się wtedy, jeśli poziom opanowania L1 jest wystarczająco wysoki. Wysnuwa stąd wniosek, że poziom L1 determinuje poziom opanowania L2. Ewentualne braki w języku ojczystym uniemożliwiają lub znacznie utrudniają opanowanie języka obcego w tych zakresach, w jakich one występują. Zależność efektywności kształcenia L2 od poziomu L1 wynika z przekonania, że wysoki poziom L1 stwarza większe możliwości transferu poznanych i opanowanych w L1 strategii tworzenia i definiowania pojęć, percepcji informacji o wyższym stopniu abstrakcyjności, umiejętności pragmatyngwistycznych, dyskursywnych i innych. Tak więc ten, kto chce osiągnąć wyższy stopień kompetencji L2, musi w pierwszej kolejności zadbać o odpowiednio wysoki poziom języka ojczystego zwłaszcza w tych rejestrach, których używa się prawie wyłącznie w warunkach szkolnych. Uznając pogląd Cumminsa za słuszny, rozwój języka ojczystego

w zakresie dyskursu naukowego powinien wyprzedzać jego naukę w języku obcym, podczas gdy nauczanie bilingwalne zakłada co najwyżej równoczesny rozwój umiejętności dyskursu naukowego w obu językach. Natomiast modele integracyjne zakładają implícite, że podstawowe umiejętności dyskursu naukowego w języku ojczystym zostały wcześniej opanowane przez uczniów, co – niestety – często rozmija się z rzeczywistością. W takim przypadku realne staje się niebezpieczeństwo niezrealizowania celów kształcących w zakresie dyskursu naukowego w języku ojczystym. Aby temu zapobiec zaleca się, by jedna godzina była prowadzona w języku ojczystym. Rozwiązanie takie stwarza zatem minimum warunków do opanowania języka naukowego także w języku rodzimym.



Wybór zagadnień i tekstów do nauczania dwujęzycznego

W nauczaniu dwujęzycznym nauczyciele są zobligowani do zrealizowania programu, jaki obowiązuje dla danego przedmiotu wykładanego w języku ojczystym. W przypadku nauk społecznych ulega on pewnym modyfikacjom. Ze względu na specyfikę tych przedmiotów treści nauczania poszerza się o zagadnienia społeczne, gospodarcze, polityczne, kulturalne, historyczne, geograficzne bezpośrednio związane z danym obszarem językowym. Z literatury przedmiotu wynika, że przy wyborze treści i tekstów należy uwzględnić nie tylko obowiązujący program nauczania danego przedmiotu, lecz także następujące aspekty:

- czy wybrane tematy charakteryzują się konkretnością i pogładowym stylem prezentacji treści?
- Czy prezentowane treści w naukach społecznych mają związek z kulturą ojczystą i obcojęzyczną, tzn. czy egemplifikacja zagadnień historycznych, geograficznych, gospodarczych, społecznych, kulturalnych i innych jest dokonywana na przykładach pochodzących z danego obszaru językowego?
- Czy prezentowane treści uwzględniają progresję tematyczną, metodyczną oraz językową?
- Czy przy wyborze konkretnych tematów bierze się pod uwagę zainteresowania uczniów?

► W jakim stopniu za pomocą tekstu można przekazać podstawowe informacje na określony temat, pogłębić lub poszerzyć wiedzę uczniów?

► W jakim stopniu tekst wprowadza nowe spojrzenie na omawiany temat?

► W jakim stopniu tekst pozwala na samodzielną pracę ucznia?

► W jakim stopniu tekst uwzględnia potrzeby:

▲ perspektywizacji i większego zróżnicowania omawianych zagadnień,

▲ prezentacji i dyskusji narodowej racji stanu,

▲ dopełnienia wiedzy, o ile materiały obcojęzyczne wykazują pewne braki,

▲ umożliwienia opanowanie terminologii?

Ponadto nauczyciel powinien ustalić:

► nacechowanie leksykalne tekstu, tj. zakres terminologii specjalistycznej i słownictwa ogólnego, wykraczający poza minimum leksykalne,

► nacechowanie gramatyczne, tj. zakres struktur gramatycznych, wykraczający poza minimum gramatyczne lub kompetencję gramatyczną uczniów.

Mając na uwadze powyższe kryteria, można dojść do wniosku, że dydaktyzacja tematów i tekstów nie jest prostym zabiegiem. Nie jest to zadanie dla pojedynczego nauczyciela. Bez pomocy z zewnątrz indywidualne próby przygotowania materiałów dydaktycznych są często skazane na niepowodzenie lub okupione dużym wysiłkiem. Na dłuższą metę jest to czynnik bardzo frustrujący.



Stopień trudności tekstów dydaktycznych w języku polskim i obcym

Jak wynika z moich badań pilotażowych teksty podręcznikowe wykazują bardzo wysoki stopień trudności (czytelności). Na przykład udostępniony polskiemu szkółom podręcznik do biologii *Biologie heute 5 II* zawiera teksty, których tzw. wskaźnik czytelności (*readability*) odpowiada tekstom specjalistycznym przeznaczonym dla fachowców z danej dziedziny (Iluk 2000:72 i n.). Stosowanie tak trudnych podręczników w warstwie językowej przekracza możliwości percepcyjne uczniów i jest sprzeczne z zasadami wszelkiego nauczania. Zbyt trudne teksty są bowiem barierą nie do pokonania dla tych, których poziom językowy i kognitywny jest za niski.

Drugim ważnym problemem jest niski stopień przewidywalności środków językowych w odpowiedziach uczniów na stawiane zadania do omawianego tematu. Problem polega na tym, że zadania nie sugerują żadnych środków językowych, za pomocą których można było skonstruować właściwą odpowiedź. Na przykład zadania typu:

Wyjaśnij pojęcia „gniazdowniki” i „zaganiazdowniki”.

Opisz cechy oraz warunki powstania zmarzliny ciągłej, zmarzliny wyspowej oraz tzw. warstwy czynnej.

nie zawierają żadnych środków językowych, których można byłoby użyć w odpowiedzi.



Brak metodyki nauczania dwujęzycznego

Zdaniem Mäscha (1998:34), osoby bardzo zaangażowanej w wdrażanie nauczania dwujęzycznego w Niemczech, a także w Polsce, formuła nauczania bilingwalnego nie wymaga specjalnej metodyki. Konieczne jest tylko odpowiednie rozłożenie akcentów. Na marginesie jednak dodaje, że ważnym warunkiem powodzenia tej formuły nauczania jest umiejętne połączenie nauki języka obcego z nauką przedmiotu niejęzykowego. Ale nie mówi jak to zrobić. Inny przykład: Mäsch postuluje, by we wczesnej fazie nauczania dwujęzycznego korzystać z nietekstowych nośników informacji, jakimi są na przykład diagramy, wykresy, ilustracje itp. Do ich zrozumienia rzeczywiście nie potrzeba wysokiej kompetencji w języku obcym. Mäsch jednak zapominał, że po fazie percepcji tego typu nośników informacji przychodzi faza werbalizacji ich treści. Takich umiejętności w języku obcym często nie posiada nauczyciel danego przedmiotu, o ile język, w którym naucza, nie jest jego językiem ojczystym. Tych umiejętności nie można zdobyć na żadnym kursie językowym, nawet na poziomie zaawansowanym.

Mimo wielu lat prowadzenia klas dwujęzycznych podnosi się coraz częściej problem braku metodyki dla tej formuły kształcenia (Mühlmann/Otten 1991:9; Hallet 1998:115; Decke-Cornill 1999:165; Iluk 2000:5). Najważ-

niejsze problemy dydaktyczno-metodyczne chciałbym więc zasygnalizować w formie pytań.

► Czy treści szczegółowe związane z jakimś tematem powinny być powtarzane w dwóch wersjach językowych?

► Czy treści przedmiotowe muszą być traktowane absolutnie priorytetowo?

► Czy zagadnienia merytoryczne danej dziedziny wiedzy muszą decydować o sposobie prowadzenia wykładu, progresji tematycznej i użyciu metod nauczania?

► Czy dodatkowa ilość wiedzy, wynikająca między innymi z terminologii dwujęzycznej, perspektywizacji zagadnień może być zrealizowana w wyznaczonym wymiarze godzin?

► Czy dodatkowa godzina rzeczywiście kompensuje skutki wolniejszego tempa nauczania, a także pozwala rozwinąć sprawności językowe we wszystkich zakresach i na zakładanym poziomie?

► Czy kwalifikacje językowe uczniów mogą być rozwijane kosztem obniżenia poziomu merytorycznego przedmiotu wykładanego bilingwalnie?

► Czy w ramach nauczania bilingwalnego można stosować tradycyjne formy ćwiczeń językowych?

► Jak rozwijać sprawność pisania na przykład referatów w języku obcym?

► Jak oceniać odpowiedzi uczniów w języku obcym?

► Jak przygotowywać materiały dydaktyczne do nauczania dwujęzycznego?

► Jak wykształcić kompetencję dyskursywną w obu językach?

Odpowiedź na wyżej postawione pytania nie jest łatwa, ponieważ wymaga wieloletnich doświadczeń, dokładnej analizy całego układu glottodydaktycznego (por. Pfeiffer 2001:17 i n.) oraz ścisłej współpracy nauczycieli, specjalistów w zakresie metodyki nauczania, percepcji tekstów obcojęzycznych i pragmalingwistyki. Do tej pory brak jest takich analiz i takiej współpracy. Nieliczne są również publikacje opisujące doświadczenia w nauczaniu dwujęzycznym. Publikowane informacje o jednostkowych doświadczeniach lub propozycje dydaktyczne, na przykład w formie konspektów lekcji, są często pozbawione pogłębionej refleksji na ten temat. Dlatego trudno na ich podstawie sugerować jakiegokolwiek rozwiązania metodyczne.



Kursy propedeutyczne przygotowujące uczniów do specyfiki nauczania dwujęzycznego

Ukierunkowaną formą przygotowania uczniów do bilingwalnego toku nauczania jest jedno- lub dwusemestralne wprowadzenie do przedmiotu. Prowadzenie takiego kursu jest niezbędne, ponieważ podręczniki do nauki języka obcego na poziomie początkowym na ogół nie zawierają treści krajoznawczych, dlatego podstawowe słownictwo, na przykład geograficzne, biologiczne czy chemiczne, jest nieznane uczniom. Także niedostosowanie oryginalnych podręczników do warunków nauczania bilingwalnego w innym kraju sprawia, że uczniowie na początku kursu nie są w stanie zrozumieć zawartych w nich tekstów. Trudności te nie wynikają z braku ogólnej biegłości językowej w zakresie podstawowych sprawności lub braku znajomości gramatyki, lecz z deficytów w zakresie słownictwa specjalistycznego.

Zdaniem niektórych metodyków nauczania bilingwalnego kurs przygotowawczy powinien obejmować (por. np. Krechel 1993):

- ▶ elementarną terminologię obcojęzyczną – jej wybór jest podyktowany zakresem tematycznym danego przedmiotu. W przypadku nauczania geografii w języku francuskim uczniowie mają do opanowania około 250 jednostek leksykalnych, z których tylko mała część stanowi terminologię specjalistyczną. Są to nazwy kontynentów, krajów, mórz, rzek, krain itp. oraz słownictwo związane z takimi tematami, jak: klimat, roślinność, ludność, środowisko miejskie i wiejskie, przemysł, rolnictwo, transport i handel;
- ▶ struktury gramatyczne, potrzebne w referowaniu typowych dla danego przedmiotu zagadnień – w przypadku treści geograficznych są to na przykład przymiotniki wyrażające relacje przestrzenne, stopniowanie przymiotników, użycie rodzajnika, użycie wybranych grup czasowników lub konstrukcji składniowych (Krechel 1993:12);
- ▶ podstawowe umiejętności rozumienia i referowania treści nauczanego przedmiotu w języku obcym.

Ponadto kurs powinien umożliwić:

- ▶ osiągnięcie elementarnej biegłości w zakresie użycia terminologii i zwrotów specjalistycznych,

charakterystycznych dla języka danego przedmiotu,

- ▶ rozumienie pojęć z perspektywy danej dziedziny wiedzy, (np. woda, las, klimat itp.),
- ▶ opanowanie podstawowych umiejętności w interpretacji wykonanych eksperymentów, statystyk, tabel, wykresów, map i ilustracji,
- ▶ podstawowe techniki czytania ze zrozumieniem.

Ważnym elementem organizacyjnym jest personalne rozdzielenie tych zajęć. Na przykład w Nadrenii-Palatynacie są prowadzone one głównie przez rodzimych użytkowników języka. Takie rozwiązanie ma sprawić, by kurs przygotowawczy nie miał charakteru *stricte* kursu przedmiotowego, ani też nie powtarzał form zajęć językowych zmierzających do progresji gramatycznej.

Realizowany w polskich liceach model kształcenia dwujęzycznego nie przewiduje żadnej samodzielnej fazy wprowadzenia uczniów w specyfikę dyskursu przedmiotowego. Brak sprofilowanych kursów przygotowawczych każe przypuszczać, że poziom trudności komunikacyjnych jest na początku bardzo wysoki ze wszelkimi negatywnymi konsekwencjami, jak na przykład wolne tempo realizacji materiału, wysoki wysiłek fizyczny i intelektualny uczniów, stres nauczyciela i uczniów, spadek motywacji itp.



Długość nauczania dwujęzycznego

W polskich liceach okres nauki w modelu bilingwalnym trwa w większości przedmiotów maksymalnie 3 lata. W ciągu trzech lat nie można uzyskać zadowalającej kompetencji w zakresie dyskursu naukowego (tzw. *cognitive academic language proficiency*). Według szacunku Cumminsa (1986) potrzeba na to około 5 lat nauki, by osiągnąć poziom rodzimego użytkownika języka w zakresie sprawności receptywnych. Wobec powyższego model realizowany w Polsce wyklucza możliwość osiągnięcia zakładanych celów edukacyjnych na poziomie maturalnym. Dla porównania – okres nauki w formule dwujęzycznej w Niemczech trwa co najmniej 6 lat, czyli jest o 100% dłuższy. Na przykład geografia jest wykładana w tzw. *Sekundarstufe I* obowiązkowo przez 3 lata i ewentualnie przez kolejne 3 lata, jeśli uczeń wybie-

rze ten przedmiot w tzw. *Sekundarstufe II*, tj. w klasach od 11 do 13 jako przedmiot egzaminacyjny.

Sytuacja prawna, jaka powstała po wprowadzeniu nowej struktury edukacyjnej w Polsce, umożliwia rozpoczęcie nauki w klasach bilingwalnych już w gimnazjum. Dzięki temu istnieje możliwość znacznego wydłużenia edukacji dwujęzycznej w Polsce. Jest ono moim zdaniem ważnym warunkiem powodzenia tej formuły nauczania.



Konieczność zmian w modelu kształcenia dwujęzycznego w Polsce

Dokonane zmiany w systemie oświaty w Polsce, które weszły w życie we wrześniu 1999 roku, zmuszają do poważnej rewizji aktualnie realizowanego modelu kształcenia dwujęzycznego. Ze względu na krótszy okres nauki w liceum realizacja celów kształcących w dotychczasowym wymiarze jest niemożliwa. Dyskusja nad nowym modelem, którego opracowanie jest bardzo pilne, powinna uwzględnić co najmniej trzy aspekty:

1. formy przygotowania uczniów w gimnazjach do podjęcia nauki w klasach dwujęzycznych,
2. formy organizacyjne nauczania dwujęzycznego,
3. cele kształcące w zmienionym modelu edukacyjnym.

► **Aspekt 1** – jeżeli o powodzeniu kształcenia dwujęzycznego decyduje w dużej mierze faza przygotowania uczniów, to konieczne są nowe i mniej kosztowne rozwiązania strukturalne, pozwalające lepiej przygotować uczniów do podjęcia nauki w klasach bilingwalnych zarówno pod względem językowym jak i merytorycznym. Z zagranicznych doświadczeń wynika, że kursy przygotowawcze (propedeutyczne, a nie językowe) w klasach V i VI są bardzo efektywne. Mają one tę zaletę, że nie przedłużają okresu nauki w liceum oraz umożliwiają zapoznanie się uczniów z nową formą kształcenia, a jej przerwanie nie grozi utratą jednego roku nauczania. Ponadto kursy propedeutyczne w gimnazjum mogliby prowadzić nauczyciele języ-

ków obcych po odpowiednim przeszkoleniu, ponieważ kompetentniej i efektywniej potrafią połączyć naukę języka obcego z treściami merytorycznymi przedmiotu niejęzykowego niż nauczyciele przedmiotowi. Propozycja ta likwiduje brak wykwalifikowanych nauczycieli w gimnazjum do prowadzenia kursów przygotowawczych w wybranych przedmiotach w języku obcym. Należy pamiętać, że liczba uczniów objęta nauczaniem dwujęzycznym w gimnazjum musi być znacznie większa od liczby miejsc w klasach licealnych. Inne rozwiązania powodują wzrost zapotrzebowania na odpowiednich specjalistów, których – jak dotąd – nikt nie kształci.

► **Aspekt 2** – organizacja nauczania dwujęzycznego w Polsce po reformie systemu edukacyjnego musi określić:

- cele nauczania dwujęzycznego,
- zasady powoływania klas dwujęzycznych i rekrutacji uczniów do każdego etapu edukacyjnego,
- zasady kontynuacji nauczania dwujęzycznego, jeżeli zostało rozpoczęte na niższym etapie edukacyjnym,
- liczbę przedmiotów objętych nauczaniem dwujęzycznym w ciągu całego okresu edukacyjnego i w ciągu jednego roku szkolnego,
- zasady selekcji treści nauczania (moduły tematyczne),
- zasady organizacji egzaminu maturalnego z języka obcego i wybranego przedmiotu nauczanego dwujęzycznie,
- relacje między nauczaniem językowym i niejęzykowym,
- kryteria oceny,
- instytucje i zasady monitorowania nauczania dwujęzycznego.

Doświadczenia zebrane w Szlezwiku-Holsztynie oraz obserwowana swoboda dykcji szkół w podejmowaniu decyzji w zakresie nauczania dwujęzycznego w Niemczech przekonują, że niedogmatyczne podejście do organizacji nauczania bilingwalnego może dać tylko wymierne korzyści. Wydaje mi się, że w warunkach polskich najlepszym modelem do zastosowania jest tzw. model addytywny realizowany w Nadrenii-Palatynacie. Jest on efektywny i nie wymaga dużych nakładów finansowych, co w chwili obecnej nie jest bez znaczenia. W ramach tego modelu można regulować dość elas-

tycznie pensum godzinowym i modułami tematycznymi w wersji obcojęzycznej. Nie wymaga on też zbyt dużej liczby specjalistów przedmiotowych ze znajomością języka obcego.

► **Aspekt 3** – niezmiennie ważną sprawą jest w miarę precyzyjne określenie przewidywanego zakresu kompetencji merytorycznej i językowej na końcu nauczania dwujęzycznego w gimnazjum i liceum lub na maturze. Takiej charakterystyki standardów nie ma na przykład w aktualnie obowiązującej *Podstawie Programowej* z dnia 9 maja 2002 roku (Dz. U. Nr 51, poz. 458). Również *Syllabus Matura 2002* do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego w klasach dwujęzycznych nie uwzględnia specyficznych i poszerzonych celów nauczania w tej formule kształcenia. Brak jest również szczegółowych programów do kształcenia językowego w klasach dwujęzycznych.



Kompetencje nauczycieli kształcących dwujęzycznie

Ze względu na ramy niniejszego artykułu kompetencja nauczycieli kształcących dwujęzycznie może być scharakteryzowana tylko hasłowo. Powinna ona obejmować:

- wiedzę o procesach kognitywnych towarzyszących przetwarzaniu i zapamiętywaniu informacji oraz znajomość czynników stymulujących lub hamujących te procesy (np. procesy rozumienia tekstu, poziomy rozumienia tekstu, specyficzne problemy rozumienia tekstu obcojęzycznego),
- wiedzę o sposobach ustalania/szacowania stopnia trudności tekstów obcojęzycznych (np. stopień trudności terminologicznej, wskaźnik trudności leksykalnej, wskaźnik trudności składniowej, wskaźnik czytelności tekstu),
- znajomość zasad adaptacji trudnych tekstów dla potrzeb konkretnej grupy uczniów lub do możliwości percepcyjnej uczniów,
- znajomość zasad dydaktyzacji tekstów specjalistycznych (fachowych) i zasady pracy z nimi,
- znajomość zasad dydaktyzacji terminologii specjalistycznej, np. środki językowe do formułowania definicji i aktów nominacyjnych, (Iluk 2000:106 i n),

- umiejętność werbalizacji treści wykresów, diagramów, schematów itp. w języku obcym,
- płynne posługiwanie się językiem lekcyjnym (Iluk 1993:1995, 1995a),
- płynne opanowanie dyskursu naukowo-dydaktycznego z danej dziedziny wiedzy (wariantowe posługiwanie się charakterystycznymi działaniami mownymi, np. takimi jak: nazywanie, definiowanie, opisywanie, egzemplifikacja, antycypowanie, porównywanie, wnioskowanie, rozważanie, uzasadnianie itp.),
- znajomość zasad dydaktyzacji działań mownych, występujących często w tekstach podręcznikowych lub niezbędnych do wykonania zadań przeznaczonych dla uczniów,
- znajomość zasad dydaktyzacji pisania referatów i sprawozdań w języku obcym (kompetencja w zakresie gatunków tekstów, koherencja, struktura formalna tekstu, strategie rozwijania tematu, typowe elementy tekstu, metakomunikatywne akty mowy, korekta tekstu),
- kwalifikacje do opracowywania planów nauczania dla tego zakresu kształcenia,
- znajomość zasad łączenia nauki danego przedmiotu szkolnego z nauczaniem języka obcego.

Jak dotąd, nie ma takiej uczelni w kraju, która kształciłaby nauczycieli dla ciągów dwujęzycznych. Również prowadzone kursy doszkaldające nie uwzględniają w dostateczny sposób postulowanych zakresów wiedzy. Pilne jest zatem przygotowanie takich kursów, na których nauczyciele przedmiotów niejęzycznych mogliby pogłębić stosowną wiedzę oraz zdobyć niezbędne doświadczenie.



Wnioski końcowe

Problemy związane z realizacją nauczania dwujęzycznego są bardzo złożone, a ich rozwiązanie przekracza możliwości tych, którzy ją wdrażają na co dzień. Niezbędna i pilna jest tu integracja wszelkich wysiłków, by wkładany trud i entuzjazm uczniów oraz nauczycieli nie był marnowany, lecz przynosił oczekiwane efekty bez nadmiernego wysiłku. Cudowna moc nauczania dwujęzycznego nie działa przecież sama. Nauczanie dwujęzyczne w polskich szko-

fach nie zostało objęte żadnym nadzorem konsultacyjnym, służącym pomocą w rozwiązywaniu bieżących problemów organizacyjnych, językowych lub dydaktycznych. Pomocą mógłby być opiekun naukowy, tak jak to ma miejsce w kolegiach językowych. Potrzebna jest tu również zgoda nauczycieli i dyrekcji szkół na monitorowanie zajęć dwujęzycznych oraz otwartość na dyskusję. Takiej otwartości i gotowości raczej brak. Świadczy o tym na przykład wyraźna niechęć szkół do hospitowania zajęć oraz brak publikacji nauczycieli na temat swoich doświadczeń dydaktycznych. Niniejszy zeszyt *Języków Obcych w Szkole* jest pierwszym większym krokiem we właściwym kierunku.

Bibliografia

- Cummins, J. (1986), „Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education”, w: J. Cummins & M. Swain (red.) *Bilingualism in education*, London: Longman, s. 139–161.
- Crandall, J.A. (red.) (1987), *ESL Through Content-Area Instruction*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Decke-Cornill, H. (1999), „Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft”, w: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. H. 3, 164–170.
- Douda, N. (1997), „Bilinguale Schule in Österreichs Nachbarstaaten”, w: *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny*, Polen vom 03.03.1997 – 06.03.1997. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen, s. 101–108.
- Hallet, W. (1998), „The Bilingual Triangle”, w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, H. 2, 115–127.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażań i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (1995), *Polsko-angielski słownik wyrażań i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP, (przy współpracy D. Gabryś).
- Iluk, J. (1995a), *Polsko-francuski słownik wyrażań i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP, (przy współpracy J. Sitko).
- Iluk, J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2000a), „Probleme und Widersprüche bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Rahmen bilingualer Bildungsgänge”, w: *Zielsprache Deutsch*, z. 2–3, 3–10.
- Iluk, J. (2001), „Stand und Perspektiven bilingualer polnisch-deutscher Bildungsgänge in Polen”, w: F. Grucha (red.) *Tausend Jahre deutsch-polnische Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik*. Warszawa, Krechel, H. L. (1993), „Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual”, w: *Der fremdsprachliche Unterricht*, H. 13, 11–15.
- Mäsch, N. (1989) *Bilingualer Sachunterricht*. W: Bausch/Christ/Hüllen- Krumm (red.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Mäsch, N. (1998), „Zielsprache als Partnersprache” w: *Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Dokumentacja konferencji w Krokowej, s. 21–44.
- Morgen, D. (1997), „Zweisprachige Schulen in Elsaß”, w: *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny*, Polen vom 03.03.1997 – 06.03.1997. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen, s. 77–99.
- Mühlmann, H., Otten, E. (1991), „Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme” w: *Die Neueren Sprachen* 90:1, S. 2–23.
- Müller-Schneck, E. (2002), „Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Pół.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych”, w: M. Dakowska, M. Olpińska (red.) *Edukacja dwujęzyczna*. Warszawa, 154–168.
- Otten, E., Thürmann, E. (1993), „Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme und Lösungsversuche”, w: *Die Neueren Sprachen*, 92: 1/2, S. 69–94.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Przybylska-Gmyrek, J. (1998), „Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących” w: *Języki Obce w Szkole* 1998, s. 213–218.
- Przybylska-Gmyrek, J. (1999), „O nauczaniu dwujęzycznym w reformowanym systemie oświaty”, w: *Języki Obce w Szkole*, 298–301.
- Thürmann, E. (2000), „Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland” w: B. Helbig i in. (red.) *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 473–500.
- Thürmann, E., Otten, E. (1992), „Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht”, w: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, s. 39–55.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning: Heuber.
- Wode, H. (1998), „Bilingualer Unterricht im Schnittpunkt von Praxis und Forschung”, w: *Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Dokumentacja konferencji w Krokowej, s. 55–75.

(grudzień 2002)

Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym

Dwujęzyczny tok nauczania jest już od ponad 25 lat wdrażany i propagowany zagranicą. Ciągłe jednak w literaturze przedmiotu pojawiają się propozycje zmierzające do usprawnienia modeli kształcenia nauczycieli uczących w systemie dwujęzycznym. Propozycje te mają na celu precyzyjne i wyczerpujące określenie kwalifikacji tych nauczycieli. Muszą oni bowiem prowadzić zajęcia w języku docelowym (obcym) i przygotować uczniów do podążania wymogom komunikacyjnym wykładanych w tym języku lekcji geografii, historii lub biologii, czyli tzw. przedmiotów niejęzykowych. Wymagania wobec nauczycieli kształcących dwujęzycznie są więc specyficzne, co oznacza, że ich proces kształcenia należy specjalnie dla nich odpowiednio przygotować i zaplanować.

Warto jednak już tu stwierdzić, że postulaty odnośnie ich kwalifikacji nie mogą zostać zawężone do opanowania przez nich wykładanych przedmiotów, natomiast opanowanie języka obcego, w którym będą one wykładane, miałyby zejść na dalszy plan. Taką sugestię wysuwa Mäsch (1998 b:64). Dodaje on co prawda na marginesie, że nauka języka powinna być połączona z wiedzą fachową, ale nie podaje metody pozwalającej zrealizować to zamierzenie. Mäsch (1998 a:12), określając kwalifikacje nauczycieli bilingwalnych, stoi na stanowisku, że muszą oni posiadać następujące cztery rodzaje kompetencji:

- ▶ wiedzę fachową i metodyczną w nauczonym przedmiocie niejęzykowym, np. geografii,
- ▶ kompetencję w języku docelowym (tzn. w wykładowym języku obcym),
- ▶ wiedzę w języku ojczystym (pierwszym) uczniów, np. języku polskim w Polsce,
- ▶ wiedzę w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego jako obcego.

Brak jednej z wymienionych powyżej kompetencji zagraża, jego zdaniem, efektywnemu nauczaniu dwujęzycznemu. Na przykład nieposiadanie pierwszej z wymienionych kom-

petencji, a mianowicie kompetencji fachowej, stanowi niebezpieczeństwo dla realizacji treści programowych wykładanego przedmiotu niejęzykowego. Wynika ono z tego, że nauczyciel języka obcego (lektor) nie jest przygotowany merytorycznie do omówienia określonego tekstu jako np. źródła historycznego. Lektor potraktuje ten tekst z reguły jako tekst lekcyjny. W ten sposób ucierpi wykładany przedmiot (Mäsch, 1998:13). Autor stwierdza w konkluzji, że odpowiednimi nauczycielami dla potrzeb dwujęzycznego toku nauczania są tacy specjaliści, którzy posiadają pełne kwalifikacje do nauczania bilingwalnego przedmiotu niejęzykowego i języka niemieckiego jako języka obcego. Ponadto powinni opanować język pierwszy, którym posługują się ich uczniowie, na poziomie zbliżonym do naturalnego bilingwalizmu. W tym celu należy utworzyć specyficzne instytucjonalne formy kształcenia nauczycieli o profilu bilingwalnym (Mäsch, 1998 a:14).

Cele i zadania kształcenia nauczycieli szkół bilingwalnych w szerszym stopniu niż Mäsch przedstawia Wolff (2002). Zwraca on uwagę na to, że profil zawodowy nauczyciela bilingwalnego nie jest prostą sumą kwalifikacji nauczyciela przedmiotu i nauczyciela języka obcego, co implikuje, że dydaktyka przedmiotów dwujęzycznych jest samodzielną dziedziną, która różni się od dydaktyki poszczególnych pojedynczych przedmiotów (Wolff, 2002, 145–146). Do kwalifikacji, które powinni uzyskać nauczyciele dwujęzyczni, autor zalicza:

- ▶ kompetencję językową zbliżoną do kompetencji rodowitych mówców języka obcego,
- ▶ wysoką elastyczność w użyciu różnych stylów językowych, w szczególności języka fachowego danej dziedziny wiedzy,
- ▶ wiedzę na temat umiejętności i sprawności receptywnego i produktywnego przetwarzania językowego,
- ▶ znajomość teorii dotyczących nabywania języka drugiego i dwujęzyczności,

¹⁾ Autor jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

- ▶ znajomość problematyki nauczania języków fachowych,
- ▶ znajomość aspektów dydaktyki języka obcego w dydaktyce przedmiotu niejęzykowego,
- ▶ znajomość technik pracy i uczenia się odnoszących się do języka i przedmiotu niejęzykowego,
- ▶ znajomość zasad i aktywne wspieranie form samodzielnej pracy ucznia,
- ▶ znajomość możliwości wspierania rozwoju receptywnych i produktywnych sprawności językowych,
- ▶ znajomość zasad opisu zjawisk kulturowych,
- ▶ znajomość naukowych podstaw danej dziedziny przedmiotowej w kulturze docelowej,
- ▶ znajomość tekstów źródłowych i materiałów przedmiotowych w kulturze docelowej,
- ▶ umiejętność wykorzystania nowych technologii w nauczaniu zintegrowanym,
- ▶ znajomość kultury docelowej na podstawie dłuższego pobytu w danym kraju.

Reasumując propozycje wysuwane przez Wolffa można stwierdzić, że opracowany przez niego katalog potrzeb zawodowych nauczycieli bilingwalnych uwzględnia kompetencje pominięte przez Mäscha. Wolff stwierdza mianowicie, że nauczyciel wykładający przedmiot niejęzykowy w języku obcym musi znać nie tylko język fachowy danej dziedziny, lecz również podstawy teoretyczne opisu języków fachowych, co umożliwi mu opisanie specyficznych cech tekstów fachowych i określenie stopnia ich trudności (Wolff, 2002:147).

W tym miejscu należy odwołać się do poglądu reprezentowanego przez Iluka, który opowiada się za tym, aby w procesie kształcenia nauczycieli dwujęzycznych poświęcić znacznie więcej miejsca tekstom, gdyż „*jakość tekstów ma znaczny wpływ na poziom wysiłku wkładanego w ich dydaktyzację i percepcję, a w konsekwencji – na końcową efektywność kształcenia*” (Iluk, 2000:70). Zwraca on również szczególną uwagę na konieczność uwzględnienia w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli bilingwalnych elementów dyskursu dydaktyczno-naukowego. Ten komponent ich wykształcenia nie znalazł także odpowiedniej rangi w omówionych powyżej katalogach kompetencji, które mają zdobyć nauczyciele-specjaliści prowadzący zajęcia w tej formie.

Skoro więc w dotychczasowych rozważaniach na temat kwalifikacji nauczycieli dwujęzy-

cznych poświęcono zbyt mało miejsca tekstom w nauczaniu bilingwalnym i sposobowi ich adaptacji dla jego potrzeb, elementom dyskursu fachowego oraz opanowaniu używanych zwrotów i wyrażen leksykalnych, jest wskazane i zarazem konieczne, aby przedstawić te zagadnienia znacznie szerzej.



Ustalenie oceny stopnia trudności podręcznikowych tekstów językowych, ich adaptacja i dydaktyzacja jako komponent kształcenia nauczycieli dwujęzycznych

Jak już wspomniałem, teksty stosowane w nauczaniu bilingwalnym odgrywają dużą rolę, gdyż ich jakość ma znaczny wpływ na efektywność kształcenia. Nauczyciel dwujęzyczny powinien więc znać metody ustalania stopnia trudności leksykalnej i składniowej tekstów. Do tych metod należą (Iluk, 2000:73):

- ▶ wskaźnik zagęszczenia leksykalnego,
- ▶ stosunek liczby wyrazów znanych do nieznanych w tekście,
- ▶ wskaźnik trudności terminologicznej.

Odniesienie uzyskanych wyników do faktycznej znajomości leksyki odbiorcy umożliwi w obiektywny sposób określenie rzeczywistego stopnia trudności tekstu oraz w konsekwencji jego przydatności w procesie dydaktycznym (Iluk, 2000:73).

Autor podaje także wskazówki dotyczące stosowania i adaptacji tekstów do nauczania bilingwalnego, ponieważ oryginalne teksty dydaktyczne ze względu na zbyt wysoki stopień trudności w stosunku do możliwości percepcyjnych uczniów często nie mogą być stosowane w nauczaniu dwujęzycznym bez uprzedniej selekcji, adaptacji lub decyzji o kolejności korzystania z tekstów rodzimych i obcojęzycznych (Iluk, 2000:87).

Proces adaptacji tekstów do nauczania bilingwalnego może składać się z trzech etapów:

- ▶ modyfikacji jego struktury,
- ▶ uproszczenia składu,
- ▶ weryfikacji doboru słownictwa.

W zaadaptowanym (zdedyktowanym) tekście nie powinno na przykład dochodzić do nagromadzenia terminów, które wcześniej nie zostały wystarczająco wyjaśnione.

Zdaniem Iluka wybór formy adaptacji zależy od celów kształcących oraz od wiedzy deklaratywnej i proceduralnej uczniów (Iluk, 2000:91).



Język lekcyjny jako zakres kształcenia

Do werbalizacji wszelkich interakcji zachodzących podczas zajęć języka obcego służą zarówno specyficzne, utarte (uzualne), formuły językowe, jak i środki językowe. Ich użycie przysparza jednak nauczycielom języków obcych dużo problemów (por. Voss 1986, Iluk 1996, Dudek 1998). Jeśli tak jest, to należy się liczyć z tym, że te problemy spotęgują się w użyciu języka lekcyjnego w nauczaniu bilingwalnie przedmiocie niejęzykowym. Przyczyn tego zjawiska należy szukać w następujących faktach:

- ▶ język lekcyjny jest bardzo zaniedbanym składnikiem wykształcenia w ramach studiów filologicznych i kursów dokształcających i obecnie nie znajduje on w programach studiów dla neofilologów należytego uznania,

- ▶ nauczyciele języków obcych są niepewni w użyciu środków językowych, niezbędnych do komunikowania się w typowych interakcjach lekcyjnych. Jak wiadomo, niepewność w użyciu danych struktur językowych pojawia się wtedy, jeśli nie ma się niezbędnej wprawy lub nie wie się czegoś dokładnie. Obie te rzeczy dotyczą nauczycieli (języka obcego) w nauczaniu dwujęzycznym przedmiotów niejęzykowych. Wynika to z tego, że nie hospitolali oni zajęć w kraju, którego język jest medium w przekazywaniu przez nich wiadomości podczas zajęć bilingwalnych oraz jako uczący danego przedmiotu szkolnego, nie mieli dotychczas okazji produktywnego i pełnego użycia jego języka lekcyjnego, ponieważ przerabiane teksty w czasie studiów filologicznych lub językowych nie zawierają typowych dla tekstów fachowych i merytorycznych interakcji językowych. Także polecenia w podręcznikach do języków fachowych mają prawie wyłącznie charakter językowy, a nie komunikacyjny czy merytoryczny. Z tego też powodu nie może nastąpić transfer w pożądaną dziedzinę,

- ▶ środki językowe danego języka lekcyjnego są podatne na błędy interferencyjne. Szczególny problem stanowi sematyka tych środków języ-

kowych, dobór prawidłowego słowa, kolokacje i struktury syntaktyczne, które wykazują różnice między językami.

Różniące się struktury mogą zostać oczywiście przetłumaczone na dany język, przy czym jednak niezbędne jest dokonanie odpowiednich strukturalnych i/lub semantycznych modyfikacji. To powoduje jednakże, że studenci lub nauczyciele popełniają błędy, gdyż nieznane są im typowe, utarte sformułowania języka lekcyjnego.

Do efektywnego i bezbłędnego opanowania języka lekcyjnego wymagane są nie tylko leksykony czy słowniki, w których można sprawdzić rutynowe formuły językowe, lecz przede wszystkim zdydaktyzowane materiały dla studentów i uczniów, ponieważ metody nauczania, w których centrum ma się znajdować uczeń i wzmożona aktywność uczniów, można osiągnąć tylko wtedy, gdy także uczniowie zostaną przygotowani do interakcji w języku obcym. Dlatego opanowanie uzualnych zwrotów lekcyjnych nie może pozostać dziełem przypadku lub być oparte na okazyjnych i nieusystematyzowanych wskazówkach. Należy je przekazywać przyszłym nauczycielom uczącym bilingwalnie w konsekwentny i systematyczny sposób. Z pewnością pomoc w realizacji tego postulatu mogą stanowić słowniki wyrażen i zwrotów lekcyjnych opracowane w językach, w których są wykładane przedmioty niejęzykowe, a więc np. *Polsko-angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych* (Warszawa, 1995), *Polsko-francuski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych* (Warszawa, 1995) oraz *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych* (Warszawa 1993), których autorem jest Jan Iluk.



Elementy dyskursu dydaktyczno-naukowego jako składowa wykształcenia nauczycieli dwujęzycznych

Do kompetencji nauczycieli kształcących dwujęzycznie powinno należeć oprócz bezbłędnego przyswojenia specyficznych zwrotów i wyrażen lekcyjnych także opanowanie umiejętności dyskursu dydaktyczno-naukowego. Jego zakres dotyczy w szczególności umiejętności werbalizacji treści zawartych w tekstach, diagramach

mach, szkicach, wykresach oraz aktów metakomunikacyjnych i specyficznych działań mownych (opisywanie) (Iluk, 2000:93). Jednym z najważniejszych celów nauczania bilingwalnego jest stopniowe opanowanie dyskursu naukowego charakterystycznego dla danej dziedziny wiedzy, do którego w pierwszym rzędzie należy zaliczyć kompetencje definicyjne i nominacyjne. Można bowiem przyjąć, że na zajęciach frekwencja działań mownych polegających na definiowaniu, nazywaniu wyodrębnionych desygnatów i ich opisie będzie wysoka (Iluk, 2000:107). Trzeba też podkreślić, że w sposobie realizacji aktów definicyjnych i nominacyjnych w poszczególnych językach występują znaczne różnice, co może prowadzić do popełniania przez nauczycieli dwujęzycznych błędów interferencyjnych w ich użyciu.

Listy zwrotów stosowanych w dyskursie dydaktyczno-naukowym w ujęciu konfrontatywnym polsko-niemieckim zostały opracowane przez Iluka (2000:96-119). Niestety nie istnieją jeszcze podobne listy dla języka polskiego i angielskiego oraz języka polskiego i francuskiego.

W kształceniu nauczycieli uczących w dwujęzycznym toku nauczania należy zdaniem Iluka poświęcić także uwagę – oprócz ustalenia oceny stopnia trudności podręcznikowych tekstów językowych oraz płynnemu opanowaniu dyskursu fachowego i języka lekcyjnego – następującym punktom ciężkości²⁾:

- kognitywnym procesom przetwarzania i zapamiętywania informacji oraz znajomości czynników, które te procesy stymulują lub hamują,
 - dydaktyzacji terminologii fachowej,
 - werbalizacji treści ubogich pod względem treści środków lekcyjnych,
 - dydaktyzacji interakcji językowych, które cechuje wysoka częstotliwość użycia lub które są warunkiem rozwiązywania przez uczniów zadań przeznaczonych dla nich,
 - adaptacji trudnych tekstów podręcznikowych dla konkretnych grup językowych,
 - dydaktyzacji tekstów fachowych i zasadom ich omawiania podczas zajęć języka obcego.
- Postulaty te są częściowo zbieżne z propozycjami wysuwanymi przez Mäscha i Wolffa.

Z przedstawionych powyżej rozważań o potrzebie adaptacji tekstów w nauczaniu bi-

lingwalnym, opanowania dyskursu dydaktyczno-naukowego oraz uzualnych zwrotów i wyrażeń lekcyjnych wynika jednoznacznie, że nienależyte uwzględnienie tych kompetencji w procesie kształcenia nauczycieli uczących bilingwalnie uniemożliwi im uzyskanie pełnych kwalifikacji do wykonywania tego zawodu.

Bibliografia

- Dudek, M. (1998), „Rola języka lekcyjnego w komunikacji obcojęzycznej podczas zajęć” w: *Języki Obce w Szkole* 5/1998, 420-424.
- Ernst, M. (1992), „Bilingualer Unterricht in Sachfächern. Wie sich Unterrichtende darauf vorbereiten können” w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 39, H. 3, 236-243.
- Hergt, T. (1998), „Bilingualer Sachfachunterricht und bilinguales Profil in der Lehrerausbildung (Englisch) in Nordrhein-Westfalen”, w: *Neusprachliche Mitteilungen*, H. 1, 16-25.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (przy współpracy D. Gabryś) (1995), *Polsko-angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (przy współpracy J. Sitki) (1995), *Polsko-francuski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (1996), „Verstehen und Gebrauch deutscher unterrichtsbezogener Redemittel”, w: *DaF*, 1., 18-22.
- Iluk, J. (1999), „Probleme beim Gebrauch der deutschen Unterrichtssprache im bilingualen Sachunterricht. Dargestellt am Beispiel ausgewählter initiativer Sprachhandlungen”, w: *Orbis linguarum*. Legnickie Rozprawy filologiczne. T. 13, 165-182.
- Iluk, J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mäsch, N. (1998 a), *Zielsprache als Partnersprache*. Vortrag am 07.06. 1998 im Rahmen der Tagung „Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen” vom 06.- 09. Juni 1998 in Krokowa/ Danzig.
- Mäsch, N. (1998 b), „Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache. Motive, Ziele und Herausforderungen”, w: K. Kuhs, W. Steinig (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*, Freiburg im Breisgau, 49-85.
- Voss, B. (Hrsg.) (1986), *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis einer berufsbezogenen Fachsprache des Fremdsprachenlehrers*, Bochum.
- Wolff, D. (2002), „Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzycznych”, w: Dakowska, M., Olpińska, M. (red.): *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Terażniejszość i Przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 128-153.

(listopad 2002)

²⁾ Tezy z wygłoszonego przez prof. J. Iluka na konferencji „Die deutsche Sprache an den Schulen Schlesiens. Bestandaufnahme und Perspektiven” (Opole, 5-7. 06. 2000) referatu pt. *Lehrerausbildung für die Bedürfnisse des muttersprachlichen Unterrichts*.

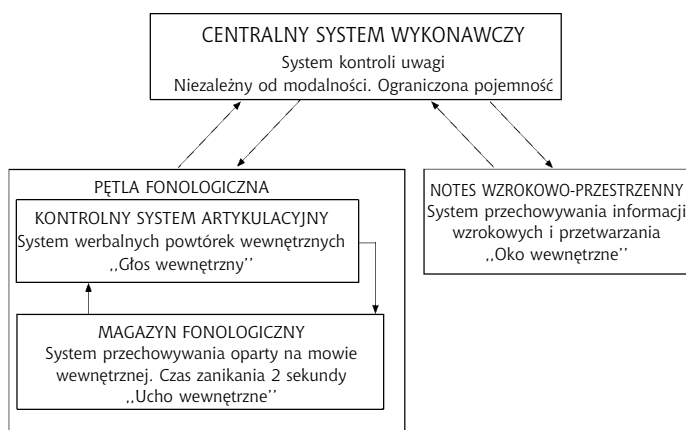
Wzorzec, który łączy...

Zacznę od truizmu dotyczącego relacji między nauczaniem/uczeniem się przedmiotów humanistycznych (w tym języka obcego), a nauczaniem/uczeniem się przedmiotów przyrodniczych.

W przedmiotach przyrodniczych rozumienie interpretuje się jako wyjaśnianie, w konsekwencji zaś chodzi o operowanie wiedzą „ze zrozumieniem”. Podstawą wyjaśniania jest opis. W nauczaniu języka obcego chodzi o ukształtowanie określonych umiejętności językowych, przy czym rozumienie interpretuje się jako zdolność konceptualizacji (np. spostrzegania, wyobrażania) na bazie przesłanek werbalnych i niewerbalnych oraz zdolność skorelowania tych konceptualizacji z własnym doświadczeniem

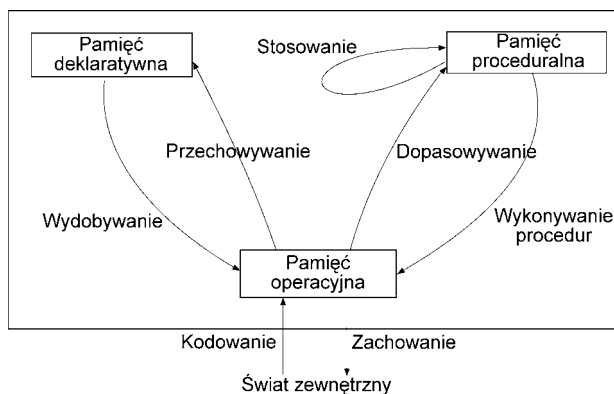
użytkownika języka²⁾). Wzorcem, który łączy te dwie grupy przedmiotów jest niewątpliwie zjawisko konceptualizacji, tj. nie tylko spostrzegania, ale również kojarzenia, wnioskowania przez porównanie. Problem w tym, że w nauczaniu np. zoologii w języku angielskim uruchamianie składników inteligencji musi być poprzedzone uczeniem się kodu obcojęzycznego. Uczeń musi zgromadzić określoną ilość struktur, aby na tej podstawie móc dokonywać operacji odnoszących się, np. do porównania słonia afrykańskiego ze słoniem indyjskim. Przyswajanie języka obcego (leksem, struktura, tekst) powinno zatem bazować na aktywacji pamięci sensorycznej – szczególnie zaś pamięci operacyjnej. Wiele operacji (np. dopasowywanie, porównywanie, zauważanie

związku między częścią i całością) odbywa się poza „treścią” i jest właśnie tym wzorcem, który łączy. Cechą operacji formalnych jest, jak wiadomo, rozumowanie twórcze, indukcyjne oraz budowanie i sprawdzanie hipotez.



Model pamięci operacyjnej Baddeleya. Rozwinięcie zaproponowane przez G. Cohen, Kiss, LeVoi, 1993.

W konsekwencji pozwala to uruchomić blok pamięci deklaratywnej (długotrwałej) oraz, przez interakcję z pamięcią operacyjną, blok pamięci proceduralnej (wiedza „jak”)³⁾.



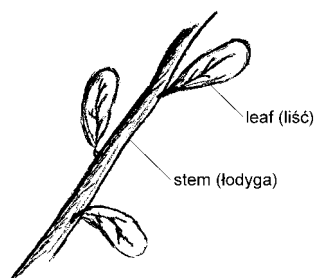
Relacje między pamięcią deklaratywną i proceduralną wedle J.R. Andersona (1983)

¹⁾ Autor jest adiunktem w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

²⁾ Szerzej piszę o tym w artykule *O makrotekscie* (2001), „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 8-16.

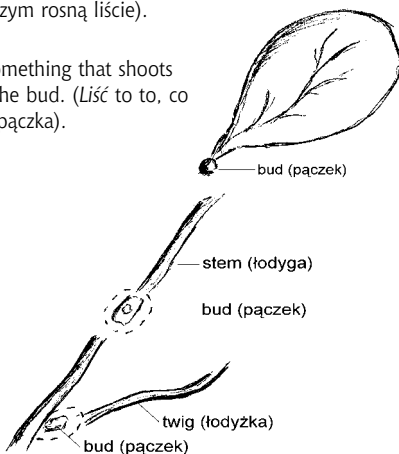
³⁾ Por. Z. Chlewiński, (1992), *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, w: „Psychologia i poznanie” pod red. M. Materskiej, T. Tyszkii, Warszawa: PWN, s. 161-175.

Mówiąc o wzorcu, odwołam się do autorytetów. Posłużę się najpierw przykładem historycznym. Otóż Johann Wolfgang Goethe, który był wybitnym botanikiem, uprościł słownik ogólnej anatomii porównawczej roślin kwiatowych. Odkrył, iż niezadowalająca jest definicja „liścia” jako „rzeczy płaskiej, zielonej” a łodygi jako „rzeczy cylindrycznej”⁴⁾. Przystępując zatem do formułowania tej definicji – w procesie wzrostu rośliny – należy zauważyć, że pączki (tj. łodyżki w wieku niemowlęcym) formują się u nasady poprzedniego liścia, w kącie między nim a łodygą. Jest to dla botanika (również ucznia na lekcji botaniki) punkt wyjścia do formułowania wniosków na temat „relacji” między łodygą, liściem i pączkiem, np.:



A stem is a body on which leaves begin to grow. (Łodyga to to, na czym rosną liście).

A leaf is something that shoots out from the bud. (Liść to to, co wyrasta z pączka).



This stem is a body which had been a bud before. (Łodyga to to, co kiedyś było pączkiem w tym miejscu)⁵⁾

Ten funkcjonalny opis zredagowany przez Gregory Batesona – antropologa, etnologa i neuropsychiatrę, w którym została uchwyc-

cona zależność między „stanem potencjalnym i kinetycznym” rośliny, porównajmy z opisem zdania (a właściwie z jego analizą), jaki można przeczytać w *Wykładach z lingwistyki kognitywnej* Ronalda Langackera⁶⁾.

In his kitchen, Phil sliced the bread with a sharp knife. (W kuchni Phil kroił chleb ostrym nożem).

R. Langacker analizuje to zdanie nie w sztywnych kategoriach części mowy i części zdania. Postępuje podobnie jak G. Bateson, tj. stara się uchwycić zależność między poszczególnymi prototypami. Najpierw wyróżnia trzy conceptualne archetypy w strukturze zdania w ogóle:

- organizację sceny**, w której występują uczestnicy wchodzący ze sobą w interakcje,
- łańcuch akcji**, tj. interakcje oparte na przepływie energii od jednego uczestnika tego łańcucha do drugiego,
- zbiór archetypowych ról**, odnoszących się do łańcucha akcji (**agens, pacjens, instrument, doświadczający** itp.).

Agens (Phil) to źródło inspirujące akcję, *pacjens* to uczestnik, w którym zachodzi wewnętrzna zmiana stanów (chleb), spowodowana zewnętrzną siłą skierowaną nań przez *agensa*, używającego *instrumentu* (noża).

R. Langacker odkrywa w zdaniu relacje semantyczne interakcyjne. Zdanie traktuje w sposób „biologiczny” – jako to, co żyje. *Deus ex machina* jest tutaj agens, implikujący określone działania (orzeczenie „kroić”). Według R. Langackera „[...] zdania derywują proces, którego conceptualizacja wymaga podstawowej zdolności postrzegania bytów wchodzących ze sobą w różne relacje oraz śledzenia zmienności tych relacji w czasie”⁷⁾.

Punkt widzenia G. Batesona na temat języka (a nawet nauczania języka) jest taki sam: „Dzieciom można by mówić, że rzeczownik to słowo, które stoi w pewnej relacji do predykatu (np. do czasownika). Czasownik w określony sposób odnosi się do rzeczownika jako podmiotu. Pamiętam nudę analizowania zdań i później w Cambridge nudę zajęć z anatomii porównawczej. Obydwu przedmiotów uczono w koszmarnym oderwaniu od rzeczywistości”⁸⁾. Według G. Bate-

⁴⁾ G. Bateson (1996), *Umysł i przyroda*, Warszawa: PWN, s. 30.

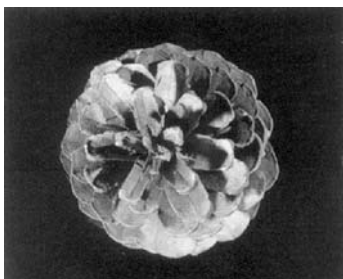
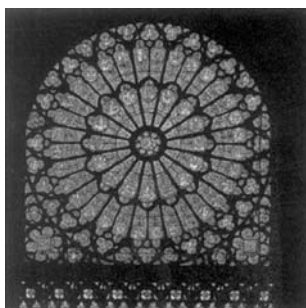
⁵⁾ Op. cit., s. 31.

⁶⁾ R. Langacker (1994), *Wykłady z lingwistyki kognitywnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Skłodowskiej-Curie, s. 118.

⁷⁾ Op. cit.

⁸⁾ G. Bateson, op. cit., s. 31.

sone'a (i, implicite, R. Langackera również) wzorcem, który łączy te dwa przedmioty (nauczanie języka i anatomii), jest fakt, że wszelka komunikacja wymaga kontekstu, że bez kontekstu nic nie ma znaczenia. Nauczyciel powinien wyjaśnić, kontynuuje G. Bateson, że komunikacja musi być kontrolowana przez kontekst. Kształty zwierząt i roślin są przecież transformantami informacji. Anatomia musi zawierać jakiś odpowiednik gramatyki, ponieważ cała anatomia jest przetwarzaniem materiału informacyjnego, który musi być ukształtowany kontekstowo.



Zdumienie budzi uderzające podobieństwo dzieł sztuki (okno witrażowe) i form występujących w naturze (szyszka jodłowa). Czy jest to dowód na istnienie wspólnych, ogólnie obowiązujących zasad, które rządzą zarówno procesami wzrostu w naturze, jak i tworzeniem sztuki przez człowieka?

Jak jednak przetwarzać kontekstowo materiał informacyjny na lekcji botaniki, np. prowadzonej w języku angielskim i odnoszącej się do roślin kwiatowych? Przede wszystkim nie tak, jak czyni to Peter Bell – postać z poematu Williama Wordswortha¹⁰⁾:

*A primrose by the rivers brim
A yellow primrose was to him;
And it was nothing more.*

Oznacza to zarazem, że wzorcem, który może łączyć nauczanie botaniki i nauczanie języka obcego, są zagadnienia związane nie tylko z konceptualizacją i kontekstem. Zwornikiem powinno być również szeroko rozumiane pojęcie estetyki. Wyklucza to jakiegokolwiek udział rozwiązań behawioralnych na lekcji. W przypadku np. operowania wiedzą na temat roślin kwiatowych kontekst to także to, co wiąże się z metaforą, alegorią, poezją w ogóle. Spróbujmy odnieść dotychczasową wiedzę ucznia właśnie na temat roślin kwiatowych do powiedzenia *It's coming up roses* (*Wszystko układa się po naszej myśli. Pomyślny bieg okoliczności*). W tradycji kulturowej Europy „róża” to symbol piękna, miłości, powodzenia. (*Życie usłane różami. Жизнь усеяна розами.*). Zakresy znaczeniowe tego powiedzenia różnią się w tradycji kulturowej angielskiej i polskiej. Brytyjczycy są bardziej zdystansowani wobec osiągniętych w życiu sukcesów i nie epatują się nimi. Na lekcji możemy porozmawiać z uczniami o „różach” jako symbolu szczęścia, powodzenia, o różnicach w interpretacji tych pojęć u Brytyjczyków i Polaków. Dodajmy, że zwyczaj sypania kwiatów przed znaczącymi osobistościami wywodzi się ze starożytności (np. wjazd Kleopatry do Rzymu).

Po ustaleniu „struktury” wzorca (konceptualizacja, kontekst, estetyka) przejdźmy do zinterpretowania kwestii związanych z opisem i wyjaśnianiem (pomijam tutaj zagadnienia dotyczące obserwacji, doświadczenia i eksperymentu). Opis zawiera fakty (w tym określone różnice i podobieństwa), ale nie wskazuje żadnych powiązań, które mogłyby ułatwić ich zrozumienie. Opis zsynchronizowany z elementem wizualnym (rysunek, zdjęcie, film dydaktyczny) w znacznie większym stopniu aktywizuje myślenie konkretno-wyobraźniowe (a później strukturalno-logiczne), sprzyja lepszemu zapamiętaniu pojęć, zjawisk itp. Tzw. słuchanie i czytanie tekstu obcojęzycznego na lekcjach botaniki czy zoologii, prowadzonych np. w języku angielskim jest, należy to podkreślić, w znacznie większym stopniu „arbitralne” aniżeli na lekcjach stricte „językowych”. Tutaj uczeń ma obowiązek wiedzieć, że słoń ma cztery nogi i trąbę. Na lekcji języka obcego niekoniecznie musi być z tego „odpytywany”. Stąd też w procesie kształ-

⁹⁾ E. Poeppel, A.L. Edingshaus, *Mózg – tajemniczy kosmos*, przeł. M. Skalska, Warszawa: PIW, s. 97.

¹⁰⁾ Cyt. za G. Bateson, op. cit., s. 20. „Pierwiosnek żółty znad potoku/ W mojego przyjaciela oku/ Pierwioskiem był tyle”.

towania np. rozumienia tekstu obcojęzycznego specjalistycznego należy, moim zdaniem, zwrócić szczególną uwagę na relację między czytaniem *on-line* i *off-line*. Jednym słowem: niezbędne jest ustalenie, co uczeń powinien zidentyfikować i co z czym porównać w trakcie czytania opisu (bądź np. oglądania filmu), a co powinno zostać dodatkowo zoperacjonalizowane tuż po przeczytaniu tekstu (obejrzeniu filmu).

W przypadku wyjaśniania wiele informacji zawartych w opisie zostaje odrzuconych i wyjaśnią się, jak wiadomo, tylko niewielką (najisototniejszą) część tego, co zostało zaprezentowane. Powinna tu mieć miejsce redukcja informacji przy zachowaniu znaczenia, konceptualizacja zagadnień związanych z pojęciem relacji, funkcji, interakcji, kontekstu itp. Wyjaśnianie więc (w przedmiotach humanistycznych – interpretacja) to: umiejętność redukcji (dzięki selekcji) informacji z opisu, umiejętność hierarchizowania, dostrzegania związków między częścią i całością.

Według G. Batesona, u podstaw osiągnięcia tej umiejętności leży metoda podwójnego czytania. Podstawową jednostkę teorii poznania G. Batesona określa się jako różnicę. Tak jest również w przypadku lingwistyki kognitywnej, wykorzystującej ustalenia poznawczych teorii uczenia się. Uchwycenie różnicy zmusza poznającego do selekcji faktów i wyboru jedynie ważnych i znaczących informacji. W dydaktyce jest to swoista gra między rygorem a wyobraźnią – „zmuszanie” do samodzielnego szukania związków jakościowych i łączników między zjawiskami należącymi do różnych dziedzin aktywności (ludzkiej, roślinnej, zwierzęcej).

1. Read these texts. Write down and compare flavours and aromas (Przeczytaj teksty. Wypisz i porównaj walory smakowe i zapachowe).

Formosa Oolong

A partially fermented China tea which holds an exquisite flavour of ripe peaches. Its liquor is the colour of amber. At its best, it is full of leaf tips. Its low caffeine content makes it a good tea to drink before retiring to bed. The oolong flavour is fruity and pungent. It brings out the characteristics of other teas when you add a very small quantity to the main mixture (to a conservative blend of black tea).

Earl Grey

Earl Grey tea is generally made from large-leafed China tea, Darjeeling, and oil of bergamot (which is a pear-shaped Mediterranean citrus fruit). Instead of bergamot it can be flavoured with lavender oil which guarantees its legendary and unique aroma. It is wonderfully fragrant, delicious and refreshing drink, good with cakes and sweet things.

Formosa Oolong	Earl Grey

2. Explain the differences in their flavours and aromas (Wyjaśnij, na czym polegają różnice w ich smaku i zapachu).

W sensie metodologicznym wyjaśnianie jest to wiązanie zdań wyjaśniających i wyjaśnianych związkami logicznymi typu *wynikanie*¹¹⁾. Stąd też równolegle, obok zadań dotyczących „meritum”, powinny pojawić się zadania stricte „językowe”, wprowadzające i kontekstualizujące określone struktury:

1. Uzupełnij zdania, wpisując odpowiednie wyrazy.

a) U nasady poprzedniego w kącie między nim a formują się pączki. (pączka, liścia, liściem, łydygą)

b) Z wyrastają (łydyg, pączków, pączki, liście)

c) Po odpadnięciu liści zaczynają przekształcać się w (łydygi, pączki, łydyżki, liście)

2. Co z czego wynika? Utwórz zdania, układając wyrazy w odpowiedniej kolejności.

pogoda, Janek, w niedzielę, więc, piękna, w góry, była, pojechał

Janek, na jaką, była to, od dawna, taka pogoda, czekał, więc

3. Połącz w logiczny związek fragmenty zdań.

.....
to, co kiedyś było pączkiem/ łydyga to więc/
w tym miejscu

W nauczaniu szkolnym „wynikanie” ma przede wszystkim charakter uogólniający. Chodzi o podporządkowanie jednostkowego zdarzenia prawu ogólnemu. Zjawiska generalizacji w nauczaniu języka obcego nie można utożsa-

¹¹⁾ Z. Hajduk (2001), *Ogólna metodologia nauk*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 171.

miać ze zjawiskiem generalizacji w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych. Różnica polega na tym, że u podstaw łączenia leksemów, syntagm w zdania, a zdań w tekst w nauczaniu języka obcego leży siatka semantyczna, zaś w procesie wyjaśniania, np. na lekcji botaniki, związki logiczne¹²⁾. Tak więc, aby mówić o zjawisku **asymilacji** po angielsku, należy najpierw rozumieć znaczenie tego pojęcia oraz umieć go konceptualizować przez odnoszenie do własnego doświadczenia jako użytkownika języka. Dopiero później można wyjaśniać, „co z tego wynika”, że asymilacja ma miejsce w przyrodzie itp.

Wyjaśnianie jest z reguły dyskursywne. Skoro tak, to nie od rzeczy będzie przypomnienie zasad, jakie rządzą dyskursem¹³⁾. Są to:

- zasada rzeczywistości,
- zasada kooperacji.

Zasada rzeczywistości odnosi się do tego, co jest przedmiotem komunikowania się, natomiast *zasada kooperacji* dotyczy sposobów, w jakie treści są wyrażane. W przekładzie na termin R. Langackera *figura-tło* będą to:

- kontekst lub problem nadrzędny (zasada rzeczywistości),
- problem w postaci zadania – konceptualizacja problemu i sposób jego rozwiązywania, np. w trakcie dyskusji (zasada kooperacji).

Załóżmy, że ostatnią z cyklu lekcji poświęconych roślinom kwiatowym będzie lekcja wykorzystująca taki oto wiersz A. Marvella (właściwie jego fragment):

The Garden

How vainly men themselves amaze
To win the palm, the oak, or bays,
And their uncessant labours see
Crowned from some single herb or tree,
Whose short and narrow verged shade
Does prudently their toils upbraid,
While all flowers and all trees do close
To weave the garlands of repose¹⁴⁾.

Podstawę dyskursu mogą wówczas tworzyć np. dwa zdarzenia (problemy): „Człowiek i przyroda – symbioza czy profanacja”. „Tęsknota za pięknem i wytchnieniem w perspektywie ciągłego znoju”. Elementem spajającym wiedzę z zakresu botaniki i umiejętności językowe mógłby być tutaj wzorzec estetyczny, który, jeśli chodzi o wiersz A. Marvella, ma wiele wspólnego z poezją Jana Kochanowskiego (np. *Do gór i lasów*, *Na lipę*). Modelowanie dyskursu na lekcji może zyskać w ten sposób „range” rozwiązywania problemów.

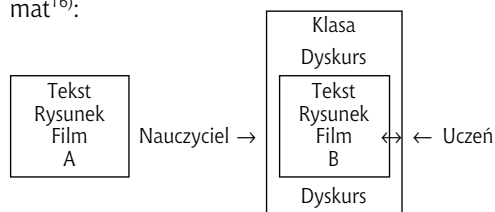
Podkreślmy, że w dyskursie edukacyjnym istotą problemu jest odkrywanie porządku (regularności). Jakie zatem czynniki należy brać pod uwagę przy ustalaniu indywidualnych kroków nauczyciela w dyskursie edukacyjnym? Są to:

- dostrzeżenie sytuacji problemowej w dyskursie (przyczyny porozumiewania się),
- sformułowanie problemu lub wyłonienie pytań, które mają prowadzić do osiągnięcia porozumienia,
- weryfikacja wyniku, powstałego w następstwie stosowania strategii dyskursu z zastosowaniem metody rozwiązywania problemów.

Z kolei działania mające doprowadzić ucznia do rozwiązania problemu wymagają:

- identyfikacji problemu,
- penetracji – ustalenia jedności lub wielości możliwych rozwiązań,
- podjęcia decyzji, co i jak należy wykonać (uczniowie mogą pracować metodą projektów)¹⁵⁾.

Przy programowaniu zadań dydaktycznych nauczyciel może zwrócić uwagę na schemat¹⁶⁾:



¹²⁾ Np. zdania: *Rwało go w nodze. Boli ją w sercu. Huczało mu w skroniach* – tworzone „logicznie” per analogiam od zdań: *Rwało go w boku. Kłuło ją w sercu. Huczało mu w głowie* – są poprawne pod względem logicznym, natomiast są niepoprawne w sensie semantycznym.

¹³⁾ Por. I. Kurcz (1992), *Język i psychologia*, Warszawa: WSiP, s. 137–138.

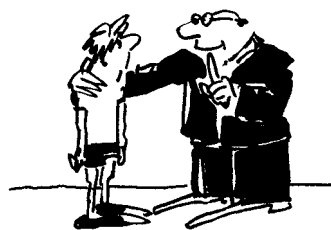
¹⁴⁾ A. Marvell (1993), *24 wiersze – poematy*, przeł. S. Barańczak, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 112.

Próżność dokona każdego wyczynu
Dla liścia palmy, dębu lub wawrzynu:
Ciągły znoj w takiej u ludzi jest cenie,
Że wszystko zrobią, by dać mu zwieńczenie

Z ziela, którego cień wąski i lichi
Nie trud ich sławi, lecz szydzi z ich pychy.
A przecież z kwiatów i drzew pełnych cienia
Wiecznie się splata girlanda wytchnienia.

¹⁵⁾ *Dyskurs edukacyjny* (1996) pod red. Teodozji Rittel, „Materiały z konferencji” (10–11.06. 1995), Kraków, s. 274.

¹⁶⁾ Op. cit.



Magdalena Michalak¹⁾
Poznań

Przygotowanie do nauczania w klasach dwujęzycznych – język obcy w wieku wczesnoszkolnym

Na co nauczyciel powinien zwrócić uwagę?²⁾

W każdej dziedzinie, w zakresie każdego przedmiotu nauczanego w szkole operujemy słownictwem, które się codziennie powtarza (patrz: Graefen 1997:36). Pomimo fachowych różnic w czynnościach wykonywanych na przykład przez chemika, biologa czy matematyka, istnieją podstawowe podobieństwa w odniesieniu do określonych operacji myślowych i zasad metodycznych: w badaniu i przedstawianiu rzeczywistości, w podejmowanej krytyce czy prezentowaniu wiedzy. Analizując wielowiekową tradycję nauki można stwierdzić, że podział na poszczególne dziedziny nastąpił stosunkowo późno. Z uwagi na ten fakt, zasób wspólnych cech językowych wszystkich dziedzin naukowych jest znaczący, co powinien wykorzystać nauczyciel języka obcego przygotowujący uczniów do pracy w klasach dwujęzycznych.

Przygotowując uczniów do zajęć dwujęzycznych w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczyciel języka obcego nie może pracować wspierając się materiałem językowym (ustnym bądź pisemnym) z poszczególnych dziedzin. Sam nie jest bowiem specjalistą w zakresie innych przedmiotów i w związku z tym nie jest w stanie precyzyjnie definiować i przedstawiać problemów występujących w danej

dziedzinie. Rola nauczyciela ogranicza się do wprowadzenia uczniów w świat języka obcego przez wdrażanie podstawowego słownictwa oraz zwrotów i wyrażeń wspólnych dla wszystkich dziedzin nauki. W ten sposób tworzy on bazę językową do dalszej nauki i pracy w klasach dwujęzycznych, tak by nauczyciele-specjaliści mogli zająć się słownictwem fachowym.



Uczenie się w wieku wczesnoszkolnym

W wieku wczesnoszkolnym dzieci uczą się języka intuicyjnie naśladowując to, co usłyszały. Dziecko rozumie dany język, mówi nim, myśli w tym języku, ale nie myśli o nim. Język jest medium dla jego celów, ale nie celem samym w sobie. Zajęcia języka obcego mają uczniów przyzwyczaić nie tylko do reagowania, ale podejmowania operacji myślowych w tym języku. Celem zajęć jest więc nie tylko nauka pojedynczych słów, ale przyswajanie całych struktur językowych, zdań, które będą wykorzystywane podczas lekcji z poszczególnych przedmiotów.

Akwizycja języka obcego nie jest identyczna z nauką języka obcego w warunkach

¹⁾ Autorka, obecnie lektor języka niemieckiego w lektoracie DaF na Uniwersytecie w Kilonii, jest pracownikiem Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Artykuł powstał na podstawie doświadczeń autorki zebranych w trakcie badań prowadzonych w austriackiej szkole podstawowej Rudolfa Steinera w Linzu oraz w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w charakterze nauczycielki języka niemieckiego w jednej z prywatnych szkół podstawowych w Poznaniu, przygotowujących dzieci do nauki w klasach dwujęzycznych (począwszy od klasy czwartej).

sztucznych. Ogromną rolę odgrywa tu motywacja przyswajania nowych zjawisk językowych. W przypadku nauki języka ojczystego nie można mówić o chęci czy niechęci uczenia się. Dziecko nie ma wyboru, stoi przed koniecznością poznawania i przyswajania kodu językowego jako środka komunikacji językowej. Zapewnia mu on spełnienie jego życzeń przez otoczenie i odwrotnie. Zorganizowana nauka języka obcego jest dla ucznia swego rodzaju „zabawą w mówienie”, udawaniem, że się mówi inaczej, choć nie jest to konieczne. W przypadku wątpliwości zawsze można zwrócić się do nauczyciela w języku ojczystym. To nauczyciel musi zachęcić uczniów do udziału w zajęciach, tak by polubili język obcy.

Lekcje języka obcego w klasach 1-3 mają na celu pobudzenie motywacji do nauki tego języka oraz przygotowanie do posługiwania się nim:

1. w rzeczywistości szkolnej – uczniowie mają możliwie szybko opanować słownictwo i nauczyć się myśleć w języku obcym, tak by wkrótce mogli brać udział w profilowanych zajęciach w języku obcym. Umiejętność posługiwania się językiem obcym dotyczy również procesów myślowych z danej dziedziny (np. matematyki, biologii, geografii, a nawet wychowania fizycznego);

2. w rzeczywistości pozaszkolnej – uczniowie powinni opanować słownictwo dotyczące dnia powszedniego, tak by mogli komunikować się z innymi (czy to w zabawach z rówieśnikami czy w kontaktach z rodziną i znajomymi za granicą).

Konsultacje dydaktyczne

W celu osiągnięcia opisanych celów należy dobrać odpowiednie materiały dydaktyczne. Warto w pierwszej kolejności nawiązać kontakt z pedagogami uczącymi podstawowych przedmiotów w klasach 1-3 w języku polskim. Już bowiem na tym etapie nauczania języka obcego nauczyciel wprowadza i utrwała zarówno słownictwo, jak i wiadomości dotyczące innych dziedzin. Te powiązania może również wykorzystać nauczyciel prowadzący zintegrowane zajęcia w języku polskim.

Współpraca z nauczycielem opiekującym się daną klasą umożliwi nauczycielowi języka obcego takie zestawienie programu nauczania

języka obcego, by wprowadzany materiał języka obcego był zgodny z materiałem opracowywanym w języku polskim w nauczaniu zintegrowanym w klasach 1-3. W celu uniknięcia błędów interferencyjnych ważne jest bowiem, by struktury języka ojczystego w znacznym stopniu wyprzedzały struktury w języku obcym.

Przekazywane treści, czynności	Odniesienie do innych przedmiotów i dziedzin życia
Liczenie, podstawowe działania w języku obcym;	matematyka
Piosenki, taniec, zabawy ruchowe;	wychowanie muzyczne, wychowanie fizyczne
Wykonywanie pomocy dydaktycznych (gry planszowe, karty, maski, kalendarze, tablice z informacjami o pogodzie), gazetka ścienna, zaproszenia;	zajęcia plastyczne, zajęcia praktyczno-techniczne
Wybrana literatura danego obszaru językowego;	język polski
Wpływ wyrazów danego języka obcego na język ojczysty;	język polski
Świadome przyswajanie słownictwa w języku obcym przez własne kontakty (np. dzięki reklamie, plakatom, telewizji, korespondencji, podróżom);	wspomaganie nawiązywania kontaktów i pracy w grupach
Organizacja świąt, przygotowywanie krótkich inscenizacji, pokazów mody, przygotowywanie potraw według tradycyjnych przepisów danego kraju	przedstawienia dla rodziców, zajęcia pozaszkolne

Dobór materiału tematycznego i językowego

W warunkach naturalnych akwizycja języka pierwszego następuje dzięki stałemu, nieprzerwanemu kontaktowi z językiem. Z uwagi na to, że nauczanie języka obcego w szkole odbywa się, w porównaniu z uczeniem się naturalnym, w bardzo ograniczonym czasie, niezbędne jest również ograniczenie materiału języko-

wego. Nauczyciel musi więc dokonać odpowiedniego doboru materiału leksykalnego i gramatycznego. Przebiega to najczęściej intuicyjnie. Każdy lektor ma do wyboru całą gamę podręczników do nauki języka obcego dostępnych na polskim rynku. Najczęściej nie są one jednak dostosowane do nauki języka obcego, który ma być późniejszą bazą do pracy w klasach dwujęzycznych – zarówno z uwagi na prezentowaną leksykę, jak też progresję. Nauczyciel jest więc zdany na własną inwencję i kreatywność. Z pewnością warto sięgnąć po podstawowe słownictwo jakim posługuje się odpowiednia grupa wiekowa dzieci danego kraju (np. w przypadku języka niemieckiego – dzieci w Niemczech). Przy odpowiedniej adaptacji pomocne okazują się także materiały przeznaczone do pracy z dziećmi migrantów w danym kraju. Należy zastanowić się, jakiego zasobu słownictwa będą potrzebowali uczniowie w najbliższej przyszłości. Sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia jest ćwiczona na podstawowym słownictwie, którego dobór następuje na podstawie wprowadzanych tematów i zwrotów przy jednoczesnym uwzględnieniu możliwości oraz zainteresowań danej grupy wiekowej. Lekcje języka obcego w klasach 1-3 mają zachęcić uczniów do świadomego odbierania tego języka.

Przy takim przygotowaniu językowym w zakresie rozumienia ze słuchu uczniowie powinni:

- ▶ prawidłowo rozpoznawać, rozróżniać i powtarzać dźwięki w języku obcym,
- ▶ rozpoznawać różne intonacje w wypowiedziach zawierających te same środki językowe,
- ▶ wyrażać emocje za pomocą odpowiedniej intonacji,
- ▶ rozumieć proste wypowiedzi nauczyciela oraz innych rozmówców w zakresie organizowanych zajęć i wprowadzonych tematów,
- ▶ odpowiednio reagować na wypowiedzi, prośby, polecenia rozmówców,
- ▶ rozumieć krótkie teksty ze słuchu (demonstrowane także przy pomocy mediów), które dotyczą znanych już tematów.

Celem ćwiczenia sprawności mówienia jest wykształcenie u dzieci umiejętności:

- ▶ powtarzania i stosowania typowych dla danego języka dźwięków,
- ▶ reagowania – w zakresie opracowywanych tematów – na usłyszane w rozmowie wypowiedzi,

- ▶ formułowania pytań i wypowiedzi, spontanicznego reagowania w zakresie wprowadzonych zagadnień tematycznych,
- ▶ formułowania kilku krótkich zdań na wybrane tematy.

Przy doborze materiału tematycznego należy kierować się życzeniami i egocentrycznym sposobem myślenia danej grupy wiekowej (**moja** rodzina, **moi** koledzy, **moje** ulubione zwierzęta, **moje** zainteresowania itp.). Proponowane tematy muszą odpowiadać zainteresowaniom i doświadczeniom uczniów w klasach 1-3, stanowiąc jednocześnie motywację do nauki języka obcego. Oto przykłady:

- ▶ informacje o sobie (nazwisko, wiek, wygląd), rodzina, mieszkanie (miasto, kraj),
- ▶ czas wolny, gry i zabawy, zabawki, zajęcia sportowe, gra na instrumentach,
- ▶ telewizja, radio, kino,
- ▶ zwierzęta,
- ▶ czynności dnia codziennego, przebieg dnia, określanie czasu,
- ▶ szkoła i jej otoczenie,
- ▶ zakupy, posiłki, gotowanie, pieczenie,
- ▶ stosunki międzyludzkie, przyjaciele, koledzy,
- ▶ urodziny, święta,
- ▶ zdrowie, choroba, wypadek,
- ▶ części ciała, ubieranie się,
- ▶ kalendarz, pory roku, pogoda,
- ▶ wakacje, podróże,
- ▶ zagadnienia kulturalne (zabytki, wybrane tematy z zakresu geografii danego kraju, zwyczaje, tańce, piosenki),
- ▶ historie, bajki, baśnie, rymy, zagadki.

Bajki i opowiadania stanowią wspaniałą przerywnik w zajęciach. Są doskonałą formą odpoczynku, ale nie powinny one stanowić celu zajęć. Dzieci preferują zabawę w teatr, w którym same mogą odgrywać role, np.: rodziców czy wyimaginowanych postaci. W stworzonych podczas zajęć sytuacjach poznają żywy język i czują, że służy on do wyrażania własnych życzeń i prośb.

W ramach podanych tematów uczniowie przyswajają materiał językowy, umożliwiając im w języku obcym:

- ▶ powitanie i pożegnanie,
- ▶ przedstawienie siebie i kolegów,
- ▶ zwracanie się do rozmówcy,
- ▶ składanie życzeń,
- ▶ wypowiadanie zaproszeń, przyjmowanie ich lub odmawianie,

- ▶ podziękowanie i wyrażenie przeprosin bądź usprawiedliwienie się,
- ▶ stawianie pytań,
- ▶ wypowiadanie własnych życzeń i potrzeb,
- ▶ dowiadywanie się o życzenia i potrzeby innych,
- ▶ zgłaszanie propozycji,
- ▶ sygnalizowanie, że dane treści są dla ucznia niezrozumiałe,
- ▶ wyrażanie prośb o powtórzenie, radę lub pomoc,
- ▶ wyrażanie zgody lub przeciwstawianie się,
- ▶ reagowanie na polecenia i prośby,
- ▶ wyrażanie radości (smutku, zadowolenia) niezadowolenia, zaskoczenia, złości itp.



Formy pracy

Za pomocą materiału zestawionego zgodnie z potrzebami danej grupy wiekowej i odpowiednio zorganizowanych ćwiczeń automatyzujących nauczyciel wypracowuje u dzieci podstawowe nawyki językowe i bazę artykulacyjną. Celem tych działań jest osiągnięcie właściwej postawy konwersacyjnej, zdolności wyboru i generowania struktur, które są w danej sytuacji potrzebne. Wybrane ćwiczenia muszą być skontekstualizowane. Nie powinny to być luźne zdania, oderwane w swej treści, ale krótkie dialogi lub nieskomplikowane inscenizacje. Kontekstualizację sytuacyjną nauczyciel tworzy wykorzystując obrazy, ilustracje, fotografie oraz takie sytuacje, które są możliwe do odtworzenia na lekcji. Takie ćwiczenia mają na celu wypracowanie umiejętności szybkiego i właściwego zastosowania kilku wybranych i dobrze utrwalonych struktur zdaniowych w określonych warunkach sytuacyjnych. Dobierając materiał językowy nauczyciel musi pamiętać, że stopień swobodnego posługiwania się językiem zależy od operatywnego opanowania odpowiedniej liczby struktur zdaniowych i liczby słownictwa. W ćwiczeniach automatyzujących słownictwo zlewa się z konstrukcją zdaniową i tym samym staje się ono bardziej praktyczne i ope-

ratywne. Z tych względów przyswajanie materiału leksykalnego w ścisłym powiązaniu strukturalnym i kontekstowym ma większą wartość dydaktyczną niż uczenie się na pamięć pojedynczych słówek. Ponadto uczenie się nadmiernej liczby pojedynczych wyrazów może wywołać u małych dzieci mylne wrażenie, że w procesie uczenia się języka obcego najważniejsze jest nagromadzenie w pamięci dużej liczby słów, jako odpowiedników pojęć utrwalonych w języku ojczystym. Wówczas może się zdarzyć, że pod wpływem interferencji języka rodzimego będą one w przyszłości układać je w zdaniach według konstrukcji polskich. Dzieci nie uświadamiają sobie bowiem faktu, że wyraz nabiera znaczenia dopiero w odpowiednim kontekście. Właściwe znaczenie oddaje się nie tylko przez pojedyncze wyrazy, ale też syntagmy i grupy wyrazowe.

W języku codziennym używamy na ogół nie więcej niż 2000 słów. Natomiast wypowiadając się na tematy fachowe sięgamy do znacznie większego zasobu słownictwa. Rzecz jasna dzieci nie wykorzystują całej gamy słów, którymi posługują się dorośli. Jak wykazały badania przeprowadzone w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Esslingen (Oomen 1980:37-39), podstawowe słownictwo dzieci w wieku wczesnoszkolnym obejmuje około 600 słów. Efektem tych badań jest lista najczęściej używanych słów³⁾. Wynika z niej, że nie wszystkie wyrazy są jednakowo przydatne. Zasadniczo powinna obowiązywać reguła, że częściej używane słowa dzieci powinny poznawać przed rzadziej stosowanymi. Ich trwałe zapamiętanie dokonuje się na zasadzie licznych powtórzeń. Dziecko musi się przyzwyczaić do podwójnych określeń czynności czy przedmiotów, podobnie jak opanowuje synonimy w mowie ojczystej. Jeśli jakiś przedmiot można określić zarówno jako *samochód* jak i *wóz*, to można również używać w stosunku do niego określenia *ein Auto*, jeśli uczeń słyszy je dostatecznie często. Odruchowe władanie wyrazami i zwrotami jest warunkiem czynnej znajomości języka obcego. Nie sposób zrozumieć płynącej w normalnym tempie mowy bez szybkiego rozpoznania wyrazów. Samo

³⁾ Celem tych badań było ułatwienie pracy z dziećmi migrantów mieszkającymi w Niemczech. Przygotowane zestawienie obejmuje słownictwo najczęściej używane przez niemieckojęzyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zawiera rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki ułożone alfabetycznie w języku niemieckim. Cytowana lista stanowi ostatnią część tego artykułu – patrz: s. 53.

rozpoznawanie jest znacznie ułatwione dzięki temu, że wyraz pojawia się na ogół w określonym kontekście, bądź w określonej sytuacji. Aby nasza wypowiedź była komunikatywna, nie wystarczy więc tylko znajomość pojedynczych słów. Należyta sprawność w rozumieniu i używaniu wyrazów można osiągnąć wyłącznie przez praktykę, co sprowadza się do odpowiednio dobranych ćwiczeń. Bezwarunkową zasadą w tym zakresie musi być odniesienie wszelkich wypowiedzi do określonych sytuacji, bądź rzeczywistych, bądź zainscenizowanych. Każda inscenizacja czy dialog są traktowane przez dzieci jako świetna zabawa, przy której same wykazują dużą pomysłowość. Nie liczba znanych czy nieznanymi słówek jest tutaj ważna. W centrum lekcji stoi rozumienie całości wypowiedzi. Przez ruch i zastosowane rekwizyty dzieci łatwo orientują się w treści. Jednocześnie poznając nowe wyrazy, ćwiczą te już dawno utrwalone. Wydawałoby się, że proponowane sposoby prezentowania słownictwa mają pewną wadę. Nie gwarantują, że znaczenie słów zostanie prawidłowo odczytane, a poza tym pozostawiają ucznia w niepewności. Nauczyciel jest tu jednak zdany na swoją inwencję i własne doświadczenie. W krytycznych sytuacjach może on objaśnić znaczenie nowych wyrazów i zwrotów, podając odpowiedniki w języku polskim. Nie jest to jednak wskazane, bo należy dążyć do prowadzenia zajęć w jednym języku – języku obcym. Dzieci chętnie bawią się same w „tłumaczy” i próbują odgadywać sens wypowiedzi nauczyciela. Działa to na nie bardzo motywująco, a aprobatą ze strony nauczyciela świadcząca o poprawnej interpretacji mobilizuje je do dalszej koncentracji. Przez ciągłe powtarzanie dialogów, utrwala się słownictwo. Aby jednak nie znudzić uczniów, forma, w jakiej wprowadza się ćwiczenia językowe musi mieć ciągle nowy charakter.



Nauczyciel

W przypadku nauczania języków obcych dzieci na poziomie wczesnoszkolnym nauczyciele wykorzystują w swojej pracy głównie intuicję i własne doświadczenie, stąd osiągnięte rezultaty są różne i niepewne. Należy pamiętać, że

dziecko uczące się jeszcze czytać i pisać w języku ojczystym w nauce języka obcego jest zdane wyłącznie na lektora. Panuje błędne przeświadczenie wśród rodziców i wychowawców, jakoby naukę języka obcego na stopniu najniższym mógł prowadzić każdy, kto zna język obcy, także niewykwalifikowany nauczyciel. Tymczasem powinien on posiadać nie tylko dobrą znajomość języka obcego, a także prawidłową wymowę i pomysłowość w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Lekcje wymagają intensywnego przygotowania do zajęć ze strony lektora. Nie chodzi bowiem jedynie o zestawienie odpowiedniego materiału, ale także o sensowne połączenie wersów, piosenek, zdań i gestów w jedną żywą całość. Brakuje nauczycieli wykazujących się wiedzą z pogranicza psychologii wieku wczesnoszkolnego i metodyki nauczania języka obcego. Dlatego zachodzi konieczność kształcenia nauczycieli pod kątem prowadzenia zajęć na tym poziomie wiekowym, przekazując im nie tylko wiedzę metodyczną, ale i pedagogiczno-psychologiczną. Należy uwzględnić między innymi następujące zagadnienia:

▼ *Pamięć.* Największa chęć nauki występuje u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, potem następuje stagnacja, by pod koniec lat szkolnych osiągnąć swój punkt kulminacyjny (Morgenstern 1983:223-231). Podobnie pojemność pamięci u dziecka w wieku wczesnoszkolnym powiększa się tak, że niektórzy psychologowie sądzą, iż osiąga ona w wieku wczesnoszkolnym swoją szczytową granicę (Żebrowska. 1982:425-507). Warto więc wykorzystać wspaniałą pamięć dziecka, która ma jednak w przeważającej części charakter mimowolny (Przetacznik-Gierkowska 1966). Dzieci nie stawiają sobie za zadanie zapamiętania jakiegoś faktu czy zadania po to, by je potem odtworzyć, chociaż chętnie uczą się wierszyków dla „swojej pani” czy babci. Zapamiętanie jest włączone w rozmaite formy aktywności dziecka, a pojemność zapamiętywania wiąże się naturalnie z jego działalnością. Najwięcej nowych faktów i słów zapamiętuje ono w zabawie. Dlatego uczenie ma również charakter zabawy. Dziecko zdobywa swoją wiedzę przez działanie, a elementem towarzyszącym działaniu jest mowa. Język musi więc być ściśle związany z ruchem. Bailey (1972) wspomina o tzw. remi-

niscencji. Okazuje się, że ilość reprodukowanych elementów w tym wieku do pewnego czasu nie maleje, lecz rośnie. Dzieci potrafią odtworzyć największą ilość elementów po trzech dniach. W miarę upływu czasu materiał będzie jednak ulegał coraz większemu zapomnieniu. Dlatego wskazane jest powolne wprowadzanie nowego materiału przy ciągłym powtarzaniu. Nauka języka obcego w tym wieku jest dodatkowo utrudniona przez niedoskonałą umiejętność pisania i czytania. Zrozumiałe jest więc, że będą tu miały zastosowanie techniki sytuacyjna i audiowizualna, a nauczyciel może rozwijać u uczniów w pierwszej kolejności sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia.

▼ *Zdolność koncentracji.* Umiejętność posługiwania się językiem rozwija się spontanicznie w kontaktach z innymi ludźmi. Rozwój językowy przebiega najlepiej we wspólnocie, w której dziecko odczuwa bliskość innych, ciepło i bezpieczeństwo, gdzie naturalnym i oczywistym procesem jest dla niego wyrażanie się przy użyciu wszystkich dostępnych mu środków. Celem prowadzonych ćwiczeń i zabaw jest stymulacja rozwoju językowej świadomości oraz przygotowanie dziecka do samodzielnego odkrywania różnych aspektów języka. Działanie nauczyciela musi przy tym uwzględniać niską pojemność pamięci dziecka, brak koncentracji nad materiałem nauczania oraz trudności kodowania materiału w pamięci trwałe. Na zajęciach prowadzonych w języku obcym dziecko nie potrafi jeszcze skupić się na jednym przedmiocie czy zadaniu przez dłuższy czas. Jego uwaga łatwo ulega rozproszeniu. Według Krumma, uwaga dowolna, świadoma trwa bardzo krótko, gdyż ciągle jeszcze jest przerywana przez bodźce zewnętrzne (Krumm 1983:9-11). Udział w zajęciach wymaga skupienia uwagi połączonej z wysiłkiem nerwowym. Dlatego zajęcia nauki języka obcego należy tak zorganizować, by były one jak najbardziej urozmaicone. W przeciwnym razie dzieci stają się niespokojne, zaczynają interesować się czymś innym, a nauczyciel nie osiąga pożądaných wyników. Nie należy ulegać pozorom, jakoby dziecko było stać na dłuższą pracę, bo samo chciałoby przedłużyć niektóre ćwiczenia. Zajęcia należy kończyć, zanim występują objawy zmęczenia, ziewania czy osłabienia uwagi. Przedłużenie

wysiłku dziecka aż do momentu zmęczenia prowadzi wręcz do zniechęcenia do dalszej nauki. U dzieci 8-10 letnich rozwija się aktywność ruchowa. Dążenie do poznawania świata przejawia się w ustawicznym poruszaniu się, dotykaniu i rzucaniu przedmiotami. Dzieci ciągle się czymś zajmują i nie potrafią jeszcze usiedzieć dłużej w jednej pozycji. Dlatego ważne jest, by bardzo często (np. co 3-5 minut) zmieniać zabawę w trakcie lekcji, urozmaicając zajęcia np. gimnastyką, rysowaniem czy wycinaniem. Dzieci angażują się we wszystko emocjonalnie, należy więc pobudzić ich uczucia w trakcie zajęć. Nieustannie trzeba dbać o ich motywację, bo uczą się raczej dla rodziców i dla swojej pani, która jest ich autorytetem. Nauczyciel powinien demonstrować język, ucząc go przez zmysły. Przede wszystkim w początkowej fazie dzieci dużo rozumieją z kontekstu przedstawionej sytuacji. Dlatego tak ważną rolę odgrywają tu rekwizyty, pomoce naukowe, a więc wszystko, co może dzieciom „unaocznic” język i zachęcić do posługiwania się nim. Gesty ułatwiają kojarzenie obrazu z nową nazwą. Odpowiednia intonacja, zawieszenie głosu wywołują zainteresowanie. Oczekiwanie na wypowiedzenie przez nauczyciela znaczenia, które ma być kojarzone z prezentowanym pojęciem, skupia większą uwagę i zwiększa możliwości percepcyjne dziecka.

▼ *Pojęcia abstrakcyjne.* Żebrowska stwierdza, że u dzieci w wieku wczesnoszkolnym występuje jeszcze myślenie konkretne, sytuacyjne (1982:425-507). Czynności umysłowe są dokonywane za pomocą obrazów. Słowo uzyskuje swoje znaczenie pojawiając się razem z rzeczą, którą oznacza i zastępuje. Dzieci pojmują to, co uchwytne i konkretne, z czym można się zapoznać bezpośrednio w działaniu. Unaocznienie nowego materiału językowego, demonstrowanie rekwizytów czy przedmiotów, posługiwanie się konkretnymi, stworzenie odpowiednich sytuacji i odgrywanie scenek najbardziej sprzyja rozwijaniu sprawności mówienia, bo pozwala przede wszystkim na wyeliminowanie języka polskiego z procesu myślenia dzieci i na bezpośrednie wiązanie nowych zwrotów z treścią. W nauczaniu języka obcego nie należy więc jeszcze sięgać po pojęcia abstrakcyjne. Dlatego mija się z celem teoretyczne omawianie

jakichkolwiek zagadnień gramatycznych. Chodzi głównie o wykształcenie nawyków językowych przez intensywne powtarzanie wzorców. Dopóki dzieci nie nauczą się wiązać znaczenia z kontrolowanymi dźwiękami, niezależnie od ich poprawności artykulacyjnej, mowa będzie jedynie „paplaniną” – mową naśladowczą, ponieważ brak jej składnika umysłowego, jakim jest znaczenie. Dzieci muszą więc znać znaczenie używanych słów i kojarzyć je z odpowiednimi przedmiotami. Niezastąpione są audiowizualne pomoce dydaktyczne. Im są one bardziej konkretne, tym lepiej. Prawdziwy sklep, z deską zamiast lady i przedmiotami do sprzedaży robi na dzieciach większe wrażenie niż rysunek takiego sklepu.

▼ **Rozumienie.** Według Hurlocka dzieci znacznie szybciej rozumieją ogólne znaczenie słów wypowiedzianych przez innych, niż same potrafią mówić. Nie dotyczy to tylko rozumienia wyrazów, ale też intonacji głosu, gestów lub ekspresji twarzy mówiącego (1985: tom I 315-361, tom II 5-61, 124-174). Najmłodszy lepiej rozumieją rozkazy niż stwierdzenie faktów. Wiąże się to z użyciem gestów podczas wydawania rozkazów, np. podniesieniem ręki przy mówieniu *Geh bitte hinaus!* w połączeniu ze stanowczym tonem głosu. Ponadto dzieci uczą się najpierw tych słów, które są im najbardziej potrzebne. Dopóki zasób słownictwa u dzieci nie jest wystarczająco bogaty, aby wyrazić własne potrzeby, dopóty posługują się środkami zastępczymi, np. gestami. Uczeń musi rozumieć wypowiedź, by potem mógł sam budować zdania w języku obcym. Stąd też tak ważna jest sprawność receptywna, którą nauczyciel kształtuje między innymi przez prośby i polecenia wydawane w języku obcym. Sprawności produktywne opierają się na reproduktywnych w tym sensie, że dziecko mówi dopiero wówczas, gdy przyswoi sobie daną formę. Zasięg słownictwa produktywnego jest zawsze bardziej ograniczony niż zasięg słownictwa receptywnego. Człowiek rozpoznaje i rozumie znacznie więcej wyrazów niż jest w stanie użyć. Rozwój sprawności receptywnych jest jednym z celów działalności nauczyciela. Można bowiem wyrazić życzenie używając tylko wyuczonych zwrotów, ale by zrozumieć odpowiedź rozmówcy trzeba być przygotowanym na wiele możliwych odpowie-

dzi. Ilość materiału językowego ćwiczona w obrębie sprawności receptywnych powinna być znacznie większa niż ilość tego materiału ćwiczona w zakresie sprawności produktywnych. W praktyce oznacza to więcej ćwiczeń w rozumieniu ze słuchu. Jeżeli nauczyciel używa języka obcego, wydając polecenia, to ćwiczy jedną ze sprawności językowych – sprawność rozumienia ze słuchu. Uczniowie nie muszą odtwarzać tych wypowiedzi, choć gdy będą one często powtarzane, zrobią to z czasem automatycznie sami. Cel zostanie osiągnięty przez nauczyciela, jeśli dzieci wykonają jego polecenia. Wykonanie czynności jest przecież najlepszym sprawdzeniem zrozumienia zadania.



Uczenie się języka

Człowiek, także małe dziecko, uczy się języka przez mówienie. Należy w tym celu wykorzystać każdą nadarzającą się okazję, by porozumiewać się w tym języku, a nie polegać wyłącznie na ćwiczeniach związanych z prezentacją i utrwaleniem materiału językowego. Tych okazji jest dużo, na przykład utrzymanie dyscypliny, rozpoczęcie i zakończenie lekcji, pochwały i upomnienia, omawianie wykonywanych czynności. W tych sytuacjach nie należy sięgać po zbyt wyszukane i abstrakcyjne sformułowania. Prośby i pytania wyrażone w języku obcym będą zrozumiałe dla słuchaczy, jeśli są przedstawiane w możliwie jednoznacznej sytuacji, podkreślają znaczenie wypowiedzi gestami, mimiką i odpowiednią intonacją. Zwroty powinny być wprowadzane stopniowo, a ich utrwalenie zazwyczaj nie stwarza wiele kłopotu, bowiem sytuacje, w jakich ich się używa powtarzają się na każdej lekcji. Ich stosowanie powinno mieć charakter naturalny i ściśle związany z odpowiadającą im sytuacją. Nawet sprawdzanie listy obecności stanowi okazję do powtórzeń. Dzieci szybko reagują na pytania nauczyciela o samopoczucie czy pogodę. Polecenia i zwroty typu *Setzt euch bitte!*; *Wir singen.*; *Wir bilden einen Kreis.*; *Komm hierher!*; *Mach die Tür zu!* itp. stanowią doskonałe uzupełnienie lekcji. Swoim zachowaniem i właściwą reakcją dzieci pokazują czy zrozumiały słowa lektora. Zastosowanie podobnych poleceń i pytań pomaga nauczycielowi prowadzić lekcję

w języku docelowym. Zwiększa się tym samym oddziaływanie języka obcego na uczniów. Jak wszędzie, tak i w tym przypadku należy zachować umiar i nie przekraczać możliwości pamięciowych dzieci. Koncentrując się na automatyzacji form morfologicznych, struktur i syntagm, należy od samego początku dostarczyć dzieciom takiego materiału językowego, za pomocą którego mogłyby komunikować się między sobą, choćby w bardzo skromnym zakresie słownictwa. Język powinien wystąpić tu w swej właściwej funkcji, jako środek porozumiewania się. Dynamiczna prezentacja materiału językowego pozwala na to, by dzieci same znajdowały się w centrum. Nauczyciel nie powinien dominować na zajęciach. Aby wzrosła aktywność wszystkich uczniów, a także w celu wydłużenia czasu, w którym uczniowie porozumiewają się w języku obcym, warto wybierać takie formy pracy, w których uczniowie znajdują się w centralnym punkcie (np. praca w grupach, kontakt z partnerami w trakcie wolnych zabaw ruchowych w klasie).

Słuchanie jest podstawową przesłanką komunikacji językowej. Zakładając, że dziecko uczy się wymowy od samego początku, należy zwrócić uwagę na ogólne osłuchanie się językiem obcym. Zdawałoby się, że propozycja ta mija się z celem, dopóki dziecko nie rozumie mowy obcojęzycznej. Tymczasem uporczywe wsłuchiwanie się w obce, a chwilowo jeszcze niezrozumiałe dźwięki jest po prostu ćwiczeniem ucha, które powoli zaczyna wyławiać z chaosu charakterystyczne dla danego języka zestawy dźwiękowe. Tego rodzaju wsłuchiwanie się w potok obcej mowy stanowi świetne przygotowanie gruntu do opanowania nie tylko wymowy, ale – chyba w jeszcze większym stopniu – intonacji. Przy ćwiczeniu wymowy i melodii języka obcego nieodzowne są wiersze, rymowanki i piosenki, bo przez łatwo wyczuwalny rym ułatwiają naukę intonacji i akcentu. Są one łatwo przyswajalne i dzieci chętnie się w nie angażują, a jednocześnie stanowią dobre ćwiczenie językowe. Uczniowie nie tylko uczą się w ten sposób pojedynczych słówek, ale opanowują całe struktury, które mogą wykorzystać w praktyce. Słownictwo zawarte, np. w piosenkach można z powodzeniem wykorzystać

tać w zabawach i dialogach, traktując je jako powtórzenie.

Przebieg lekcji i stopień pobudzenia motywacji u uczniów zależy od nauczyciela, zwłaszcza od jego pomysłowości i osobowości. Bezstresowe zajęcia to, np. zabawy i inne formy aktywności, w których dziecko może także brać udział bez znajomości języka obcego. Przedstawiane przez nauczyciela treści muszą być w dużej mierze zrozumiałe dla dzieci, odpowiadać ich psychicznemu i językowemu rozwojowi. Dzieci męczą się o wiele szybciej i przestają się koncentrować, jeśli w ogóle nie rozumieją treści wypowiedzi. Bezpośrednie ćwiczenie nowo poznanych zagadnień językowych powoduje spadek zaciekawienia, a co za tym idzie odwrócenie uwagi. Dziecko nie powinno mieć zahamowań w mówieniu, należy mu więc zostawić czas do zastanowienia. Uczeń powinien zrozumieć i sam przeżyć daną jednostkę lekcyjną, co pozostaje mu dłużej w pamięci. To nauczyciel pobudza zainteresowanie u uczniów. Lekcja musi sprawiać przyjemność, wtedy osiąga się dobre wyniki. Nuda jest przecież pewną śmiercią sukcesu.



Lista podstawowego słownictwa, stosowanego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym, dla których językiem ojczystym jest język niemiecki.⁴⁾

▼ Ręczowniki

Abend Abschied Achtung Ärger Affe Alter Ampel
Anfang Angst Antwort Apfel Arbeit Arm Arzt
Aufgabe Aufsatz Auge Ausflug Auto
Ball Banane Bäcker Bär Bauch Baum Bein Beispiel
Berg Bett Biene Bild Birne Blatt Bleistift Blume
Blut Boden Brief Brot Bruder Buch Bus
Dach Deutsch Ding Dreck Durst
Ecke Ei Eis Elefant Eltern Ende Ente Erde Esel
Fahrrad Familie Farbe Fehler Fenster Ferien Feuer
Finger Fisch Flasche Fleisch Frage Frau Freude
Freund Frosch Fuchs
Gans Garten Geburtstag Geld Geschenk Gewitter
Glas Glück Gott Großmutter Großvater
Haar Hand Hase Haus Heft Hemd Herr Himmel
Hof Holz Hose Huhn Hund Hunger

⁴⁾ Zestawienie odwołuje się do badań cytowanych przez Ingelore Oomen (1980:38).

Jahr Junge
 Kaffee Katze Kind Klasse Kleid Klo König Kopf
 Kuchen Küche Kuh
 Land Lehrer Leute Licht Lied Loch Löffel Löwe Luft
 Mädchen Mama/Mami Mann Mantel Mark Maus
 Meer Mensch Messer Minute Monat Mond
 Morgen Motor Mund Mutter/Mutti Mütze
 Nachbar Name Nase Note Nummer
 Oma/Omi Opa/Opi Ostern
 Papa/Papi Papier Pause Pfennig Pferd Platz Polizei
 Post Pullover Puppe
 Rad Radio Rand Raum Regen Reihe Reise Rest
 Riese Rock Rose Rücken Ruhe
 Sache Sand Schachtel Schaufel Schiff Schild
 Schlange Schlitten Schloß Schluck Schluß
 Schlüssel Schmerz Schnee Schnupfen Schokola-
 de Schrank Schreck Schrift Schüler Schuh Schu-
 le Schutz Schwanz Schwein Schwester See Seife
 Seil Seite Sekunde Sohn Sommer Sonne Sonn-
 tag Spaß Spiegel Spiel Sport Sprache Sprung
 Stadt Stall Stelle Stern Stimme Stock Strafe
 Straße Streich Strumpf Stück Stuhl Stunde
 Tafel Tag Tante Tasche Tasse Tee Telefon Teller
 Teufel Tier Tisch Tochter Ton Topf Tor Traum
 Träne Treppe Tuch Tür
 Uhr Unfall Unterricht
 Vater Verkehr Vogel
 Wagen Wald Wand Wasser Weg Weile Weihnach-
 ten Welt Wetter Wiese Winter Woche Wohn-
 ung Wolf Wort Wurst
 Zahl Zahn Zeit Zeugnis Zeitung Zelt Ziel Zimmer
 Zirkus Zug Zweig

► Czasowniki

ärgern anfangen anstrengen antworten anziehen
 arbeiten aufhören aufpassen
 backen baden bauen befehlen beißen bellen be-
 ten bewegen bitten binden bleiben blühen
 bluten brechen bremsen brennen bringen
 danken dauern denken drehen drücken
 erinnern erzählen essen
 fahren falten fangen fassen fehlen feiern finden
 fliegen fließen folgen fragen fressen freuen
 frieren fühlen
 geben gefallen gehen gehören gewinnen glauben
 graben greifen
 hängen halten hauen heben heißen helfen hören
 holen
 kämmen kämpfen kauen kaufen kennen klären
 kleben klettern klingeln kochen kommen
 kosten kratzen kriegen
 lachen laden lassen laufen leben legen lernen
 lesen lieben liegen loben lügen
 malen meinen merken

nehmen nennen
 packen passieren putzen
 raten räumen rechnen reden regnen rennen
 riechen rufen
 sagen sammeln schauen schenken schieben schlaf-
 en schlagen schließen schlucken schmecken
 schneiden schneien schreiben schreien
 schwimmen schwitzen sehen setzen singen sitz-
 en spielen sprechen springen stehen steigen
 stellen sterben streiten suchen
 tanzen teilen tragen treffen treten trinken turnen
 üben
 vergessen verlieren verstehen
 wachsen warten waschen weinen werfen wissen
 wohnen wünschen
 zählen zahlen zeichnen zeigen ziehen

► Przymiotniki

alt andere arm
 blau böse brav breit bunt
 dick dünn dumm dunkel
 ehrlich eigen einfach endlich eng
 falsch faul fertig fest fett fleißig frei freundlich
 frisch fröhlich froh früh
 ganz geboren gefährlich genau gerade gesund
 gleich groß gut
 halb hart heiß hell hoch
 jung
 kalt kaputt klar klein klug komisch krank kurz
 lang langsam langweilig laut leer leicht leise letzt
 lieb lustig
 müde
 nackt nah naß natürlich nett neu
 offen
 plötzlich
 reich richtig ruhig rund
 satt sauber scharf schlecht schlimm schmutzig
 schnell schön schrecklich schwach schwer
 sicher spät spitz stark süß
 teuer tief tot traurig trocken
 voll vorsichtig
 wach wahr warm weich weit wichtig wirklich
 ziemlich

► Przysłówki/ Partykuły

allein also auch
 bald
 da dabei danach dann doch dort draußen drinnen
 einmal erst
 fast
 gar genug gern gestern gleich
 heim heute hier hin hinten hoffentlich
 immer
 jetzt

kaum
links
mal mehr mitten
nicht nie noch nun nur
oben oft
rechts
schließlich schon so sofort
unten
vielleicht vorn
weg wieder
zuerst zuletzt zurück zusammen

Bibliografia:

Baley, S. (1972), *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa.

Graefen, G. (1997), „Wissenschaftssprache” w: *Materien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 43, Regensburg, 31-44.

Hurlock, E. (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa, tom I i II.
Krumm, H. (1983), „Zur Beurteilung des Lehrerverhaltens von Fremdsprachenlehrern” w: *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*, München, 9-11.

Morgenstern, B. (1983), „Fremdsprachenunterricht” w: *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*, Darmstadt, 223-231.

Oomen, I. (1980), „Grundwortschatz für Ausländerkinder”, w: *Praxis Deutsch*, Sonderheft, 37-39.

Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarza (1966), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa.

Żebrowska, M. (1982), *Psychologia rozwoju dzieci i młodości*, Warszawa.

(październik 2002)

Izabela Baweł¹⁾
Bydgoszcz

Nauczanie języka obcego w klasach dwujęzycznych

Klasa dwujęzyczna z językiem niemieckim jako drugim językiem nauczania

Od roku szkolnego 1991/92 są organizowane w liceach ogólnokształcących klasy dwujęzyczne, w których język obcy jest drugim językiem nauczania. Od roku szkolnego 1999/2000 nauczanie dwujęzyczne jest również prowadzone w gimnazjach i nielicznych szkołach podstawowych.

Nauczanie dwujęzyczne to nauka w języku ojczystym (polskim) oraz w jednym z języków obcych (niemieckim, angielskim, francuskim lub hiszpańskim) dwóch lub trzech przedmiotów ogólnokształcących. Do klas dwujęzycznych przyjmuje się uczniów, którzy znają język obcy będący drugim językiem nauczania, albo organizuje się klasę wstępną (zerową) z rozszerzonym wymiarem godzin języka docelowego, czyli tego, który ma być drugim językiem nauczania.

W klasach dwujęzycznych prowadzi się nauczanie przedmiotów ogólnokształcących częściowo lub w całości w języku, będącym drugim językiem nauczania. Są to zazwyczaj: matematyka, fizyka z elementami astronomii,

geografia powszechna, chemia, biologia z elementami higieny i ochrony środowiska oraz informatyka. Uczniowie mogą również zdawać egzamin dojrzałości z tych przedmiotów w języku obcym.²⁾

Programy nauczania realizowane w takich klasach zakładają, że obok wysokich kompetencji opanowania języka ojczystego i docelowego, uczeń powinien zdobyć wiedzę o krajach danego obszaru językowego z uwzględnieniem ich historii, kultury, gospodarki i realiów współczesnego życia³⁾. W ten sposób uczeń może zostać dobrze przygotowany językowo i kulturowo do rozumienia i uczestnictwa w lekcjach prowadzonych w języku docelowym. Dochodzi do tego rozwijanie i kształtowanie postaw tolerancji oraz eliminowanie postaw ksenofobicznych. Nauczanie w języku nie będącym językiem ojczystym ucznia powinno również umożliwić uczniom zdobycie wiadomości i umiejętności w zakresie wybranego przedmiotu ogólnokształcącego.

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Instytucie Filologii Rosyjskiej i Lingwistyki Stosowanej w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

²⁾ patrz Agnieszka Dybowska (2001), *O nauczaniu w klasach dwujęzycznych*, „Języki Obce w szkole”, nr 2/2001.

³⁾ Na podstawie Szkoły dwujęzyczne – zasady organizacyjne w www.wyraz.pl/_szkolnydwujezyczne.

Mówiąc o nauczaniu dwujęzycznym, należy podkreślić, że w naszym kraju kształcenie nauczycieli w tym kierunku znajduje się wciąż na etapie wstępnych projektów. Nie wypracowano bowiem jeszcze dydaktyki nauczania dwujęzycznego. Programy merytoryczne i dydaktyczne naszych uczelni, kształcących przyszłych nauczycieli, są nadal nieprzystosowane do nauczania dwujęzycznego, a absolwenci szkół wyższych nie są jeszcze przygotowani do pracy w tego typu klasach. Wprawdzie nauczanie dwujęzyczne prowadzi się już w wielu polskich szkołach, wciąż jednak brakuje wzorów programów szkół dwujęzycznych (programów przedmiotowych) oraz nauczycieli „przedmiotowców”, którzy prowadziliby zajęcia z przedmiotów ogólnokształcących w języku obcym.

Nauczyciel, który chce uczyć dwujęzycznie przedmiotu ogólnokształcącego, powinien zdobyć kwalifikacje do prowadzenia lekcji z innych dziedzin w języku obcym, tzn. ukończyć filologię lub posiadać bardzo dobrą znajomość języka obcego (angielskiego, niemieckiego, francuskiego czy hiszpańskiego) oraz ukończyć studia na wydziale geografii, historii, biologii itp. Należy dodać, że praca w klasie dwujęzycznej wymaga od niego ustawicznego dokształcania językowego i przedmiotowego⁴⁾. Każda lekcja, którą prowadzi nauczyciel „przedmiotowiec” wymaga kilkunastogodzinnych przygotowań oraz pisania dokładnych konspektów, zwłaszcza gdy brakuje podręczników dla uczniów klas dwujęzycznych. Dany przedmiot może być wykładany całościowo lub tylko częściowo w języku obcym w zależności od poziomu językowego młodzieży w danej klasie.

Omawiając na zajęciach wybrane tematy, nauczyciel powinien korzystać z oryginalnych materiałów źródłowych, np. z obcojęzycznych podręczników, czasopism lub Internetu. Ich zbieranie i przygotowywanie na zajęcia jest bardzo pracochłonne, ponieważ wymaga od nauczyciela systematycznego przeglądania prasy, witryn internetowych, śledzenia na bieżąco nowości wydawniczych, sprowadzania obcojęzycznych podręczników, czasopism młodzieżowych i popularno-naukowych oraz kaset wideo.

Jak już wspominałam, nauka w klasie dwujęzycznej ma na celu zdobycie określonej wiedzy z danego przedmiotu oraz lepsze po-

znanie języka obcego, tak by uczeń myślał i porozumiewał się w nauczonym języku, tzn. by umiał w nim czytać i słuchać oraz mówić i pisać na określony temat. Ze względu na dzisiejsze tempo dezaktualizowania się dużych obszarów wiedzy we wszystkich niemal dziedzinach, nie ma sensu wyposażanie ucznia w bogate zbiory wiadomości. Istotne jest, by zachować odpowiednie proporcje między nabywanymi informacjami a umiejętnością biegłego posługiwania się nimi. Dlatego teksty (np. w postaci ćwiczeń, artykułów z czasopism, fragmentów opracowań), z którymi pracujemy na zajęciach, powinny nie tylko zawierać najbardziej istotne informacje dotyczące danego zagadnienia, ale także powinny być dostosowane do poziomu językowego młodzieży, a przekazywane w nich treści do poziomu emocjonalnego uczniów. Chodzi o to, by uczeń potrafił na przykład:

- wykazać się znajomością i rozumieniem podstawowych dla przedmiotu pojęć, praw, zjawisk czy procesów,
- stosować posiadaną wiedzę do rozwiązywania zadań teoretycznych i praktycznych z wykorzystaniem własnych doświadczeń,
- stawiać hipotezy i planować sposoby ich sprawdzania,
- analizować wyniki obserwacji i doświadczeń oraz wnioskować na ich podstawie,
- interpretować i przetwarzać informacje zapisane w postaci tekstów, rysunków, schematów, wykresów i tabel,
- samodzielnie formułować i uzasadniać opinie i sądy,
- na podstawie posiadanych i podanych informacji dokonywać selekcji i krytycznej oceny faktów,
- nabyć umiejętność w przetwarzaniu i odtwarzaniu przyswajanych treści.

Dodajmy, że prowadząc wybrany przedmiot ogólnokształcący w języku obcym, wdrażamy u licealistów umiejętność doboru stosownych wyrażen i struktur językowych, tak by uczeń mógł wykazać się znajomością odpowiednich środków umożliwiających formułowanie wypowiedzi poprawnych pod względem fonetycznym, ortograficznym, morfosyntaktycznym i leksykalnym. Chodzi również o to, by uczeń łatwo korzystał z obu znanych mu języków, klasy

⁴⁾ Por. także http://codn.edu.pl/tekst_pl/3_proj/dwujezyczne/mobidic.htm.

fikował słowa bez analizy ich znaczenia i nie mieszał ze sobą, tzn. unikał kolizji między językami i potrafił utrzymać uwagę zogniskowaną na języku, którym w danej chwili się posługuje.

U młodości dwujęzycznej konieczne jest zatem wykształcenie efektywnego mechanizmu, który przeciwdziałałby nakładaniu się między jednym językiem, w który przetwarza się materiał, a językiem, którego w tym samym czasie się nie używa. Systematycznie poszerzając znajomość języka docelowego i zdobywając określony zakres wiedzy z danego przedmiotu, uczeń może skutecznie:

► czytać teksty autentyczne, rozumieć ich sens, wyszukiwać istotne w tekście informacje (np. korzystając z obcojęzycznych broszur, prospektów, czasopism, podręczników, stron internetowych),

► mówić, posługując się zróżnicowanymi strukturami leksykalno-gramatycznymi (np. dyskutować, odpowiadać na pytania, wnioskować, formułować i uzasadniać własne opinie, tworzyć spójne i uargumentowane wypowiedzi),

► słuchać, analizować i przetwarzać otrzymane informacje (zdobywane, np. od nauczyciela, kolegów, z audycji radiowych czy telewizyjnych),

► pisać, budować spójne wypowiedzi pisemne z zastosowaniem odpowiednich form językowych, nadać właściwą formę budowanej przez siebie wypowiedzi (np. referaty, eseje, testy, prace semestralne).

W związku z powyższym chciałabym przedstawić propozycję tekstu na lekcję biologii w klasie dwujęzycznej z językiem niemieckim.

Ära	Periode	Beginn vor Mio Jahren	Entwicklung der Pflanzen- und Tierwelt
Kenozoikum	Quartär	2	Entwicklung des Menschen: Zu Beginn der Neuzeit betritt der Mensch die Erde und herrscht dank der Größe seines Gehirns in kürzester Zeit über Tier und Pflanze. Die moderne Art Homo sapiens existiert seit rund 40 000 Jahren.
	Tertiär	65	Herrschaft der Säugetiere: Wälder und Steppen im Tertiär ähneln schon den heutigen Landschaftsformen. Säbelzahniger, Nashörner und Fledermäuse streifen auf der Suche nach Nahrung umher. Ihr warmes Blut und ihr Kleid aus Fell schützen sie gegen die Kälte.
Mesozoikum	Kreide	135	Archaeopteryx erobert den Luftraum. Der erste echte Vogel besitzt ein Kleid aus Federn. In die Lüfte schwingen können sich aber auch die ungefederten Pterosaurier. Einer mit dem exotischen Namen Quetzalcoatlus erreicht eine Flügelspannweite von knapp zwölf Metern. Bedecktsamer (höhere Samenpflanzen) entwickeln sich.
	Jura	195	Das Zeitalter der Dinosaurier währt mehr als 150 Millionen Jahre. Zu den größten dieser Echtsen zählen Diplodocus mit seinem langen Hals und Stegosaurus mit seinem Plattenpanzer. Die ersten Säugetiere tragen noch reptilienähnliche Züge. Tyrannosaurus rex, der größte jemals lebende Fleischfresser, macht seinem Namen in der Kreidezeit alle Ehre. Der unaufhaltsame Aufstieg der Säugetiere, die damals gerade die Größe von Spitzmäusen erreichen, beginnt erst, als die Saurier vor 65 Millionen Jahren aussterben.
Paläozoikum	Trias	225	Nacktsamter, Reptilien
	Perm	285	Sporenpflanzen, Reptilien
	Karbon	350	Im Karbon wachsen Riesenfarne und Schachtelhalmbäume an Land. Noch liegen alle Kontinente in Äquatornähe, und das Klima ist tropisch warm. Im Tierreich herrschen die Reptilien. Urtümliche Insekten wie Kakerlaken dienen ihnen als Nahrung.
	Devon	405	Niedere und höhere Sporenpflanzen, Amphibien, primitive Fische
	Silur	440	Amphibien. Erste Pflanzen erobern das Land
	Ordovizium	500	Algen, erste Fische
	Kambrium	570	Zunehmende Artenvielfalt im Meer: Algen und wirbellose Tiere
		3,5 Mrd Jahre	Einzeller, Entstehung des Lebens

Zeitmagazin (37/92) Albrecht Jörg

Omawiając z młodzieżą wybrane problemy ewolucji, np. warunki, w jakich powstały pierwsze żywe organizmy na Ziemi, można poprowadzić lekcję wykorzystując oryginalny tekst niemieckojęzyczny.

Pracując z tekstem, młodzież poznaje w wielkim skrócie kolejne etapy ewolucji organizmów na Ziemi od powstania życia na naszej planecie aż do czasów współczesnych, czyli zdobywa wiedzę z zakresu przedmiotu ogólnokształcącego. Dzięki temu, że na zajęciach wykorzystano oryginalny materiał źródłowy, uczniowie poznają niemieckie odpowiedniki polskich nazw poszczególnych er, epok, roślin i zwierząt, poznają poziom organizacji

życia u różnych organizmów, uczą się posługiwać się poprawną terminologią biologiczną, uczą się przedstawiać, charakteryzować, wyjaśniać zjawiska i procesy biologiczne oraz analizować związki przyczynowo-skutkowe zachodzące w środowisku. Młodzież utrwała w ten sposób również reguły gramatyczne, usprawnia operacje zdaniotwórcze, uczy się czytać ze zrozumieniem, uczy się mówić, aby móc wykorzystać w przyszłości zdobytą wiedzę, np. podczas pracy klasowej, w trakcie odpowiedzi ustnej czy na egzaminie maturalnym. Oryginalne materiały źródłowe mogą być tak samo stosowane na innych przedmiotach, na przykład na lekcjach historii, geografii czy wiedzy o społeczeństwie.

(kwiecień 2002)

Ewa Lipińska¹⁾
Kraków

O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania²⁾

Artykuł niniejszy nawiązuje do wcześniejszego pt. „Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego” zamieszczonego w *Językach Obcych w Szkole* nr 5, 2000. Zawarłam tam stwierdzenie: „(...) bez solidnego przygotowania językowego, merytorycznego, w pewnym sensie psychicznego, bez podania i analizowania przykładów, a następnie rzetelnego omówienia prac, wypracowania takie [pisane z powietrza – przyp. E.L.] ani nie uczą, ani nie rozwijają (...)”. Chciałabym dowiedzieć, że prace pisane bez przygotowania są nieużyteczne i mogą dać mylny obraz o rzeczywistych umiejętnościach uczniów / studentów. Ponadto pragnę zwrócić uwagę na rolę przygotowań do pisania (etapu wstępnego) oraz „doskonalenia pracy pisemnej”³⁾ (czyli etapu końcowego) – poprawiania / przepisywania. Dokonam tego na podstawie wyników doświadczeń przeprowadzonych na kursach języ-

ka polskiego jako obcego w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pisanie „z powietrza” nie powinno być w ogóle stosowane. Wyjątek stanowi pierwsza lekcja, kiedy nauczyciel chce (i powinien) dokonać wstępnej oceny sytuacji, czyli zapoznać się z poziomem i umiejętnościami grupy. „Dowie się m.in., czy wszyscy znają łaciński alfabet, znaki interpunkcyjne, w jakim stopniu mają opanowane zasady pisowni (ortografię) itp. (...)” (E. Lipińska, 1997:121). Tak też postępuję na początku każdego semestru, ale od dwóch lat wykorzystuję wstępne teksty studentów do zainicjowania żmudnego procesu nauczania pisania i śledzenia rozwoju tej umiejętności u obcokrajowców.

Poleciłam studentom w grupie średnio zaawansowanej napisanie zadania „z powietrza” na temat „Jesień”. Chodziło mi o pisanie

¹⁾ Dr Ewa Lipińska jest asystentem w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Instytutu Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ W klasach dwujęzycznych sprawności pisania poświęca się dość dużo czasu. Ten artykuł wydaje nam się szczególnie przydatny dla nauczycieli języków obcych prowadzących klasy dwujęzyczne. Zawiera ponadto bibliografię, której pozycje mogą zainteresować tych, którzy chcą usprawnić swoje techniki uczenia sprawności pisania (red.).

³⁾ Zob. M. Adams-Tukiendorf, D. Rydzak, *Przepisywanie...*

swobodne, czyli samodzielne wykonanie ćwiczenia pisemnego, kiedy jest podany jedynie tytuł-hasło. (E. Lipińska 1997:122). Uczestników kursu poinformowałam, że chcę się zorientować jak piszą, i poprosiłam, aby zakończyli pracę w chwili wyczerpania pomysłów. Poniżej prezentuję pracę⁴⁾ wstępną bez przygotowania studenta, którego wysiłki prześledzimy w kilku etapach procesu pisania:

PRACA I, STUDENT A:

Jesień

Jesień jest moim zdaniem bardzo nie łagodną porą roku. Drzewa mogą być piękne ze swoimi czerwonymi i żółtymi liśćmi, ale pogoda zwykle jest bardzo nudna – pochmurna i zimna. Dni zostają coraz krótsze. Ludzie wchodzą w dome, – nie ma już letniego życia na ulicach. Zima – to jest inna sprawa. Bardzo lubię śnieg i lód.

Poprawiłam wszystkie prace i pogrupowałam je, tak aby powstały pary autorów lubiących jesień, nie lubiących tej pory roku, widzących w niej plusy i minusy oraz mających niesprecyzowane poglądy. Dopiero na następnych zajęciach⁵⁾ zastosowałam przygotowanie właściwe. Zaczęłam od asocjogramu, czyli zapisania na tablicy luźnych skojarzeń z jesienią w sposób nieliniarny – wokół słowa *jesień* umieszczonego centralnie⁶⁾. Zrazu nieśmiało, ale potem coraz odważniej i chętniej studenci podawali słowa i wyrażenia, które im przychodziły na myśl. Następnie podzieliłam ich na wcześniej przygotowane pary i poleciłam pogrupowanie wszystkich skojarzeń. Tak powstawały listy słów związanych np. z pogodą czy zmianami w przyrodzie charakterystycznymi dla jesieni. Zarysował się wtedy plan zadania.

W dalszym ciągu zajęć wysłuchaliśmy piosenki Leszka Długośza pt. *Ach, ten dzień*

w *kolorze śliwkowym*. Było to ćwiczenie na rozumienie ze słuchu, znakomicie ilustrujące pozytywne nastawienie do jesiennej aury. Potem przeczytaliśmy wiersz Jadwigi Hockuby pt. *Jesień*, stanowiący ćwiczenie na rozumienie tekstu. Nastrój tego wiersza jest raczej melancholijny, wprowadzający atmosferę smutku, niepokoju i zadumy. Innym typem ćwiczenia na rozumienie tekstu były krótkie, encyklopedyczne-słownikowe teksty o wszystkich porach roku informujące o ich „technicznych” stronach, np. kiedy która się zaczyna, kiedy kończy, jakie są ich cechy charakterystyczne: pogoda, owoce, sposób spędzania wolnego czasu, ubranie itp.⁷⁾. Niedługi artykuł z *Dziennika Polskiego* pt. *Zimowa depresja*, który czytaliśmy w dalszej kolejności, przedstawia negatywny wpływ jesieni na samopoczucie i zdrowie ludzi. Informuje też o sposobach przeciwdziałania symptomom depresji jesiennie-zimowej. Tekst ten posłużył za punkt wyjścia do ćwiczeń konwersacyjnych, podczas których studenci mieli wypowiadać swoje opinie na temat roli artykułów tego typu oraz podawać własne recepty na jesienną melancholię.

Wszystkie teksty stanowiły źródło wzbogacające słownictwo i pomoc w przypomnieniu pewnych struktur gramatycznych (np. przypadków, stopniowania przymiotników i przysłówków, wyrazów dźwiękonaśladowczych, wyrażania czasu). Podkreślam, że jednocześnie była ćwiczona sprawność rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu oraz mówienia. Dopiero tak przygotowani studenci przeszli do kolejnej sprawności – pisania, niejako jego drugiego etapu realizując założenia *bloku przedmiotowego i ciągu tematycznego* dotyczącego jesieni. Blok przedmiotowy – to jedna z trzech strategii nauczania blokowego⁸⁾. Jest to działanie ciągłe, zaplanowane i konsekwentnie realizowane przez jedną osobę, a polega na łączeniu kilku przedmiotów w blok. W nauce języka polskiego jako

⁴⁾ Wszystkie prace są prezentowane w oryginale.

⁵⁾ Mowa o dwóch półtoragodzinnych zajęciach.

⁶⁾ Jest to tzw. „mind map”, czyli graficzny zapis myśli w postaci mapy lub sieci skojarzeń. Zob. A. Szplit, 2001:27.

⁷⁾ Zacerpnięto z podręcznika *Z polskim na ty* E. Lipińskiej – w druku.

⁸⁾ Por. A. Leszczyńska (1998), *Wyzwanie. Rola polonisty w nauczaniu blokowym*, „Nowa Polszczyzna”, nr 5 (10)/1998; E. Lipińska (2000), *Program nauczania blokowego dla stopnia podstawowego (IV – Threshold) intensywnego trzytygodniowego kursu w Szkole Letniej*, „Przegląd Polonijny”, z. 2/2000 oraz E. Lipińska (2000), *Nauczanie blokowe w zaawansowanej grupie humanistycznej*, w: „Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych” pod red. J. Mazura. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

obcego przedmioty są zastąpione *sprawnościami*, dodatkowo poszerzonymi o wiedzę językową i elementy kultury i cywilizacji. Ciąg tematyczny powstaje na podstawie pracy z tekstami dotyczącymi tego samego zagadnienia, ale różniącymi się sposobem ujęcia tematu, pokazującym go z różnych punktów widzenia czy też odmiennymi pod względem stylu i poziomu języka.

Studenci podzieleni na wspomniane już pary mieli za zadanie napisać wspólny tekst pod innym tytułem, wykorzystując cały proces przygotowawczy. Poniżej zamieszczam pracę studenta A napisaną w parze ze studentką C.

▼ WERSJA I (PISANA RĘCZNIE) – PARA A+C:

Zwiędły czas.

Jesień jest porą roku depresyjną. Bardziej niż z początkiem czegoś nowego, jesień kojarzy się nam z czymś ponurym. Uważamy to dlatego, że kończące się lato i zaczynająca się nauka przynoszą nowe obowiązki.

Ponieważ zajęcia lub praca się dopiero rozpoczyna, praca się wydaje ogromna. Jesienna pogoda powoduje lenictwo. Przez to lenictwo ludzie nie chcą się wyłazić z łóżek. Dlaczego wstawać kiedy na zewnątrz jest tylko deszcz, mgła, wiatr. Ta brzydka pogoda ma wpływ na samopoczucie. U niektórych ludzi wywołuje zmęczenie, smutek, melancholię i nawet depresję.

Zmarłe rośliny, zeschnięte liście, nagie drzewa przypominają śmierć. Widząc te szare kolory, krysanteme na cmentarzu pragniemy słonecznych dni, szybko mijającego lata. Nie możemy się doczekać możliwości i aktywności zimy, żeby brać udział w sporcie i w świętach. Na razie pijemy grzane wino, żeby poprawić sobie humor.

Po tych zajęciach oddano mi wszystkie prace napisane w parach. Poprawiłam je. Na następnych zajęciach omówiłam je z każdą parą i poprosiłam o przepisanie / napisanie drugiej wersji na komputerze. Oto rezultat działań pary A+C.

▼ WERSJA II (PISANA NA KOMPETERZE) – PARA A+C:

Zwiędły czas

Jesień jest depresyjną porą roku. Bardziej niż z początkiem czegoś nowego, jesień kojarzy się nam z czymś ponurym. Uważamy, że to dlatego, że kończące się lato i zaczynająca się nauka przynoszą nowe obowiązki.

Zajęcia wydają nam zbyt długie ponieważ nauka i praca dopiero się rozpoczyna. Jesienna pogoda powoduje lenictwo. Ludziom nie chce się wychodzić z łóżek. Po co wstawać, kiedy na zewnątrz jest tylko deszcz, mgła, wiatr? Ta brzydka pogoda ma wpływ na samopoczucie. U niektórych osób wywołuje zmęczenie, smutek, melancholię, a nawet depresję. Zwiędłe rośliny, zeschnięte liście, nagie drzewa przypominają śmierć. Widząc te szare kolory, chryzantemy na cmentarzach, pragniemy słonecznych dni szybko mijającego lata. Nie możemy się doczekać możliwości, które niesie zima, czyli przede wszystkim uprawiania sportów i prowadzenia aktywnego życia oraz świąt.

Na razie jednak pijemy grzane wino, żeby poprawić sobie humor.

Po otrzymaniu od studentów wersji komputerowych znowu nastąpiło omówienie i analiza tekstów, a następnie zadałam jako pracę domową indywidualne napisanie końcowej wersji. Rzecz jasna studenci pisząc w parach, co jest bardzo użyteczną techniką współpracy, muszą dokonywać kompromisów, jeśli idzie o treść i styl, bo decyzje o innych „elementach”⁹⁾ – słownictwie, kompozycji, gramatyce i ortografii są podejmowane na ogół zgodnie, z korzyścią dla pary. W pracy indywidualnej większość studentów wracała do pierwotnego zamysłu, personalnego widzenia i odczuwania jesieni, ale o wiele bogatsi w wiedzę i umiejętności. Oto

▼ PRACA KOŃCOWA STUDENTA A:

Jesień – okres zmian

W jesieniu wszystko się zmienia. Dni stają się krótsze, pogoda staje się go-

⁹⁾ Mowa o elementach podlegających ocenie w pracach pisemnych. Są nimi: wykonanie zadania (treść, kompozycja, forma), gramatyka, styl, słownictwo i ortografia z interpunkcją.

rsza, zielone liście robią się żółte, czerwone, brązowe i szare. Ale różni ludzie widzą te zmiany w różne sposoby. Dla jednych najważniejsze jest, że coś nowego się zaczyna, i że jesień jest piękny ze swoimi złotymi kolorami. Dla innych jesień kojarzy się przede wszystkim z zakończeniem czegoś, zauważają więc tylko smutne szare kolory zeschniętych liści i ciemnych chmur. Ale bez względu na to czy się lubi, czy się nienawidzi jesień, trzeba spędzać czas jak najlepiej: można spacerować w lesie, łowić ryby i zbierać owoce jak np. śliwki, gruszki, jabłka i orzechy. W domu można siedzieć przy kominku razem z przyjaciółmi i pić gorącą czekoladę, grzane wino lub nalewkę z jesiennych owoców. Te napoje są najlepszym lekarstwem przeciwko melancholii, depresji i złemu samopoczuciu.

Doświadczenie to można by uznać za całkiem udane gdyby nie fakt, że nie wszystkie pary pracowały tak, jak tu przedstawiono. Dwoje studentów wymieniło się, to znaczy dwoje odeszło do innych grup – o poziomie wyższym i niższym, a przyszło dwoje nowych – spóźnionych. Był to pierwszy semestr, pierwszy tydzień nauki. Poniżej prezentuję pracę wstępną (bez przygotowania) studentki B, etap pośredni, czyli tekst napisany ze studentem D, który przeniósł się do innej grupy, w związku z czym pracę omówiłam tylko ze studentką B, która już nie pisała wersji poprawionej, komputerowej, a tylko końcową, indywidualną.

PRACA I, STUDENTKA B:

Jesień

Jesień jest jedną z pory roku. Jest sezon zaczyna we wrześniu i trwa do grudnia. Jesień jest moim ulubionym sezonem, bo wtedy w przyrodzie można spotkać bardzo ładne i ciepłe barwy jak czerwony, żółty... Lubię spacerować w lesie kiedy jest jesień. No w tym sezonie już może być bardzo zimno. Wtedy jest czas żeby jeść dużo herbaty, czekoladowy... Żeby zostać w łóżku cały dzień ... Żeby czytać książkę o miłości.

W tym sezonem dni skróć się. Jest tylko słońce można widzieć na dziesięć godzin.

Inne pory roku są lato, zimo.

Nigdy nie byłam w Polsce w tym sezonem, no myślę że jesień w Polsce już jest zimny. Rano jest mgła i może po południu pojawi słońce, ale tylko krótko. W tym sezonem zwierzęta zaczynają spać swój sen zimowy. W Belgii jesień nie jest surowy, jest łagodny. W Belgii sziabym na spacer z psem. Mam labradora, który nazywa się Borys. On też lubi jesień bo wtedy my często idziemy na spacer z nim.

WERSJA I (PISANA RĘCZNIE) – PARA B+D:

Pora zmiany

Jesień jest porą roku, w której przyroda najbardziej zmienia się, czyli liście zmieniają się z zielonego na żółte, czerwone brunatne... Za chwilę już opadają z drzew. W tym samym czasie opadają też owoce, jak jabłka, orzechy, gruszki i śliwki.

Pogoda w jesienie zostaje się coraz gorszej. Wieje wiatr, czasem nawet wichura, i często pada deszcz. Wieczorem będzie wcześniej ciemno, i w nocy może być mróz.

Temperatura spada, więc trzeba nosić ciepłe ubrania, jak szalik, rękawiczki, czapkę, ciepłe buty... To wszystko potrzebne aby nie chorować, ale ludzie jednak w tym okresie często dostają katar czy grype.

Ponieważ pogoda w jesienie często jest dosyć niewygodna, większość ludzi woli zostać w swoich ciepłych domach, czytając przy ogniu lub oglądając telewizję. Parę rzeczy jednak można najlepiej zrobić w jesienie, na przykład łowić ryby na rzekach lub mazurskich i pomorskich jeziorach, iść na spacer z psem w lesie, albo zbierać grzyby, też może bardzo zadowolić w jesienie.

PRACA KOŃCOWA STUDENTKI B:

Okres przeciwieństw

Jesień, to pora (roku) przeciwieństw. Dla jednych ludzi to jest depresyjny i smutny okres, a dla innych piękny i łagodny. Wszyscy widzą rozmaite kolory w zmieniającej się przyrodzie, czyli zwolennicy jesieni patrzą na żółte, czerwone, rudy, brunatne i złote

liście, opadające z drzew. Przeciwnicy jesieni zaś tylko widzą szare i brązowe kolory zeschniętych liści na ziemi. Tym ludziom jesień kojarzy się przede wszystkim z deszczem, mgłą, wiatrem i czasami też z śniegiem i mrozem. Jednak, jesień nie jest okresem trzaskającego mrozu a raczej okresem w którym leje jak z cebra.

W porównaniu z przeciwnikami, jesień dla zwolenników oznacza spacer w lesie (z psem), łowienie ryb w rzekach, mazurskich i pomorskich jeziorach albo zbieranie liści, grzybów czy owoców jak na przykład śliwek, gruszek, jabłek i orzechów.

Po ciemnych wieczorach, przy kominku można pić smaczną gorącą czekoladę lub grzane wino czy nalewkę z jesiennych owoców, które są najlepszym lekarstwem przeciwko melancholii, depresji i złemu samopoczuciu, żeby poprawić sobie humor.

Moja ulubiona czynność na jesienny dzień, tutaj w Krakowie jest spacerem na Wawel i nad Wisłą, żeby potem pić herbatkę w Singer Klubie na Kazimierzu. To wspomniały pomysł, który mnie zawsze może zadowolić!

Na uwagę zasługują tytuły prac i próby pisania według planu, co znacznie poprawia kompozycję.

W przypadku pisania „z powietrza” umykają bardzo ważne elementy motywujące – **cel i odbiorca**. „Doświadczenie w pracy z uczniami sugeruje, że ci, którzy pisząc wiedzą, dla kogo i po co to robią, łatwiej realizują temat i rzadziej doświadczają tzw. blokady (getting stuck). (D. Rydzak, M. Adams-Tukiendorf, 2001:34). W opisywanym procesie przygotowania do pisania i etapy pośrednie, czyli praca w parach, stają się bodźcem do zwiększonego wysiłku, chęci wykazania się wiedzą i umiejętnościami przed drugą osobą, która staje się – oprócz nauczyciela – odbiorcą. Cel pracy także staje się wyraźniejszy – jest nim **chęć wyrażenia uczuć i myśli**. Instytut Studiów Polonijnych i Etnicznych znajduje się w lesie (Lasku Wolskim), który jest żywą sceną obrazów jesiennych. Sama umiejętność obserwacji wywołuje u widzów pozytywne lub negatywne uczucia,

które trzeba umieć nazwać i już można je przenieść na papier, a więc cel przychodzi sam. Rolą nauczyciela jest uświadomienie tego autorom.

Rok później powtórzyłam to samo doświadczenie. Grupa była na nieco wyższym poziomie i wykazywała większą „wrażliwość humanistyczną”. Procedura była prawie taka sama – zrezygnowałam tylko z pisania prac parami w obawie przed przenoszeniem się studentów do innych grup (niepotrzebnie!). Tak więc po pisaniu „z powietrza” nastąpiły identyczne prace przygotowawcze opisane wcześniej, a potem poprawa / przepisywanie prac indywidualnie tyle razy, ile komu było to potrzebne. Niektóre osoby po pierwszej mojej korekcie i wspólnej analizie tekstu oddawały gotowy produkt finalny, inne przepisywały swoje prace 3 – 4 razy. Tym razem studenci nie wykazali się inwencją w zmianie tytułu, za to znacznie wydłużyli swoje teksty:

studenci	A	B	C	D	E	F	G	H
praca I – liczba słów	68	102	100	102	49	76	100	51
praca końcowa – liczba słów	224	254	219	237	219	264	274	201
przyrost liczby słów	156	152	119	135	170	188	174	150

W pierwszej pracy średnia liczba słów wyniosła 81, w końcowej – 236,5, czyli każda praca średnio wydłużyła się o ponad 155 słów.

Jeśli chodzi o odbiorcę, to studenci wiedzieli, że będą głośno odczytywać na zajęciach teksty w całości lub najlepsze czy najciekawsze ich fragmenty, a na końcu semestru każdy dostanie kopie najlepszych prac swoich i kolegów. Cel pozostał ten sam, co przy poprzednim doświadczeniu.

Należy tu podkreślić rolę przepisywania, a więc poprawiania prac przez studentów przy pomocy nauczyciela. Oczywiście łatwiej jest to przeprowadzać mając małe grupy uczących się, ale i tak zwykle odbywa się to częściowo poza zajęciami. Nie wystarcza więc samo poprawianie błędów, niezbędny jest też komentarz, ale najistotniejsze wydaje się omówienie i analizowanie tekstu bezpośrednio z autorem W przypadku języka obcego jest to konieczne, bo może się zdarzyć, że niektóre poprawki nauczycielskie nie są w pełni zrozumiałe dla studen-

ta/ucznia. Z mojego doświadczenia wynika, że studenci bardzo różnie podchodzą do kilkakrotnego poprawiania prac. Oto autentyczne wypowiedzi¹⁰⁾ na ten temat:

► *Kiedy musieliśmy przepisać prace, żeby je poprawić, to było zbyt dużo pracy dla mnie, bo to długo trwa i nie sędzę, że dużo się z tego nauczyłam.*

► *Nie wiem, czy mi to pomogło, czy nie. Nie czuję tego, ale pewnie trochę tak, bo ostatnie prace były mniej „czerwone”.*

► *Nie lubiłam przepisywania.*

► *Przepisywanie chyba dało jakieś efekty, ale nie lubiłam tego.*

► *O wiele bardziej lubię poprawiać teksty, które pisałem z zainteresowaniem. Takie, których tematy mnie nie niezbyt interesowały – nie.*

► *Teraz widzę, że przepisywanie było bardzo skuteczne. Chociaż było bardzo dużo pracy, ale podobał mi się dobór tematów. Sprawiało mi przyjemność, że każdy następny tekst miał mniej błędów.*

► *Poprawianie naprawdę bardzo mi pomogło. Uważam, że skuteczniej jest pisać mniej prac, ale więcej czasu poświęcać na poprawę. Jak patrzyłam na błędy, to zdałam sobie sprawę z czym mam kłopoty i następnym razem starałam się unikać pomyłek. Nieraz było dla mnie za dużo pracy – przepisywanie jednej pracy i pisanie drugiej, więc czasem wołałam opuścić „nową”, a dopracować „starą”. Widziałam wtedy postępy i to mnie zachęcało do dalszych wysiłków.*

Nie oznacza to jednak, że tyle zdań, ilu uczestników zajęć, bo z punktu widzenia uczącego rezultaty są tak widoczne, że doskonalenie pracy pisemnej tego typu jest po prostu nieodzowne. To prawda, że żmudne, ale ważne, efektywne. „(...) wielokrotne przepisywanie pozwala na swobodną i płynną eksplorację tekstu oraz na odkrywanie i zmianę głównych wątków pracy. (...) Mając to wszystko na uwadze, nauczyciel nie powinien lekceważyć przepisywania.” (M. Adams-Tukiendorf, D. Rydzak, 2000:23). Dodam jeszcze, że większość studentów szybko orientuje się, że im więcej wysiłku włożą w poprawę I wersji pracy, tym mniej będzie tych przepisywań. Konsekwencja nauczyciela w egzekwowaniu kolejnych wersji odgrywa tu jed-

nak zasadniczą rolę. Poniżej prezentuję prace początkowe i końcowe dwojga studentów z drugiego „doświadczenia”.

PRACA I STUDENTA F:

Jesień

Polska jesień przypomina mi utwór Witkacego „Pożegnanie z jesieńów” i jego postać Atanazyho. On zgubił się w życiu, tak jak ja teraz zgubiony jestem w ulicach Starego Miasta. Chodzę i słucham jak padają gasztany. Jest to dla mnie zupełnie nowy dźwięk. Nikdy w życiu to jeszcze nie słyszałem. Chyba w tym jest potęga starych miast

Jesień jest dla mnie i początkiem nowego życia. Zaczynam studiować po kilkumiesięcznej przerwie i muszę zmieniać sposób życia jakim żyłem podczas wakacji.

PRACA KOŃCOWA STUDENTA F:

Jesień

Kocham jesień. Jesień jest dla mnie czasem odpoczynku. Po dzikim i szybkim lecie spędzonym na wycieczkach i spacerach, kiedy w ogóle nie wiem, co będzie następnego dnia, przychodzą wolne i spokojne dni. Jest to czas wewnętrzного spokoju. Nareszcie nadchodzą dni, które mam tylko dla siebie.

Lubię czas deszczu i mgieł, kiedy nie muszę nic robić. Mogę spokojnie zostać w domu bez wyrzutów sumienia. Mogę cały dzień spędzić w łóżku czytając książki, słuchając muzyki albo oglądając telewizję. Lubię chłodne dni i długie noce, kiedy mogę spokojnie usiąść w kawiarni i pić herbatę, rozmawiając już nie o przeżyciach ze spacerów, ale o zwyczajnych, codziennych rzeczach. Bardzo mi się podoba, kiedy czasami wracam do domu wcześniej rano i jest jeszcze ciemno. Jest to zupełnie inne uczucie jak w lecie.

Kocham spacerować po kolorowym lesie, w którym gra muzyka spadających żołądź i kasztanów. Lubię czas melancholii i nostalgii, czas wspomnień o lecie, o kolegach, którzy rozeszli się do szkół w in-

¹⁰⁾ Pochodzą z grupy, w której zajęcia z pisania były obowiązkowe, a więc dotyczyły ściśle tego „przedmiotu”. Pozostałe, przytaczane w całości prace, były zadawane w ramach kursu ogólnego w grupach średnio zaawansowanych.

nych miastach. Jesień, to czas pracy w domu, kiedy robię to, czego nie zdążyłem zrobić podczas lata. Jest to też czas podróży do miasta, w którym studiuję i tam spotykam kolegów, których nie widziałem całe lato.

W jesieni rozpoczyna się pora jednakowych dni. Dni powtarzają się. To jest ta różnica między latem i jesienią – wiem, co będę robić jutro, pojutrze, za tydzień. To jest pewność, której mi brak w lecie. W ogóle nie przeszkadza mi chłodny wiatr, deszcz i mgła. Za tym wszystkim widzę coś innego, widzę spokój i wolność. I to jest moja jesień, która robi ze mnie nowego człowieka co rok. Człowieka wiedzącego, że spokój jest najlepszy dla niego. Kocham jesień.

PRACA I STUDENTKI G:

Jesień

Jest październik i jesień znowu się zaczyna. Jesień jest ładny czas, bo wszystko jest tak kolorowe. Patrząc z okna można widać kolorowy las, wszystkie liście są brązowe, żółte, czerwone. Bardzo lubię chodzić na spacer jak jest jesień, wtedy jest tak przyjemnie! To co mi się nie podoba w jesieni, to jest że zawsze deszcz pada. Czególnie tam, gdzie mieszkam. Nie można wychodzić z domu bez parasolki. Dużo ludzi tego denerwuje ale co zrobisz. Tak już jest. Jesień... zawsze przepominam wieczorami w domu, pijąc herbaty, czytając książki. Szybko ciemno się robi więc można świeczki zapalić, wtedy jest tak przyjemnie w pokoju!

PRACA KOŃCOWA STUDENTKI G:

Jesień

Jesień jest jedna z 4 pór roku. Jest po lecie i przed zimą. Zaczyna się 21 września i trwa do 20 grudnia. Początek jesieni oznacza koniec lata. Dni stają się krótsze, wcześniej robi się ciemno. pogoda też się zmienia. Już nie jest tak gorąco, ale robi się zimno, jest więcej deszczu i często wieje chłodny wiatr. Słońce czasami jeszcze świeci, ale już nie ma takiej siły, aby ogrzewać świat.

Dużo ludzi nie lubi jesieni przez tę brzydka pogodę. Ja sądzę natomiast, że jesień jest bardzo ładna. Natura pokazuje się z najpiękniejszej strony. Wszystkie liście zmieniają kolory z zielonego na brązowy, żółty i czerwony i wszystko tak świeżo pachnie!

Jesień jest idealną okazją do pracy w ogrodzie, aby przygotować kwiaty i rośliny do zimy. Można też chodzić na spacer do lasu albo do parku. Szczególnie dzieci wtedy dobrze się bawią. Biegają i turlają się w liściach, skaczą w kałużach i w błocie.

Po porządnym spacerze jest okazja, aby się pogrzać w kawiarni, pijąc grzane wino, kawę...

W domu robimy przytulną atmosferę. Zapalamy w kominku albo wszędzie stawiamy pachnące świeczki. Leżąc pod kocem przyjemnie jest czytać książki, albo pić gorące mleko i oglądać jakiś film.

Chociaż jesień jest bardzo przyjemną porą, jest to też sezon przeziębień, grypy i nawet depresji. Za mało dostajemy światła słonecznego i dlatego nasz organizm nie może nas chronić przed atakami mikrobów i wirusów. Na szczęście w aptekach są różne tabletki, które pomagają nam postawić się znowu na nogi. Trzeba też jeść dużo owoców. Jesienią można jeść pyszne jabłko, gruszki i śliwki.

Kiedy się wychodzi z domu nie można zapomnieć wziąć parasola i płaszcza, bo jesienna pogoda jest niepewna!

Z konieczności przytoczyłam tu tylko kilka prac, ale nietrudno zauważyć postęp, jaki się dokonał w krótkim czasie u ich autorów. Opisany przeze mnie okres trwał około trzech tygodni. Mogę zapewnić, że wszystkie następne prace były lepsze. Uczulanie studentów na konieczność stosowania technik wprowadzających (np. porządkowanie oraz grupowanie skojarzeń, co w efekcie zawsze daje plan pracy) trwało jeszcze jakiś czas, ale efekty były widoczne. Ważne także jest przekonanie uczących się do celowości pisania i unaocznienie im odbiorcy, którym w zasadzie nie powinien być wyłacznie nauczyciel. Należy się zastanowić, co by było, gdyby ktoś chciał wyciągnąć wnioski o umiejętnościach, a nawet talencie piszących na podstawie pierwszego tekstu...

Opisane doświadczenia pozwoliły mi uzyskać praktyczne potwierdzenie, że:

- pisanie „z powietrza” niczemu nie służy – jeśli na nim się poprzestaje,
- przygotowanie do pisania odgrywa kluczową rolę w całym jego procesie,
- drugim bardzo ważnym (często pomijanym) elementem procesu pisania jest sprawdzanie, analiza, omówienie i poprawa prac przez nauczyciela, a następnie poprawa (przepisywanie) ich przez studentów,
- prawie każdy student (uczeń) jest diamentem, który pisanie szlifuje, a którego szlifuje pisanie, bo „każdy człowiek nosi w sobie brylant”¹¹⁾.

Bibliografia:

- Adams M., Rydzak D. (1999), „Techniki wprowadzające do pisania”, *Języki Obce w Szkole*, nr 2/1999.
- Adams-Tukiendorf M., Rydzak D. (2000), „Przepisywanie – trzy fazy doskonalenia pracy pisemnej”, *Języki obce w Szkole*, nr 5/2000.
- Lipińska E. (1997), „Techniki nauczania pisania na

- kursie ogólnym języka polskiego dla cudzoziemców”, *Przegląd Polonijny*, z. 4/1997.
- Lipińska E. (2000), „Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego”, *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2000.
- Lipińska E. (2001), „Nauczanie pisania – warsztaty” w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* pod red. R. Cudaka i J. Tambor. Prace Naukowe UŚ w Katowicach nr 2018. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pado A. (1999), „Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych”, *Języki Obce w Szkole*, nr 2/1999.
- Rydzak D., Adams-Tukiendorf M. (2001), „Po co i dla kogo piszę? Wpływ celu i odbiorcy na jakość pracy pisemnej uczniów”, *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2001.
- Szplit A. (2001), „Przełamywanie barier utrudniających uczenie się języków obcych. Burza mózgów”, *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2001.

(wrzesień 2002)

¹¹⁾ Jest to parafraza stwierdzenia pochodzącego z artykułu Wigi Bednarskiej *O tym, jak uczyć czytania i jak czytanie oceniać* zamieszczonego w „Nowej Poliszczyźnie” nr 3 (23) w roku 2001. Artykuł dotyczy sprawności czytania, ale pasuje znakomicie także do sprawności pisania.

Monika Grabowska¹⁾
Wrocław

O potrzebie obcowania z dziełem literackim w nauczaniu dwujęzycznym

W drugim miesiącu profesor zaczął wykladać literaturę francuską dwudziestego wieku i wtedy zaszła taka zmiana, że obaj się z tego uradowaliśmy... Marcelę to wciągnęło i profesor całymi dniami opowiadał jej o surrealistach i o Robercie Desnos, Alfredzie Jarry, Ribemoncie Dessaignes, o ślicznotkach i elegantkach Paryża... A raz przyniósł coś w oryginale, *La rose publique* to się nazywało, i co wieczór czytał i tłumaczył jeden wierszyk, a podczas pracy żeśmy to roztrząsali, obraz za obrazem. Wszystko było takie mętne, ale w trakcie analizy zaczynało nabierać sensu. Przysłuchiwałem się temu i po jakimś czasie sam zabrałem się do czytania książek, trudnych wierszy, których nigdy przedtem nie lubiłem.

B. Hrabal (2001), *Obsługiwałem angielskiego króla*, przełożył J. Stachowski, Warszawa: PIW, 176.

W związku z reformą szkolnictwa średniego, a szczególnie zmianą formuły matury, w środowisku nauczycieli języka francuskiego w klasach dwujęzycznych francusko-polskich coraz liczniejsze stają się głosy sugerujące porzucenie analizy fragmentu literackiego jako ustnego egzaminu maturalnego. Najczęściej spotyka się zarzut, że jest to zadanie „zbyt techniczne”, niepotrzebne przeciętnemu maturzyście, który niekoniecznie wybiera się na studia filologiczne. Czy rzeczywiście? Czy *lecture méthodique* stanowi ćwiczenie wymagające wprowadzenia zbyt skomplikowanej metody i rozbudowanej terminologii, aby mogła się „przydać” we współczesnym świecie? Czy warto zrezygnować z studiowania literatury i zastąpić ją studiowaniem tekstów specjalistycznych (praw-

¹⁾ Dr Monika Grabowska jest nauczycielką języka francuskiego w VIII LO we Wrocławiu i adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Uniwersytetu Wrocławskiego.

nych, ekonomicznych, socjologicznych itd.) i publicystycznych? W niniejszym artykule pragnę bronić analizy literackiej w nauczaniu dwujęzycznym, gdyż jestem przekonana, że współczesny człowiek (współczesny Europejczyk, współczesny Polak, współczesny intelektualista) potrzebuje sensownego kontaktu z kulturą, a francuska *lecture méthodique* proponuje model takiego właśnie kontaktu.

▼ Czym jest *lecture méthodique*?

Zasady metodologiczne tego ćwiczenia dają się streścić w kilku punktach²⁾:

- ▶ a) *lecture méthodique* polega na czytaniu ze zrozumieniem,
- ▶ b) różne teksty zakładają różne metody pracy, które są opracowywane w trakcie samej lektury,
- ▶ c) *lecture méthodique* nie jest lekturą linearną,
- ▶ d) *lecture méthodique* odrzuca parafrazę,
- ▶ e) *lecture méthodique* zakłada ścisły związek formy i treści,
- ▶ f) *lecture méthodique* nie narzuca z góry autorowi żadnych intencji,
- ▶ g) *lecture méthodique* nie zamyka się w przesądach estetycznych.

Czy jest to więc metoda zbyt „techniczna”? Cóż, jeśli uznamy pracę argumentacyjną za wymagającą opanowania pewnej techniki, to *lecture méthodique* wydaje się metodą zupełnie nietechniczną. Sposób postępowania z dziełem literackim, jaki wyłania się z powyższych punktów:

- ▶ właśnie nie narzuca żadnej sztywnej metody (punkt b),
- ▶ nakazuje nam przede wszystkim czytać krytycznie (a),
- ▶ pozwala zacząć w dowolnym miejscu (c)³⁾,
- ▶ nie ma nic wspólnego z opowiadaniem o treści (d) i o formie (e),
- ▶ potępia przysłowiowe pytanie „co autor chciał przez to powiedzieć?” (f),
- ▶ wreszcie nie definiuje żadnego kanonu piękności (g).

Czego więc *lecture méthodique* tak na-

prawdę wymaga? Wrażliwości i zmysłu krytycznego przekładalnego na argumenty. I dlatego jest tak trudna na początku... Stąd też częste pierwsze reakcje negatywne uczniów na fragmenty poddawane analizie. Stąd też, na szczęście, częsta zmiana opinii na entuzjastyczną po skończonej pracy⁴⁾. Jest to zarazem potwierdzenie faktu, że podoba nam się to, co rozumiemy. Inna sprawa, że w to zrozumienie trzeba nieraz włożyć trochę pracy, nie poprzestając na prześlizgnięciu się po warstwie fabularnej. Bo oryginalność i bogactwo dzieła literackiego wyrażają się nie tylko w tym co, ale jak zostało to pokazane. I tego uczniów mamy nauczyć – tym jest *lecture méthodique*.

Pojawia się problem: owszem, *lecture méthodique* jest lekturą otwartą, nie zakładającą jednej jedynej możliwej i prawomocnej interpretacji tekstu, wymaga jednak dostarczenia uczniowi konkretnych narzędzi analizy. Tu zbliżamy się niebezpiecznie do owej potępianej przez niektórych nauczycieli techniki. Przypatrzmy się jednak tym narzędziom. Wiele z nich nie jest dla uczniów niczym nowym: wszystko, co należy do gramatyki (zaimki osobowe, czasy i tryby) to jedno z tych narzędzi. Pola leksykalne, które pozwalają wyłonić pojawiające się tematy, to inne narzędzie. Następnie słownictwo waloryzujące, konotacje (czyli skojarzenia)... Tonacja: epicka, ironiczna, liryczna, patetyczna, tragiczna, komiczna, fantastyka i realizm... – współczesny człowiek powinien jednak swobodnie operować tymi pojęciami. Do tego dochodzi niestety, cały arsenał środków stylistycznych i reguł dotyczących wersyfikacji. Zgodzę się, to terminy techniczne. Ale przecież nie termin jest najważniejszy. Uczeń szóstkowy, piątkowy, każdy o zainteresowaniach literackich, powinien je znać – ale można również wykazać w tekście synekdochę czy metonimię nazywając je po prostu przenośnią (*métaphore*); podobnie jest z chiasmem i oksymoronem (*oppositions* – jeśli chcemy uniknąć terminu antyteza); hiperbola czy eufemizm to terminy stosowane również poza kontekstem literackim...

²⁾ por. np. H. Sabbath (1992), *La lecture méthodique*, Paris: Hatier.

³⁾ Zasada ta jest tym bardziej cenna, że odpowiada rzeczywistej sytuacji, przed którą staje czytelnik, kiedy na podstawie kilku urywków, przeczytanych nawet w samej księgarni, podejmuje decyzję o zakupieniu jakiejś książki.

⁴⁾ Tak było np. w tegorocznej klasie maturalnej w czasie pracy nad sztuką *Victor ou les enfants au pouvoir* Vitraca. Na pierwszej lekcji pojawiły się głosy, że jest to dzieło bez wartości, wręcz źle wybrane do analizy. Z kolei fragment *Tristes tropiques* Lévi-Straussa przerażał stopniem trudności. Przed maturą opinie diametralnie się zmieniły: „zaczęłam rozumieć Lévi-Straussa i uważam, że jest genialny!”, Vitrac zaś – z płytkiego – awansował na najwiedzięniejszy temat na egzaminie.

Jeśli chodzi o wersyfikację, to również można ograniczyć się do wykazania regularności lub nieregularności formy. Wiele jest możliwości ominięcia uciążliwej terminologii. Nie zapominajmy również, że powyższa tematyka nie jest uczniom obca, gdyż zapoznawali się z nią również na lekcjach języka polskiego. Na nauczyciela języka francuskiego spada właściwie tylko obowiązek powtórzenia wiadomości i podania ekwiwalentów w języku francuskim.

Powróćmy jeszcze raz do pytania postawionego we wstępie: czy *lecture méthodique* stanowi ćwiczenie wymagające wprowadzenia zbyt skomplikowanej metody i rozbudowanej terminologii, aby mogła się „przydać” we współczesnym świecie? Mam nadzieję, że udało mi się wykazać, iż odpowiedź na pierwsze pytanie jest negatywna.

Po co jednak komu *lecture méthodique*? Nieliczni wybierają studia literackie... Ale każdy, z założenia, powinien w dorosłym życiu czytać literaturę piękną. *Lecture méthodique* to nie eksplikacja tekstu, podkreślę: to czytanie ze zrozumieniem. Dlatego też ćwiczenie to ma, moim zdaniem: dwa cele. Po pierwsze i najważniejsze: podtrzymać chęć do czytania literatury pięknej. Po drugie: nauczyć się ją rozumieć i mieć do niej nastawienie krytyczne. Przypomnę, że w klasie maturalnej uczniowie zajmują się dwoma zbiorami fragmentów. Mają na to o wiele więcej czasu niż na języku polskim, gdzie wymaga się przede wszystkim niesamowitej, w porównaniu do programu nauczania literatury we Francji, erudycji. I uczniowie to wolne tempo doceniają, nawet jeśli na początku są zniechęceni budowaniem sensu z drobiazgów – z faktu, że autor używa *passé composé*, albo stosuje jednozdaniowe akapity. Mają jednak aż dwa lata, żeby się oswoić z metodą, dwa lata, aby samemu ją ocenić. I sądzę, że po dwóch latach rozumieją, że w prawdziwym arcydziele każde słowo jest znaczące i że wartość dzieła literackiego to nie tylko akcja⁵⁾.

Jeszcze raz: po co to komu? Na pewno nie po to, żeby zdać egzamin na studia – może

za wyjątkiem polonistyki. Nie potrafię wykazać „rentowności” tej metody w życiu studenckim i dorosłym. Ale nauczamy jej w liceum ogólnokształcącym, którego jedynym celem nie jest przygotowanie na studia. Celem jest również wychowanie obywatela i rozwijającego się wewnętrznie człowieka. Rozwój taki niemożliwy jest wszakże bez kontaktu z kulturą, a więc i literaturą.

Dlatego też nie uważam za sensowne zamienienie formuły matury ustnej na analizę tekstów „specjalistycznych”, a to z dwóch względów. Po pierwsze, z takimi tekstami uczniowie mają kontakt w ramach pracy argumentacyjnej⁶⁾ oraz na zajęciach z innych przedmiotów. Po drugie, będą z nimi mieli kontakt nadal, na studiach. Na pewno będą też zawsze czytać prasę – a w przypadku literatury nie jest to tak oczywiste.

Zastanówmy się, ilu naszych uczniów będzie czytać literaturę piękną po liceum? Od kiedy doktor nauk humanistycznych wyznał mi, że nie czyta żadnej beletrystyki, bo szkoda mu na nią czasu, zaniepokoiłam się. Liceum to ostatni dzwonek, aby przekonać dorastającego człowieka, że obcowanie z literaturą jest coś warte. I taki cel stawiam przede wszystkim *lecture méthodique*. Dlatego też, moim zdaniem, wybierając fragmenty, a zwłaszcza dzieła do studiowania w całości (*oeuvres intégrales*), warto odejść od historii literatury, od kanonów lektur, a zaproponować coś współczesnego, co nie doczekało się jeszcze wielu opracowań, co wymaga samodzielnej pracy. W życiu dorosłym nasi uczniowie będą czytać przecież przede wszystkim literaturę współczesną.

W powyższym artykule celowo nie skupiłam się na korzyściach, jakie przynosi *lecture méthodique* w nauczaniu języka obcego: poszerzaniu słownictwa, rozumieniu wartości struktur gramatycznych, nauczaniu czytania (fonetyka, intonacja, recytacja poezji) i mówienia. Chciałam przede wszystkim wykazać, że jest ona potrzebna, aby uwarząliwić na piękno i zachęcić do samodzielnego jego odkrywania.

(sierpień 2002)

⁵⁾ Oto fragment reakcji jednej z absolwentek sekcji dwujęzycznej: „Wiele książek swoje bogactwo kryje wewnątrz rozdziałów, zdań, a nawet w samych wyrazach, i to właśnie dzięki *lecture méthodique* nauczyłam się dostrzegać to, co najskrytsze i najciekawsze w lekturze. Przyznam, że inaczej spoglądałam na treść utworu niż kiedyś... Teraz dostrzegam szczegóły – rzeczy, jakie kiedyś były mi „obce”, schowane w cieniu fabuły. „Podoba nam się to, co rozumiemy” – bo właśnie *lecture méthodique* naucza zrozumieć! Na języku polskim czyta się wiele lektur, ale często nie stara wykazać literackiego bogactwa tekstu.”

⁶⁾ Wtedy też mogą zajmować się tekstami dotyczącymi dyscyplin nauczanych po francusku, aby wspomóc nauczycieli tych przedmiotów, których liczba godzin w programie została, niestety, zredukowana.



Jan Iluk¹⁾
Żywiec

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych

Nauczanie dwujęzyczne jest wdrażane w Polsce już od ponad dziesięciu lat. Jest to więc okazja, by dokonać oceny realizowanych form kształcenia bilingwalnego w naszym kraju na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych.



Motywy wprowadzenia nauczania dwujęzycznego

Nauczanie dwujęzyczne w USA, tzw. *bilingual education*, wprowadzono głównie dla dzieci mniejszości narodowych zakwalifikowanych jako „*students of limited English proficiency*”. Ma ono umożliwić szybkie opanowanie języka angielskiego oraz pełną adaptację do amerykańskiego systemu szkolnego. Natomiast rozwój języka prymarnego uczniów nie jest przedmiotem planowego kształcenia w szkole, chociaż na początku ponad 50% zajęć prowadzi się w języku ojczystym ucznia (L1). W ciągu trwania kursu jego udział jest stale redukowany, by już po trzecim roku nauki uczniowie mogli uczęszczać na zajęcia prowadzone wyłącznie w języku angielskim. Zajęcia w języku ojczystym są przewidziane w wersji „*full bilingual program*”, ale tylko w wymiarze 20% limitu godzinowego i to tylko do klasy 6, rzadziej do klasy 8. Głównym zadaniem tych pro-

gramów jest szybka asymilacja mniejszości narodowych przez intensywne kształcenie języka angielskiego (Horn, 1990:54 i n.). Dlatego ten typ kształcenia nosi oficjalną nazwę „*transitional bilingual education*”²⁾.

W Niemczech bezpośrednim impulsem do wdrożenia dwujęzycznej koncepcji nauczania było podpisanie *Traktatu między Republiką Francuską i RFN o niemiecko-francuskiej współpracy* w 1963 roku. Umawiające się strony uznały, że realizacja postanowień traktatu, mających doprowadzić do pojednania, zbliżenia i przyjaźni obu narodów, nie jest możliwa bez dobrej znajomości języka i kultury partnera w każdym z tych państw. Dlatego oba państwa zobowiązały się do podniesienia liczby uczniów, uczących się języka francuskiego w Niemczech i niemieckiego we Francji. Pierwszą praktyczną konsekwencją podpisanego traktatu w polityce oświatowej w Niemczech było utworzenie kilku niemiecko-francuskich gimnazjów w rejonie przygranicznym (Freiburg, Saarbrücken) o wyraźnym dwukulturowym i dwunarodowościowym charakterze, w których stworzono możliwość równoczesnego uzyskania niemieckiej matury i francuskiego *baccalaureat*.

Natomiast na początku lat 70. po zmianie przepisów dotyczących zasad jednolitego nauczania w szkołach w RFN, język francuski mógł być nauczany jako pierwszy język obcy.

¹⁾ Prof. dr hab. Jan Iluk jest kierownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²⁾ Jeśli celem tej formy kształcenia jest zdobycie pełnej kompetencji językowej wyłącznie w L2 (języku drugim), a nie w języku L1 i L2, to stosowana nazwa „*bilingual education*” jest nazwą niewłaściwą.

Dodatkowo wprowadzono również możliwość nauczania jednego lub dwu przedmiotów szkolnych w języku francuskim w zwiększonym wymiarze godzinowym, by w ten sposób zintensyfikować kontakt z językiem obcym. Inicjatorom tego modelu dydaktycznego chodziło o to, by język obcy był nie tylko przedmiotem nauki, ale także instrumentem zdobywania wiedzy (Mäsch 1989:282).

Nauczanie bilingwalne w Kanadzie wprowadzono w 1965 roku z inicjatywy niezadowolonych rodziców z powodu słabej efektywności nauczania języka francuskiego. Jego celem było szybkie opanowanie języka francuskiego przez anglojęzycznych uczniów mieszkających w prowincji Quebec. Droga do tego celu było regularne nauczanie przedmiotów szkolnych w języku obcym (francuskim), w ramach którego można było posiłkować się także językiem ojczystym (angielskim) uczniów. Po uzyskaniu zaskakująco dobrych rezultatów, modelem kształcenia dwujęzycznego obejmuje się coraz większą liczbę uczniów. W 1997 roku w dwujęzycznym nauczaniu z językiem francuskim jako obcym uczestniczyło około 300.000 dzieci (Horn, 1990:77 i n.; Wode 1995:58; Prokop 1997:35).

W Polsce nauczanie dwujęzyczne wprowadzono dopiero na początku lat 90. z inicjatywy liceów ogólnokształcących w Warszawie, Katowicach, Krakowie i Poznaniu wspieranych przez CODN oraz przedstawicielstwa dyplomatyczne lub stosowne instytucje z krajów, których języki są przedmiotem nauczania dwujęzycznego (Przybylska-Gmyrek 1995:215). Inicjatywy te znalazły swoje umocowanie prawne w nowej ustawie o systemie oświaty w Polsce z 7 września 1991. W zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 roku (Dz. Urz. MEN nr 4, poz. 18, załącznik nr 2, tabela 2), sprecyzowano po raz pierwszy warunki organizacji i prowadzenie klas dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym.

Z powyższego wynika, że wprowadzenie nauczania dwujęzycznego jest konsekwencją panujących uwarunkowań społeczno-narodowościowych oraz zadań edukacyjnych, jakie stawia się szkołom publicznym zwłaszcza

w państwach o dużym napływie emigrantów, np. USA lub Australia, albo historycznie wielojęzycznych, jak np. Szwajcaria³⁾. Może ono być wynikiem decyzji politycznej na najwyższym międzynarodowym szczeblu, albo efektem inicjatywy rodziców, nauczycieli i dyrekcji szkół. W tym ostatnim przypadku modele nauczania dwujęzycznego są rezultatem poszukiwań bardziej efektywnych form kształcenia języków obcych, ponieważ dotychczasowe wyniki edukacyjne w tym zakresie są na ogół niezadowalające: trwają zbyt długo (co najmniej 9 lat) oraz umożliwiają zdobycie jedynie podstawowych sprawności językowych, tzw. *basic interpersonal communication skills*, i to często na dość miernym poziomie. Natomiast w najbliższej już przyszłości, w związku z szybko integrującą się politycznie i gospodarczo Europą, będą wymagane coraz większe umiejętności komunikacyjne w języku obcym (językach obcych). Będą poszukiwane kompetencje specjalne tzw. *competence for specific purposes*, tj. umiejętności komunikacji w ważnych sprawach społecznych, państwowych, gospodarczych, zawodowych, naukowych i kulturalnych, których zdobycie nie gwarantują tradycyjne formy nauczania języków obcych w szkole (Mäsch 1998).

Inicjatywom tym wychodzi na przeciw rezolucja Europejskiej Konferencji Ministrów Oświaty z dnia 17.10.1991 *Europejskie wymiary oświaty: zajęcia lekcyjne i plany nauczania* (tłumaczenie tytułu rezolucji J.I.). W punkcie 20.6 i 20.10 sformułowano wytyczne do prowadzenia klas dwujęzycznych na arenie międzynarodowej (Kästner 1993:50).

Formy i struktury organizacyjne nauczania dwujęzycznego w wybranych krajach

Kanada

Nauczanie dwujęzyczne w Kanadzie nosi nazwę *immersion* (zanurzenie)⁴⁾. Można je wdrażać od klasy pierwszej lub zerówki (*kindergarten*). Jest to tzw. *early immersion*. Immersja w klasach od 3 do 5 nazywa się *delayed immersion*,

³⁾ Z tego powodu w Szwajcarii stosuje się model oparty na koncepcji tzw. „Two-way Immersion Program”. Jest on realizowany w klasach, w których połowa uczniów mówi jednym językiem, np. niemieckim, a druga innym, np. francuskim lub włoskim (zob. Bregy, Brohy, Fuchs 1996).

⁴⁾ Chodzi tu o zanurzenie w innym (obcym) medium komunikacyjnym.

a od klasy 6 wzwyż *late immersion*⁵⁾. Uwzględniając liczbę przedmiotów wykładanych w języku obcym, można wyróżnić dwa rozwiązania: pełną lub częściową immersję. W przypadku pełnej immersji wszystkie przedmioty są wykładane w L2 przez pierwsze dwa lata nauki w szkole⁶⁾. Częściowa immersja obejmuje wybrane przedmioty i jest wprowadzana po ukończeniu odpowiedniego kursu językowego (Wode 1995: 60 i n.). W klasach od 1 do 6 50% zajęć prowadzi się w języku obcym, a w klasach od 7 do 9 następuje redukcja do około 30% pensum godzinowego. W klasach od 10 do 11 nauczanie w języku obcym obejmuje już tylko język i literaturę w wymiarze tygodniowym 5×80 minut, tj. 15–20% limitu czasowego.

USA

Kanadyjskie programy immersji znajdują coraz szersze zastosowanie także w USA. Po raz pierwszy wdrożono je 1971 roku w Culver City w Kalifornii. W 1997 roku było już 240 szkół oferujących immersyjne programy nauczania. Objęto nimi około 40000 uczniów (Jonen-Dittmar 1999:10). W modelu pełnej immersji cała edukacja odbywa się w języku drugim (L2) i trwa od przedszkola do klasy 2 lub 3. Nawet nauka pisania i czytania odbywa się w L2. Dopiero po dwóch lub trzech latach nauki rozpoczyna się naukę czytania i pisania w L1. Umiejętności te w L1 uczniowie opanowują ciągu następnych trzech lat. Język angielski wprowadza się stopniowo aż do klasy 6. O tego momentu połowę zajęć (np. do południa) prowadzi się w języku angielskim, a drugą część w L2, np. w języku niemieckim.

W modelu częściowej immersji zajęcia są prowadzone po 50% w języku angielskim i L2.⁷⁾ Nauka czytania i pisania odbywa się często w obu językach. Programem immersji objęte są następujące przedmioty: *social studies, science, mathematics, language arts, health, art and music* (Jonen-Dittmar 1999:10).

Alzacja (Francja)

Nauczanie dwujęzyczne we francuskich liceach rozpoczęło po 1963 roku w tzw. „*sections bilingues*”. Pełną jego koncepcję (*enseignement international*) wdraża się w *Lycées internationaux*, które kończy się tzw. międzynarodową maturą *baccalauréat à option internationale*. Specyficzną formę nauczania języka niemieckiego jako obcego zaczęto wdrażać w Alzacji w 1972 roku. Jej oryginalność polega na tym, że wprowadzono ją do szkoły podstawowej (*école élémentaire*) w wymiarze 3 godzin tygodniowo. W 1991 roku naukę języka niemieckiego przesunięto do klasy pierwszej oraz zwiększono pensum godzinowe do 6 lekcji, z których 3 poświęcono nauce wybranego przedmiotu. Dodatkowo w języku niemieckim prowadzi się wychowanie muzyczne. Od 1992 roku stworzono także możliwość nauczania przedmiotów szkolnych w dwóch językach w wymiarze po 13 godzin⁸⁾.

W języku francuskim wykłada się język francuski i historię, a po niemiecku język niemiecki, matematykę, geografiię i *les sciences*. Komunikacja w ramach wychowania muzycznego, plastycznego i sportowego może odbywać się w jednym z tych języków w zależności od dokonanego wyboru. Wczesne rozpoczęcie nauczania w formule bilingwalnej wymusza możliwość jej kontynuacji na dalszych etapach edukacyjnych. Przepisy francuskie gwarantują, że raz utworzona klasa z nauczaniem bilingwalnym będzie prowadzona do końca edukacji szkolnej. Istotnym elementem systemu francuskiego jest to, że obowiązuje tu zasada „jeden język jeden nauczyciel”. Ma to stworzyć optymalne warunki do immersji i identyfikacji osoby z jednym językiem (Morgen 1997).

Odminną zasadę stosuje się w Kanadzie, gdzie nadrzędność celów wychowawczych wyklucza zmianę nauczyciela (Prokop 1997:42).

⁵⁾ Najefektywniejsza jest wczesna immersja, chociaż różnice w sprawnościach językowych uczniów rozpoczynających tę formę edukacyjną później, nie są zbyt duże. Starsi uczniowie uczą się bowiem szybciej niż młodszy.

⁶⁾ Zasadę pełnej immersji stosuje się przede wszystkim w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Prokop 1997: 34).

⁷⁾ Kuratorium Oświaty w Berlinie doszło do wniosku, że udział zajęć w języku obcym w szkole podstawowej (klasy 1–4) nie powinien przekroczyć 25% całego pensum godzinowego, ponieważ zbyt intensywne forsowanie formuły nauczania dwujęzycznego może wpłynąć ujemnie na właściwy rozwój języka ojczystego (Mäsch 1998, 29).

⁸⁾ Podobne rozwiązanie obowiązuje w nauczaniu przedszkolnym (*école maternelle*), w którym uczestniczą dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Zajęcia prowadzi nauczyciel francuski i niemiecki w swoim języku ojczystym po 13 godzin tygodniowo na zmianę po pół dnia (Lipowsky 96; Heckly 1999).

▼ Czechy, Słowacja i Węgry

Pod koniec lat osiemdziesiątych Austria zaangażowała się w utworzenie i prowadzenie klas dwujęzycznych w Słowacji, Czechach i na Węgrzech (Douda 1997). W koncepcji austriackiej klasa ma charakter bilingwalny, jeśli oprócz języka obcego wykłada się dodatkowo co najmniej trzy przedmioty w tym języku. W praktyce stosuje się trzy rozwiązania organizacyjne:

- nauka w klasie bilingwalnej rozpoczyna się tzw. rokiem zerowym, w którym prowadzi się zajęcia z języka niemieckiego w wymiarze 20 godzin tygodniowo. Właściwe nauczanie bilingwalne w liceum rozpoczyna się po ukończeniu tego kursu;
- nauczanie bilingwalne rozpoczyna się intensywnym kursem języka obcego w wymiarze 10 godzin tygodniowo w klasie 7 i 8 szkoły podstawowej. Stwarza to fundament językowy do realizacji nauczania dwujęzycznego w liceum;
- nauczanie bilingwalne nie jest poprzedzone żadnym kursem przygotowawczym. Warunkiem przystąpienia do tej formy nauczania jest wysoki poziom znajomości języka niemieckiego, umożliwiający naukę kilku przedmiotów w języku obcym.

Zdanie matury tylko w niektórych szkołach uprawnia do studiowania na austriackich uniwersytetach. Takiej możliwości nie mają natomiast uczniowie szkół, w których obsada nauczycielami austriackimi jest niedostateczna.

▼ Niemcy

Klasy z dwujęzycznym (niemiecko-francuskim) nauczaniem wybranych przedmiotów szkolnych zostały wprowadzone na początku lat 70. w Północnej Nadrenii-Westfalii. Dwujęzyczny tok nauczania w innych językach, np. angielskim, włoskim, hiszpańskim upowszechnił się w Niemczech dopiero 20 lat później. Dalszy wyraźny wzrost liczby klas dwujęzycznych notuje się dopiero po 1992 roku, czyli po podpisaniu traktatu z Maastricht⁹⁾. Aktualnie obserwuje się wyraźną tendencję do

wprowadzenia tej formuły nauczania do Real-schule, Gesamtschule, a nawet prowadzi się pierwsze eksperymenty w Hauptschule i szkołach zawodowych, by efektami tego modelu dydaktycznego objąć jak najszersze grupy młodzieży (Helfrich 1994).

Na początku gimnazja z niemiecko-francuskimi klasami miały charakter klas eksperymentalnych. Odpowiedzialność za nie spoczywała na dyrektorach szkół i nauczycielach, prowadzących w nich zajęcia. Oznaczało to, że musieli sami lub przy pomocy odpowiednich instytucji, albo powołanych zespołów opracować siatki godzin dla poszczególnych klas, szczegółowe cele i plany kształcenia oraz metody nauczania, zdobywać i adaptować materiały do wybranych przedmiotów. Brak doświadczeń, opracowań metodycznych i materiałów dydaktycznych, możliwości wymiany poglądów nie ułatwiał tego pionierskiego zadania¹⁰⁾. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest wielorakość stosowanych rozwiązań i modeli organizacyjnych, a także różna liczba przedmiotów objęta nauczaniem dwujęzycznym oraz odmienny zakres tematyczny nawet w ramach jednego kraju związkowego. Poniższa tabela w przekonujący sposób ilustruje istniejącą sytuację w Niemczech (Thürmann 2000:482):¹¹⁾

Liczba przedmiotów	Kl. 7	Kl. 8.	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 11-13
Żaden przedmiot	7,1%	6,43%	1,54%	0,93%	2,27%
Jeden przedmiot	82,80%	39,29%	36,92%	32,71%	68,18%
Dwa przedmioty	8,92%	51,43%	46,15%	51,40%	27,27%
Trzy przedmioty	1,27%	2,86%	15,38%	14,95%	2,27%
Łączna liczba szkół	157	140	130	107	44

Ta organizacyjna swoboda w realizowaniu dwujęzycznego toku nauczania ma, mimo ewidentnych wad, tę zaletę, że stwarza okazję do wypróbowania różnych rozwiązań i koncepcji. Dopiero z upowszechnieniem się tej formy nauczania w drugiej połowie lat 80. nastąpiła jej formalna legalizacja. Większość niemieckich

⁹⁾ Obecnie jest już w Niemczech ponad 400 szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne (Müller-Schneck 2002:154).

¹⁰⁾ Pracę nauczycieli bilingwalnych wspiera założona w 1975 roku „Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland” oraz Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest.

¹¹⁾ Dane dotyczą nauczania dwujęzycznego niemiecko-angielskiego. Podobne relacje obserwuje się w szkołach z nauczaniem niemiecko-francuskim (Thürmann, 2000:483).

krajów związkowych wydała odpowiednie podstawy programowe i programy szczegółowe. Na przykład w 1988 roku w Północnej Nadrenii-Westfalii zostały wydane odpowiednie podstawy programowe do bilingwalnego niemiecko-francuskiego toku nauczania z historii, geografii i polityki.

Ze względu na różne rozwiązania organizacyjne w poszczególnych landach, przedstawiam poniżej te modele nauczania dwujęzycznego, które znalazły najszersze zastosowanie lub stanowią ciekawe propozycje alternatywne.

► Północna Nadrenia-Westfalia (PNW)

Ramowy plan dwujęzycznego toku nauczania, obowiązujący w PNW od 13.5.85, przewiduje następujące rozwiązania organizacyjne (Mäsch 1998:54):

		Nazwy przedmiotów nauczanych dwujęzycznie				
Klasa	Ilość godzin nauki języka obcego	Jeden przedmiot do wyboru przez ucznia				
13	5	3				
12	5	3				
1	5	3				
		Geografia	Polityka	Historia	Wych. plast.	Wf
10	3	*	2	2	≠	≠
9	3	2	*	2	≠	≠
8	4	2	3(2)	≠	≠	≠
7	4	3(2)	≠	≠	Fak. 2	Fak. 2
6	7(5)	≠	≠	≠	Fak. 2	Fak. 2
5	7(5)	≠	≠	≠	≠	≠

Objaśnienie znaków:

* – brak kontynuacji przedmiotu zgodnie z podstawą programową

≠ – zajęcia prowadzone w języku niemieckim

3(2) lub 7(5) – 3 lub 7 godzin w klasach sprofilowanych bilingwalnie, (2) lub (5) godzin w klasach niesprofilowanych bilingwalnie

Istnieje także możliwość wyboru innych przedmiotów w ramach przewidzianego pensum godzinowego:

Klasa 7: geografia lub historia (3 godz.)

Klasa 8: kontynuacja geografii (2 godz.) plus

polityka (3 godz.) lub polityka (2 godz.) i geografia (3 godz.), jeśli w klasie VII przedmiotem nauki była historia,

Klasa 9: geografia lub historia (po 2 godz.)

Klasa 10: polityka lub historia (po 2 godz.)

Od klasy 7 do 10 może być także nauczana biologia. Po ukończeniu klasy 10 uczeń ma możliwość zrezygnowania z kontynuacji nauki w klasie dwujęzycznej¹²⁾. Podyktowane jest to między innymi tym, że w klasie 11 następuje zmiana kolejności języków obcych. Język angielski staje się pierwszym językiem obcym. W klasie 11, w semestrze I uczniowie uczęszczają na podstawowy kurs języka angielskiego, a od semestru II wybierają język angielski jako pierwszy przedmiot egzaminacyjny (tzw. *Leistungsfach*) w wymiarze 6 godzin tygodniowo. Warunkiem wpisania się na ten kurs jest udział

w dwujęzycznym toku nauczania w klasach 7-10. Ponadto uczniowie są zobowiązani do uczestniczenia w zajęciach z wybranego przez siebie przedmiotu w wymiarze 3 godzin. Z reguły jest to jakiś przedmiot humanistyczno-społeczny, wykładany w języku obcym. Jest on też trzecim lub czwartym przedmiotem egzaminacyjnym. Egzamin maturalny składa się pisemnie i ustnie. Ważnym elementem kształcenia dwujęzycznego jest wymiana młodzieży z klas 6, 9 i 12 ze szkołami kraju, którego języka uczą się uczniowie. Organizowana jest ona w sposób indywidualny.

► Nadrenia-Palatynat

Odmienny model, tzw. addytywny (Mäsch 1998:57; Wode 1995:42), realizuje się w Nadrenii-Palatynacie. Polega on na tym,

¹²⁾ W PNW istnieje tylko 26 gimnazjów i 5 zespołów szkół średnich, w których kontynuuje się nauczanie dwujęzyczne w dwóch ostatnich latach nauki szkolnej (tj. w klasach przed maturą) (Müller-Schneck 2002:158).

że uczniowie zdobywają odpowiednie kompetencje w L1 i dodatkowo w języku obcym (L2), bez skutku obniżenia swojej wiedzy merytorycznej i kompetencji w języku prymarnym (L1). Dlatego wybrane przedmioty są nauczane w obu językach, z tym że nauczyciel niemiecki prowadzi zajęcia z danego przedmiotu w języku niemieckim, a francuski w języku francuskim. Siatka godzin przewiduje następujące pensum dla przedmiotów prowadzonych bilingwalnie (Sauer/Heister 1993:18):

Klasa	7	8	9	10
Miejscowość	BB M-G L	BB M-G L	BB M-G L	BB M-G L
Historia	1 2 2	1 2 2	1 2 1	1 1 1
Histoire	2 – –	2 – –	2 2 2	2 2 2
Geografia	1 1 1	1 2 1	– – –	1 1 1
Géographie	1 2 1	2 2 2	– – –	2 – –

BB = Gimnazjum w Bad Bergzabern

M-G = Gimnazjum w Mainz-Gonsenheim

L = Gimnazjum w Landau

Zajęcia z wybranych przedmiotów są kontynuowane aż do matury, z tym że jeden przedmiot, jako przedmiot egzaminacyjny, nauczany jest w większym wymiarze czasowym (3 lub 4 godz. tygodniowo). Ponadto wykładany przedmiot o nazwie *Gemeinschaftskunde* integruje zakresy takich przedmiotów jak historia, geografia i socjologia. Dla zachowania pewnej równowagi następuje także zmiana przedmiotów i ich wymiaru czasowego w ramach poszczególnych semestrów.

Przedstawiony model kształcenia w Nadrenii-Palatynacie ulega stałym modyfikacjom. Dokonano między innymi redukcji pensum do 3 godzin dla przedmiotów nauczanych bilingwalnie (Sauer/Heister 1993). Pierwszym językiem obcym jest język francuski, nauczany w przepisowym wymiarze godzinowym. Natomiast dodatkowe zajęcia, przygotowujące do kursu bilingwalnego, są prowadzone w klasach 5 i 6, w tzw. *Orientierungsstufe* przez nauczycieli francuskich.

► Szlezwik-Holsztyn

W Szlezwiku-Holsztynie koncepcję nauczania dwujęzycznego realizuje się w kilku wariantach, różniących się intensywnością i liczbą godzin. Oprócz najbardziej kosztownej i inten-

sywnej formuły, w ramach której uczniowie korzystają z dodatkowych dwóch lekcji języka angielskiego w klasach 5 i 6 jako formy przygotowującej do dwujęzycznego toku nauczania, oraz dodatkowej jednej lekcji dla bilingwalnie wykładanej geografii i historii w klasach 7–9, prowadzi się kursy o znacznie zmniejszonym nakładzie organizacyjnym i finansowym. Najtańsza formuła nauczania dwujęzycznego polega na tym, że uczniowie w klasach 5 i 6 nie uczęszczają na żaden dodatkowy kurs języka obcego. Liczba przedmiotów nauczanych bilingwalnie jest zredukowana do jednego, powiększając jego pensum o jedną godzinę. Wariant pośredni różni się tym, że uczniowie uczęszczają na dodatkowe dwie lekcje języka angielskiego, zanim rozpoczną bilingwalną naukę jednego przedmiotu.

► Ocena rozwiązań niemieckich

Z dostępnych i przedstawionych tu informacji wynika, że w praktyce stosuje się różnorodne formy organizacyjne kształcenia dwujęzycznego, które w różny sposób rozwiązują następujące problemy szczegółowe:

- sposób przygotowania uczniów do wymogów nauczania bilingwalnego,
- moment rozpoczęcia nauczania bilingwalnego,
- liczbę lat objętych nauczaniem dwujęzycznym,
- liczbę przedmiotów objętych tą formą kształcenia,
- limity czasowe,
- możliwość kontynuacji nauki w formule bilingwalnej w szkołach różnego stopnia,
- tryb powoływania klas o profilu bilingwalnym,
- obowiązek zatrudnienia nauczycieli, dla których język wykładowy jest językiem ojczystym,
- regulaminy egzaminów maturalnych.

Różnice między koncepcjami i modelami nauczania bilingwalnego w niemieckich krajach związkowych są wyraźne. Są kraje lub szkoły, w których naucza się tylko jeden przedmiot lub obowiązuje z góry określona liczba przedmiotów, ich kombinacja i kolejność ich nauczania. W Północnej Nadrenii-Westfalii uczniowie mają większą możliwość wyboru przedmiotów, z tym że cały kurs dwujęzyczny obejmuje obligatoryjnie trzy przedmioty a nie dwa, jak to jest w programie Nadrenii-Palatynatu. W ciągu jednego roku nauczaniem dwujęzycznym można objąć maksymalnie dwa przedmioty. Ponadto w Pół-

nocnej Nadrenii-Westfalii istnieje dodatkowa możliwość nauczania bilingwalnego wychowania plastycznego i wf w klasie V i VI. Natomiast przykład Szlezwiku-Holsztynu wskazuje, że dla podniesienia efektywności nauczania języków obcych istnieje możliwość stosowania mniej intensywnych form kształcenia dwujęzycznego. Są one tańsze i łatwiejsze do zorganizowania. Oczywiście jest, że zakres materiału jest mniejszy niż ten, który jest realizowany w wariantach bardziej intensywnych. Świadczy to o niedo-
gmatycznym podejściu do formuły nauczania dwujęzycznego w szkole.

▼ Polska

Dotychczas realizowany w Polsce model kształcenia dwujęzycznego przewiduje następujące rozwiązania:

▼ program kształcenia w zakresie przedmiotów nauczanych bilingwalnie musi być zgodny z podstawą programową, obowiązującą te przedmioty. W przypadku nauczania dwujęzycznego pensum godzinowe może być powiększone o 1 godzinę, oraz lekcje mogą odbywać się w grupach;

▼ w Szkole Podstawowej Nr 2 Dwujęzycznej w Oleśnie okres kształcenia podzielono na dwa etapy: fazę inicjacji i strukturalizacji, tzn. refleksji nad językiem. W języku niemieckim realizuje się część zintegrowanego programu nauczania w klasach 1-3, a w klasach 4-6 program z jednego bloku przedmiotowego, np. z geografii i przyrody (Lewicki 1998; Lewicki/Stasiak 1999);

▼ program nauczania dwujęzycznego w gimnazjum przewiduje 6 godzin języka obcego tygodniowo na całym etapie edukacyjnym. Program kształcenia ma obejmować także wiedzę o kulturze, historii i realiach życia codziennego krajów wybranego obszaru językowego;

▼ nauka w klasie dwujęzycznej liceum trwa nie 4, lecz 5 lat. W klasie zerowej program nauczania obejmuje 18-20 godzin języka obcego plus język polski, matematykę, historię i wf;
▼ nauczanie dwujęzyczne rozpoczyna się w pierwszej klasie liceum. Teoretycznie do wyboru są

następujące przedmioty: matematyka, fizyka, biologia, chemia, geografia, historia i informatyka. Uczniowie mają obowiązek wybrać dwa lub nawet trzy przedmioty, w których będzie się odbywać nauczanie dwujęzyczne¹³⁾;

▼ uczniowie klas o profilu dwujęzycznym zdają maturę z języka obcego i wybranego przez siebie przedmiotu wykładanego dwujęzycznie, o ile kontynuowali jego naukę przez kolejne trzy lata.

► Ocena polskiego modelu kształcenia dwujęzycznego na tle rozwiązań niemieckich

Oceniając realizowany model kształcenia dwujęzycznego w Polsce na tle rozwiązań w Niemczech, można dojść do następujących wniosków:¹⁴⁾

1. Największa różnica dotyczy liczby lat nauczania w formule dwujęzycznej. W niemieckim gimnazjum nauka pierwszego przedmiotu wykładanego bilingwalnie, najczęściej jest to geografia,¹⁵⁾ trwa w tzw. Sekundarstufe I 3 lata, i ewentualnie kolejne 3 lata, jeśli uczeń wybierze ten przedmiot w tzw. Sekundarstufe II, tj. w klasach od 11 do 13 jako przedmiot egzaminacyjny na maturze. Inne przedmioty, np. polityka lub historia w Sekundarstufe I są przedmiotem nauki przez 2 lata z możliwością ich dalszej kontynuacji w Sekundarstufe II. W polskich liceach okres nauki jednego przedmiotu w ciągu bilingwalnym trwa najczęściej 3 lata, czyli w przypadku geografii jest o połowę krótszy, w którym teoretycznie i chyba praktycznie można osiągnąć tylko taki poziom, jaki jest zaplanowany na koniec Sekundarstufe I w niemieckim gimnazjum. Wobec powyższego, model realizowany w Polsce wyklucza możliwość osiągnięcia celów, jakie zakłada się na poziomie maturalnym. Trzy lata nauki to również zbyt krótki okres, by na zadowalającym poziomie uzyskać nie tylko kompetencję merytoryczną z danej dziedziny wiedzy, lecz także w zakresie dyskursu naukowego, tzw. *cognitive academic language proficiency*. Według szacunku Cumminsa (1986) potrzeba na to około 5 lat

¹³⁾ Praktycznie wybór przedmiotów do nauczania bilingwalnego jest narzucany przez sytuację kadrową szkoły, natomiast nie uwzględnia czynników determinujących efektywność nauczania lub indywidualnych zainteresowań i predyspozycji uczniów (Iluk 2000:43 i n.).

¹⁴⁾ Porównanie takie ma sens, ponieważ realizacja nauczania bilingwalnego w Niemczech ma dobrze udokumentowaną historię oraz istnieje pokaźna liczba publikacji, w których dokonuje się jej naukowej ewaluacji.

¹⁵⁾ W 80% niemieckich szkół przedmiotem wykładanym bilingwalnie jest geografia i historia (Thürmann 2000:484).

nauki. Być może sytuacja, jaka powstała po wprowadzeniu nowej struktury edukacyjnej w Polsce, umożliwi stosowne wydłużenie nauczania dwujęzycznego przedmiotów niejęzykowych.

2. Pierwsze trzy lub dwa lata nauki w niemieckiej klasie bilingwalnej mają przede wszystkim charakter propedeutyczny. Ich celem jest zapoznanie uczniów z podstawami trzech przedmiotów, terminologią i charakterystycznymi działaniami mownymi, tzw. *content-based communication skills* (Thürmann/Otten 1992:41), za pomocą których werbalizuje się treści i zadania z danej dziedziny wiedzy. Natomiast kolejne lata edukacji w Sekundarstufe II służą do przygotowania uczniów do pisemnego i ustnego egzaminu maturalnego z wybranego przedmiotu.¹⁶⁾

3. Realizowany w polskich liceach model nie przewiduje żadnej fazy wprowadzenia uczniów w specyfikę dyskursu przedmiotowego. Brak sprofilowanego kursu przygotowawczego każe przypuszczać, że poziom trudności komunikacyjnych będzie raczej bardzo wysoki ze wszelkimi negatywnymi konsekwencjami, jak np. wolne tempo realizacji materiału, wysoki wysiłek fizyczny i intelektualny uczniów, stres nauczyciela i uczniów, spadek motywacji itp.

4. W przeciwieństwie do modelu niemieckiego katalog przedmiotów nauczanych dwujęzycznie w Polsce poszerzono o matematykę, chemię, fizykę i informatykę, w zakresie których brak jakichkolwiek doświadczeń. Ponadto są to przedmioty wymagające rozwiniętych kompetencji dyskursywnych, które trudno osiągnąć po jednym roku intensywnej nauki języka obcego w klasie zerowej.



Jaki model nauczania dwujęzycznego dla Polski?

Dokonane zmiany w systemie oświaty w Polsce, które weszły w życie we wrześniu 1999 roku, zmuszają do poważnej rewizji aktualnie realizowanego modelu kształcenia dwujęzycznego. Ze względu na krótszy okres nauki

w liceum realizacja celów kształcących w dotychczasowym zakresie jest niemożliwa. Dyskusja nad nowym modelem, którego opracowanie jest bardzo pilne, powinna uwzględniać trzy aspekty:

- 1.** formy przygotowania uczniów w gimnazjach do podjęcia nauki w klasach dwujęzycznych,
- 2.** formy organizacyjne nauczania dwujęzycznego,
- 3.** cele kształcące w zmienionym modelu edukacyjnym.

Szczegółowo omówiłem je w artykule *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce* zamieszczonego w tym numerze¹⁷⁾



Wnioski końcowe

Skoro inne kraje wprowadzają formułę nauczania bilingwalnego do coraz większej liczby klas i typów szkół, to nie może być tak, żeby Polska wycofała się z tej formy nauczania z powodu trudności w jej realizacji, zwłaszcza w strukturach nowego systemu oświatowego. Dotychczasowe doświadczenia należy oceniać w kategoriach eksperymentu dydaktycznego, którego celem jest eksploracja efektywniejszych formuł nauczania języka obcego. Ważne jest, żeby wdrażane modele kształcenia dwujęzycznego w naszym kraju były bacznie monitorowane, wyniki obserwacji poddawane gruntownej analizie i dyskusji, a podejmowane decyzje były oparte na racjonalnych przesłankach, wynikających z badań naukowych i doświadczeń uzyskanych w kraju i za granicą.

Bibliografia

- Bregy, A.-L., Brohy, C., Fuchs, G. (1996) „Zweisprachiges Lernen im Kanton Wallis” w: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*, z. 13, 51-56.
- Cummins, J. (1986) „Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education” w: J. Cummins & M. Swain (red.) *Bilingualism in education*. London: Longman, s. 139-161.
- Douda, N. (1997) „Bilinguale Schule in Österreichs Nachbarstaaten” w: *Bilingualer Unterricht oder Im-*

¹⁶⁾ Nasuwa się tu pytanie, czy polscy uczniowie są wystarczająco przygotowani do pisemnego egzaminu maturalnego w języku obcym z przedmiotu wykładowanego bilingwalnie.

¹⁷⁾ s. 27-36.

- ersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997 – 06.03.1997. Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für Auslandsschulwesen, s. 101–108.
- Heckly, G. (1999), „Deutsch als Unterrichtssprache im Elsass. Paritätischer Unterricht zwischen Anspruch und Realität“ w: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*, z. 21, 44-48.
- Helfrich, H. (1994), „Bilingualer Unterricht an Realschulen und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz – Kontinuität und Innovation“ w: *Der fremdsprachliche Unterricht*, z. 13, s. 22-26.
- Horn, D. (1990), *Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik*. Göttingen: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider.
- Iluk, J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2000a), „Probleme und Widersprüche bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Rahmen bilingualer Bildungsgänge“ w: *Zielsprache Deutsch*, z. 2-3, 3-10.
- Iluk, J. (2001), „Stand und Perspektiven bilingualer polnisch-deutscher Bildungsgänge in Polen“ w: F. Gruzca (red.) *Tausend Jahre deutsch-polnische Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik*. Warszawa.
- Jonen-Dittmar, B. (1999), „Immersion = Sprachbad = eine saubere Sache“ w: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*. Z.21, 10-14.
- Kästner, H. (1993), „Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ w: *Die Neueren Sprachen*, z. 1-2, 23-53.
- Lipowsky, G. (1996), „Bilinguale Klassen in Elsaß“ w: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*, z. 13, 49-50.
- Lewicki, R. (1998), „Didaktische Konzeptionen für Deutsch als Nationalitätensprache im bilingualen Grundschulunterricht“ w: *Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Konferencja w Krokuwej k. Gdańska. S. 76-86.
- Lewicki, R., Stasiak, H. (1999), „Didaktischen Konzeptionen für den bilingualen deutsch-polnischen Unterricht.“ w: *Orbis Linguarum. Legnickie Rozprawy Filologiczne* (red.) E. Białek i E. Tomiczek. Vol. 13. Legnica, S. 157-164.
- Mäsch, N. (1989), „Bilingualer Sachunterricht“ w: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (red.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, s. 280–283.
- Mäsch, N. (1998), „Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache. Motive, Ziele und Herausforderungen“ w: K. Kuhs/W. Steinig (red.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, s. 49-85.
- Morgen, D. (1997), „Zweisprachige Schulen im Elsaß“ w: *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny*, Polen vom 03.03.1997 – 06.03.1997. Bundesverwaltungsamt Zentralstelle für Auslandsschulwesen, s. 77-99.
- Müller-Schneck, E. (2002), „Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Pół.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych“ w: M. Dakowska, M. Olpińska (red.) *Edukacja dwujęzyczna*. Warszawa, 154-168.
- Pilzecker, B. (1999), „Der Niedergang der Bilingual Education in den USA“ w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, z. 1, 83-86.
- Prokop, M. (1997), „Das deutsche bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada – ein Beispiel für partial Immersion“ w: *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny*, Polen vom 03.03.1997 – 06.03.1997. Bundesverwaltungsamt -Zentralstelle für Auslandsschulwesen, s. 31-76.
- Przybylska-Gmyrek, J. (1995), „Informacja o organizacji i funkcjonowaniu dwujęzycznych liceów ogólnokształcących w polskim systemie oświatowym“ w: *Języki Obce w Szkole* 3/1995, s. 215-219.
- Przybylska-Gmyrek, J. (1998), „Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących“ w: *Języki Obce w Szkole*, s. 213-218.
- Przybylska-Gmyrek, J. (1999), „O nauczaniu dwujęzycznym w reformowanym systemie oświaty“ w: *Języki Obce w Szkole*, s. 298-301.
- Sauer F., Heister, I. (1993), „Bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz“ w: *Der fremdsprachliche Unterricht*, s. 17-23.
- Thürmann, E. (2000), „Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland“ w: B. Helbig i in. (red.) *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 473-500.
- Thürmann, E., Otten, E. (1992), „Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht“ w: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, s. 39-55.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Heuber.

(listopad 2002)

Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty

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

W Polsce organizacja i prowadzenie ciągu klas dwujęzycznych jest możliwe od roku szkolnego 1991/1992. Obecnie w publicznych liceach ogólnokształcących, a także we wprowadzonych przez reformę oświaty gimnazjach i sporadycznie w szkołach podstawowych funkcjonują klasy z językiem: angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim oraz włoskim jako drugim językiem nauczania. Od roku szkolnego 2003/2004 planuje się wprowadzenie klas z językiem rosyjskim. Tego typu nauczaniem nie jest objęte do tej pory szkolnictwo zawodowe.

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

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

Ramowy plan nauczania dla liceum ogólnokształcącego z oddziałami klas dwujęzycznych przewiduje nauczanie języka drugiego/obcego w wymiarze 6 godzin tygodniowo

w klasach I-III oraz 4 godzin tygodniowo w klasie IV. Na poziomie gimnazjalnym plan ramowy przeznacza na naukę języka docelowego 18 godzin na całym etapie edukacyjnym, tzn. od klasy VII do IX. W szkole podstawowej nie przewidziano dodatkowych godzin nauczania języka. Zazwyczaj dyrektor przeznacza godziny, którymi dysponuje w ramach obowiązujących planów nauczania.

Celem nauczania dwujęzycznego jest opanowanie przez uczniów treści i umiejętności przedmiotowych, a także uzyskanie kompetencji w zakresie języka docelowego. Nauczanie to powinno prowadzić do poszerzenia wiedzy o realiach życia współczesnego krajów danego obszaru językowego, wzbogacenia wiedzy o kulturze i historii tych krajów, a także szeroko rozumianych postaw uniwersalnych. Język staje się narzędziem poznania i komunikacji, a nie jedynym celem. Umożliwia on dostęp do materiałów źródłowych, ich analizę i weryfikację. Kontrastywna analiza dostępnych źródeł polsko- i obcojęzycznych wzmacnia autonomię ucznia i jego podmiotowość.

Z każdym rokiem przybywa szkół dwujęzycznych. Obecnie funkcjonuje w Polsce około 80 szkół z oddziałami klas dwujęzycznych. Powstają nowe szkoły podstawowe i gimnazja bilingwalne, najczęściej z językiem angielskim jako drugim. Nie byłoby to możliwe bez wsparcia organów prowadzących: gmin i urzędów marszałkowskich – asygnujących dodatkowe środki na ich funkcjonowanie oraz bez dużego zaangażowania partnerów zagranicznych.

W szkołach bilingwalnych z językiem francuskim, niemieckim i hiszpańskim nauczają native-speakerzy – nauczyciele oddelegowani do pracy w Polsce przez macierzyste instytucje rządowe, a nauczyciele tych szkół mają realne wsparcie metodyczno-dydaktyczne i językowe przez możliwość udziału w formach doskonalenia, organizowanych w Polsce lub zagranicą.

Warto zauważyć, że w Polsce – w odróżnieniu od innych krajów – jest zachowana ciąg-

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

łość nauczania dwujęzycznego, prowadzonego aż do egzaminu dojrzałości dla szkół dwujęzycznych. Organizacja nauczania w szkołach z oddziałami klas dwujęzycznych z językiem francuskim i hiszpańskim jest ponadto zdeterminowana umowami bilateralnymi zawartymi z Francją i Hiszpanią. Absolwenci liceów ogólnokształcących z francuskim jako językiem docelowym przystępują do pisemnego egzaminu dojrzałości z tego języka, opracowanego przez wspólną komisję polsko-francuską, natomiast pisemny egzamin dojrzałości z języka hiszpańskiego jest przygotowywany przez stronę hiszpańską. Obserwatorzy Wydziału Kulturalnego Ambasady Francji są obecni podczas ustnego egzaminu dojrzałości z języka francuskiego i przedmiotu zdanego dwujęzycznie. Abiturienti, którzy pomyślnie zdadzą egzamin dojrzałości, oprócz polskiego świadectwa dojrzałości mogą także otrzymać oficjalne certyfikaty Francji oraz Hiszpanii – dokumenty równoważne świadectwom dojrzałości tych państw, co oznacza zwolnienie z obowiązku zdawania języka hiszpańskiego czy francuskiego przy ubieganiu się o przyjęcie do szkół wyższych w tych krajach.

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

Szkoły dwujęzyczne z językiem angielskim jako L2 to także często szkoły, których uczniowie przystępują do International Baccalaureate (IB) – międzynarodowego egzaminu dojrzałości – co niewątpliwie świadczy o ich wysokim poziomie nauczania. W świetle powyższego ze zdziwieniem odnotowujemy fakt, że nie wszystkie polskie wyższe uczelnie honorują świadectwo dwujęzycznego egzaminu dojrzałości czy matury IB.

Niewątpliwe sukcesy nauczania dwujęzycznego w Polsce i jego wysoki poziom są wynikiem zaangażowania zawodowego nauczy-

cieli, ich stałego doskonalenia językowego i przedmiotowego oraz ustawicznego doskonalenia. Należy tu odnotować współpracę Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z radcami językowymi Francji, Hiszpanii oraz pełnomocnikiem-koordynatorem rządowego Programu Oddelegowania Nauczycieli z Niemiec do Polski przy planowaniu i realizacji wspólnych projektów w zakresie doskonalenia nauczycieli w Polsce i zagranicą.

Przedstawione powyżej podstawowe informacje o formalno-prawnych aspektach nauczania dwujęzycznego w Polsce powinny być niewątpliwie uzupełnione komentarzem dotyczącym praktyki szkolnej. Funkcjonowanie różnych modeli nauczania dwujęzycznego jest nie tylko pochodną przytoczonych umów międzynarodowych, ale przede wszystkim wynikiem określonej sytuacji kadrowej w szkołach bilingwalnych. Jednokierunkowy system kształcenia nauczycieli w Polsce jest podstawową przyczyną kłopotów natury kadrowej. Brakuje wykwalifikowanych nauczycieli uczących przedmiotów dwujęzycznie. Zazwyczaj są to nauczyciele przedmiotów, którzy dodatkowo uzyskują znajomość języka docelowego, nierzadko jest to kompetencja w zakresie języka na poziomie podstawowym. Problem ten nie jest tak nabrzmiały w szkołach z językiem angielskim jako L2, bowiem ze względu na wysoką powszechność nauczania języka angielskiego jako języka obcego (w roku szkolnym 2002/2003 – 53,6%, dla porównania powszechność nauczania języka niemieckiego – 33,4% a francuskiego 4,3%²⁾) oraz na zachowanie ciągłości jego nauczania (praktycznie od 4 klasy szkoły podstawowej) jego znajomość jest zadowalająca, także wśród nauczycieli.

Nauczanie dwujęzyczne przedmiotów jest realizowane zgodnie z obowiązującymi podstawami programowymi dla danego etapu nauczania. Programy te nie uwzględniają specyfiki nauczania dwujęzycznego. Istnieje zatem pilna potrzeba opracowania takich programów. Jedynymi dostępnymi są programy nauczania przedmiotów dla języka francuskiego jako języka docelowego. Inną uciążliwą bolączką jest niedostatek materiałów dydaktycznych, a adaptacja podręczników kursowych lub podręczników w języku docelowym jest niezwykle pracochłonna.

²⁾ Jadwiga Zarębska (2002), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002*, „Języki Obce w Szkole nr 4/2002”, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Pomimo opisanych trudności obserwuje się obecnie w Polsce znaczący wzrost zainteresowania szkołami dwujęzycznymi. Szkoły te zyskują popularność wśród uczniów i rodziców oraz coraz większe wsparcie władz oświatowych. W związku z tym nasuwają się następujące postulaty:

- wprowadzenia dwukierunkowego kształcenia nauczycieli i ich przygotowania do nauczania dwujęzycznego;

- wsparcia metodyki-dydaktyki nauczania dwujęzycznego, tak aby stało się nieaktualne twierdzenie prof. Iluka, że „w Polsce realizowana jest koncepcja bilingwizmu, w której język obcy jest traktowany jako międzynarodowy środek komunikacji”³⁾;

- dokonania analizy stanu nauczania dwujęzycznego w Polsce;

- dokonania analizy instytucjonalnego wsparcia szkół dwujęzycznych w zakresie kształcenia i doskonalenia kadry.

Prekursorami nauczania dwujęzycznego w Europie były Niemcy i Francja. W krajach tych od ponad 20 lat jest prowadzona edukacja dwujęzyczna. Pomimo to dotychczas nie została wypracowana dydaktyka nauczania bilingwalnego, ani koncepcja kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym zakresie. W praktyce szkolnej stosuje się różne modele bilingwizmu, nawet na terenie jednego landu. W Polsce tradycja nauczania dwujęzycznego jest o wiele krótsza. Nie należy się więc dziwić, że wiedza o tym sposobie nauczania i o funkcjonujących szkołach dwujęzycznych nie jest zbyt duża, a szkolnictwo dwujęzyczne wymaga wsparcia.

W Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli od roku

2000 jest realizowany projekt *Nauczanie dwujęzyczne*, adresowany do nauczycieli szkół z ciągami klas dwujęzycznych. Stanowi on jednocześnie próbę stworzenia forum wymiany poglądów i działań władz oświatowych, placówek doskonalenia, dyrektorów i nauczycieli szkół dwujęzycznych, partnerów zagranicznych na rzecz nauczania dwujęzycznego w Polsce. Ewaluacja zrealizowanych do tej pory programów doskonalenia jednoznacznie wskazuje na celowość tworzenia sieci współpracy nauczycieli szkół dwujęzycznych na wzór dobrze funkcjonującej sieci wsparcia nauczycieli romanistów i nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku francuskim jako języku docelowym.

Duże nadzieje wiążemy też z międzynarodowym projektem *MOBIDIC – Module einer bilingualen Didaktik*⁴⁾, którego podstawowym celem jest opracowanie struktury kursu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, uczących przedmiotów bilingwalnie w językach docelowych: angielskim, francuskim i niemieckim. Kursy takie będą realizowane w kraju i we Francji, Anglii i w Niemczech.

Zmiany w systemie oświaty, które weszły w życie we wrześniu 1999 r. oraz nowe regulacje prawne z 2002 r., zmuszają do poważnej dyskusji o kształceniu dwujęzycznym. Nadszedł czas, aby wspólnie zastanowić się nad wdrażanym w praktyce w Polsce modelem czy też modelami kształcenia bilingwalnego.

(listopad 2002)

³⁾ Iluk, Jan (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

⁴⁾ patrz s. 218 w tym numerze.

Zuzanna Dziegielewska¹⁾
Warszawa

Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim

Pierwsze w Polsce klasy dwujęzyczne powstały w 1991 roku. Były to klasy dwujęzyczne z językiem francuskim utworzone w liceach po-

siadających pewną tradycję w nauczaniu tego języka. W następnych latach powstawały kolejno klasy angielskie, niemieckie i hiszpańskie.

¹⁾ Dr Zuzanna Dziegielewska jest starszym wykładowcą w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Doświadczenia wyniesione z pracy nad przygotowaniem funkcjonowania klas francuskich, posłużyły jednak, w znacznym stopniu, nowo powstającym klasom. W tym pierwszym okresie osoby odpowiedzialne za pracę sekcji dwujęzycznych napotkały cztery zasadnicze problemy związane z:

- ▶ kadrą nauczycielską,
- ▶ podręcznikami i programami,
- ▶ selekcją uczniów,
- ▶ nauczaniem przedmiotów niejęzykowych.

O ile nie było najmniejszego problemu ze skompletowaniem nauczycieli do nauki języka, gdyż każda ze szkół uruchamiających sekcję dwujęzyczną dysponowała świetnymi wykładowcami, o tyle dobór nauczycieli innych przedmiotów, mówiących biegle po francusku, nastroczał pewne trudności. Warunkiem wykładowania w klasach dwujęzycznych było pełne przygotowanie przedmiotowe oraz znajomość języka francuskiego. Dlatego też nauczyciele przedmiotów niejęzykowych uczestniczyli w dwuletnim, językowym kursie dokształcającym (duża grupa nauczycieli), odbyli staże w szkołach francuskich (wszyscy) oraz zostali objęci programem dokształcania przygotowanym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Ambasadę Francji w Polsce. Pomocą służyli również emerytowani nauczyciele przedmiotów, Francuzi, którzy przez kilka miesięcy uczestniczyli w pracy klas dwujęzycznych. W chwili obecnej śmiało można powiedzieć, że kadra nauczycieli przedmiotów jest dobrze przygotowana językowo do pracy w tych klasach.

Kolejny problem wiązał się z programami i podręcznikami. W klasie zerowej, poprzedzającej właściwą, 4-letnią naukę w liceum, przewidziano 18–20 godzin zajęć językowych tygodniowo, w sumie około 600 godzin rocznie. Program tej klasy był zbliżony do programu klas licealnych, a więc do programu języka francuskiego jako języka obcego. Dla wyższych klas sekcji dwujęzycznej koniecznością stało się jednak opracowanie programu zbliżonego do programu języka francuskiego jako języka ojczystego. Posunięcie to było logiczną konsekwencją faktu, iż uczniowie klas dwujęzycznych przystępują do egzaminu maturalnego zbieżnego z wymogami maturalnymi stawianymi uczniom francuskim. W wyższych klasach

licealnych uczniowie zaczęli więc pracować korzystając z materiałów francuskich.

Programy przedmiotów niejęzykowych wykładanych po francusku musiały być oczywiście zgodne z programami zatwierdzonymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Trudności wynikające z prowadzenia lekcji po francusku przeniesione musiały więc być na rozwiązania metodyczne wprowadzone w klasach dwujęzycznych. Zaistniały znaczne różnice programowe w nauczaniu takich przedmiotów, jak historia, biologia czy geografia (Granica. T. Klawe-Mazurowa, M.; Szczucka, M. 1996). I tak np. program historii w liceach francuskich zaczyna się od Rewolucji Francuskiej, program polski od prehistorii. Program francuski kładzie głównie nacisk na historię gospodarczo-społeczną i życie codzienne, program polski na historię polityczną. Problem ten można by, teoretycznie, rozwiązać stosując podręczniki dla gimnazjum francuskiego, tematycznie pokrywające się z programem polskim, jednakże poziom merytoryczny tych podręczników często nie sięgał poziomu merytorycznego polskich podręczników do szkoły podstawowej. Biologia uczona w polskich szkołach jest bardziej niż we Francji przedmiotem opisowym, wymagającym wiedzy encyklopedycznej. Od uczniów francuskich wymaga się natomiast bardziej wiedzy analitycznej i syntetycznej. W nauczaniu geografii we Francji jest podkreślany szczególnie aspekt ekonomiczny w ujęciu ogólnoswiatowym. Różnice te powodują, iż podręczniki francuskie w małym tylko stopniu nadawały się do pracy w szkołach polskich. Spowodowało to konieczność, zwłaszcza w pierwszych latach istnienia klas dwujęzycznych, pionierskiej i bardzo czasochłonnej pracy ze strony nauczycieli, którzy byli zmuszeni do opracowywania słowniczków tematycznych, kompletowania własnej dokumentacji, tworzenia własnych *dossiers*, gdyż dostępne materiały, a więc książki polskie i francuskie były niewystarczające do pracy w tych klasach. Rezultatem tych wysiłków były opracowane przez nich podręczniki po francusku, przeznaczone do nauczania wszystkich przedmiotów wykładanych obecnie dwujęzycznie. Jest to olbrzymie osiągnięcie, gdyż w Europie jest niewiele szkół dwujęzycznych, które korzystają z własnych podręczników.

Kolejnym problemem, który powstał już na początku istnienia sekcji dwujęzycznych, był

nabór do tych klas. Klasy dwujęzyczne w swoim założeniu nie miały być klasami elitarnymi. Liczba kandydatów jednak wielokrotnie przewyższała liczbę miejsc, jakie te klasy oferowały. Ostra selekcja okazała się koniecznością. Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało się więc wprowadzić dodatkowy, oprócz egzaminu z języka polskiego i matematyki, test wstępny do tych klas. W wielu szkołach prowadzono również rozmowy kwalifikacyjne.

Test, będący do chwili obecnej w większości szkół integralną częścią rekrutacji, ulega ciągłym modyfikacjom lecz założenia pozostały niezmienione. Jest przeprowadzany w języku polskim, wprowadza zadania w językach sztucznych lub mało znanych, takich jak fiński, grecki, portugalski itd. Odwołuje się do szeroko rozumianych umiejętności językowych kandydatów. Tak więc badany jest słuch fonematyczny w odniesieniu do fonemów segmentalnych i suprasegmentalnych, pamięć, relacje składniowe, rozumienie leksyki, a więc stawianie hipotez co do znaczenia słów nieznanymi znajdujących się w znanym kontekście tekstowym, domysł językowy czy wreszcie rozumowanie przez analogię. Rokrocznie podsumowujemy wyniki osiągnięte przez kandydatów. Na ich podstawie można stwierdzić, że ćwiczenia, które sprawiały najmniej kłopotu, to ćwiczenia badające słuch fonematyczny, a najwięcej problemów stwarzają ćwiczenia badające pamięć oraz rozumowanie przez analogię. Dostrzeżono również (Paczek. B. 1993) korelacje rezultatów osiąganych przez uczniów w teście i ich wyników po 600 godzinach nauki języka francuskiego w szkole.

Od trzech lat, w związku z naborem do gimnazjów dwujęzycznych, jest również opracowywany na podobnych zasadach jak do liceum, test dla tych klas.

I wreszcie czwarty problem dotyczący zresztą nie tylko Polski, ale wszystkich krajów, w których jest wprowadzone nauczanie dwujęzyczne, to metodyka nauczania przedmiotów niejęzykowych i językowych oraz relacje istniejące między tego typu nauczaniem. Trudno jest w tej chwili mówić o jakiejś ogólnej tendencji europejskiej w metodyce nauczania przedmiotów niejęzykowych (badania Rady Europy). Można jedynie mówić o konkretnych rozwiązaniach metodycznych, których dopracowali się nauczyciele poszczególnych sekcji dwujęzycz-

nych. Rozwiązania zresztą bardzo ciekawe, mające nawet szerszy zasięg, np. na obecnie obowiązującą w Polsce podstawę programową dla języków obcych nowożytnych. W pierwszym okresie pracy sekcji dwujęzycznych przyciągały uwagę rozwiązania przyjęte w kanadyjskim programie immersji, a więc integracja przedmiotowa, nauczanie obracające się wokół wybranego tematu, zadania językowe, które w równym stopniu występowały na lekcjach językowych, jak i niejęzykowych (Laplanche 1995). Rozwiązania te jednak wtedy wydawały się nierealne. W chwili obecnej elementy rozwiązań immersyjnych stosowane są w pracy z uczniami sekcji dwujęzycznych.

Pierwsze badania wykazały znaczne różnice w pracy nauczycieli w klasach mono i bilingwalnych (Granica, T., Klawe-Mazurowa, M., Szczucka, M. 1996; Paczek. B. 1993; Woźniak., E. 1995). Tych samych treści, a obowiązujących przecież takie same programy przedmiotowe, nie można było przekazać w tym samym czasie (identyczna liczba godzin przeznaczonych na przedmioty niejęzykowe w obu typach klas). Rozwiązania metodyczne poszły więc w dwóch kierunkach:

- zmian dotyczących przebiegu lekcji,
- wykorzystywania technik interdyscyplinarnych na lekcjach językowych i niejęzykowych.

Analizując przebieg lekcji, zwłaszcza podczas dwóch pierwszych lat nauki w systemie dwujęzycznym można stwierdzić, że nauczyciele przedmiotów niejęzykowych dokonują dużej selekcji przekazywanego materiału zachowując najważniejsze treści, używają w miarę prostych struktur językowych, używają języka polskiego w tłumaczeniu trudniejszych partii materiału, dopuszczają możliwość odpowiedzi po polsku lub częściowo po polsku na sprawdzianach i klasówkach, częściej niż w klasach monolingwalnych stosują pracę grupową czy wreszcie przerzucają część pracy jako zadania domowe. Na lekcjach przedmiotów nie ma praktycznie miejsca na pracę czysto językową.

Jednocześnie jednak na lekcjach języka nauczyciele wprowadzają więcej ćwiczeń dotyczących selekcji informacji, analizy i strukturalizacji tekstu, pracę nad zorganizowanym czytaniem. Ćwiczenia te w dużym stopniu są przydatne w pracy nad tekstami na lekcjach konkretnych przedmiotów. Ciągła wymiana informacji

między nauczycielami, refleksja nad metodyką nauczania dwujęzycznego przedmiotów niejęzykowych miała więc wpływ na uczenie się/nauczanie języka obcego w klasach dwujęzycznych.

Rozwiązania metodyczne, korzystne i skuteczne w pracy sekcji dwujęzycznych, ulegają i muszą ulegać ciągłym modyfikacjom. Nie bez znaczenia na pracę tych sekcji mają szeroko dyskutowane obecnie tendencje w metodyce nauczania języków obcych dotyczące takich kluczowych pojęć, jak: autonomia ucznia, interkulturowość czy wreszcie strategię. Tendencje te w sposób naturalny mają swoje odbicie w metodyce dwujęzycznego nauczania przedmiotów. Przeprowadzona w Polsce ankieta Rady Europy, dotycząca autonomii ucznia widzianej oczami nauczyciela, wykazała wyraźne zainteresowanie i poparcie nauczycieli klas dwujęzycznych dla szerszego wprowadzania rozwiązań autonomicznych przy jednoczesnych obawach, że rozwiązania instytucjonalne wielokrotnie uniemożliwiają rozszerzenie autonomii w szkolnictwie polskim. Doświadczenie jednak pokazuje, że nauczyciele świetnie potrafią, jeśli tylko tego chcą i wiedzą jak pracować, rozwijać autonomię uczniów niezależnie od ograniczeń zewnętrznych. Wielokrotnie również, szkoły, w których istnieje współpraca między nauczycielami języka i przedmiotów, w sposób interesujący przygotowują uczniów do pracy autonomicznej, między innymi przez opracowywane przez uczniów projekty łączące w sobie elementy interdyscyplinarne i interkulturowe, zadania językowe i przedmiotowe, a więc w pełni realizując cele, jakie stawia sobie szkolnictwo dwujęzyczne. Autonomia powinna być rozwijana wielopłaszczyznowo, projekty są jednak z pewnością ciekawą propozycją angażującą i uczniów i nauczycieli.

Elementy interkulturowe, coraz liczniej występujące w podręcznikach do nauki języków obcych, są w sposób naturalny wpisane w edukację dwujęzyczną: ciągła konfrontacja tekstów źródłowych, nie tylko historycznych czy dotyczących współczesnych zjawisk socjokulturowych w dwóch językach, powinna doprowadzać uczniów do głębszej refleksji i do wykształ-

cenia szeroko rozumianej tolerancji. Z założenia edukacja dwujęzyczna powinna być więc edukacją interkulturową realizującą szersze niż czysto dyscyplinarne cele edukacyjne.

Badania dotyczące dwujęzyczności (Cohen, R. 1991; Białystok, E. 1991; Lentz, F. 1999) sporo miejsca poświęcają zagadnieniu strategii stosowanych przez dzieci dwujęzyczne. Podkreślana jest zdolność tych dzieci do generalizacji czy abstrakcji. Bogate doświadczenie interakcyjne ze światem, nabywane przez dwa systemy językowe, z którymi mają stały kontakt, wykształca w nich pewnego typu plastyczność mentalną. Nie znaczy to oczywiście, że dzieci te są „inteligentniejsze”, znaczy to po prostu, że łatwiej i częściej używają pewnych strategii. Fakt ten powinien być brany pod uwagę przez nauczycieli uczących w klasach dwujęzycznych.

Mam jednak nadzieję, że minął już okres, kiedy nauczyciele sekcji dwujęzycznych w Polsce czuli się zagubieni i niepewni. Wspólne opracowywanie testów kontrolnych, staże, konferencje czy sympozja organizowane przez takie instytucje jak Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Ambasada Francji czy XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie powoduje, że wymiana doświadczeń między nauczycielami przedmiotów z różnych szkół dwujęzycznych stała się faktem.

Bibliografia

- Białystok, E. (1991), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press.
- Cohen, R. (1991) „Apprendre le plus jeune possible”, w: *Le Française dans la Monde*, Numéro Spécial, s. 48–56.
- Granica, T., Kławe-Mazur, M., Szczucka, M. (1996) Nauczanie dwujęzyczne w liceach z wykładowym językiem francuskim w: *Języki Obce w Szkole* nr 3, s. 250–258.
- Laplanche, B. (1995) „Principes pédagogiques d’une unité de travail en science” w: *Le journal d’Immersion*, vol. 19 n° 1, s. 23–26.
- Lentz, F. (1999), „Das résultats d’apprentissage en compétence stratégique” w: *Le Journal d’Immersion*, vol. 22 n° 1, s. 11–15.
- Paczek, B. (1993), *L’étude sur la progression des élèves dans deux lycées bilingues à Varsovie*, Warszawa: ILS.
- Woźniak, E. (1995). *Enseignement des matières de spécialités dans les lycées bilingues*, Warszawa: ILS.

(listopad 2002)

Hiszpańskie Sekcje Dwujęzyczne w Polsce. Teraźniejszość i przyszłość



Na początek trochę historii

Wszystko zaczęło się w roku 1991, kiedy to powstała pierwsza sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim w liceum im. Miguela Cervantesa w Warszawie. Kilka miesięcy później powstało Biuro Radcy do spraw Edukacji Ambasady Hiszpanii (Asesoría Técnica de Educación de la Embajada de España) z siedzibą, aż do początku września 2001 roku, w tymże liceum. W latach szkolnych 1991–1996 rozwój i funkcjonowanie sekcji dwujęzycznej określało dwustronne porozumienie zawarte między ministerstwami edukacji Polski i Hiszpanii dotyczących współpracy kulturalnej i naukowej w szkołach średnich i wyższych, przyznawania stypendiów, przyjazdu do polskich szkół hiszpańskich lektorów, wymiany młodzieży i nauczycieli itp. W roku 1996 zostało podpisane *Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji i Kultury Królestwa Hiszpanii* w sprawie tworzenia i funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w liceach ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej, organizacji egzaminu dojrzałości dla absolwentów tych klas oraz określenia warunków niezbędnych dla nadania im przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii *Título de Bachiller*.

W roku szkolnym 1997/98 powstała druga w Polsce sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim w krakowskim liceum im. Adama Mickiewicza. W roku szkolnym 2001/02 absolwenci tej szkoły po raz pierwszy wzięli udział w hiszpańskim egzaminie dojrzałości oraz w egzaminach *Selectividad*, hiszpańskim odpowiedniku egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. We wrześniu 2002 odbyła się inauguracja trzeciej w Polsce sekcji dwujęzycznej z językiem

hiszpańskim w liceum im. Haliny Poświatowskiej w Łodzi, być może ostatniej rozpoczynającej się wyłącznie rokiem „0”.



Funkcjonowanie oraz podstawy prawne sekcji dwujęzycznych

Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim działają zgodnie z *Dwustronnym Porozumieniem*, o którym mowa wyżej. Ze względu na ostatnio przeprowadzoną w Polsce reformę systemu edukacji *Porozumienie* to wymaga nanieśienia niezbędnych poprawek. Nowe porozumienie ustanowi przedmioty, które będą nauczane w języku hiszpańskim, liczbę godzin przeznaczonych na nie tygodniowo oraz liczbę hiszpańskich nauczycieli zatrudnionych w klasach dwujęzycznych (maksymalnie 4 osoby, minimalnie 1). Będzie zawierać również zobowiązania obu stron mające na celu poprawę warunków kształcenia dwujęzycznego z językiem hiszpańskim.

Strona hiszpańska zobowiązuje się do:

- ogłaszania rekrutacji na każdorazowo określonej liczbie miejsc dla nauczycieli narodowości hiszpańskiej oraz wspólnego dokonania przez obie strony odpowiedniego wyboru nauczycieli, którym strona hiszpańska przyzna pomoc finansową na pokrycie kosztów podróży i wypłaci delegowanym nauczycielom z Hiszpanii dodatek do wynagrodzenia wypłacanego przez polskie MENiS,
- dostarczenia środków i materiałów dydaktycznych potrzebnych do nauczania języka hiszpańskiego wszystkim sekcjom w łącznej rocznej kwocie 5000–5500 euro,
- przyznawania stypendiów doskonalenia zawodowego w Hiszpanii dla polskich nauczycieli prowadzących nauczanie w języku hiszpańskim w klasach dwujęzycznych,

¹⁾ Autor jest Radcą do spraw Edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce.

► organizowania raz do roku, trwającego dwa tygodnie wyjazdu do Hiszpanii dla 9 uczniów i jednego nauczyciela z każdej sekcji dwujęzycznej. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele otrzymają określoną kwotę pieniężną zwaną „kieszonkowym”.

Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii oferuje ponadto 1 miesięczne stypendia dla pracowników polskiej administracji publicznej wyróżniających się współpracą i działaniem na rzecz języka hiszpańskiego. Począwszy od bieżącego roku szkolnego hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, za pośrednictwem Departamentu Współpracy z Zagranicą, przyznało 6 bardzo atrakcyjnych stypendiów socjalnych dla każdej z sekcji dwujęzycznych przeznaczonych dla uczniów z najlepszymi średnimi ocen i znajdującymi się w trudnej sytuacji finansowej. Ponadto, w okresie obowiązywania niniejszego Porozumienia zapewnia się obecność w Rzeczypospolitej Polskiej Rady do spraw Edukacji Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii oraz Centrum Pomocy Dydaktycznej pozostających do pełnej dyspozycji sekcji dwujęzycznych.

Co się tyczy zobowiązań strony polskiej, MENiS nawiązuje stosunek pracy z delegowanymi nauczycielami hiszpańskimi w formie umowy o pracę. Zapewnia wynagrodzenie, bezpłatną opiekę lekarską w publicznych zakładach opieki zdrowotnej oraz pokrycie podstawowego ubezpieczenia społecznego. Zapewnia ponadto nauczycielom hiszpańskim, delegowanym w ramach niniejszego Porozumienia, bezpłatne zakwaterowanie, i w miarę możliwości budżetowych strony polskiej, naukę i doskonalenia języka polskiego na bezpłatnych kursach.

Z racji ostatnio przeprowadzonej w Polsce reformy systemu edukacji powstały duże zmiany: zredukowano z czterech lat do trzech okres trwania nauki w polskich liceach i utworzono gimnazja. Owa redukcja okresu trwania nauki w liceach dotyka w znaczący sposób rozwoju sekcji dwujęzycznych ponieważ programy nauczania zebrane w *Syllabusach* z języka hiszpańskiego i literatury, z historii i geografii Hiszpanii i z historii sztuki są opracowane i podzielone na cztery obszary odpowiadające czterem klasom liceum. Poza tym, uczniowie

sekcji dwujęzycznych po czterech latach nauki w liceum i po wcześniejszym roku „0”, gdzie w sposób intensywny poznawali zarówno język jak i kulturę hiszpańską, mogli być uważani za dwujęzycznych, co trudno będzie powiedzieć o uczniach po dokonanej redukcji.

Dodajmy tylko, że uczniowie kończący liceum dwujęzyczne przystępują do egzaminu dojrzałości, i po jego pomyślnym zdaniu otrzymują *Título de Bachiller* (tytuł hiszpańskiego maturzysty), uprawniający do uczestnictwa w egzaminach wstępnych *Selectividad* na uczelnie wyższe. Uczniowie, którzy zdadzą egzamin *Selectividad* mogą ubiegać się o jedno ze stypendiów Uniwersytetu w Granadzie i podjąć studia na tej uczelni. Uniwersytet w Granadzie oferuje również różne stypendia dla nauczycieli z sekcji dwujęzycznych, w tym jedno bardziej specyficzne dla nauczyciela nauk ścisłych uczącego po hiszpańsku.



Plany na przyszłość: nowe sekcje dwujęzyczne

Od zeszłego roku istnieje plan tworzenia od 2003 do 2010 r. nowych i rozwoju już istniejących sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim, zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii. Plan ten przewiduje stopniowe tworzenie na terenie całego kraju sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim, aż do osiągnięcia 14 oddziałów, które od roku szkolnego 2010/2011 będzie można pomnożyć przez dwa, ponieważ będą istniały w dwojakiej formie: w gimnazjum i w liceum. Tak więc, w przyszłym roku powstaną trzy sekcje: w Lublinie, Poznaniu i Wrocławiu, które rozpoczną naukę dwujęzyczną zarówno w gimnazjum, jak i rokiem „0” w liceum. Istniejącym już sekcjom dwujęzycznym w liceach również zaproponowano utworzenie takich klas w gimnazjach. W roku szkolnym 2004/2005 powstanie sekcja w Białymstoku, a w latach następnych kolejne w Rzeszowie, Wodzisławiu Śląskim, Kielcach, Wałbrzychu i Suwałkach. W ten sposób w roku szkolnym 2010/2011 będzie ich 14×2 w gimnazjach i liceach. Sytuację, o której mowa przedstawiają załączone tabele.

PLAN TWORZENIA SEKCJI DWUJĘZycznych Z JĘZYKIEM HISZPAŃSKIM W POLSCE

(PROPOZYCJA BIURA RADCY DS EDUKACJI/GRUDZIEŃ 2001)

SEKCJE DWUJĘZyczne

KRAJ	2001–2002	*2002–2003	*2003–2004	*2004–2005	*2005–2006
P O L S K A	Kraków I (L) Warszawa I (L)	Kraków I (L) Łódź (L) ¹ Warszawa I (L)	Kraków I (L) Łódź (L) Lublin (G) Poznań (G) Warszawa I (L) Wrocław (G)	Białystok (G) Kraków I (L) Kraków II (G) Łódź (L) Lublin (G) Poznań (G) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wrocław (G)	Białystok (G) Kraków I (L) Kraków II (G) Łódź (L) Lublin (G) Poznań (G) Rzeszów (G) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wodzisław (G) Wrocław (G)
RAZEM	2	3	6	9	11

BIURO RADCY	*2006–2007	*2007–2008	*2008–2009	*2009–2010	*2010–2011
P O L S K A	Białystok (G) Kraków I (L) Kraków II (G) Kielce (G) Łódź (L) Lublin (G+L) Poznań (G+L) Rzeszów (G) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wałbrzych (G) Wodzisław (G) Wrocław (G+L)	Białystok (G+L) Kraków I (L) Kraków II (G) Kielce (G) Łódź (L) Lublin (G+L) Poznań (G+L) Rzeszów (G) Suwałki (G) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wałbrzych (G) Wodzisław (G) Wrocław (G+L)	Białystok (G+L) Kraków I (L) Kraków II (G) Kielce (G) Łódź (L) Lublin (G+L) Poznań (G+L) Rzeszów (G+L) Suwałki (G) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wałbrzych (G) Wodzisław (G+L) Wrocław (G+L)	Białystok (G+L) Kraków I (L) Kraków II (G) Kielce (G+L) Łódź (L) Lublin (G+L) Poznań (G+L) Rzeszów (G+L) Suwałki (G) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wałbrzych (G+L) Wodzisław (G+L) Wrocław (G+L)	Białystok (G+L) Kraków I (L) Kraków II (G) Kielce (G+L) Łódź (L) Lublin (G+L) Poznań (G+L) Rzeszów (G+L) Suwałki (G+L) Warszawa I (L) Warszawa II (G) Wałbrzych (G+L) Wodzisław (G+L) Wrocław (G+L)
RAZEM		14	14	14	14

SEKCJE DWUJĘZyczne I NAUCZYCIELE HISZPAŃSCY

KRAJ	2001–2002		*2002–2003		*2003–2004		*2004–2005		*2005–2006	
	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.
POLSKA	2	6	3 (+1)	7 (+1)	6 (+3)	12 (+5)	9 (+3)	16 (+4)	11 (+2)	19 (+3)

KRAJ	*2006–2007		*2007–2008		*2008–2009		*2009–2010		*2010–2011	
	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.	SEKCJE	NAUCZ.
POLSKA	13 (+2)	24 (+5)	14 (+1)	29 (+5)	14	35 (+6)	14	37 (+2)	14	41 (+4)

(listopad 2002)

Nowa matura w klasach dwujęzycznych

Istniejące do tej pory przepisy prawne dotyczące klas dwujęzycznych doprowadziły do sytuacji, w której każda szkoła mogła przeprowadzać swoją maturę praktycznie w dowolny sposób.

Klasy dwujęzyczne z językiem hiszpańskim i francuskim były przynajmniej ograniczone umowami międzynarodowymi, które, w większym lub mniejszym stopniu, narzucały im wspólne wymagania egzaminacyjne, natomiast egzaminy maturalne w poszczególnych klasach dwujęzycznych angielskich i niemieckich różniły się znacznie zarówno formą, jak i stopniem trudności. W ostatnich latach niektóre kuratoria przygotowywały arkusze do egzaminów pisemnych z języków obcych, ale ponieważ każde kuratorium przygotowywało własne arkusze, o porównywalności egzaminów nie mogło być mowy.

Ta sytuacja miała się zmienić po wprowadzeniu nowej matury w 2002 roku. Lecz i na niej zaważyły niepełne uregulowania prawne dotyczące klas dwujęzycznych. Ponieważ nie istniała podstawa programowa dla tych klas, nie można było zbudować standardów wymagań egzaminacyjnych uwzględniających specyfikę nauczania, np. języka obcego w klasach dwujęzycznych. Opracowane standardy powielały schemat standardów języków obcych dla klas zwykłych, rozszerzając, na ile to było możliwe, treści i zwiększając stopień trudności zadań. W przypadku innych przedmiotów nauczanych dwujęzycznie przyjęto zasadę, że będą one zdawane na podstawie tych samych arkuszy, co w innych szkołach, a pewne ich fragmenty będą przetłumaczone na język obcy. W przypadku matematyki miał to być arkusz zawierający zadania z poziomu podstawowego, a w przypadku historii lub geografii miały być przetłumaczone pytania dotyczące historii powszechnej i geografii świata, natomiast na pytania dotyczące Polski zdający odpowiadałby w języku polskim.

Zapis ten był zgodny z rozporządzeniem ministra, które w taki sposób dzieliło materiał nauczany w klasach dwujęzycznych. Osobiście mam duże wątpliwości co do słuszności tego zapisu. Wydaje mi się, że nasz absolwent częściej będzie rozmawiał z cudzoziemcem o uwarunkowaniach historycznych czy sytuacji ekonomicznej Polski niż np. Anglii i znajomość tych określeń jest mu bardziej lub co najmniej tak samo potrzebna.

Ten projekt matury był krytykowany przez niektórych nauczycieli klas dwujęzycznych. Zwracano uwagę na zbyt szeroki zakres materiału, który uczeń musi opanować z danego przedmiotu w języku obcym oraz na brak dodatkowego premiowania takiego egzaminu, które dawałoby dodatkową szansę przy rekrutacji na wyższą uczelnię. Zastrzeżenia budziła też, wprowadzona zgodnie z zasadą, że uczeń sam wybiera poziom egzaminu, możliwość zdawania przez absolwentów klas dwujęzycznych egzaminu z języka obcego na poziomie podstawowym. Po wprowadzeniu przez ministerstwo możliwości zwolnienia z egzaminu maturalnego na podstawie zagranicznych certyfikatów, potwierdzających podstawową znajomość języka obcego, wielu nauczycieli skarżyło się na wyraźne zmniejszenie motywacji uczniów, którzy taką znajomością języka wykazują się już na początku nauki w klasie dwujęzycznej.

Przesunięcie nowej matury na rok 2005 stworzyło możliwość weryfikacji przyjętych założeń. Wycofanie przez MENIS możliwości zwolnienia z matury na podstawie certyfikatów zyskało aprobatę większości nauczycieli języków obcych, nie tylko w szkołach dwujęzycznych. Ponadto przyjęto założenie, że absolwenci klas dwujęzycznych przystępują do egzaminu z języka obcego, będącego drugim językiem nauczania, na poziomie przewidzianym dla tych klas. Mogą oni zdawać maturę na niższym poziomie tylko w przypadku wybrania innego języka obcego.

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

Ministerstwo zleciło przygotowanie podstawy programowej dla klas dwujęzycznych, uwzględniającej tak ważne w nauczaniu dwujęzycznym elementy, jak: interkulturowość, znajomość tradycji i realiów socjokulturowych krajów danego obszaru językowego w porównaniu z krajem ojczystym, umiejętność odbioru tekstów kultury. Przygotowany zgodnie z tymi założeniami projekt standardów wymagań egzaminacyjnych języków obcych dla klas dwujęzycznych obejmuje, poza umiejętnościami językowymi, również elementy wiedzy o kulturze, literaturze, polityce lub ekonomii. Umiejętności językowe zostały podzielone według sprawności opisanych w *Ogólnoeuropejskich Wytycznych Nauczania Języków Obcych* (CEF – dokument Rady Europy). Ten sam podział zastosowano również w projekcie standardów języków obcych dla zwykłych klas.

Egzamin z języka obcego dla klas dwujęzycznych będzie miał taki sam schemat dla wszystkich języków i będzie się składał z części ustnej i pisemnej.

Część ustna, oceniana wewnętrznie, będzie polegała na rozmowie egzaminatora ze zdającym na temat przeczytanego tekstu. Przewiduje się tu pewne różnice w formie tego egzaminu, wynikające z tradycji nauczania danego języka. Różnice mogą dotyczyć zarówno rodzaju tekstu (publicystyczny, literacki, kulturoznawczy), jak i sposobu przeprowadzania rozmowy (dyskusja, streszczenie, analiza). Szczegółowy opis tego egzaminu dla poszczególnych języków będzie umieszczony w informatorze maturalnym (syllabusie).

Część pisemna będzie się składać z dwóch arkuszy. Pierwszy z nich, trwający 90 minut, będzie zawierał zadania sprawdzające umiejętność rozumienia ze słuchu i pisania tekstów użytkowych. Zdający najpierw wysłucha 2-3 tekstów, nagranych na CD przez rodzimych użytkowników języka, następnie rozwiąże krótkie zadania sprawdzające zrozumienie tych tekstów, a na koniec napisze tekst własny, odnoszący się do jednego z wysłuchanych tekstów. Drugi arkusz, trwający 150 minut, będzie sprawdzał umiejętność rozumienia tekstu czytanego i formułowania wypowiedzi pisemnej. W arkuszu znajdą się 2-3 teksty, powiązane tematycznie, ale różniące się formą, stylem itp. Zdający powinien rozwiązać zadania sprawdza-

jące zrozumienie tych tekstów, a następnie napisać pracę na jeden z dwóch tematów do wyboru, odnosząc się do przeczytanych tekstów. Podobnie jak w przypadku egzaminu ustnego, szczegółowy opis tego egzaminu dla różnych języków będzie przedstawiony w syllabusie.

Zmieni się także egzamin z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Głównym założeniem nowej matury jest zapewnienie porównywalności wyników egzaminu w całym kraju. Zrealizowane może to być tylko przez spójność systemu egzaminacyjnego i ocenianie umiejętności uczniów przez odpowiednio przeszkolonych zewnętrznych egzaminatorów. Te warunki, ze względów organizacyjnych, spełnia jedynie egzamin pisemny. Egzamin ustny powinien zostać ograniczony tylko do języków, gdyż nie da się pisemnie sprawdzić sprawności mówienia. Można natomiast sprawdzić pisemnie wiedzę ucznia z fizyki czy geografii, niezależnie od tego, w jakim języku ten przedmiot był wykładany. Przyjęto więc założenie, że egzamin z tych przedmiotów powinien być pisemny i dwujęzyczny, to znaczy zdawany częściowo po polsku, a częściowo w języku obcym. Treści zdawane w języku obcym powinny być dostosowane do możliwości ucznia i nauczyciela, wynikających np. z ograniczonej liczby godzin danego przedmiotu. Standardy wymagań egzaminacyjnych z poszczególnych przedmiotów powinny, w przypadku klas dwujęzycznych, wskazywać, które z wymaganych umiejętności będą sprawdzane w języku obcym. W syllabusie dla klas dwujęzycznych, poza tak sformułowanymi standardami, powinien się znaleźć szczegółowy opis tej części egzaminu, która będzie zdawana w języku obcym.

Dla przedmiotów zdawanych dwujęzycznie planuje się, aby uczeń zdawał najpierw egzamin z tego przedmiotu w języku polskim, na wybranym przez siebie poziomie, a następnie dodatkowo rozwiązywałby w języku obcym zadania umieszczone w arkuszu przygotowanym specjalnie pod kątem nauczania tego przedmiotu w klasach dwujęzycznych. Za rozwiązanie tych zadań otrzymywałby dodatkowe punkty, które zwiększając pulę punktów z danego przedmiotu, dawałyby mu większą szansę przyjęcia na wybraną uczelnię, a w klasach francusko- i hiszpańskojęzycznych umożliwiały uzyskanie certyfikatu.

Dobre przygotowanie takiego egzaminu wymaga współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów z różnych szkół dwujęzycznych, z Centralną Komisją Egzaminacyjną i komisjami okręgowymi.

Niezwykle ważną sprawą, dotyczącą nowego egzaminu maturalnego, jest przygotowanie wykwalifikowanych egzaminatorów do oceniania prac uczniowskich, zarówno z języków obcych, jak i przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Najprostszym i najbardziej rozsądnym wydaje się projekt, aby nauczyciele klas dwujęzycznych uzyskiwali najpierw stopień egzaminatora swojego przedmiotu na tradycyjnych kursach, organizowanych przez komisje okręgowe, a następnie rozszerzali te uprawnienia biorąc udział w szkoleniach ukierunkowanych na ocenianie prac egzaminacyjnych z klas dwujęzycznych.

Proponowana forma egzaminu maturalnego nie jest sprzeczna z istniejącymi umowami

międzynarodowymi i może być zaakceptowana przez stronę hiszpańską i francuską podczas mającej wkrótce nastąpić renegotjacji tych umów. Zwłaszcza rząd hiszpański wymaga pisemnej formy egzaminu, sprawdzającego określone treści kulturoznawcze. Istotne jest, aby w dalszym ciągu istniała możliwość uzyskania przez maturzystów odpowiednich certyfikatów, dających im prawo do podjęcia studiów za granicą.

Egzaminy maturalne w klasach dwujęzycznych obejmują niewielki procent młodzieży, nie jest to jednak powód, aby miały być przygotowane mniej starannie. W perspektywie jednoczącej się Europy bardzo dobra znajomość języków obcych, przygotowanie do funkcjonowania na międzynarodowym rynku pracy, jak również kształtowana w tych szkołach postawa otwartości wobec innych kultur, są nie do przecenienia.

(listopad 2002)



WYDAWNICTWA CODN

Nowości

► PLACÓWKI DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POLSCE

*Niniejsza publikacja jest trzecią edycją informatora wydane-
go przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, poświę-
conego polskim placówkom doskonalenia nauczycieli.*

*Folder zawiera dane dotyczące: struktury organizacyjnej, bazy
dydaktycznej, ośrodków szkoleniowych i kadry zarządzającej
w centralnych oraz wojewódzkich placówkach doskonalenia na-
uczycieli.*

*Prezentuje także publiczne: gminne i powiatowe placówki dos-
konaleń nauczycieli, tworzone i prowadzone przez jednostki
samorządu terytorialnego, inne niż samorząd województwa.*

*Informator zawiera wykaz niepublicznych placówek doskonalenia
nauczycieli w poszczególnych województwach.*

*Dane o placówkach zostały udostępnione Zespołowi Informacji
Pedagogicznej CODN przez placówki wojewódzkie, kuratoria
oświaty, urzędy marszałkowskie, samorządy terytorialne i są
zgodne ze stanem na wrzesień 2002 r.*



INFORMACJE



Małgorzata Multańska¹⁾
Warszawa

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – stan prawny

Formalnie nauczanie dwujęzyczne zostało wprowadzone w Polsce od roku szkolnego 1991/1992 choć długo wcześniej istniały, co prawda w niewielu szkołach, klasy z wykładowym językiem obcym. Obecnie w publicznych liceach, gimnazjach i nielicznych jeszcze szkołach podstawowych funkcjonują klasy z językami: angielskim, niemieckim, francuskim i hiszpańskim jako drugimi językami nauczania. Klasy takie funkcjonują również w szkołach niepublicznych.

Postawę prawną organizowania klas dwujęzycznych stanowią:

- ▶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr. 67, poz. 329 i Nr. 106, poz. 496, z 1997 r. Nr. 28, poz. 153 i Nr. 141, poz. 943, z 1998 r. Nr. 117, poz. 759 i Nr. 162, poz. 1126, oraz z 2000 r. Nr. 12, poz. 136, Nr. 19, poz. 239, Nr. 48, poz. 550, nr. 104, poz. 1104, Nr. 120, poz. 1268 i Nr. 122, poz. 1320).
 - ▶ Ustawa z dnia 21 grudnia 2000 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr. 122, poz. 1320 z 31 grudnia 2000 r.).
 - ▶ Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce w sprawie zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim polskich liceów ogólnokształcących w latach szkolnych 1997/98 i 1998/99 – oraz warunków wydawania Zaświadczenia władz francuskich o poziomie znajomości języka francuskiego absolwentom tych szkół, którzy zdali wymagane egzaminy z dnia 12 stycznia 1998 r. wraz z Aneksm z dnia 9 grudnia 1999 r., przedłużającym ważność porozumienia na lata szkolne 1999/2000 i 2000/2001.
- ▶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, załącznik nr. 3 (Dz. U. Nr. 61, poz. 624).
 - ▶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, załącznik nr. 4 (Dz. U. Nr. 61, poz. 625).
 - ▶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, załącznik nr. 8 i załącznik nr. 15 (Dz. U. Nr. 61, poz. 626).

¹⁾ Małgorzata Multańska jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

► Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji i Kultury Hiszpanii w sprawie tworzenia i funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w liceach ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej, organizacji egzaminu dojrzałości dla absolwentów tych klas oraz określenia warunków niezbędnych dla nadania im przez Ministerstwo Edukacji i Kultury Hiszpanii Titulo de Bachiller z dnia 6 maja 1997 r.

► Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 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.

Na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1997 r. Nr 56, poz. 357, z 1998 r. Nr 106, poz. 668 i Nr 162, poz. 1118, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 22, poz. 291 i Nr 122, poz. 1323, z 2001 r. Nr 111, poz. 1194, Nr 128, poz. 1404 i Nr 144, poz. 1615 oraz z 2002 r. Nr 4, poz. 32 i Nr 113, poz. 984)²⁾

Zgodnie z powyższym nauczanie dwujęzyczne to nauczanie w języku polskim oraz w jednym z języków obcych co najmniej 2 lub 3 przedmiotów. Są to najczęściej: matematyka, fizyka z astronomią, chemia, biologia z higieną i ochroną środowiska, elementy historii i geografii powszechnej, informatyka. Przedmioty te mogą być też zdawane w danym języku nauczania przez abiturientów podczas ustnego egzaminu dojrzałości. Nauczanie dwujęzyczne nie może być realizowane na lekcjach języka polskiego, historii i geografii Polski oraz drugiego języka obcego.

Nauka w klasach dwujęzycznych liceów ogólnokształcących czteroletnich trwa(ła) 4 lata lub 5, gdy w danym liceum funkcjonuje tzw. klasa zerowa, co oznacza nabór uczniów na podstawie prognostycznego testu zdolności językowych bez wymaganej znajomości języka obcego, którego nauce w rozszerzonym wymiarze godzin (do 20 tygodniowo) jest poświęcony pierwszy rok nauki w klasie wstępnej – zerowej.

Ramowy plan nauczania dla liceum ogólnokształcącego z oddziałami dwujęzycznymi przewiduje nauczanie drugiego języka jako języka obcego w wymiarze 6 godzin tygodniowo w klasach I-III oraz 4 godzin tygodniowo w klasie IV. (Dz. U. Nr. 61 z 21 maja 2001, poz. 626 zał. nr. 15). Na poziomie gimnazjalnym plan ramowy przeznaczają na naukę języka docelowego 18 godzin na całym etapie edukacyjnym tzn. w klasach VII, VIII, IX – 9 godzin nauczania Dz. U. Nr. 61 z 21 maja 2001, poz. 626 zał. Nr. 8).

Realizowane programy nauczania w klasach dwujęzycznych obok wysokich kompetencji opanowania języka ojczystego i docelowego powinny prowadzić do rozszerzenia wiedzy o realiach życia współczesnego krajów danego obszaru językowego, wzbogacenia wiedzy o kulturze i historii tych krajów, a także szeroko rozumianych postaw uniwersalnych.

W związku z podpisanymi umowami inna jest organizacja nauczania w klasach dwujęzycznych z językiem francuskim i hiszpańskim niż niemieckim i angielskim. Absolwenci liceów ogólnokształcących z francuskim jako językiem docelowym przystępują do pisemnego egzaminu dojrzałości z tego języka, opracowanego przez komisję polsko-francuską, natomiast pisemny egzamin dojrzałości z języka hiszpańskiego jest przygotowywany przez stronę hiszpańską. Abiturienti, którzy pomyślnie zdadzą egzamin dojrzałości otrzymują oprócz polskiego świadectwa, oficjalne Certyfikaty Rządu Francuskiego oraz Hiszpanii – dokumenty równoważne świadectwom dojrzałości tych państw. Oznacza to zwolnienie z obowiązku zdawania języka hiszpańskiego czy francuskiego przy ubieganiu się o przyjęcie na studia do szkół wyższych w tych krajach.

Podobne możliwości mają absolwenci liceów dwujęzycznych z językiem niemieckim. Mogą oni przystąpić do państwowego egzaminu grupowego DSD II, którego pozytywny wynik zwalnia z konieczności zdawania egzaminu językowego na wszystkich uczelniach niemieckich, co przy wzajemnym uznawaniu matur oznacza praktycznie dla polskich abiturientów możliwość studiowania w Niemczech.³⁾

(grudzień 2002)

²⁾ Patrz również s. 231 w tym numerze.

³⁾ Patrz również w tym numerze: Małgorzata Multańska, *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, s. 77.

Szkoły z klasami dwujęzycznymi²⁾



Język angielski



Szkoły Podstawowe i Gimnazja

► Amerykańska Szkoła Podstawowa
81-504 **Gdynia**, ul. Łowicka 41
tel. (0-58) 664-69-71, faks (0-58) 664-74-14
e-mail jsurf@polbox.com

► Sopotka Akademia Tenisowa, Szkoła
Podstawowa i Gimnazjum
81-718 **Sopot**, ul. Ceynowy 5
tel. (0-58) 550-29-12, faks (0-58) 550-03-78
e-mail: akademia@skt.com.pl

► Gimnazjum Nr 17
85-866 **Bydgoszcz**, ul. Zofii Nałkowskiej 9
tel/faks (0-52) 361-08-85
e-mail Zso4@logonet.com.pl

¹⁾ Małgorzata Multańska jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²⁾ Wymieniliśmy tylko te szkoły, o których powiadomiły nas kuratoria.

► Amerykańskie Gimnazjum
81-504 **Gdynia**, ul. Łowicka 41
tel. (0-58) 664-69-71, faks (0-58) 664-74-14
e-mail jsurf@polbox.com

► Gimnazjum Nr 13
81-049 **Gdynia**, ul. Wejherowska 55
tel. 0-58 663-30-72

► Gimnazjum Nr 24
81-405 **Gdynia**, ul. Legionów 27

► Europejskie Prywatne Gimnazjum Nr 14
30-074 **Kraków**, ul. K. Wielkiego 33
tel/faks (0-12) 632-46-29
e-mail euroliceum@poczta.onet.pl

► Gimnazjum Nr 58
03-719 **Warszawa**, ul. Jagiellońska 38
tel. (0-22) 619-27-45
e-mail lo8wladyslaw@wp.pl

► Zespół Szkół Dwujęzycznych Nr 4
03-938 **Warszawa**, ul. Zwycięzców 44
tel/faks (0-22) 617-63-28
e-mail sp168@sp168.waw.ids.pl

► Gimnazjum Nr 2
44-300 **Wodzisław Śląski**, ul. 26 Marca 66
tel. (0-32) 455-37-36, faks (0-32) 455-24-83

► Gimnazjum nr 49
50-382 **Wrocław**, ul. Szczytnicka 11
tel. (0-71) 227-220, faks (0-71) 72-21-80

► Licea Ogólnokształcące

► IX Liceum Ogólnokształcące
85-866 **Bydgoszcz**, ul. Z. Nałkowskiej 9
tel. (0-52) 361-08-85

► V LO im. Stefana Żeromskiego
80-322 **Gdańsk-Oliwa**, ul. Polanki 130
tel. (0-58) 552-11-91

► III LO im. Boh. Westerplatte
80-255 **Gdańsk-Wrzeszcz**, ul. Topolowa 7
tel. (0-58) 34-19-463, fax. 0-58 341-06-71

► III LO im. Marynarki Wojennej RP
81-405 **Gdynia**, ul. Legionów 27
tel./faks (0-58) 622-18-33

► Zespół Szkół Ogólnokształcących (LO)
66-400 **Gorzów Wielkopolski**,
ul. Przemysłowa 22, tel. (0-95) 722-84-38

► I LO im. B. Nowodworskiego
31-101 **Kraków**, Plac na Groblach 9
tel./faks (0-12) 422-96-79
e-mail listy@nowodworek.krakow.pl

► III LO im. Jana Kochanowskiego
31-818 **Kraków**, Os. Wysokie 6
tel. (0-12) 648-42-76, fax: (0-12) 648-99-82
e-mail lo3krakow@poczta.onet.pl

► VI LO im. Adama Mickiewicza
31-057 **Kraków**, ul. Wąska 7
tel. (0-12) 430-68-12

► Kolegium Europejskie
Europejskie Prywatne Liceum Ogólnokształcące
30-074 **Kraków**, ul. Kazimierza Wielkiego 33
tel. (0-12) 632-46-29

► IV Liceum Ogólnokształcące im. E. Szczanieckiej
91-416 **Łódź**, ul. Pomorska 16
tel/faks 0-42 633-62-93

► Katolickie Liceum Ogólnokształcące
10-136 **Olsztyn**, ul. Bałtycka 4
tel. 0-89 527-64-31

► II LO im. Marii Konopnickiej
45-084 **Opole**, ul. Pułaskiego 3
tel. (0-77) 454-22-86, 441-03-11
Internet: www.lo2.opole.pl
e-mail: sekr@lo2.opole.pl

► III Liceum Ogólnokształcące
45-070 **Opole**, ul. Dubois 28
tel. 0-77 453-64-06

► LO im. Św. Marii Magdaleny
61-867 **Poznań**, ul. Garbary 24
tel./faks (0-61) 852-77-05

► I Prywatne Liceum Ogólnokształcące
60-406 **Poznań**, ul. Dąbrowskiego 262/280
tel. (0-61) 84-77-435, faks (0-61) 847-74-56

► I LO im. Ks. A. J. Czartoryskiego
24-100 **Puławy**, al. Partyzantów 16
tel. (0-81) 836-36-26, faks (0-81) 887-99-98

► I LO im. Powstańców Śląskich
44-200 **Rybnik**, ul. Kościuszki 41
tel. (0-32) 42-22-787, faks (0-32) 42-21-121

► IV LO im. Stanisława Staszica
41-206 **Sosnowiec**, Pl. W. Zillingera 1
tel. (0-32) 291-37-84

► II LO im. Hetmana Jana Tarnowskiego
33-100 **Tarnów**, ul. 1 Maja 18
tel. (0-14) 621-33-15,
e-mail: lo2@ii-lo.tarnow.pl

► XXXIII LO im. Mikołaja Kopernika
01-225 **Warszawa**, ul. Bema 76
tel. 632-75-70, faks 632-33-31

► XXXV Liceum Ogólnokształcące Im. B. Prusa
03-936 **Warszawa**, ul. Zwycięzców 7/9
tel: (0-22) 617-74-13
e-mail: liceum@prus.edu.pl

► V Liceum Ogólnokształcące
53-523 **Wrocław**, ul. Grochowska 13
tel. 0-71 361-23-41

► XIV LO im. Polonii Belgijskiej
50-382 **Wrocław**, ul. Szczytnicka 11
tel. (0-71) 227-220, faks (0-71) 72-21-80

► I Liceum Ogólnokształcące
65-508 **Zielona Góra**, ul. Kilińskiego 1
tel.: (0-68) 327-26-71



Język niemiecki

Szkoły Podstawowe i Gimnazja

► Dwujęzyczna Szkoła Podstawowa w Solarni
47-244 **Dziergowice**, ul. Raciborska 42
tel. 0-77 483-05-12
Internet www.zsolarnia.rpr.pl
e-mail paedlucas@interia.pl

► Zespół Szkół Dwujęzycznych (Szkoła podstawowa i gimnazjum)
46-300 **Olesno**, ul. Wielkie Przedmieście 51
tel./faks 0-34 358-32-82

► Gimnazjum Nr 3
81-653 **Gdynia**, ul. Narcyzowa 6
tel. (0-58) 624-13-42

► Gimnazjum Nr 43
93-321 **Łódź**, ul. Powszechna 15
tel. (0-42) 645-93-04
e-mail lodz.gimn.43@edu.apple.pl

► Publiczne Gimnazjum Nr 8
45-720 **Opole**, ul. Szymona Koszyka 21
tel. (077) 474-51-72
Internet www.g8opole.w.pl
e-mail g8opole@wodip.opole.pl

► Gimnazjum w Zespole Szkół Nr 6
70-547 **Szczecin**, Plac Mariacki 1
tel./faks 0-91 433-67-60

► Gimnazjum Nr 25, Zespół Szkół Dwujęzycznych Nr 4
03-938 **Warszawa**, ul. Zwycięzców 44
tel./faks (0-22) 617-63-28
e-mail sp@168sp168.waw.ids.pl

► Gimnazjum Nr 42
00-105 **Warszawa**, ul. Twarda 8/12
tel. 0-22 620-49-31
e-mail sekretariat@twardagim.edu.pl

► Gimnazjum Dwujęzyczne Nr 48
50-447 **Wrocław**, ul. Hauke Bosaka 33
tel./faks (0-71) 343-52-79



Licea Ogólnokształcące

► IX Liceum Ogólnokształcące
85-060 **Bydgoszcz**, ul. Sobieskiego 10
tel. 052 / 322-95-06 faks 052/ 322-39-12

► Publiczne Liceum Ogólnokształcące
46-081 **Dobrzeń Wielki**, ul. Namysłowska 94
tel. (0-77) 469-55-94
e-mail zs.dobzenopole@mtl.pl

► II Liceum Ogólnokształcące im. Pniewskiego
80-445 **Gdańsk**, ul. Pestalozziego 7/9
tel./faks (0-58) 341-46-56

► VI Liceum Ogólnokształcące
44-109 **Gliwice**, ul. Partyzantów 25
tel. (0-32) 234-25-53

► I Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza
47-200 **Kędzierzyn Koźle**, ul. Piramowicza 36
tel. (0-77) 48-23-474 i 48-23-305

► Liceum Ogólnokształcące
47-303 **Krapkowice**, ul. Ks. Duszy 1
tel. (0-77) 46-63-202
e-mail szkola@sonik.pl

► I Liceum Ogólnokształcące
64-100 **Leszno**, ul. Kurpińskiego 1
tel. (0-65) 529-41-45

► VIII Liceum Ogólnokształcące im. Adama Asnyka
90-225 **Łódź**, ul. Pomorska 105
tel. (0-42) 678-65-22, faks (0-42) 679-08-06

► Katolickie Liceum Ogólnokształcące
10-136 **Olsztyn**, ul. Bałtycka 4
tel. 0-89 527-64-31

► Społeczne Liceum Ogólnokształcące
45-259 **Opole**, ul. Małopolska 22
tel. (0-77) 453-73-75

► II Liceum Ogólnokształcące
45-062 **Opole**, ul. Pułaskiego 3
tel. (0-77) 454-22-86

► VI Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza
31-057 **Kraków**, ul. Wąska 7
tel./faks (0-12) 430-69-08
e-mail vilo@vilo.krakow.pl

► VII Liceum Ogólnokształcące im. Dąbrowski
60-544 **Poznań**, ul. Żeromskiego 8/12
tel. (0-61) 84-72-502

► I Liceum Ogólnokształcące
47-400 **Racibórz**, ul. Kasprowicza 11
tel. (0-32) 41-544-52, faks (0-32) 414-03-24

► VI Liceum Ogólnokształcące im. J. Kochanowskiego
26-600 **Radom**, ul. Kilińskiego 25
tel. (0-48) 36-32-396, faks (0-48) 36-22-052

► IX Liceum Ogólnokształcące im. Bohaterów Monte Cassino
70-547 **Szczecin**, Plac Mariacki 1
tel./faks (0-91) 433-67-60

► I Prywatne Liceum Ogólnokształcące
70-236 **Szczecin**, ul. Gen. J. Sowińskiego 78
tel. (0-91) 448-02-11, 448-02-27,
faks (0-91) 448-04-70

► XVII Liceum Ogólnokształcące
im. A. Frycza Modrzewskiego
00-137 **Warszawa**, ul. Elektoralna 5/7
tel./faks (0-22) 620-38-33

► XIII Liceum Ogólnokształcące im. A. Fredry
50-447 **Wrocław**, ul. Hauke Bosaka 33
tel./faks (0-71) 343-52-79

► III Liceum Ogólnokształcące
41-800 **Zabrze**, ul. Sienkiewicza 33
tel. (0-32) 271-59-80

► Liceum Ogólnokształcące
59-500 **Złotoryja**, ul. Kolejowa 4
tel. (0-76) 878-33-44, faks (0-76) 87-83-631



Język francuski

▼ Szkoły Podstawowe i Gimnazja

► Gimnazjum przy II LO im. A. Mickiewicza,
81-327 **Gdynia**, ul. Wolności 22 b
tel. (0-58) 620-17-50

► Gimnazjum Nr 46
93-144 **Łódź**, ul. Krochmalna 15
tel. (0-42) 643-3058, faks (0-42) 643-50-33
e-mail gim46@szkoly.lodz.pl

► Gimnazjum przy I LO im. M.Kopernika,
40-039 **Katowice**, ul. Sienkiewicza 74
tel./faks (0-32) 255-18-63

► Gimnazjum przy XVII LO im. Młodej Polski,
30-095 **Kraków**, ul. Żłoty Róg 30
tel./faks (0-12) 637-08-97
e-mail gimnazjum18@kr.onet.pl

► Gimnazjum przy XV LO im. N. Żmichowskiej
00-951 **Warszawa**, ul. Klonowa 16
tel./faks (0-22) 849-37-34

► Gimnazjum przy XVI LO im. S. Sempołowskiej,
01-786 **Warszawa**, ul. Ks. J. Popiełuszki 5
tel./faks (0-22) 663-89-95

► Gimnazjum Nr 30
53-330 **Wrocław**, ul. Jantarowa
tel. 0-71 -372-24-97



Licea Ogólnokształcące

► II LO im. A. Mickiewicza
81-327 **Gdynia**, ul. Wolności 22 b
tel. (0-58) 620-17-50

► XIII LO im. Marii Piotrowiczowej
91-430 **Łódź**, ul. Zuli Pacanowskiej 4
tel. (0-42) 657-55-28, faks (0-42) 657-17-54

► I LO im. M.Kopernika
40-039 **Katowice**, ul. Sienkiewicza 74
tel./faks (0-32) 256-36-01

► XVII LO im. Młodej Polski
30-095 **Kraków**, ul. Żłoty Róg 30
tel./faks (0-12) 637-08-97

► I LO im. Karola Marcinkowskiego
60-811 **Poznań**, ul. Bukowska 16
tel. (0-61) 848-06-71, faks (0-61) 848-06-87

► XV LO im. N. Żmichowskiej
00-951 **Warszawa**, ul. Klonowa 16
tel./faks (0-22) 849-37-34, 663-89-95

► XVI LO im. S. Sempołowskiej
01-786 **Warszawa**, ul. Ks. J. Popiełuszki 5
tel. (0-22) 663-68-94; fax: 663-89-95
e-mail sempol@poczta.onet.pl

► VIII LO im. Bolesława Krzywoustego
53-415 **Wrocław**, ul. Zaporoska 71
tel./faks (0-71) 361-77-52



Język hiszpański

► XXXII Liceum Ogólnokształcące
92-511 **Łódź**, ul. Czajkowskiego 14
tel/faks (0-42) 673-01-25
e-mail zsonr1a@ns1.widzew.net

► VI LO im. A. Mickiewicza
31-057 **Kraków**, ul. Wąska 7
tel. (0-12) 430-69-08, fax: 0-12-430-67-68
e-mail vilo@vilo.krakow.pl

► XXXIV LO im. Cervantesa
00-737 **Warszawa**, ul. Zakrzewska 24
tel. 0-22-841-06-93, faks 0-22-851-14-62



Język włoski

► II Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego
00-459 **Warszawa**, ul. Myśliwiecka 6
tel. 0-22 628-21-01

(grudzień 2002)



Marzena Będkowska-Obłak¹⁾
Sosnowiec

Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym

Głównym celem kształcenia dwujęzycznego jest nauka języka obcego polegająca na przekazywaniu i zdobywaniu nowych informacji z innych przedmiotów szkolnych. Rozwój kompetencji gramatycznej nie jest zatem bezpośrednim przedmiotem kształcenia (por. Wode 1995:80). Jednakże uczniowie natrafiają podczas nauki przedmiotów specjalistycznych w języku obcym, na przykład w pracy z autentycznymi i niespreparowanymi dla celów nauczania języka obcego tekstami fachowymi, na liczne konstrukcje gramatyczne, których znajomość jest niejednokrotnie nieodzownym elementem warunkującym zrozumienie treści tekstu. Niektóre z tych konstrukcji występują w tekstach dość często, co umożliwia ich mimowolne przyswojenie, utrwalenie i automatyzację.

Przedmiotem moich badań jest próba zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym polsko-niemieckim oraz porównanie stopnia rozwoju tejże kompetencji z poziomem osiągniętym przez uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego i studentów I-go roku filologii germańskiej. Testowałam 16 arbitralnie wybranych zagadnień gramatycznych z uwzględnieniem struktur typowych dla przedmiotów fachowych nauczanych dwujęzycznie:

► z zakresu fleksji języka niemieckiego:

1. Tworzenie czasu przeszłego Perfekt (Perfektbildung)

2. Tworzenie strony biernej (Passivbildung)

3. Rodzaj rzeczownika – Homonimia (Gensunterschiede)

4. Liczba fleksyjna rzeczowników – singulartantum (Singulartantum)

5. Stosowanie rodzajników określonych i nieokreślonych (Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels)

6. Deklinacja rzeczowników jednosylabowych (die Deklination der einsilbigen Substantive)

7. Stopniowanie przymiotników (Deklination der Adjektive)

8. Konjugacja czasowników (Konjugation der Verben)

► z zakresu składni (Syntax):

9. Związek zgody czasowników i rzeczowników (die Kongruenz des finiten Verbs und Subjekts)

10. Szyk zdania (die Wortfolge)

11. Użycie predykatywne i atrybutywne przymiotników (der prädikative und attributive Gebrauch der Adjektive)

12. Konstrukcje bezokolicznikowe (Infinitivkonstruktionen)

13. Zdania okolicznikowe czasu (Temporalsätze)

14. Rekcja przyimków (Rektion der Präpositionen)

► z zakresu semantyki:

15. Semantyka czasowników modalnych (die Semantik der Modalverben)

► pragmatyki tekstowej:

16. Mowa zależna (die indirekte Rede)

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Dydaktyki Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Kielcach.

Wybrane zagadnienia mieszczą się w programie nauczania języka niemieckiego w liceach, dlatego uczniowie nie powinni mieć trudności z ich rozpoznaniem. Choć nie są to najprostsze aspekty, jednakże wiedza o tych niuansach gramatycznych świadczy o wyższym poziomie kompetencji gramatycznej, której można oczekiwać od uczniów.



Światowe badania empiryczne nad w efektywnością rozwoju kompetencji gramatycznej w klasach dwujęzycznych

Jednymi z pierwszych, którzy podjęli próbę zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu bilingwalnym na terenie Niemiec byli Nold i Grimmig (1999). Udowodnili oni na podstawie wyników testu gramatycznego przeprowadzonego w klasach bilingwalnych, tradycyjnych klasach gimnazjalnych i wśród studentów I-go roku anglistyki, iż kompetencja gramatyczna uczniów w trzecim roku nauki w klasie dwujęzycznej (niemiecko-angielskiej) – 8 klasa gimnazjum – osiągnęła poziom zbliżony do poziomu studentów I-go roku anglistyki i znacznie przewyższyła poziom kompetencji gramatycznej nauczanych tradycyjnie – również uczniów 8 klasy gimnazjum. Najlepsi uczniowie nauczani w sposób tradycyjny w tejże klasie uzyskali wynik mieszczący się w dolnym przedziale uczniów klasy dwujęzycznej. Ponadto uczniowie z klas dwujęzycznych wykazali się większą umiejętnością identyfikacji i komentowania błędów gramatycznych.

Podobne doświadczenia na temat efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym zebrał Bredenbröker (2000). Przeprowadził on w ciągu dwóch lat szkolnych szereg badań w pięciu szkołach wśród uczniów klas dwujęzycznych, rozpoczynających naukę w klasach dwujęzycznych – klasy 7 i 8, oraz w równoległych klasach z tradycyjnym modelem kształcenia – łącznie w 12 klasach. W celu uzyskania jak najbardziej rzetelnych wyników badań wybrał klasy dwujęzyczne i równoległe im tradycyjne, które były prowa-

dzane przez jedną i tę samą osobę uczącą. W zastosowanych testach sprawdzających kompetencję gramatyczną wykorzystał formy ćwiczeń sprawdzające produktywną znajomość gramatyki (eksplicytną wiedzę gramatyczną), były to między innymi zadania typu: *completion items, transformation items, pairing and matching items...* (Bredenbröker, 2000:4). Przedmiotem badań była kompetencja gramatyczna w zakresie, np. zaimków osobowych i dzierżawczych, form i cech składniowych modalnych czasowników posiłkowych i ich form zastępczych, użycia przymiotników i przysłówków, form stopniowania, negacji, strony biernej, czasu przeszłego, mowy zależnej. Na podstawie analizy otrzymanych wyników doszedł do następujących wniosków:

- wszystkie grupy biorące udział w badaniach zostały na początku, tj. w klasie 7 poddane testowi sprawdzającemu ogólny stopień opanowania kompetencji gramatycznej, z którego wynikało, iż uczniowie wybrani do klas dwujęzycznych osiągnęli wyniki nieznacznie lepsze od tych zadeklarowanych do nauki w klasach tradycyjnych,
- po roku i po dwóch latach różnice w stopniu rozwoju kompetencji gramatycznej były bardziej widoczne, tj. u uczniów grup dwujęzycznych poziom był znacznie wyższy od poziomu osiągniętego w klasach tradycyjnych,
- porównując rezultaty, np. w zadaniach polegających na uzupełnianiu dialogów oraz sprawdzających znajomość zasad tworzenia pytań i czasów (czyli badających kompetencję językową, semantyczną i gramatyczną), po pierwszym i po drugim roku zauważono znaczny, sześciokrotnie lepszy rezultat osiągnięty w grupach bilingwalnych. Wynik ten jest zasługą pozytywnego wpływu kształcenia dwujęzycznego na poziom kompetencji komunikatywnej, gdyż uczniowie potrafili umiejętnie połączyć wiedzę gramatyczną i wiedzę na temat użycia języka w celu osiągnięcia określonego celu komunikatywnego,
- kształcenie dwujęzyczne ma mały wpływ na poziom eksplicytniej znajomości aspektów gramatyki języka angielskiego. Uczniowie wykorzystują niejednokrotnie doświadczenie proceduralne²⁾, co nie jest zaskoczeniem, gdyż celem tego typu kształcenia jest przyswajanie i automatyzacja

²⁾ Wiedza proceduralna to rutynowe i automatyczne stosowanie utrwalonych wzorów zachowań językowych w określonych sytuacjach komunikacyjnych (East, 1992:24)

cja aspektów gramatycznych przez wymianę relewantnych informacji, wobec czego znajomość wiedzy deklaratywnej³⁾ jest mniejsza.

Nieco inne doświadczenia mają natomiast Prokop (1997) i po części Wode (1994). Referując badania efektywności nauczania dwujęzycznego w Kanadzie, podmiotem których byli uczniowie klas bilingwalnych programu „*partial immersion*” – w trzecim roku nauczania, tj. po ok. 5300 godzin nauki w języku obcym, Prokop (1997:37) stwierdza największe braki w nauczaniu dwujęzycznym w rozwoju kompetencji gramatycznej na podstawie wypowiedzi pisemnych:

- ponad 70% badanych uczniów ma problemy z poprawnością językową,
- postęp w zakresie złożoności i precyzji wypowiedzi uległ zahamowaniu,
- wypowiedzi uczniów są z reguły krótsze i eliptyczne,
- uczniowie popełniają relatywnie więcej błędów w wypowiedziach na tematy mniej znane,
- nasila się także liczba błędów interferencyjnych oraz fosylizacja błędnych konstrukcji,
- uczniom brak wiedzy deklaratywnej do samodzielnej poprawy błędnie sformułowanych wypowiedzi.

Przyczyna powyższych problemów tkwi w progresji rozwoju kompetencji językowej uczniów programu „*partial immersion*”, którzy rozpoczynają swój rozwój sprawności pisania najpierw w języku obcym. Borykają się zatem z problemami, które towarzyszą także rodzimym użytkownikom języka.

W badaniach przeprowadzonych po pierwszym semestrze nauki w języku obcym z jedną dodatkową godziną nauczania w języku obcym, Wode (1994:51 i n.) zauważa, iż błędy popełniane przez uczniów kształconych dwujęzycznie to błędy stadialne typowe dla danego etapu rozwoju kompetencji językowej. Na podstawie oceny holistycznej efektywności kompetencji gramatycznej nauczanych bilingwalnie w Szleszwiku Holsztynie, Wode wysunął następujące wnioski:

- mimo jednej godziny dodatkowej nauki języka obcego i po jednym semestrze w klasie o profilu dwujęzycznym uczniowie nie wykazu-

ją lepszego opanowania zagadnień fleksji w porównaniu z uczniami nauczanymi tradycyjnie,

► różnice są natomiast w postawie komunikatywnej, gdyż kształceni bilingwalnie wykazują większą tendencję do generalizacji reguł gramatycznych, co z jednej strony prowadzi do konstrukcji błędnych, ale z drugiej świadczy o kreatywnym użyciu języka,

► na uwagę zasługuje również fakt, iż, w przeciwieństwie do doświadczeń kanadyjskich, uczniowie posługują się złożonymi członami zdań oraz posiadają większy zasób spójników wyrażających relacje logiczne.

Dość wyraźny wzrost kompetencji gramatycznej można zatem zanotować w zakresie budowy zdań. Już po jednym semestrze, jednej godzinie dodatkowej nauki języka oraz jednej godzinie geografii w języku obcym na uwagę zasługują samodzielność i kreatywne próby użycia języka. Problemy fleksji wynikają natomiast ze słabego stopnia zautomatyzowania i silnie oddziałującego prawa redukcji elementów redundantnych.

Reasumując przytoczone wyniki badań Wodego (1994), Prokopa (1997) oraz Nolda i Grimmiga (1999) należy stwierdzić wyraźny wzrost kompetencji gramatycznej po dłuższym okresie nauczania dwujęzycznego.



Metoda pomiaru rozwoju kompetencji gramatycznej

Kompetencję gramatyczną definiuje się na ogół jako jeden z podstawowych podtypów kompetencji językowej odnoszący się do znajomości formalnej strony języka, tzn. opanowania reguł morfologii, składni, słowotwórstwa, fonologii i grafologii (por. Szulc 1994:110; Bredenbröker 2000:39).

Na stopień rozwoju kompetencji gramatycznej składa się zarówno stopień znajomości wiedzy deklaratywnej (wiedzy teoretycznej), stanowiącej podłoże do poprawnego rozumienia, konstruowania i stosowania struktur gramatycznych, jak i stopień wiedzy proceduralnej zdobytej przez doświadczenie w komunikacji językowej.

³⁾ Pod pojęciem wiedzy deklaratywnej określa się eksplicitną wiedzę na temat form językowych, zakodowaną przez ucznia w pamięci długotrwałej, którą on świadomie dysponuje i stosuje w praktyce (East 1992:23).

Zasadniczym celem testowania kompetencji gramatycznej jest zbadanie czy:

- ▶ uczeń jest w stanie zrozumieć znaczenie gramatyczne danej wypowiedzi, tzn. czy rozumie specyficzne znaczenie połączeń wyrazów w struktury wyższego rzędu,
- ▶ czy potrafi znaleźć i poprawić błędne struktury,
- ▶ czy struktury takie umie samodzielnie i prawidłowo budować (por. Komorowska 1984:150), oraz
- ▶ czy kieruje się przy tym znajomością reguły gramatycznej, czy też posiada tzw. wyczucie poprawności językowej, tak jak to ma miejsce w przypadku języka ojczystego.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach empirycznych została wykorzystana metoda sprawdzająca wiedzę deklaratywną i proceduralną. Metoda ta pozwala sprawdzić, czy uczeń potrafi zidentyfikować błędną strukturę gramatyczną, podać regułę gramatyczną, zgodnie z którą należy poprawić błąd i dokonać korekty.

Wymienione powyżej cele pozwala mierzyć tzw. *test wyczucia językowego*, stosowany przez Hechta i Greena (1992) oraz Nolda i Grimmiga (1999) w badaniach nad rozwojem kompetencji językowej.

Podstawą teoretyczną tej formy testu jest założenie, iż uczeń rozwija swoisty rodzaj świadomości językowej, dzięki czemu jest w stanie nie tylko zidentyfikować niepoprawne struktury gramatyczne, ale także zastosować posiadaną wiedzę teoretyczną, aby udzielić komentarza i ewentualnie dokonać korekty błędu. Argumentacja Nolda i Grimmiga zakłada, iż uczący się języków obcych bazując na wyczuciu językowym rozwiniętym w ramach języka ojczystego, posiadają szczególną wrażliwość na błędy językowe także w kontakcie z nowym materiałem językowym, dzięki czemu osiągają zdolność rozszerzonej świadomości w obszarze reguł obcojęzycznych (por. Nold/Grimmig, 1999:4).

Zważywszy na fakt, iż celem moich badań jest próba zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej nauczanych dwujęzycznie i porównanie osiągniętego przez nich wyniku z poziomem studentów oraz uczniów klas z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, na przykładzie wybranych struktur gramatyki języka niemieckiego, test wyczucia ję-

zykowego Nolda i Grimmiga (1999) jest najbardziej odpowiednią formą testowania, gdyż:

- ▶ za pomocą tego typu zadania można zbadać różne zjawiska gramatyczne,
- ▶ oprócz kompetencji gramatycznej (wiedzy proceduralnej) przedmiotem badań będzie także znajomość wiedzy deklaratywnej,
- ▶ ta forma testowania była już stosowana do zbadania i porównania kompetencji gramatycznej nauczanych dwujęzycznie (Nold/Grimmig 1999) i spełnia kryteria dotyczące jakości testowania.



Przebieg i założenia badań nad efektywnością rozwoju kompetencji gramatycznej

Podmiotem badań efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej są uczniowie trzech ośrodków kształcenia bilingwalnego:

- ▶ *Gruppa R* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Raciborzu, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – rekrutowani na podstawie egzaminu wstępnego, sprawdzającego znajomość języka niemieckiego, rozpoczynający naukę bez klasy wstępnej,
- ▶ *Gruppa K* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Kędzierzynie Koźlu, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – podobnie jak w przypadku grupy z Raciborza przyjmowani na podstawie zdanego pisemnego egzaminu wstępnego, sprawdzającego znajomość języka niemieckiego, również rozpoczynający naukę bez klasy wstępnej,
- ▶ *Gruppa Z* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Zabrze, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – w odróżnieniu od pozostałych grup jest to grupa uczniów przyjęta do klasy wstępnej, tzw. zerowej bez znajomości języka niemieckiego, na podstawie testu sprawdzającego zdolności językowe.

Otrzymane wyniki badań zostały zinterpretowane na tle grup kontrolnych:

- ▶ grupa studentów pierwszego roku Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego, w roku akademickim 2000/2001 – w liczbie 50 osób,
- ▶ oraz uczniowie dwóch liceów ogólnokształcących z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, klasa czwarta, rocznik 2001/2002 – w liczbie 40 osób.

Uczniowie wszystkich grup biorących udział w badaniu otrzymali ten sam test, skła-

dający się z 19-tu zdań. Zadanie badanych polegało na:

- zakreśleniu zdania, w którym zauważyli błąd gramatyczny,
- zaznaczeniu w zdaniu błędnej konstrukcji i podaniu komentarza, bądź reguły gramatycznej, która została tutaj błędnie zastosowana,
- poprawieniu błędnej konstrukcji.

Wymienione powyżej aspekty gramatyczne zostały podane w leksykalnie uproszczonych zdaniach, wśród których 17 zostało skonstruowanych błędnie, a 2 zawierały poprawne struktury, w celu wyeliminowania automatycznego zaznaczania zdania jako niepoprawnego:

1. Sowohl ich, als auch du nimmst an dem Ausflug teil.
2. Ich bin ihm entgegen gelaufen, als ich ihn kommen sehen habe.
3. Je älter man wird, desto mehr muss sich um die Haut kümmern.
4. Der Fehler, den sie gemacht haben, ist orthographisch.
5. Ich habe Lust ins Kino gehen.
6. Wenn ich klein war, ging ich jeden Tag in den Kindergarten.
7. Zeichne auf weißem Papier die Kreise für den Blütengrundriss.
8. Gestern bin ich meine Oma zum Bahnhof gefahren.
9. Es wird von ihr dem Vater geähnelt.
10. Unser Nachbar hat sich eine neue Skoda gekauft.
11. Das Gehalt an Eisen in diesem Erz ist gering.
12. Ich mag zuhören, wenn alte Leute von ihren Kindheiten erzählen.
13. Ich bin die Schülerin der dritten Klasse.
14. Das ist nicht ihr Auto, sondern ihres Manns.
15. Eure Stadt ist dichtbevölkerter als unsere.
16. Ich klinge, aber niemand öffnet mir die Tür.
17. Entschuldigen Sie bitte, kann ich das Fenster aufmachen?
18. Sie haben uns gesagt, sie hätten es nicht absichtlich getan.
19. Jetzt wird aber aufgestanden!

Mając na względzie różnice w podejściu do rozwoju kompetencji gramatycznej, wynikające ze specyfiki danego typu kształcenia

– dwujęzycznego i tradycyjnego, oraz ramy programowe, zostały wysunięte następujące hipotezy, których trafność była przedmiotem niniejszych badań:

► **Hipoteza 1** – uczniowie kształceni dwujęzycznie dysponują wysokim poziomem kompetencji gramatycznej, gdyż w praktyce pracy z tekstami mają większy kontakt receptywny ze strukturami gramatycznymi, oraz cechuje ich wysoka zdolność identyfikacji błędów gramatycznych, wobec czego są w stanie zauważyć i zlokalizować błędne konstrukcje.

► **Hipoteza 2** – uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego i studenci filologii germańskiej dysponują większym zakresem wiedzy deklaratywnej na temat testowanych struktur gramatycznych, dlatego będą w stanie poprawić błąd, a ich komentarz powinien być bardziej adekwatny i powinien w miarę wyczerpująco wyjaśnić zjawisko, na czym polega istota problemu gramatycznego,

► **Hipoteza 3** – co prawda uczniowie klas dwujęzycznych dysponują ze względu na specyfikę tego typu kształcenia większym zakresem wiedzy proceduralnej na temat testowanych aspektów gramatycznych, a ich komentarze gramatyczne prawdopodobnie będą mniej wyczerpujące, jednakże doświadczenie proceduralne pozwala zrekomensować brak wiedzy deklaratywnej i powinni być w stanie poprawić błędne struktury.



Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych i próba ich interpretacji

Uzyskane wyniki poddano analizie według wskaźnika trudności zadania (por. Lewicki 2002:66) oraz według parametrów statystycznych, między innymi wartości średniej arytmetycznej i odchyleniu standardowemu.

W zakresie testowanych aspektów fleksji, semantyki, składni i pozostałych zagadnień można wysunąć następujące wnioski:

► **1.** W ramach zadania polegającego na identyfikacji błędnej struktury uczniowie klas dwujęzycznych potrafili rozpoznać zdecydowanie więcej testowanych zagadnień gramatycznych,

podobnie jak grupa studentów. Na tym tle znacznie słabiej wypadli natomiast uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, którzy zidentyfikowali jedynie nieliczne zagadnienia.

Poziom znajomości programowych zagadnień gramatycznych uczniów klas dwujęzycznych jest zatem znacznie wyższy od poziomu znajomości zagadnień podanych w tradycyjnym modelu kształcenia, a jednocześnie porównywalny z zakresem studentów I roku filologii germańskiej.

► **2.** Wyniki testu potwierdzają, iż stopień znajomości wiedzy deklaratywnej uczniów klas dwujęzycznych okazał się zgodnie z oczekiwaniami niższy od poziomu studentów I roku filologii germańskiej, jednak wyższy od poziomu uczniów klas liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, którzy udzielili komentarza gramatycznego wyłącznie na temat jednego zadania z zakresu składni – związku zgody czasowników i rzeczowników.

Komentarz gramatyczny podawany przez uczniów z klas bilingwalnych był równie trafny i wyczerpujący jak komentarz studentów. W przypadku obu grup jest zauważalny brak znajomości metajęzyka, ponieważ komentarz był formułowany językiem potocznym. Można przypuszczać, iż brak znajomości metajęzyka mógł być przyczyną znacznie mniejszej liczby komentarzy w porównaniu z wynikiem identyfikacji i korekty błędnych konstrukcji.

► **3.** W pełni trafną okazała się także wysunięta w założeniach hipoteza 3, która stanowi, iż uczniowie klas dwujęzycznych potrafią pomimo braku wiedzy deklaratywnej dokonać korekty błędnych struktur. Doświadczenie proceduralne wynikające z intensywnego użycia języka niemieckiego pozwoliło uczniom zrekompensować brak wiedzy deklaratywnej i byli oni w stanie poprawić błędy.

Stosując wiedzę deklaratywną uczniowie klas dwujęzycznych rozwiązali niewiele zadań, np. z zakresu fleksji zaledwie 3 zadania (semantycznej motywacji rzeczowników – zadanie 10, homonimii rzeczowników oraz użycia rodzajników określonych i nieokreślonych), wykorzystując doświadczenie proceduralne zaś pozostałe 8 zadań.

Wyniki testu badane za pomocą parametrów statystycznych, średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego potwierdzają referowane powyżej wyniki analizowane według wskaźnika trudności zadania, gdyż:

► grupa dwujęzyczna osiągnęła poziom zbliżony do grupy studentów (wartość średniej 13,1 i 12,76). Poziom kompetencji gramatycznej uczniów liceum w testowanym zakresie jest znacznie niższy od poziomu pozostałych grup (wartość średniej 3,5).

► uzyskany wynik wartości średniej w grupie dwujęzycznej (13,1) świadczy o dość wysokim poziomie rozwoju kompetencji gramatycznej, ponieważ średnio uczniowie wykonali około 13 zadań z 19, czyli w przybliżeniu 70% całości testu. Dla porównania w grupie uczniów liceum około 3 zadań z 19 (15%).

► niewielkie odchylenie standardowe w grupie bilingwalnej (2,5) świadczy o dość wyrównanym poziomie grupy, gdyż w ramach średniej arytmetycznej i jednego odchylenia standardowego mieści się około 54 z 90 badanych uczniów. Odchylenie standardowe grupy uczniów liceum (2,3 przy średniej 3,5) świadczy natomiast o dużym zróżnicowaniu grupy, ponieważ w ramach odchylenia mieści się 17 z 40 badanych osób.

► najlepszy wynik uzyskany w grupie uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego (9 rozwiązanych zadań), jest wynikiem porównywalnym do wyników słabszej części grupy dwujęzycznej.

► w wyliczeniach statystycznych grupa studentów posiada znacznie wyższy poziom wiedzy deklaratywnej (wartość średniej 10,96) w porównaniu z grupą uczniów klas bilingwalnych (średnia arytmetyczna 4,8). Poziom wiedzy deklaratywnej uczniów dwujęzycznych jest jednak znacznie wyższy od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego (wartość średniej 0,075). Dość wysokie odchylenie standardowe w grupach dwujęzycznych (3,62 przy wartości średniej 4,8) i uczniów liceum (0,267 przy średniej 0,075) świadczy o zróżnicowanym poziomie znajomości wiedzy deklaratywnej w tych grupach.

► gorszy wynik uzyskany w zakresie znajomości wiedzy deklaratywnej, został w przypadku grupy dwujęzycznej zrekompensowany doświadczeniem proceduralnym.

Podsumowując powyższe wnioski należy stwierdzić, iż zarówno analiza wyników według wskaźnika trudności zadania, jak i wyniki statystyczne świadczą o wysokim stopniu rozwiniętej kompetencji gramatycznej uczniów klas dwujęzycznych, który jest porównywalny z poziomem studentów I-go roku filologii germańskiej i znacznie wyższym od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, co świadczy o efektywności tej formy kształcenia. Uczniowie kształceni bilingwalnie potrafią znakomicie rekompensować braki wiedzy deklaratywnej wycuciem językowym, czyli zdobytym doświadczeniem proceduralnym. Otrzymane w niniejszych badaniach rezultaty korelują zatem z badaniami nad efektywnością rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym Nolda i Grimmiga (1999) oraz Bredenbröckera (2000).

Bibliografia:

- Bredenbröcker W. (2000), *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht*. Empirische Untersuchungen, Frankfurt am Main.
- Doyé P. (1988), *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidts.
- East P. (1992), „Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdsprachenerwerb. Eine empirische Untersuchung des Grammatikwissens von deutschen Lernern mit Englisch als Fremdsprache”, w: *Studienreihe Sprach – und Literaturwissenschaft*, Bd. 35. München.
- Hecht K., Green P. (1992), „Grammatikwissen unserer Schüler, gefühls- oder Regelgeleitet,” w: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 39. H.2/1992. 151–162.
- Informator Syllabus. 2000. „Matura z języka niemieckiego 2002.” Centralna Komisja Egzaminacyjna. Warszawa.
- Komorowska H. (1984), *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Lewicki R. (2002), *Język niemiecki – Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum – kurs podstawowy*, Warszawa: PWN.
- Lewicki R., G. (1997), *Der kleine Duden. Mała gramatyka języka niemieckiego*, Warszawa: PWN.
- Nold G., Grimmig R. (1999), „Zum Sprachgefühl und Sprachwissen von Fremdsprachenlernern im Bereich der Grammatik des Englischen”, w: *Festschrift für Prof. Günther Zimmermann*. Manuskript.
- Prokop M. (1997), „Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada – ein Beispiel für „Partial Immersion””, w: *Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny vom 03.03.1997-06.03.1997*, Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. 28–77.
- Saloni Z., Świdziński M. (1985), *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN
- Wode H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning. Hueber.
- Wode H. (1994), *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig Holstein. Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Erprobung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe. Bd. 1. Testentwicklung und holistische Bewertung. Bd. 2. Analytische Auswertungen*. Kiel.
- Zimmermann G. (1990), *Grammatikwissen im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung – Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. München.

(listopad 2002)

Jacek Rysiewicz¹⁾
Poznań

Czy nowa matura z języka angielskiego może zastąpić pisemny egzamin wstępny na filologię angielską w IFA UAM w Poznaniu?²⁾



Wstęp

W październiku 2000 r Centralna Komisja Egzaminacyjna i Centralny Ośrodek Dosko-

nalenia Nauczycieli zaprosili przedstawicieli anglistyk wszystkich szkół wyższych w Polsce na dwudniowe seminarium poświęcone nowej maturze z języka angielskiego³⁾. Na spotkanie do Sulejówka przybyli nauczyciele akademicy języka angielskiego z uniwersytetów w Warsza-

¹⁾ Autor jest wykładowcą w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Artykuł jest tłumaczoną i rozszerzoną wersją referatu pod tym samym tytułem zaprezentowanym na XI Konferencji PASE (Polish Association of Schools of English), która odbyła się w Kazimierzu Dolnym w dniach 22–24 kwietnia 2002 roku.

³⁾ patrz Anna Ewert (2001), *Matura a egzamin wstępny na filologię angielską*. „Języki Obce w Szkole”, 1/2001, s. 121 (red.).

wie, Lublinie (UMCS), Toruniu, Poznaniu, Wrocławiu, Sosnowcu i z Akademii Bydgoskiej. Celem spotkania było zapoznanie nauczycieli akademickich ze strukturą i filozofią egzaminu maturalnego z języka angielskiego, jak również uzyskanie ich opinii o tymże, jako potencjalnej „przepustce” na filologię angielską.

Po dokładnym zapoznaniu się z kształtem egzaminu (jego strukturą wewnętrzną, typami zadań oraz badanych umiejętności) na dwóch przedstawionych nam poziomach: *rozszerzonym* i *dla klas dwujęzycznych* prawie wszyscy uczestnicy spotkania zgodzili się, że w obecnym kształcie żaden z nich nie może zastąpić pisemnych egzaminów wstępnych na filologię angielską. Jednocześnie zgodzono się co do tego, że *Matura dla klas dwujęzycznych* mogłaby spełnić wymagania i oczekiwania większości anglistyk pod warunkiem wprowadzenia pewnych zmian w kształcie i strukturze egzaminu. Na zakończenie spotkania sporządzono raport zawierający opinie i stanowiska uczestników, który następnie został rozesłany do wszystkich anglistyk w Polsce.

Niniejszy artykuł jest próbą doświadczenia zweryfikowania opinii sformułowanych na spotkaniu w Sulejówku co do przydatności (a raczej nieprzydatności) *Matury dla klas dwujęzycznych* jako skutecznego narzędzia pomiaru kompetencji językowej kandydatów na studia anglistyczne w IFA UAM w Poznaniu.

Artykuł składa się z trzech części. W części pierwszej przedstawiam krótki opis eksperymentu. Część druga jest porównaniem struktury i zawartości obu narzędzi testowych użytych w eksperymencie. Część trzecia prezentuje wyniki eksperymentu, ich omówienie i wnioski.

(MD) i egzaminu wstępnego na filologię angielską UAM Poznań (EW) przez dwie grupy badanych. Pierwszą grupę stanowiło 52 studentów 1 roku filologii angielskiej UAM Poznań w roku akademickim 2001/2002, drugą 30 uczniów czwartej klasy, tzw. dwujęzycznej, jednego z liceów poznańskich w tym samym roku szkolnym. Eksperyment przeprowadzono w dwóch etapach. Na początku listopada 2001 r. tj. około pięciu tygodni po rozpoczęciu roku akademickiego, grupie 52 studentów dano do napisania MD z próbnej nowej matury z 19 września 2001 r. Wyniki studentów z MD porównano z ich wynikami uzyskanymi na EW z lipca 2001 r. a następnie z wynikami drugiej grupy badanych. Pełne wyniki uzyskano dla 43 studentów biorących udział w eksperymencie, co stanowiło 40% ogółu studentów 1 roku.

Drugi etap eksperymentu przeprowadzono na początku stycznia 2002. Tym razem drugiej grupie badanych (30 uczniom z czwartej klasy licealnej) dano do napisania EW na filologię angielską UAM Poznań, ten sam, który grupa pierwsza badanych pisała w lipcu 2001. Wyniki uczniów z EW porównano z ich wynikami próbnej MD jak również z wynikami grupy pierwszej. Na tym etapie uzyskano pełen zestaw wyników dla 21 uczniów. Tabela 1 jest skrótowym przedstawieniem eksperymentu.

Tabela 1 – Eksperyment

	Studenci	Uczniowie
Badani	1 rok, studenci IFA UAM 4 różne grupy zajęciowe 2 „brytyjskie” & 2 „amerykańskie”	4-ta klasa liceum klasa dwujęzyczna
Liczba badanych	43	21
EW – wyniki	egzamin wstępny, lipiec 2001	eksperyment, styczeń 2002
MD – wyniki	eksperyment, listopad 2001	<i>Nowa matura</i> – próba, wrzesień 2001



Eksperyment

Celem eksperymentu było porównanie wyników uzyskanych z obu testów, tj. matury z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych



EW i MD – porównanie

Przed przedstawieniem wyników eksperymentu istotnym wydaje się być porównanie obu testów. Już na pierwszy rzut oka widać całkowicie odmienne narzędzia testowe. Po pierwsze, jak widać w Tabeli 2, porównywane

testy mają zupełnie różny zakres testowanych sprawności językowych (*language skills*), jak i ich procentowy udział w całości testu.

Tabela 2

	Słuchanie	Pisanie	Czytanie	Gr. + Słow. + Cloze
EW	0	0	20	40+25+15
MD	30	30	25	9+6

EW nie sprawdza pisanie i słuchanie, sprawności, które łącznie stanowią 60% ogółu

punktów w MD. Tym samym EW skupia się bardziej na tradycyjnie testowanej gramatyce i słownictwie kosztem dwu wymienionych sprawności podczas gdy MD poświęca gramatyce i słownictwu 15 punktów w dwu tradycyjnych zadaniach (patrz Tabela 4; zad. 7 i 8). Ogólnie rzecz biorąc MD koncentruje się bardziej na sprawnościach językowych i przez odpowiednio skonstruowane zadania pośrednio testuje gramatykę i słownictwo, podczas gdy EW jest, w przeważającej mierze, tradycyjnym testem kompetencji strukturalnej wyjętej z kontekstu tekstu językowego (patrz Tabela 3).

Tabela 3 – **EW**

Część testu	Text A	Text B	Gram.I	Gram.II	Czytanie (gramatyka)	Słow. I	Słow.II	'Cloze'	Total
Co testuje	Rozumienie tekstu		Gramatyka			Słownictwo		Gr + Słow. + inne	
Punkty	10	10	15	15	10	15	10	15	100
Opis zadania	jednostronny tekst z 5 brakującymi zdaniami do wstawienia z 9 podanych	dłuższy niż tekst A, 5 zadań WW z 4 możliwościami	15 zadań WW na różne zagadnienia	15 zadań na frazę zdań	20 zadań typu: zdecyduj, czy zdanie zawiera niepotrzebne słowo	15 zadań na słowotwórstwo od podanej formy	10 zadań WW: przyporządkuj słowo do definicji	15 zadań: tylko jedno słowo w pustym miejscu w tekście	
Typ zadania	zamknięte, obiektywne	zamknięte, obiektywne	zamknięte, obiektywne	otwarte, subiektywne	zamknięte, obiektywne	otwarte, obiektywne	zamknięte, obiektywne	otwarte, subiektywne	

Tabela 4 **MD**

Arkusz	I				II					III			Total
Co testuje	Słuchanie				Czytanie			Gramatyka			Pisanie		
Nr zadania	Zad. 1	Zad. 2	Zad. 3	suma	Zad. 4	Zad. 5	Zad. 6	Zad. 7	Zad. 8	suma 25+15	Zad. 9	Zad. 10	suma
Punkty	13	9	8	30	6	9	10	9	6	40	10	20	30
Opis zadania	3 teksty, łącznie ok. 10 min odegrane z CD; czytane przez <i>native speakers</i> . różnorodność zadań: P/F, dopasowanie, WW, porządkowanie				3 teksty różnego typu; każdy tekst ok. 700/900 słów. różnorodność zadań: WW, P/F/N, przyporządkowanie, eliminacja...			Zad. 7: cloze Zad. 8: słowotwórstwo oparte na zdaniach			Zad. 9: zredagowanie ogłoszenia; 120-150 słów Zad. 10: recenzja, wypracowanie lub opowiadanie; 300-350 słów		
Typ zadania	zamknięte, obiektywne				zamknięte, obiektywne			otwarte, obiektywne			otwarte, subiektywne		



Wyniki – statystyki opisowe

Zestawienia w tabelach poniżej (Tabele 5 i 6) zawierają prosty opis statystyczny miar tendencji centralnej i miar zmienności dla wyników obu testów i obu badanych grup. Dodatkowo, w ostatniej kolumnie w obu tabelach podano zbiór wartości dla MD bez Arkusza III (Pisanie), by zobaczyć, czy wyeliminowanie części MD najbardziej krytykowanej za niezrzetelność i nieobiektywność oceniana wpłynie w sposób znaczący na wyniki w obu grupach.

Tabela 5 – **STUDENCI**

	MD	EW	MD (bez pisania)
Średnia	70	78	62
Mediana	70	76,5	62
Moda	78	74	61
Rozstęp (range)	45,5	31 (42)*	55
Odchylenie stand.	9,7	8,1 (7,4)**	11,7
Wartość minimal.	42	58	30
Wartość maksym.	87,5	100	85
% zdających	86%	98%***	

* jeden z badanych był laureatem Olimpiady Języka Angielskiego i automatycznie uzyskał 100 punktów

** z pominięciem laureata w '*'

*** wśród badanych było kilka osób, którym zabrakło od 3 do 1% by zdać EW, a które uzyskały wysokie noty na egzaminie ustnym.

Tabela 6 – **UCZNIOWIE**

	MD	EW	MD (bez pisania)
Średnia	67,4	74,4	62,8
Mediana	63,5	74	61
Moda	78,5	74/80	74
Rozstęp (range)	35	32,5	34
Odchylenie stand.	9,9	8,5	10,1
Wartość minimal.	53,5	54,5	51
Wartość maksym.	88,5	87	85
% zdających	71%	95%	

W związku z powyższą statystyką nasuwa się kilka obserwacji:

► 1. Pierwsza to fakt, że EW w porównaniu z MD okazał się być łatwiejszym testem (sic!)

w obu badanych grupach. Wskazuje na to, między innymi, wartość średniej dla EW wyższa dla studentów o 8 punktów od MD, a dla uczniów o 7, jak również wartość odchylenia standardowego niższa dla EW o 1,4 od MD dla uczniów i o 1,6 (2,3) dla studentów. Obserwacja ta jest poparta również przez ocenę względnej trudności obu testów, o którą poproszono uczestników eksperymentu w obu grupach na koniec każdego testu. Badani do oceny trudności używali skali słownej: *bardzo trudny*, *trudny*, *taki sobie*, *łatwy*. Ocena trudności MD dokonana przez studentów była następująca: 55% – *trudny*; 8% – *bardzo trudny*; 30% – *taki sobie*; 7% – *bardzo łatwy*. Natomiast uczniowie poproszeni o ocenę EW na tej samej skali ocenili go jako *taki sobie* – 63% i *trudny* – 37%. Nie było ocen – *bardzo trudny* i *łatwy*.

► 2. Druga ciekawa obserwacja łączy się z kolumną MD (bez Pisania) w Tabelach 5 i 6, która prezentuje wartości dla poszczególnych parametrów tylko z uwzględnieniem Arkusza I i II, tj., bez komponentu Pisanie. Zauważalny jest znaczny spadek wartości dla wszystkich parametrów statystyki opisowej w porównaniu z wartościami w kolumnie MD dla grupy studentów i niewielki dla grupy uczniów. Sugeruje to, że studenci gorzej poradzi sobie z Arkuszami I i II, a fakt, że ich całociowe wyniki z MD są nieco wyższe niż uczniów, jest rezultatem ich zdecydowanie wyższych wyników w Arkuszu III, którym to „polepszyli” sobie punktację. Ich ogólnie lepsze wyniki w Arkuszu III (Pisanie) mogły być spowodowane faktem, że w momencie eksperymentu (połowa listopada) byli oni już po sześciu tygodniach kursu uniwersyteckiego rozwijającego sprawność pisanie w ramach praktycznej nauki języka angielskiego, co nie mogło pozostać bez wpływu na ich wyniki.

► 3. Następną ciekawą i dużo mówiącą regularność dająca się zauważyć w powyższych statystykach to wartość (wielkość) różnicy dla poszczególnych parametrów (średnia, moda, mediana i odchylenie stand.) obliczona najpierw między MD a EW dla Uczniów/Studentów (Tabela 7), a następnie między Studentami a Uczniami dla EW i MD (Tabela 8).

Tabela 7 – UCZNIOWIE

	Średnia	Moda	Mediana	Odchyl. stand.		Średnia	Moda	Mediana	Odchyl. stand.
MD	67,4	78,5	63,5	9,9	MD	70	78	70	9,7
EW	74,4	74/80	74	8,5	EW	78	74	76,5	8,1
Różnica	7,1	4,5/1,5	10,5	1,4	Różnica	8	4	6,5	1,6

Tabela 8 – MD

	Średnia	Moda	Mediana	Odchyl. stand.		Średnia	Moda	Mediana	Odchyl. stand.
Studenci	70	78	70	9,7	Studenci	78	74	76,5	8,1
Uczniowie	67,4	78,5	63,5	9,9	Uczniowie	74,4	74/80	74	8,5
Różnica	2,6	0,5	6,5	0,2	Różnica	3,6	0/6	2,5	0,4

Jak widać wyraźnie, wartości różnicy są wyższe w Tabeli 7 i zdecydowanie niższe w Tabeli 8, tzn. między dwoma testami w tej samej grupie badanych niż między grupami badanych dla tego samego testu. Sugerowałoby to, że duża różnica między parametrami jest powiązana z testem (*test-generated*) i nie jest zależna od grupy badanej – dla obu testów różnice między badanymi grupami dla poszczególnych parametrów są niskie. Ta duża jednorodność sugeruje z kolei wysoki stopień porównywalności wyników stwierdzony już wcześniej dla obu grup i obu testów.

► 4. I wreszcie ostatni, i najbardziej oczywisty wskaźnik porównywalności obu testów, tj. procent zdających jeszcze raz potwierdza, że MD jest trudniejszym testem niż EW. Przy progu 61% określającym zdany test, 95% uczniów zdało EW, podczas gdy MD tylko 71%. W przypadku studentów wskaźnik zdawalności jest mylący i to w odniesieniu do EW, jak i MD, jako że grupa ta jest wysoce wyselekcjonowana i wyniki byłyby inne, gdyby wziąć pod uwagę całość populacji, która zdawała EW a nie tylko tych, którzy go *de facto* zdali.



Wyniki – korelacje

Chociaż statystyki opisowe w formie miar tendencji centralnych i zmienności, takie jak przedstawione powyżej, mówią dużo

STUDENCI

o dwóch porównywanych między sobą zbiorach, to jednak mogą okazać się niewystarczające do określenia, w jakim stopniu wyniki tak różnych od siebie testów jak EW i MD pokrywają się ze sobą, to znaczy, jak dalece z wyników jednego testu możemy wnioskować o wynikach z drugiego dla tej samej populacji. Współczynnik korelacji jest wskaźnikiem, który umożliwia nam stwierdzenie, czy dwa zestawy wyników są ze sobą w istotny sposób skorelowane, czy też nie. Na potrzeby niniejszego eksperymentu posłużono się najsilniejszym narzędziem (używanym dla skal interwałowych) a mianowicie współczynnikiem korelacji Pearsona (*Pearson's product moment r*). Współczynnik ten przyjmuje wartości od: -1.0 (silna, ujemna korelacja między dwoma zbiorami) przez 0 (brak jakiegokolwiek korelacji) do $+1.0$ (silna, dodatnia korelacja). Tabele 9 i 10 pokazują współczynniki korelacji dla dwóch badanych grup oraz inne wskaźniki, które poniżej krótko omawiam.

Tabela 9 – UCZNIOWIE

	MD	EW	MD (- Pisanie)
korelacja	$r = +0.70$		$r = +0.60$
poziom istotności	$r = 0,42$		
95% poziom ufności	63 – 71	71 – 78	
górna/dolna połowa	73% / 27%		

Tabela 10 – **STUDENCI**

	MD	EW	MD (- Pisanie)
korelacja	$r = +0,57$		$r = +0,50$
poziom istotności	$r = 0,30$		
95% poziom ufności	67 – 73	75 – 80	
górną/dolną połowa	78% / 22%		

► **1. Korelacja i poziom istotności** – współczynnik korelacji $+0,70$ dla uczniów nie jest imponujący, ale nie jest też niski. Jeżeli będziemy pamiętać o tym, że został obliczony dla stosunkowo nielicznej próbki 21 uczniów, to okaże się całkiem zadowalający. Z drugiej strony nie można było oczekiwać bardzo wysokiego współczynnika r (tzn., rzędu $+0,90 - +1,0$) dla tak różniących się w zakresie i filozofii testowania narzędzi, jak EW i MD. Natomiast fakt, że korelacja rzędu $+0,57$ dla studentów jest nie mniej nie więcej jak tylko umiarkowana (przy czym można by się spodziewać wyższej), można tłumaczyć na dwa sposoby. Niski współczynnik może być wynikiem tego, że studenci stanowili typowy przykład wysoce wyselekcjonowanej próbki, w której rozkład wyników jest mniej zróżnicowany, mniej typowy niż w normalnej próbkę, jaką by na przykład stanowiła grupa wszystkich kandydatów podchodzących do EW podczas egzaminów wstępnych albo może wskazywać na brak zaznajomienia z formą MD, którą uczniowie wiedzący, że będą zdawać nową maturę, ćwiczyli z nauczycielem w szkole.

Korelacje dla obu grup są na poziomie statystycznej istotności, który dla uczniów przy poziomie $0,05$ wynosi $+0,42$, a dla studentów $+0,30$. Poziomy istotności informują, że dana korelacja jest wyrazem rzeczywiście istniejącego związku (zależności) między dwoma zbiorami, a nie wynikiem czystego przypadku. Dla obu grup rzeczywiste korelacje są zdecydowanie wyższe niż wymagane minimum.

► **2. Poziom ufności** – to bardzo ciekawy miernik porównywalności dwóch zbiorów umożliwiający oszacowanie z daną dozą prawdopodobieństwa (ufności), w jakich przedziałach za-

wrże się średnia z badanej populacji. Granice ufności dla uczniów i studentów są wysoce zbieżne dla dwóch omawianych testów: EW: uczniowie: 71–78, studenci: 75–80.

► **3. Górna/dolna połowa** – innym pożytecznym a zarazem prostym sposobem określenia stopnia korelacji pomiędzy dwoma testami jest określenie, jaki odsetek badanych, który uzyskał wyniki powyżej mediany na teście A, znajduje się powyżej mediany na teście B i odwrotnie. Wartości procentowe dla studentów w odniesieniu do EW i MD to odpowiednio 78% i 22 %. Oznacza to, że 78% studentów, którzy uplasowali się w górnej połowie na EW, znalazło się również w górnej połowie wyników na MD, a 22% studentów, którzy na EW byli w górnej połowie, znalazło się w dolnej połowie na MD. Oszacowane na podstawie tego wskaźnika wielkości korelacji wskazują na $r = +0,70$ dla uczniów i $+0,80$ dla studentów. Ta ostatnia wartość byłaby w zgodzie z obserwacjami dokonanymi w punkcie 1 powyżej co do intuicyjnej nieadekwatności współczynnika r dla studentów na poziomie $+0,57$.



Wnioski

Dane uzyskane z przeprowadzonego eksperymentu oraz ich analiza w formie porównania statystyk opisowych, jak i oszacowania korelacji między dwoma badanymi narzędziami, sugerują kilka wniosków w odniesieniu do głównego pytania postawionego w tym artykule.

► **1. Analiza statystyczna wyników uczniów i studentów** wykazuje duży stopień podobieństwa w odniesieniu do EW i MD, co sugerowałoby, że te dwa badane narzędzia testowe są porównywalne jako miary kompetencji językowej (patrz szczególnie dyskusja zaobserwowanej regularności w części *Wyniki – statystyki opisowe*, s. 104, punkt 3).

► **2. Fakt, że MD** w sposób mniej bezpośredni koncentruje się na gramatyce i słownictwie wydaje się nie pozbawiać go znacznego potencjału selekcyjnego na kierunek filologia angielska UAM w Poznaniu – wbrew opinii, którą bardzo silnie zaakcentowano na spotkaniu w Sulejówku.

► 3. Równocześnie fakt, że MD sprawdza trzy z czterech sprawności, podczas gdy EW tylko jedną, powinien stanowić pożądaną cechę tego egzaminu w oczach specjalistów a nie jego wadę.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nawet w obecnym swoim kształcie (bez wprowadzania zasugerowanych w Sulejówku zmian) MD sprawuje się dobrze w porównaniu z EW na filologię angielską UAM i jako test pisemny może z powodzeniem zastąpić egzamin wstępny w roli narzędzia selekcyjnego.

Bibliografia:

- Alderson, J.C., C. Clapham and D. Wall (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, CUP.
Bachman, L.F. (1990), *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford: OUP.
Cohen, L. & Manion, L. (2000), *Research Methods in Education*, London and New York: Routledge.
Ferguson, G.A., Takane, Y. (1999), *Analiza Statystyczna w Psychologii i Pedagogice*, Warszawa: PWN.
Ingram, E. (1983), „Podstawowe pojęcia testowania” w: *Kurs Edynburski Językoznawstwa Stosowanego*, t. 2. Warszawa: WSiP.
Pilch, T., Bauman, T. (2001), *Zasady Badań Pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak (sierpień 2002)

Iwona Maria Strachanowska¹⁾
Bydgoszcz

Interkulturowi czy bilingwalni?

„Silną pobudką do działań twórczych jest dwujęzyczność, dzieciństwo i młodość spędzone w środowisku, które posługuje się dwoma językami”²⁾

(KOZŁOWSKI: 2002, 68)



Wstęp

Od około czterech lat wzrósł w Akademii Bydgoskiej (dawnej WSP) odsetek studentów-obcokrajowców. Zwłaszcza na Wydziale Humanistycznym studenci bilingwalni nie są już rzadkością.

Zjawiska dwujęzyczności zrównoważonej i pełnej zdefiniowano w polskiej literaturze psycholingwistycznej³⁾. (Kurcz 2000:176), zaś badania amerykańskie nad dwujęzycznością podkreślają (...) dwujęzyczność podporządkowaną za szczególny przypadek dwujęzyczności złożonej.⁴⁾ (Kurcz 2000:177): Problem bilingwalizmu był przedmiotem dociekań wielu badaczy, na przykład: Weinreich (1953), Lambert (1958), Osgood (1959), Otton (1960), Kolers (1966), Gepner-Więcko i Shugar (1970), Kurcz (1967) i inni.

„Pierwsze modele z lat 60. i 70, tzw. modele włączeniowo-wyłączeniowe, zakładały, że osoba dwujęzyczna funkcjonuje w danym momencie albo w jednym, albo w drugim ze swoich języków. Innymi słowy, osoba dwujęzyczna (przy wszelkich innych czynnikach równoważnych) będzie się różnić w przetwarzaniu informacji językowych od jednojęzycznej”⁵⁾ (Kurcz 2000:178). W polskiej kulturze narodowej język rodzimy posiada wartość centralną. Wpływ na tego typu status języka miały między innymi trzy zabory, które poddały język polski bezpośrednim prześladowaniom. Mimo to pojawiła się i utrwaliła silna więź między językiem – symbolem, dziedzictwem kulturowym oraz funkcją przetrwania narodu – grupy społecznej⁶⁾ (Smolicz 1990:82-83). „Związek między wartościami centralnymi a systemem społecznym ujawnia się w kolektywnej tożsamości grupowej, jaką odczuwają człon-

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą w Międzywydziałowym Studium Kształcenia Pedagogicznego Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i redaktor naczelną czasopisma „Europejczyca”.

²⁾ Kozłowski J. (2002), Czynniki sukcesu w nauce, „Forum Akademickie” Nr 1, s. 68.

³⁾ Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”, s. 176.

⁴⁾ Kurcz I. (2000), tamże, s. 177.

⁵⁾ Kurcz I. (2000), tamże, s. 178.

⁶⁾ Smolicz J.J. (1990), *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa: PWN, s. 82-83.

kowie, dzieląc wspólne wartości, co Parsons za Durkheimem określa jako „solidarność”. Jest ona skutecznym wyróżnikiem członków i nieczłonków grupy i wskazuje na to, że owa zbiorowość ma określoną tożsamość”⁷⁾ (Smolicz: 1990:98). „W miarę rozwoju stopniowo buduje osobisty system językowy, oparty na tych wartościach językowych, które jednostka nauczyła się rozumieć uczestnicząc w życiu grupy.”⁸⁾ (Smolicz 1990:136). „Dwujęzyczni od urodzenia mają bardziej plastyczny stosunek do świata. Świat widzą jako mniej zastępy i skończony, mają więcej skojarzeń związanych z tym samym pojęciem (pojęcia osadzone są w dwóch sieciach znaczeń), lepiej tolerują dwu- i wieloznaczność (stają co rusz w obliczu sytuacji, w której pewne pojęcie ma nieco różny sens w różnych językach). Ponadto zazwyczaj uczestniczą oni w życiu dwóch wspólnot społecznych, charakteryzujących się odmiennymi obyczajami, normami i pojęciami. Poruszanie się w dwóch różnych porządkach znaczeń zmusza ich do >transcendencji< i pozwala na bardziej abstrakcyjne ujmowanie zjawisk dnia codziennego. Jest także źródłem zdziwień, pytań i porównań. Słowa przestają być >same przez się zrozumiałe<. Rodzi się poczucie arbitralności języka. Wzrasta zrozumienie roli kontekstu w określaniu sensu słów”⁹⁾ (Kozłowski 2002:8-69).

„Zasady nauczania dwujęzycznego najlepiej opracowano w Stanach Zjednoczonych”¹⁰⁾ (Smolicz 1990:290). „American Bilingual Education Act z roku 1968 także wyraźnie podkreśla, że nauczanie dwujęzyczne nie polega tylko na uczeniu języka obcego”¹¹⁾ (Smolicz 1990:289). „Program nauczania wielojęzycznego zapoczątkowała pionierska praca dr Marty Rado”¹²⁾ (Smolicz za Rado 1990:1977). Problematyką bilingwalizmu interesują się z reguły rodzice i nauczyciele kultur pogranicza, mniejszości etnicznych lub sami użytkownicy kilku języków obcych. Nowy wymiar zainteresowań tą problematyką badawczą jest związany z procesem globalizacji oraz

zarysowującymi się tendencjami do badań o charakterze interdyscyplinarnym nad interkulturowym aspektem tego zjawiska.

„W latach osiemdziesiątych Polska przeżyła (...) kolejny exodus młodego pokolenia na Zachód, kiedy to wyjechało z niej kilkaset tysięcy ludzi, w tym wysoko wykształconych oraz wybitnych specjalistów, stawiając przed pedagogami dramatyczne pytanie – Jak wychować społeczeństwo, aby młode pokolenie nie emigrowało z kraju, a jeśli ma to już miejsce, to by emigracja nie przekształcała się w porażkę polityczną, ekonomiczną i moralną państwa i narodu?”¹³⁾ (Śliwerski 1998:288). „(...) W świetle literatury przedmiotu okazuje się, że rozwinęła się (...) bardzo szeroka gama subdyscyplin pedagogicznych, od pedagogiki zagranicznej, poprzez pedagogikę biculturową, bilingwistyczną, aż po pedagogikę wielokulturową i międzykulturową. (...) Pedagogika międzykulturowa stała się nowym nurtem w naukach o wychowaniu, który w społeczeństwach wielonarodowych i wielokulturowych politycznie orientuje się nie tylko na pracę z cudzoziemcami, ale także z własnymi obywatelami, by wzajemnie uczyli się wobec siebie szacunku, tolerancji, wzajemnego i pokojowego współżycia oraz wzajemnego doświadczania bogactwa swoich kultur. Wychodzi się tu z założenia, że problemy rasizmu, skrajnego nacjonalizmu, nietolerancji, wrogości między narodami itp. można rozwiązywać także na płaszczyźnie pedagogicznej”¹⁴⁾ (Śliwerski 1998:289-290).

„Wychowanie międzykulturowe jest odpowiedzią na rzeczywistość wielokulturowego społeczeństwa. (...) Ważne jest dla tego typu wychowania zachowanie i poszanowanie prawa ludzi do odmienności kulturowej. Powinno ono prowadzić do ich partnerskiego współżycia i pokoju bez usilnego dążenia do harmonii, ale do umiejętnego rozwiązywania pojawiających się na tym tle różnic czy konfliktów”¹⁵⁾ (Śliwerski 1998: 291-292). Aby osiągnąć cele procesów między-

⁷⁾ Smolicz J.J. (1990), tamże, s. 98.

⁸⁾ Smolicz J.J. (1990), tamże, s. 136.

⁹⁾ Kozłowski J. (2002), *Czynniki sukcesu w nauce*, „Forum Akademickie”, nr 1, s. 68.

¹⁰⁾ Smolicz J.J. (1990), tamże, s. 290.

¹¹⁾ Smolicz J.J. (1990), tamże, s. 289.

¹²⁾ Smolicz J.J. (1990), tamże, s. 293 za M. Rado (red.) (1977), *Multilingual Education: Raport on a Workshop*, Bundoora 1976 i w pracy Claydon L., Knight T., Rado M. (1977), *Curriculum and Culture*, Sydney, roz. 8-10.

¹³⁾ Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: IMPULS, s. 288.

¹⁴⁾ Śliwerski B. (1998), tamże, s. 289-290.

¹⁵⁾ Śliwerski B. (1998), tamże, s. 291-292.

kulturowego wychowania oraz międzykulturowego uczenia się, niezbędna jest, jak akcentują to B. Śliwerski oraz N. Roper, empatia międzynarodowa lub transnarodowa, specyficzna kategoria empatii interpersonalnej, „(...) *umiejętność lepszego rozumienia drugiego człowieka w sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego sytuację z tej perspektywy, z tego „miejsca” w świecie oraz kiedy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury*”¹⁶⁾ (Śliwerski 1998:294).

Badania nad aspektem bilingwalnym wśród młodzieży, między innymi amerykańskiej, kanadyjskiej czy australijskiej zakładają interdyscyplinarny charakter struktury zespołu badawczego (psychologowie, pedagodzy, socjologowie, językoznawcy), który na płaszczyźnie transdyscyplinarności¹⁷⁾ (Kubin 1998:95), osiąga konsensus metodologiczny. Współczesne badania amerykańskie, prowadzone w latach 1990-2000, cechuje kompleksowa analiza problematyki multikulturowej edukacji oraz interkulturowości. Lata 1989-96 nasiliły w USA badania nad tym problemem, znanym już od okresu lat 70. Z prognoz demograficznych wynika¹⁸⁾ (Sparks III 1996:73-87), że lata 2001-2020, to okres, który zaznaczy się w Stanach Zjednoczonych przyrostem demograficznym ludności „kolorowej”. Około 45,5% studentów i uczniów (w wieku obowiązku szkolnego) będą w 2020 roku stanowili młodzi ludzie, nie posiadający korzeni eurokulturowych, a wywodzący się ze środowisk: Afro-, Latino-, Azjo-amerykańskich. Aby zapobiegać zagrożeniom płynącym ze strony stereotypizacji kulturowej, od 1992 roku intensywnie działa się na rzecz zmiany zachowań/ reakcji nauczycieli oraz kandydatów na nauczycieli, pracowników socjalnych, pracowników sfery usług handlowych i mass mediów. Celem edukacji wielokulturowej w USA jest między innymi: publikowanie wyni-

ków badań na temat problematyki postaw i ich kategoryzacji w różnych grupach wiekowych oraz zawodowych, porównywanie zachowań i wypowiedzi respondentów zróżnicowanych etnicznie, wypracowywanie nowego wizerunku i stylu życia wśród młodzieży, która powinna uwolnić się w ten sposób od stereotypów kulturowych. Sędziami kompetentnymi w tych badaniach są najczęściej nauczyciele akademicki lub profesorowie uniwersytetów – reprezentanci: Afro-amerykanów, Azjo-amerykanów, Latino-amerykanów i tzw. „rdzennych” Native-amerykanów. Badania noszą charakter masowy, gdyż minimalna liczebność próbek to od 500 osób po 1200¹⁹⁾ (Baks 1993:22-28). Kategorie postaw wielokulturowych klasyfikuje się aż na 40 jednostek, przypisując im rangi od 0 do 40²⁰⁾ (Sparks III 1996).

Zdaniem Banksa i Sparksa III wiek XXI to nowy okres w życiu nie tylko Ameryki, ale powolna droga adaptacji do społeczeństwa koegzystencyjnego, w którym nie będzie już mowy o nadrzędności lub podrzędności kulturowej grup etnicznych zamieszkujących USA. W opinii tych autorów postawy takie, jak: seksizm czy rasizm, powinny zniknąć bezpowrotnie z wielokulturowej – globalnej cywilizacji nowej ery. Autorzy podkreślają rolę potrzeb nowej, kształtującej się globalnej społeczności. Uważają, że wypracowany na podstawie badań program edukacyjny powinien na stałe trafić do kanonu celów akademickiego kształcenia oraz upowszechniać postawy interkulturowe wśród obywateli wszystkich krajów. Dzięki możliwościom komunikacyjnym utrwalił się w XXI wieku możliwość porozumiewania i przemieszczania. Nie będzie już miejsca dla kultury izolowanej i enklawy postaw nietolerancji kulturowej²¹⁾ (Garcia, Pugh 1992).

Lata 1980-97 to apogeum publikacji na temat edukacji wielokulturowej oraz interkulturowej na łamach takich czasopism amerykańskich, jak: *Remedial & Special Education*, *Teacher & Teacher Education*, *Journal of Teacher Educa-*

¹⁶⁾ Śliwerski B. (1998), tamże, s. 294.

¹⁷⁾ Kubin J. (1998), *Nowe tendencje tworzenia wiedzy wobec wyzwań współczesnego świata w: "Education in the face of XXI century challenges"*, (red.) Wojnar I., Kubin J., Wyd. „ELIPSA”, s. 95.

¹⁸⁾ Sparks III W.G. i inni (1996), *Multicultural education in physical education: A study of knowledges, attitudes and experiences*, „Physical Educator” vol. 53(2), s. 73-87.

¹⁹⁾ Baks J.A. (1993), *Multicultural education: Development, dimensions and challenges*, „Phi Delta KAPPAN”, vol. 71(1), s. 22-28.

²⁰⁾ Sparks III W.G. (1996), tamże.

²¹⁾ Garcia J., Pugh S.L. (1992), *Multicultural education in teacher preparation programs: A political or educational receipt?* „Phi Delta KAPPAN”, vol. 74(3), ss. 214-220.

tion, *Teacher Education and Special Education*, *American Educational Research Journal*, *Multicultural Education*, *Educational Forum*, *Counseling Psychologist* czy *Roeper Review*.

W większości artykułów publikowane są wyniki badań interdyscyplinarnych nad wielokulturowością oraz edukacją interkulturową. Badania są najczęściej przeprowadzane przez kilkunastoosobowe zespoły interdyscyplinarne, tworzone w międzywydziałowych jednostkach naukowych. Integracja, wręcz globalizacja badań nad problematyką wielokulturowości oraz interkulturowości skupia zatem w USA specjalistów z zakresu: psychologii osobowości, psychologii społecznej, pedagogiki, dydaktyki ogólnej, językoznawstwa, psycholingwistyki, etnografii i socjologii. Dzięki takiej formie współistnienia i kooperacji naukowej Amerykanom udało się wypracować w bardzo krótkim czasie nowoczesne narzędzia badawcze, służące do kompleksowej analizy ilościowo-jakościowej zjawiska. To przyspiesza procedurę badawczą, zmniejsza jej koszty i gwarantuje wyższy poziom profesjonalizmu, niż w badaniach indywidualnych (zwłaszcza podłużnych, które są domeną polskich naukowców z powodu braku środków finansowych – wskaźnik PKB).

Badania interdyscyplinarne, zwane przez Amerykanów „piramidą”, mają za zadanie ułatwić między innymi pedagogom i psychologom pomiar kompetencji interkulturowych (lub wielokulturowych), postaw empatii inter/ wielokulturowej, stymulować rozwój poradnictwa zawodowego oraz psychopedagogicznego, dopomagać ewaluatorom w konstruowaniu narzędzi na miarę wieloetnicznego społeczeństwa.

Wkraczając w obszar działań Unii Europejskiej Polska stanie się na przestrzeni najbliższych kilkudziesięciu lat krajem nie tylko cechującym się tendencją interkulturową, ale przeobrazi się w kraj wielokulturowy. Będzie to proces długotrwały, lecz nie możemy wykluczyć, że Polska może być „czwartą Ameryką” dla imigrantów z krajów Azji i Afryki – przystankiem

przed „skokiem” za Ocean. Dwadzieścia lat to dużo a zarazem niewiele, zwłaszcza w perspektywie przemian społeczno-kulturowych. Może tym razem warto przygotować się do tych zmian, abyśmy kolejny raz nie byli zaskoczeni ich natężeniem i masowością²² (Strachanowska 2001:139-147).



Refleksje na temat badań pilotażowych

W roku akademickim 2000/2001 1% studiujących na Wydziale Humanistycznym Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego stanowili studenci obcokrajowcy:

- a) stacjonarni z Białorusi, Ukrainy, Litwy i Łotwy (filologia angielska),
- b) stacjonarni i zaocznicy z Niemiec (filologia germańska),
oraz
- c) stacjonarni pochodzenia tatarskiego, rosyjskiego, ukraińskiego, zamieszkali i urodzeni w Polsce, którzy też brali udział w badaniach.

Badania pilotażowe prowadzono w latach 1998-2001 przy użyciu technik: kwestionariusza ankiety²³ (Zaczyński 1981:162) i kwestionariusza wywiadu²⁴ (Pilch 1995:82). Metodą pomocniczą w stosunku do sondażu diagnostycznego²⁵ (Wroczyński, Pilch 1979:29-45) stała się metoda A.P.D.²⁶ (Ghiglione, Matalon, Bacri 1985:23-24), oparta o analizę jakościową dyskursu z respondentem. Próbką pobrana do badań (losowo-warstwowa) została oszacowana na liczebność 50 osób, z której 80% stanowiły kobiety i 20% mężczyźni. Wiek respondentów plasował się w dwu skrajnych przedziałach:

- A) od 18 do 22 lat
(I i II rok studiów neofilologicznych stacjonarnych oraz zaocznych filologii angielskiej, germańskiej)
- B) od 38 do 42 lat
(studenci zaocznicy I roku filologii germańskiej i II roku filologii angielskiej).

²² Strachanowska I.M. (2002), *Studiowanie języków obcych u progu zjednoczenia z Unią Europejską*, Wyd. Interface-Communication, Sion, ss. 139-147 (maszynopis komputerowy – w druku).

²³ Zaczyński W. (1981), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa, s. 162.

²⁴ Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, s. 82.

²⁵ Wroczyński K., Pilch T. (1970), *Metodologia środowiskowa badań pedagogicznych*, Wrocław, s. 29-45.

²⁶ Ghiglione R., Matalon B., Bacri N. (1985), *Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours*, Paris: Press Universitaires de Vincennes, Centre de Recherche de l'Université Paris VIII, ss. 23-24. oraz: Ghiglione R., Matalon B. (1978), *Les enquêtes sociologiques. Theories et pratique*, Paris: Armand Colin, Paris V.

Respondenci z pierwszej wyłonionej grupy (a), to w 90% absolwenci liceów ogólnokształcących, znający poza językiem studiowanym (angielskim) również takie języki, jak: niemiecki 20%, francuski 15%, łacinę 50%, grekę 10%, portugalski 1%, hebrajski 1% oraz języki rodzime – kraju pochodzenia: białoruski 80%, ukraiński 50%, litewski 10%, łotewski 10%, rosyjski 100%. Respondenci rekrutujący się z drugiej wyłonionej do badań grupy (b), to w 50% absolwenci liceów ogólnokształcących polskich – imigranci i reimigranci, 30% to osoby z wykształceniem wyższym niepełnym (turystyka, religioznawstwo, ekonomia, informatyka, handel zagraniczny), a także w 10% absolwenci zagranicznych szkół średnich (niemiecka matura) lub też byli studenci stacjonarni (oraz byli maturzyści-imigranci) kierunków nauk społecznych i humanistycznych w Niemczech. Z tej próbki pochodzą zarówno osoby imigrujące w dzieciństwie z rodzinami do Niemiec (lata 80.), które wzrastały i kształciły się poza krajem pochodzenia oraz osoby dojrzałe w chwili imigracji, obecnie 38-42 latkowie. Trzecią grupę respondentów (c) stanowili bilingwalni Polacy urodzeni w rodzinach o tradycji kulturowej: tatarskiej, rosyjskiej, ukraińskiej, którzy posiadali narodowość polską w 80% po ojcu (matka Rosjanka, Ukrainka), a w 20% byli dziećmi Tatarów polskich (oboje rodzice). Grupy b) i c) nie cechowały się tak rozległą znajomością kilku języków obcych poza studiowanym. W grupie b) była to w 30% znajomość języka angielskiego, w 20% języka francuskiego i łaciny.

Grupa c) poza cechą bilingwalizmu (tj. polski-tatarski, polski-ukraiński, polski-rosyjski) znała w 30% język angielski, w 10% niemiecki i w 2% francuski. Dla 25% badanych w tej grupie język rosyjski (studiowany), był językiem poznawanym od podstaw.

80% badanych w 3 grupach zaklasyfikowano do kategorii demograficznej – rodzina pełna, 10% wywodziło się z rodzin rekonstruowanych, 8% z niepełnych, 2% nie udzieliło wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie (przypadki opieki zastępczej, np. dziadkowie, ciotki, kuzynostwo bez statusu przysposobienia). 30% badanych pochodziło z rodzin robotniczych, 70% z rodzin inteligenckich. 20% posiadało

dwoje rodzeństwa, 10% troje, 10% miało jedną siostrę lub brata, 60% było jedynakami. Wykształcenie rodziców w 80% zaklasyfikowano jako wyższe lub niepełne wyższe (50% matek, 30% ojców), 20% rodziców respondentów posiadało wykształcenie ponadpodstawowe, głównie techniczne. Rodzice bilingwalnych studentów znali biegle poza językiem polskim i językiem kraju zamieszkania lub etnicznego pochodzenia: 40% 4 języki obce i więcej (najczęściej matki: angielski, francuski, greka, łacina, niemiecki), 20% znało dodatkowo 3 języki obce (w tym ojcowie z wyższym wykształceniem: niemiecki, angielski, hebrajski), 10% znało dodatkowo 2 języki obce (w tym ojcowie z niepełnym i pełnym wykształceniem: angielski i portugalski, niemiecki i angielski), np. matki z wyższym wykształceniem: angielski i francuski lub angielski i łacinę.

Problemy adaptacyjne, asymilacyjne i kulturowe deklarowało 20% studentów grupy (b), 40% studentów grupy (a), nie występowały one w grupie (c). Grupa (b) skupiła się w większości badanych przypadków indywidualnych na postawach *konserwatywnych*, akcentujących własną odrębność kulturową /narodowościową z zachowaniem obyczajowości, rytuałów oraz form dyskursu (np. etnografia mówienia, tj. wypowiedzi nacechowane składnią i fonologią niemiecką, głośna artykulacja itp.). Grupa (a) cechowała się postawami *oportunistycznymi* zmierzającymi do maksymalnego wtopienia się w nową kulturę. Większość respondentów w tej grupie tak dalece utożsamiała się z kulturą polską, iż negowała fakt zakorzenienia w białoruskiej czy ukraińskiej tradycji. Grupa (c) cechowała się *postawami pełnej asymilacji* z jednoczesnymi *objawami synkretyzmu* (zwłaszcza u respondentów pochodzenia tatarskiego).

Z jednej strony więc kultura polska „wchłonięta” studentów bilingwalnych: rosyjsko-polskich czy ukraińsko-polskich, czujących się pełnoprawnymi członkami kultury naszego narodu, z drugiej strony studenci „tatarsko-polscy” akcentowali swoją odrębność religijną i kulturową (np. muzułmanie, zwalnianie się z zajęć na święta religijne), przy jednoczesnym poszukiwaniu swoistej syntezy obu kultur na płaszczyźnie między innymi dyskursu. Ta adaptacja związana ze specyficzną „walencją kulturową”,²⁷⁾

²⁷⁾ Kłoskowska A. (1993), *National Identification and the Universalization*. "Dialogue and Humanism".

(Kłoscowska 1993) była i jest emblematem przekazywanym jako wzorzec przez pokolenia uprzednie (dziadków, rodziców). Wskaźnikiem przynależności grupowej-etnicznej jest np. język jako tzw. „wartość rdzenna”²⁸⁾ (Smolicz 1987). W grupie (c) tradycje tego typu pierwotnego przekazu zachowały się jako transmisja kulturowa nawet w trzecim i czwartym pokoleniu. Ta grupa respondentów cechowała się silną tożsamością etniczną.

Tożsamość etniczną definiuje się jako „postawy danej osoby wobec związku pomiędzy nią samą a grupą etniczną, z którą się ona identyfikuje. Postawy te obejmowały to, co dana osoba uważała za jej powinności wobec grupy, przyjęcie pewnych kodów zachowań właściwych członkom tej grupy, odczucia wobec przynależności do tej grupy i wobec uczestnictwa w formalnych i nieformalnych instytucjach i działaniach.”²⁹⁾ (Taft 1973:6) Tożsamość etniczna subiektywna jest cechą konkretnej jednostki ludzkiej, nie całej grupy, którą reprezentuje. Ta ostatnia cechuje się tożsamością etniczną zbiorową lub centralną. „Język jest dobrą ilustracją uzależnienia osobistych systemów kulturowych od wartości grupowych. Każdy członek grupy konstruuje własny system językowy, który jest uzależniony od takich czynników, jak jakość i dostępność zasobów językowych oraz od dążności danego członka grupy do korzystania z tych zasobów”³⁰⁾ (Smolicz 1990:105-106).



Wnioski

W 1973 roku powstał Komitet Edukacyjny Wspólnoty, który określił zakres działań na rzecz idei edukacji europejskiej. Rok 1989 przyniósł wyniki konferencji w Palermo, które można ująć najkrócej w formie trzech postulatów:

- intensyfikacji nauczania języków obcych (nowożytnych),
- nauczania geografii z uwzględnieniem zmiennej sytuacji w Europie,
- akcentowania w programach wiedzy o wspólnej przeszłości Europy i procesach przemian cywilizacji europejskiej³¹⁾ (Ryba 1992).

Konferencja w Utrechcie (1991 rok) również odniosła się do problematyki edukacji dla nowej rzeczywistości europejskiej, zwracając szczególną uwagę na problematykę kształtowania europejskiej świadomości historycznej oraz zbiorowej tożsamości kulturowej, a co za tym idzie – nowych sposobów myślenia – myślenia uniwersalistycznego³²⁾ (Nouailhat 1991).

Trzy kategorie współtworzące tożsamość kulturową, tj.: *humanizm, różnorodność, uniwersalność* wpisują się w koncepcję *ponadnarodowej tożsamości kulturowej obywateli Europy*³³⁾ (Ruiz 1993:74), dystansując się od tradycyjnego postrzegania tej problematyki, np. w kontekście:

- Europy Centrum i Peryferii,
- Europy Twierdzy Oblężonej,
- Europy Ojczyzny Ojczyzn.

Takie stanowisko przeciwdziała syndromowi stereotypizacji kulturowej oraz stygmatyzacji na: „swoich”, „obcych”, „innych” itp. Najistotniejszą z kategorii zagadnień, które kształtują nowe postawy interkulturowe młodego pokolenia, jest zapewne: kultura – styl życia – wartości europejskie³⁴⁾ (wyniki badań Biura ds. Integracji Europejskiej URM, Smg/Krc: 1993). Wszak około 2/3 polskiej młodzieży dystansuje się kulturowo wobec europejskich sąsiadów, takich jak: Niemcy, Francuzi czy Brytyjczycy, a odczuwa „powinowactwo” kulturowe w stosunku do: Czechów, Rosjan, Litwinów i Ukraińców (1/3 respondentów). Jesteśmy świadkami nie tylko kryzysu tożsamości europejskiej Polaków, ale postępującego od kilku lat kryzysu tożsamości narodowej. Cierpimy zatem na kryzys postaw aksjologicznych³⁵⁾

²⁸⁾ Smolicz J.J. (1987), *Wartości rdzenne a tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.

²⁹⁾ Taft R. (1973), *Jewish identification of Melbourne Jewry*, w: „Jews in Australian Society”. (red.) Medding P.Y., Melbourne, s.6.

³⁰⁾ Smolicz J.J. (1990), tamże, ss. 105-106.

³¹⁾ Ryba R. (1992), *Toward a European Dimension in Education, Intention and Reality in European Community Policy and Practice*, „Comparative Education Review” vol. 36, 1, February 1992.

³²⁾ Nouailhat Y.-H. (1991), *What sort of European dimension in education*, w: „Conference book of the Tempesna East-West Conference” 12-15 December 1991, Utrecht (NL).

³³⁾ Ruiz A.B. (1993), *Teleologiczne założenia edukacji o wymiarze europejskim*, „Forum Oświatowe” nr 7, s. 74.

³⁴⁾ Urm, Biuro ds. Integracji Europejskiej (1993), *Raport z badań OBOP „Polska w Europie”, SMG/KRC*.

³⁵⁾ Gołaszewska M. (1994), *Wrażliwość estetyczna*, w: „Edukacja aksjologiczna”, (red.) Olbrycht K., Katowice, s. 35.

(Gołaszewska 1994:35) a także na zanik funkcji konstruktywnego demontażu stereotypów³⁶⁾ (Chlebda 1995), które są uwarunkowane rysem ponowoczesności. „(...) *Osobowość iście ponowoczesna wyróżnia się brakiem tożsamości*”³⁷⁾ (Bauman 1994:16).

W opinii respondentów bilingwalnych najczęściej powtarzane stereotypowe oceny Polaków, to przypisywanie nam cech:

► **grupa a)**

- ▼ pracoholizm i skąpstwo – po 80% wyborów,
- ▼ życzliwość i lenistwo – po 50% wyborów,
- ▼ egoizm i przesadne upodobnienie do „wzorca EUROPEJCZYKA” – 40% wyborów,
- ▼ wyrozumiałość i gościnność – po 20% wyborów,
- ▼ rasizm – 10% wyborów,

► **grupa b)**

- ▼ biegunowość, czyli skrajna pracowitość i niska samoocena – po 90% wyborów,
- ▼ gderliwość, tendencja do narzekania – po 80% wyborów,
- ▼ brak tolerancji – po 70% wyborów,
- ▼ pijaństwo i niska kultura – po 50% wyborów,
- ▼ niska kultura higieniczna i chamstwo – po 40% wyborów,

► **grupa c)**

- ▼ brak tolerancji i apodyktyczność – po 50% wyborów,
- ▼ złośliwość i materializm – po 30% wyborów,
- ▼ egoizm i rasizm – po 10% wyborów.

Nie jesteśmy postrzegani jako tolerancyjni! Postawy studentów bilingwalnych, które zarysowano z dużą ostrożnością, są jedynie sygnałem „ostrzegawczym”. Wszak respondenci, to osoby, które „(...) *osiągają wyższy poziom inteligencji werbalnej* (...)”³⁸⁾ (Fishman 1965:237) z powodu swojej dwujęzyczności, nie można posądzać ich o tendencyjność lub cynizm w ocenie naszego „portretu narodowego”.

W 8% poza krajami ościennymi badani zwiędzili USA, Kanadę, Australię, kraje basenu Morza Śródziemnego, w 2% Afrykę i w 95% minimum trzy kraje Europy Zachodniej.

Czy nie zaobserwowali w nas efektu utożsamiania z jedną grupą kulturowo-etniczną? Stopień tolerancji interkulturowej jest wypadkową tolerancji języków, jakimi posługują się zróżnicowane kulturowo i etnicznie grupy ludzi na terenie tego samego państwa.

Czy brak zaawansowanej znajomości języków obcych czyni z nas mało tolerancyjnych Europejczyków peryferyjnych?

Sądzę, że należy kontynuować badania nad tym i pokrewnymi problemami, np.:

1) procesem bilingwalnego wtapiania się studentów obcokrajowców i reimigrantów w polską kulturę,

2) portretem Polaków w oczach studentów bilingwalnych,

3) procesem ewaluacji postaw studentów bilingwalnych,

4) procesem tworzenia postaw interkulturowych u polskich studentów u progu zjednoczenia z Unią Europejską.

„Nie tylko religie i klasy społeczne, ale także kultury narodowe stwarzają młodym ludziom nierówne szanse rozwoju różnych drzemających w nich możliwości”³⁹⁾ (Kozłowski 2002:68) dlatego procesy globalizacji kultury i edukacji mogą się stać dla bilingwalnej, interkulturowej młodzieży szansą rozwoju intelektualnego i holistycznego w zjednoczonej Europie.

(marzec 2002)

³⁶⁾ Chlebda W. (1995), *Fatum i nadzieja. Szkice do obrazu samoświadomości językowej dzisiejszych Rosjan*, Opole. UO.

³⁷⁾ Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa: IK, s. 16.

³⁸⁾ Fishman J.A. (1965), *Bilingualism, intelligence and language learning*, "Modern Language Journal" vol. 44, s. 237.

³⁹⁾ Kozłowski J. (2002), tamże, s. 68.

Prosimy osoby zainteresowane umieszczeniem reklamy na łamach czasopisma o kontakt z redakcją

tel. (0-22) 621-30-31 wew. 410

jows@codn.edu.pl

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Katarzyna Kozłowska¹⁾
Warszawa

Autentyczna komunikacja na lekcji języka obcego. Niemożliwe?

Język jest narzędziem komunikacji. Najczęściej uczymy się języków obcych właśnie po to, aby móc się porozumieć z rodzimymi użytkownikami języka, aby móc oglądać i rozumieć programy informacyjne i filmy, czytać książki i gazety, aby swobodnie czuć się w kraju, gdzie używa się danego języka, umieć zrobić zakupy czy załatwić sprawę w urzędzie.

Paradoksalnie jednak, to co na lekcjach języka obcego powinno być głównym celem nauczania – autentyczna komunikacja – jest tym, co najtrudniej osiągnąć w klasie szkolnej. Przede wszystkim dlatego, że w grupie, w której zarówno nauczyciel jak i uczniowie mają wspólny język ojczysty, dużo prostsze i bardziej naturalne jest posługiwanie się tym właśnie językiem. I tak sprawy istotne, które muszą być przekazane szybko i sprawnie, dotyczące organizacji zajęć, samopoczucia uczniów, ich ewentualnych problemów, potrzeb itp. są wypowiedziane po polsku, a język obcy jest zarezerwowany do ćwiczeń gramatycznych czy odgrywania dialogów, nie jest więc narzędziem komunikacji niezbędnym do zdobywania wiedzy o sobie i świecie, tylko jednym z wielu nauczanych przedmiotów. Ewentualna „komunikacja” zachodzi nie z autentycznej potrzeby, lecz z konieczności („wyrwanie” do odpowiedzi, chęć zdobycia dobrej oceny itp.).

Dialogi uczniów często nie uwzględniają tego, co w przypadku sytuacji autentycznej komunikacji ma znaczenie kluczowe: zasady luki

informacyjnej i niskiej prognostyczności aktu komunikacji. Są więc często stereotypowe i całkowicie przewidywalne (dlatego uczniowie często się nie słuchają – wiedzą, że zapytany o imię kolega to Michał, a koleżanka zapytana o godzinę odpowie „Jest 9¹⁵.”, a nie np. „Proszę sobie kupić zegarek i nie zaczepiać ludzi na ulicy!” czy „Nie wiem, nie jestem stąd.”) i na ogół mają na celu wyłącznie powtórzenie struktur gramatycznych i słownictwa a nie przekazanie konkretnych treści.

Co więc zrobić, aby język służył komunikacji? Najprościej byłoby wyjechać za granicę, zorganizować wymianę lub uczyć w języku obcym innych przedmiotów (co ma miejsce w coraz liczniejszych szkołach dwujęzycznych). Jakkolwiek skuteczne i atrakcyjne, takie rozwiązanie pociąga za sobą komplikacje na przykład w postaci kosztów (wyjazd), lub konieczności zatrudnienia nauczycieli-specjalistów w swoich dziedzinach – biegłych władających językiem obcym, nie da się więc wprowadzić go w życie z dnia na dzień.

Można też proponować uczniom debatę w języku obcym na jakiś interesujący ich temat. Tu jednak istnieje ryzyko, że podczas dyskusji głos zabiorą tylko uczniowie najbardziej odważni, przebojowi, aktywni i najsprawniej posługujący się językiem. Cisi, nieśmiali i niepewni swoich umiejętności zadowolą się rolą obserwatorów / słuchaczy.

Techniką, którą chciałabym zaproponować jest *drama*, pozwalająca na przekroczenie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 34 i XV Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej w Warszawie.

często sztucznego i skonwencjonalizowanego kontekstu szkolnego i stworzenie, między innymi dzięki pracy w roli i wyobraźni, praktycznie nieograniczonej liczby sytuacji, w które uczniowie mogą dość łatwo się wczuć bazując na osobistych doświadczeniach i wykorzystując swoje emocje i uczucia. *Drama* angażuje wszystkich uczniów (nie ma w niej biernych obserwatorów – każdy uczestnik ma do wykonania jakieś ważne zadanie), nie ma podziału na aktorów i widzów (nie ma więc tremy, popisowywania się, krytykowania czy obawy przed krytyką, nieważny jest też talent aktorski, który, jak wiadomo, nie każdemu jest dany); *drama* bazuje na improwizacji, jej przebieg, kierunek, w jakim się potoczy akcja jest dla uczniów całkowicie nieprzewidywalny (a więc interesujący!).

Jako przykład pracy metodą *dramy* na lekcji języka obcego, chciałabym zaprezentować lekcję, którą przeprowadziłam w trzeciej klasie gimnazjum dwujęzycznego, w pierwszej klasie licealnej (kilkakrotnie, z różnymi klasami) a także w grupie studentów piątego roku filologii romańskiej UW. W każdej grupie *drama* oczywiście przebiegała inaczej. Cechą wspólną dla wszystkich grup było zaangażowanie i aktywny udział wszystkich uczniów (nawet tych najbardziej sceptycznych) i spontaniczne przejście na język francuski nawet podczas pracy w grupach mimo całkowitego braku uwag na ten temat z mojej strony – uczestnicy tak głęboko weszli w improwizowaną fikcję dramatyczną, że używanie języka francuskiego wydawało im się całkowicie naturalne.



La main tendue – jak radzić sobie z przemocą w rodzinie!

Czas trwania: 90 minut

Poziom: średnio zaawansowany (po około 450 godzinach nauki języka)

Grupa: 15–18 osób w wieku 13–18 lat

Materiały:

▲ egzemplarz tygodnika *Femme Actuelle* (tu: nr 57/1985)

▲ koperta z listem zaadresowana do redakcji FA

Przebieg lekcji:

UWAGA: Lekcja w całości odbywa się w języku francuskim.

► Nauczyciel wchodzi do klasy i przedstawia się jako nowy redaktor naczelny *Femme Actuelle* – tygodnika, w którym uczniowie pracują jako dziennikarze.

UWAGA:

1. Nauczyciel powinien konsekwentnie pozostać w roli, nawet wtedy, gdy uczniowie nie bardzo będą wiedzieli, co się właściwie dzieje. Ten efekt zaskoczenia bardzo szybko zacznie działać na korzyść sytuacji i jeśli nauczyciel będzie przekonujący, uczniowie szybko „połkną haczyk” i wejdą w swoje role.

2. Jednym z celów *dramy* jest przekroczenie kontekstu szkolnego. Uczniowie powinni zapomnieć, że są w klasie na lekcji – mają uwierzyć, że są dziennikarzami *Femme Actuelle*. Nauczyciel powinien więc unikać wszelkich „szkolnych” zachowań. Nie powinien, np. przerywać *dramy* w celu poprawienia błędu językowego – może sobie dyskretnie zanotować lub zapamiętać najczęstsze błędy i wrócić do nich na następnych lekcjach. Należy przy tym uważać, aby uczniowie nie odnieśli wrażenia, że wszystkie ich wypowiedzi są oceniane przez nauczyciela skupionego tylko na wyłapywaniu błędów; w takim przypadku uczniowie mogliby się skupić bardziej na formie wypowiedzi niż na ich treści lub wręcz unikać odzywiania się z obawy przed błędami.

► Redaktor Naczelny wyjaśnia, że pozwolił sobie zebrać wszystkich na nadprogramowym zebraniu zespołu redakcyjnego, aby poznać swój zespół, ale też wspólnie rozwiązać pewien problem.

UWAGA: Jako redaktor naczelny, nauczyciel zwraca się do uczniów w formie grzecznościowej (*vous, Monsieur, Madame, ...*)

► Redaktor Naczelny wyjaśnia, na czym polega problem: pismo prowadzi rubrykę *La main tendue*, w której są publikowane listy czytelniczek pragnących podzielić się z innymi swoimi problemami. W tej rubryce są też zamieszczane odpowiedzi czytelniczek na listy publikowane wcześniej. Czytelniczki opisują w nich, w jaki sposób poradziły sobie z podobnym problemem, dzielą się swoimi doświadczeniami. Tym razem redakcja otrzymała list nietypowy (napisała go bardzo młoda osoba i poruszyła w nim bardzo poważny problem) i przed ewentualnym zamieszczeniem go na łamach tygodnika, Redaktor Naczelny chciałby usłyszeć opinię swojego zespołu.

UWAGA: Ta część zajęć ma na celu zapoznanie uczniów z pismem i prowadzoną przez nie rubryką. Ponieważ, jako pracujący w nim dziennikarze, uczniowie powinni świetnie orientować się jak wygląda ich tygodnik (jako uczniowie takiego obowiązku nie mają i jest bardzo prawdopodobne, że będzie to ich pierwszy kontakt z *Femme Actuelle*), ważne jest, aby nauczyciel przedstawiając pismo i jego rubrykę, mówił o nich jak o rzeczach znanych, tak jakby przypominał o tym, o czym wszyscy wiedzą, jakby to miał być wstęp. Powinien więc używać takich sformułowań jak: *Comme vous le savez bien...*, *Bien sûr...*, *„Normalement nous.. itp. (Jak państwo wiedzą..., Oczywiście..., Zwykle w takich przypadkach... itd.)*

► Redaktor Naczelny czyta list:

Chère Femme Actuelle,

Je me suis décidée à vous écrire parce que je n'en peux plus. Dans toutes les familles il arrive que les frères et les soeurs se disputent, et même se bagarrent. Il peut arriver qu'au cours de ces bagarres, ils échangent quelques gifles ou quelques coups. Je le sais parfaitement; j'ai eu plusieurs exemples de ces disputes entre certaines de mes copines et leurs frères. En général, ça se termine plutôt bien: une bise, une tape sur l'épaule et plus personne n'y pense. Cela n'empêche pas de s'aimer.

Mais ce dont je veux vous parler dans cette lettre est bien différent. Je vais avoir 16 ans, mon frère Paul en a 14, et il devient d'une brutalité effrayante. Dispute est un mot faible pour décrire ce qui se passe entre nous. Il lui arrive brusquement de devenir violent et, dans ces moments-là, il ne se contrôle plus. Il commence par m'injurier, des injures terribles que je n'ose même pas répéter. Puis il me tape dessus. Et quand il tape, il fait très mal. Il est grand et fort pour son âge et il ne sent pas sa force. D'ailleurs, une fois, il a commencé à se battre avec mon père et cela aurait très mal tourné si des voisins ne les avaient pas séparés. On dirait que mon frère est devenu le chef de la famille. C'est lui le seigneur et maître. Personne n'ose lui résister. Il demande souvent de l'argent à ma mère qui le lui donne. Et s'il arrive par hasard qu'elle refuse, il se met à crier contre elle et à l'injurier.

Avec moi, c'est la même chose. Quand il est gentil et qu'il me demande quelque chose, je le lui donne. Mais si j'ose refuser, il devient brutal et il me tape dessus.

Je crois que mes parents n'ont pas été assez sévères avec mon frère quand il était petit. C'est peut-être parce que c'était un garçon. En tout cas, ils ont été moins sévères avec lui qu'avec moi. Et maintenant, il se croit le maître, et il l'est réellement. Mon père ne fait rien pour l'empêcher de se conduire de cette façon, ni pour me défendre. Il le laisse toujours tout faire.

Je ne supporte plus de vivre comme ça. Croyez-vous qu'il y ait quelque chose à faire? Peut-être mon frère devrait-il voir un médecin? Mais il refuserait, bien sûr. Alors, que feriez-vous à ma place?

Je suis vraiment trop jeune pour partir de chez moi...

J'ai peur. Aidez-moi!

Virginie

UWAGA:

1. Jeśli w klasie są uczniowie o takich imionach jak bohaterowie listu lepiej jest zmienić imiona w liście. Pozwoli to uniknąć zbytnej identyfikacji z bohaterami i niezręcznych sytuacji.

2. Jeśli podczas czytania listu nauczyciel zorientuje się, że uczniowie zaczynają się gubić lub nie wszystko rozumieją, może co jakiś czas przerywać czytanie listu i powtarzać prostszymi słowami najważniejsze rzeczy nadając swojej wypowiedzi formę komentarza. Może też zadawać pytania uczniom, aby sprawdzić, czy rozumieją, musi jednak przez cały czas pamiętać o tym, że on jest redaktorem naczelnym a uczniowie jego pracownikami. Powinien więc zwracać się do nich w formie grzecznościowej, nie upominać (*Parle français! Silence s.v.p.!*) i unikać szkolnych zwrotów (*Vous avez compris? Qu'est-ce que vous avez compris? Très bien! Répétez!*). Należy je zastąpić zdaniami i sformułowaniami mogącymi się pojawić w relacji szef – podwładny (*Pardon Madame, je n'ai pas compris ce que vous aviez dit. Vous pouvez répéter s.v.p.? Mais c'est impensable qu'un garçon de ... quel âge a-t-il déjà?...14 ans! Merci Monsieur! ... qu'un garçon de 14 ans fasse peur à toute la famille!*).

► Burza mózgów (ok. 15 minut) – Redaktor Naczelny wraz z dziennikarzami rozważają wszystkie możliwe działania (opublikowanie listu, opublikowanie listu i zmiana imion, opublikowanie tylko odpowiedzi redakcji, opublikowanie artykułu poruszającego podobny problem, odpisanie na adres domowy itd.) i ich ewentualne konsekwencje (np. dostanie się listu w niepowołane ręce, zemsta brata, zaostrożenie sytuacji w domu itd.).

► Redaktor Naczelny proponuje swoim dziennikarzom, aby zbadali dyskretnie całą sprawę „w terenie” (bardzo często taka propozycja wychodzi od grupy), porozmawiali z Virginie i ludźmi z jej otoczenia, sprawdzili, jak bardzo poważny jest problem i jakie mogą być jego przyczyny, zorientowali się czy i jak można ewentualnie pomóc, przeprowadzili małe dziennikarskie „śledztwo”.

► Dziennikarze ustalają listę osób, z którymi chcieliby porozmawiać (np. Virginie, Paul, rodzice, sąsiadka, nauczycielka Virginie, przyjaciółka Virginie, przyjaciel Paula, wychowawcy-ni Paula, itd.)

UWAGA: liczba tych osób nie powinna przekraczać 50% liczby uczestników *dramy*. Sporadycznie może się zdarzyć, że jeden dziennikarz rozmawia z 2 osobami (np. rodzicami Virginie i Paula) lub, że dwóch dziennikarzy przeprowadza wywiad z 1 osobą. Najlepiej jest jednak, jeśli uda się podzielić grupę na pary dziennikarz – rozmówca).

► Chętni uczniowie wchodzią w role osób z listy, pozostali są dziennikarzami. Każdy dziennikarz wybiera osobę, z którą chce porozmawiać.

UWAGA: Warto tu wyjaśnić uczniom wchodzącym w role osób z listy, że ich zadaniem będzie BYCIE w roli, patrzeć na świat oczami „ich” postaci, a nie ODGRYWANIE roli, skupianie się na fizycznych cechach postaci (np. staruszek musi być przygarbiony i muszą mu drżeć ręce). W *dramie* nie ma podziału na aktorów i widzów – wszyscy są aktorami improwizowanej fikcji dramatycznej. Nie ma niezaangażowanych, biernych obserwatorów. Niedopuszczalna jest więc sytuacja, aby któryś z uczniów pozostał bez pary lub bez roli.

► Pary dziennikarz – rozmówca rozchodzą się po sali.

UWAGA: – dobrze, jeśli sala, w której odbywa się drama jest na tyle duża, aby każda para mogła swobodnie rozmawiać. Jeśli sale lekcyjne są na to zbyt małe warto rozważyć możliwość przeprowadzenia tej lekcji w auli lub sali gimnastycznej. Trzeba też przygotować się na to, że w niektórych momentach (np. wywiady w parach) w sali może być dość głośno. Przy wyborze sali warto więc kierować się również tym, żeby nasza lekcja nie przeszkadzała innym nauczycielom (nie będzie dobrze, jeśli *drama* zostanie brutalnie przerwana przez nauczyciela próbującego przeprowadzić klaskówkę w sali obok...).

► Dziennikarze mają około 15 minut na przeprowadzenie wywiadu z wybraną osobą i zebranie jak największej ilości informacji na temat Virginie, jej brata, stosunków panujących w tej rodzinie itd. itp.

► Po upływie czasu przeznaczanego na wywiad, wszyscy ponownie zbierają się na zebraniu redakcyjnym. Uczniowie, którzy podczas wywiadów wchodzili w role osób z listy, wchodzią w role dziennikarzy, którzy byli u tych osób (np. uczennica, która „była” Virginie jest teraz też dziennikarką, która wraz z kolegą / koleżanką przeprowadziła wywiad z Virginie; może ona uzupełniać to, co będzie mówił jej partner).

► Dziennikarze po kolei przedstawiają rezultaty swoich rozmów (często okazuje się, że wiele zebranych informacji pokrywa się ze sobą – np. bardzo częstym wątkiem jest adopcja, o której brat Virginie dowiedział się przypadkiem i od tego momentu stał się agresywny). Jeśli zebrane fakty są rozbieżne, dziennikarze zastanawiają się, kto i dlaczego minął się z prawdą, jakie mogą być przyczyny sprzecznych opinii (np. sąsiadka twierdzi, że Paul to łobuz a jego nauczycielka uważa, że to najgrzeczniejszy i najbardziej uczynny chłopiec w klasie).

► Dziennikarze wraz z Redaktorem Naczelnym powtórnie rozważają propozycje, które padły podczas burzy mózgów, zastanawiają się nad rozwiązaniem problemu i wspólnie podejmują ostateczną decyzję (np. opublikowanie listu, opublikowanie reportażu, bezpośrednia interwencja itp. Jeśli poziom języka uczniów na to pozwala i jeśli uczniowie mają na to ochotę, można zaproponować im rzeczywiste zredagowanie i „opublikowanie” odpowiedzi na list lub reportażu – w grupach, indywidualnie, na lekcji lub w domu).

► Nauczyciel i uczniowie wychodzą z ról. Następuje krótka wymiana doświadczeń dotyczących odbytej lekcji; uczniowie chętni opowiadają o tym, co odkryli podczas jej trwania, czego się nauczyli, co przeżyli (ta faza lekcji może się odbywać w języku polskim).

Drama polega na improwizacji i korzystaniu z osobistych doświadczeniach uczestników, jej dokładny przebieg jest więc nieprzewidywalny. Prowadzący ją nauczyciel powinien jednak umieć przewidzieć mogące się pojawić

problemy, mieć jasno określone cele, które chce osiągnąć i kierunek, w którym chciałby poprowadzić improwizowaną fikcję dramatyczną. Zadaniem nauczyciela jest więc czuwanie nad całością, uważne obserwowanie reakcji uczestników i natężenia emocji (aby sytuacja nie wymknęła się spod kontroli i nie przekształciła się w psychodramę), sugerowanie pewnych rozwiązań, podsuwanie grupie pewnych pomysłów. Od nauczyciela oczekuje się też, by był elastyczny i umiał zareagować na pomysły i rozwiązania proponowane przez uczniów. Ważne jest również, aby nie zostawić problemu bez rozwiązania.

Kontynuacją powyższej lekcji może być dyskusja (na języku francuskim lub na godzinie wychowawczej) na temat przemocy w rodzinie, odszukanie adresów i telefonów organizacji zajmujących się pomocą takim rodzinom, dyskusja na temat prasy i sensu istnienia rubryk, w których czytelnicy dzielą się z innymi swoimi problemami itp.

Problemów czy sytuacji konfliktowych będących punktem wyjścia improwizowanej fikcji dramatycznej jest nieograniczona ilość, co daje możliwość przeprowadzenia wielu różnych lekcji. Wybór problemu będącego punktem wyjścia dla *dramy* będzie zależał oczywiście od grupy, jej zainteresowań, potrzeb. Trzeba uważać, aby wybrany problem nie był prawdziwym problemem któregoś z członków grupy. Dla tej osoby *drama* mogłaby się przerodzić w psychodramę – nauczyciel niemający uprawnień i kompetencji terapeuty mógłby sobie z tym nie poradzić. Dobrze jest więc znać grupę, w której ma być ona przeprowadzona. Ze strachu przed zbyt silnym przeżyciem przez grupę *dramy* nie można jednak wpadać w drugą skrajność i wybierać sytuacji banalnych, mało poruszających. Konflikt powinien dotyczyć członków grupy, poruszać ich, być im bliski. I jeśli uczniowie „złapią bakcyła” *dramy*, autentyczna komunikacja w sali lekcyjnej stanie się rzeczywistością.

(październik 2002)

Ewa Marszałkowska¹⁾

Warszawa

Docień swoje dziecko – forma zebrań z rodzicami

Zebrania rodziców to czas, gdy obie zainteresowane strony są pod wpływem ogromnego stresu. Lęk dziecka i niepokój rodziców to bardzo powszechne emocje towarzyszące comiesięcznym spotkaniom w każdej szkole.

Zapracowani rodzice często nie mają czasu na rozmowę czy pytania o postępy w szkole, tak więc „wywiadówka” uświadamia im od razu ogrom ich własnych zaniedbań a także niedokładności w pracy ich pociech. Jednak czas zebrań z rodzicami może mieć również pozytywny aspekt. Może to być ta chwila, której potrzebują zarówno rodzice, jak i uczniowie – podziwiania i doceniania dzieci.

W Zespole Szkół Dwujęzycznych nr 4, gdzie pracuję ucząc języka angielskiego, dużą wagę przykładam się do regularnej informacji rodziców o postępach uczniów, a także do zapoznawania ich z pracą szkoły i bieżącymi wydarzeniami w jej życiu. A jest o czym infor-

mować. W naszym gimnazjum oprócz czterech godzin tygodniowo języka angielskiego lub niemieckiego uczniowie mają jedną godzinę innego przedmiotu nauczanego w języku obcym. Zajęcia z biologii prowadzone są w języku angielskim, natomiast lekcje Kształcenia Obywatelskiego w Szkole Samorządowej odbywają się w języku niemieckim i angielskim. Na tych zajęciach uczniowie poznają między innymi podstawowe umiejętności obywatelskie, dowiadują się o zasadach demokracji, sposobie funkcjonowania i roli samorządów lokalnych, poznają prawa człowieka oraz instytucje państwa demokratycznego, zdobywają praktyczną wiedzę o świecie współczesnym. Lekcje te stwarzają wspaniałą okazję do wykonywania projektów interdyscyplinarnych z wykorzystaniem technik komputerowych. Program nauczania biologii jest realizowany na wszystkich poziomach gimnazjalnych według projektu autorskiego.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Dwujęzycznych nr 4 w Warszawie.

Klasy drugie gimnazjalne zajmują się ekologią, natomiast klasy pierwsze nauką o człowieku oraz funkcjonowaniu organizmów roślinnych i zwierzęcych. Program jest na wszystkich poziomach wzbogacany o edukację prozdrowotną. Wprowadzane słownictwo umożliwia podejmowanie dyskusji, wykonywanie projektów na omawiane tematy oraz zbieranie dodatkowych informacji.

W zeszłym roku wprowadziłam tzw. lekcje otwarte dla rodziców. Idea tych spotkań jest wysoce pedagogiczna, znajdująca poparcie wśród uczniów, rodziców, nauczycieli, psychologa i pedagoga szkolnego, a także dyrekcji szkoły. Wszystkie te osoby są zapraszane do obejrzenia niekonwencjonalnych form przygotowanych przez uczniów. Są to małe formy teatralne, przedstawienia historyczne czy kompilacje sytuacji związanych z różnymi przedsięwzięciami. Wszystko to na podstawie scenariusza przygotowywanego przeze mnie razem z uczniami, z ciekawym podkładem muzycznym, a przede wszystkim na bardzo dobrym, zgodnym z umiejętnościami klasy poziomie języka angielskiego. Mogą to być również zwykłe nieprzygotowane wcześniej lekcje prowadzone na żywo, tyle że trwające krócej, bo około 35 minut.

W naszej szkole uczniowie są dzieleni na grupy według stopnia zaawansowania języka obcego. „System lekcji otwartych” daje poczucie uczniom z grup uczących się kursem mniej intensywnym dowartościowania i radości z używania języka obcego. Taka praca daje mi ogromną satysfakcję, pozwala oddalić się od codzienności, spojrzeć na uczniów „poza klasą” – podczas prób. Nauczyciel musi zintegrować grupę „aktorów”, stworzyć atmosferę pracy w zespole, oddziaływać pozytywnie przez motywację, zachętę i pochwałę. Wiąż, która powstaje podczas pracy nad tekstem ma wpływ na dalsze zachowanie uczniów i rozbudza ich zainteresowanie nauką języka.

Zaczęliśmy od przedstawień na podstawie *Jazz Chants*²⁾ – dla klas młodszych. Klasa V^c przygotowała wspaniałą bajkę o Czerwonym Kapturku. W przedstawieniu wzięła udział cała grupa, tzn. 14 osób. Każdy był zaangażowany

w pracę, a co bardzo ważne, rodzicom udzielał się entuzjazm uczniów. W karcie ewaluacyjnej, którą otrzymali, stwierdzali zgodnie, że potrzebne są takie lekcje, że taka forma aktywności zbliża ich do szkoły, która przestaje być tylko instytucją. Takie lekcje dają im możliwość zobaczenia własnego dziecka w innym świetle, zwiększają ich zaangażowanie i pozwalają zauważyć, że nauka sprawia dziecku przyjemność.

Materiał, który dobieram nie jest przypadkowy. Zależy od wieku, potrzeb, a także zainteresowań klasy. Jest to wspaniały sposób na ćwiczenie niektórych struktur językowych, wprowadzanie i wzbogacanie materiału leksykalnego i gramatycznego. Czas przeznaczony na przygotowanie inscenizacji nie zaburza planu dydaktycznego i nie wpływa spowalniająco na tok pracy.

Klasa VI^c przygotowała serię reklam telewizyjnych. Oglądaliśmy zebrane przeze mnie na kasecie wideo reklamówki ze stacji telewizji angielskich, czytaliśmy teksty o wpływie telewizji i reklam na nasze życie. Zebraliśmy słownictwo, uczniowie zaś przygotowali własne opinie. Reklamówki przeplatane były piosenkami z podręcznika *Open Doors 2*³⁾. Lekcje dla rodziców zarejestrowane na kasecie wideo pokazałam podczas zebrania. Dzieci mówiące w języku obcym, dowcipne ujęcia reklam i rozśpiewani uczniowie dały rodzicom sposobność spojrzenia na pracę szkoły w innym świetle.

Klasa I^b gimnazjum przedstawiła *A trip to London* – miłe przedstawienie, w którym były zawarte potoczne rozmowy z przyjaciółmi, sprawy załatwiania hotelu, pobyt na lotnisku, zwiedzanie miasta, zamawianie potraw w restauracji, pytanie o drogę. Okazały się bardzo trafnym przygotowaniem do planowanego corocznego wyjazdu do Londynu. Liczba wyrażen, bogactwo słownictwa, umiejętność wystawiania się w codziennych sprawach pozwoliły uczniom uświadomić sobie, jak bliski jest im ten język.

Jednak spośród tych wszystkich innowacji najbardziej przypadło do serc przedstawienie *The Retrospective View of the History of the British Monarchy*, przygotowane na podstawie wiadomości z *An Illustrated History of Britain*⁴⁾

²⁾ Carolyn Graham (2002), *Jazz Chants*, Oxford University Press.

³⁾ Norman Whitney (1999), *Open Doors 2*, Oxford University Press.

⁴⁾ David McDowall (1989), *An Illustrated History of Britain*, Longman.

⁵⁾ Michael St. John Parker (1996), *Britain's Kings and Queen*, Pitkins Guides Ltd. Tim Vicary (1998), *Britain's Kings and Queens*, Oxford Bookworms.

i *Britain's Kings and Queens* przez klasę I^e gimnazjum. Uczniowie sami opracowali dostarczony im materiał, który potem został ułożony na kształt telewizyjnego show z udziałem Królowej Elżbiety II. Pojawiające się postacie królów z przeszłości mówią o sobie i swoich dokonaniach oraz odpowiadają na pytania. Wspaniała oprawa i stroje z epoki, dekoracje w blasku świec, muzyka Händla w tle, to wszystko uczyniło ów wieczór niezapomnianym.

Zawsze, gdy dziękuję rodzicom za przy-

bycie, uświadamiam im jak wielka jest ich rola w sukcesie ich dziecka. To dzięki ich zainteresowaniu i entuzjazmowi możliwe są tak duże przedsięwzięcia. W takich dniach wydaje mi się, że tak wiele łączy rodziców z nauczycielem, że przyjsię do szkoły jest dla rodziców i dzieci przyjemnością. Dziękuję więc swoim uczniom, ich rodzicom, a także Dyrekcji Szkoły, która nie pozostaje nigdy obojętna na moje prośby. Wtedy ja jako nauczyciel mam przyjemną świadomość, że to, co robię, jest słuszne.

(wrzesień 2002)

Jolanta Żurek¹⁾
Łódź

Nauczanie dwujęzyczne w gimnazjum

Dwujęzyczność w Gimnazjum Nr 43 w Łodzi ma zaledwie półtoraroczną tradycję. Nie jest to długie doświadczenie. Chętnie się nim podzielę oczekując uwag i komentarzy.

O dwujęzyczności powiedziano już i napisano wiele. W kilku słowach pragnę jednak scharakteryzować, jak rozumiemy nauczanie dwujęzyczne w naszym Gimnazjum.



Czym jest dla nas nauczanie dwujęzyczne

Lekcje dwujęzyczne realizują dodatkowe cele w porównaniu z tradycyjnymi lekcjami języka obcego. Celem lekcji dwujęzycznej nie jest poznanie nowych struktur gramatycznych czy nowego słownictwa, lecz język jest środkiem do poznawania nowej wiedzy, do odkrywania świata. Pod tym względem nauczanie dwujęzyczne jest bardziej zbliżone do nauki języka ojczystego, kiedy to nie tylko uczymy się nowego nazewnictwa, lecz łączymy je bezpośrednio z zaobserwowanymi zjawiskami. Na tradycyjnej lekcji języka obcego poznajemy wyłącznie słownictwo znanych nam już zjawisk – na przykład poznajemy słowo *das Fenster* jako odpowiednik poznanego już doskonale *okna*. Na lekcji dwujęzycznej uczymy się czegoś więcej o danym przedmiocie czy zjawisku. By po-

zostać przy przykładzie okna – dowiadujemy się, że szyba znajduje się w drewnianej ramie lub z tworzywa sztucznego, że można je otwierać i zamykać. Do tego służy kłamka. Okna mogą być dwu- lub trzyszybowe. Brudzą się, więc trzeba je myć itp.

Nauczanie dwujęzyczne pomaga w przyporządkowaniu języka obcego otaczającym nas zjawiskom, podczas, gdy tradycyjne lekcje języków obcych wspierają raczej przyporządkowanie słów języka obcego słowom języka ojczystego.



Nasze doświadczenia

Realizacja tych założeń w warunkach szkoły gimnazjalnej nie jest prosta. Uczniowie, którzy rozpoczynają naukę języka niemieckiego uczą się go od podstaw sześć godzin tygodniowo w grupach w całym, trzyletnim systemie nauczania. Nauczanie dwujęzyczne odbywa się (na razie) jedynie na lekcjach historii, WOS-u i historii sztuki. W ubiegłym roku uczylimy także dwujęzycznie fizyki.

Uczniom klas dwujęzycznych stawia się większe wymagania niż ich rówieśnikom. Zrozumienie tekstu w języku obcym wymaga od nich większego wysiłku. Ponadto spędzają więcej godzin w szkole, ponieważ ich plan lekcji

¹⁾ Autorka jest wicedyrektorem Gimnazjum nr 43 w Łodzi.

jest wzbogacony o większą liczbę lekcji języka niemieckiego. Solidne przygotowanie językowe jest podstawą dobrej pracy na lekcji uczonego dwujęzycznie przedmiotu.

Przed rozpoczęciem nauki uczniowie zdają testy predyspozycji językowych. Posiadanie takich predyspozycji pomaga im szybciej podołać zwiększonym wymaganiom.

Aby usprawnić i uatrakcyjnić im naukę języka niemieckiego corocznie organizujemy wyjazdy do krajów obszaru niemieckojęzycznego. Poprawiają one kompetencje językowe, pomagają w poznaniu kultury kraju, życia codziennego i obyczajów. W ubiegłym roku szkolnym zorganizowaliśmy tygodniowy wyjazd do Bielefeld – wymiana była dofinansowana przez Polsko-Niemiecką Wymianę Młodzieży i połączona z kursem języka niemieckiego prowadzonym przez niemieckich lektorów. W tym roku szkolnym rozpoczęliśmy korespondencję mailową ze szkołą w Nauen koło Berlina, do której również pojadą nasi uczniowie, a niemieccy przyjadą do nas. Tym razem również pomaga nam Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży. Ponadto planujemy kilkudniową wycieczkę do Pragi, Bratysławy i do Wiednia, przy czym pobyt w Wiedniu będzie obfitował w zadania dydaktyczne dla uczniów uczące ich, jak dawać sobie radę w obcym, zagranicznym mieście.

Chcemy, by uczniowie kończąc gimnazjum znali język niemiecki na poziomie certyfikatu *Zertifikat Deutsch*. Pierwsza grupa certyfikatu, tzn. nasz pierwszy rocznik dwujęzyczny, który rozpoczął rozszerzoną naukę języka niemieckiego dopiero w marcu w pierwszej klasie, już wkrótce, bo w styczniu 2003, przystąpi do egzaminu.

Lekcje dwujęzyczne są dla uczniów dodatkowym wyzwaniem. Na początku można zaobserwować w nich „opór” przed językiem obcym, z czasem jednak akceptują nową dla nich rzeczywistość, a na lekcji stają się bardziej uważni i skoncentrowani. Bardziej się mobilizują. Zwłaszcza rozumienie tekstów nie sprawia im większych kłopotów. Niektórzy trudniej radzą sobie z udzielaniem odpowiedzi po niemiecku, ale odwagi do zabrania głosu nabierają przede wszystkim podczas wyjazdów zagranicznych. Dla nauczyciela na lekcji ważniejsza jest wartość merytoryczna ich wypowiedzi, dlatego dopuszcza odpowiedzi w języku polskim, stale jednak zachęca do niemieckich, nawet błęd-

nych gramatycznie. Podstawowe słownictwo podawane jest oczywiście w obydwu językach.

Na pierwszych lekcjach wprowadzamy jedynie podstawy języka fachowego. W pierwszym półroczu uczniowie poznają w języku obcym z reguły temat lekcji i kluczowe słownictwo. Stopniowo jest ono rozszerzane na coraz obszerniejsze partie materiału.

Zwracamy uwagę, by nauczanie odbywało się dwujęzycznie, a więc w językach polskim i niemieckim. Nauczanie wyłącznie w języku obcym nie spełniłoby naszych celów. Ale właśnie zachowanie odpowiednich proporcji języka obcego i ojczystego jest trudną sztuką.

Nauczyciel przygotowuje lekcje na podstawie podręcznika gimnazjalnego i niemieckojęzycznych materiałów dodatkowych. Kilka podręczników otrzymaliśmy z niemieckiej szkoły, z którą nawiązaliśmy współpracę w ramach wymiany młodzieży programu Socrates–Comenius. Wspiera nas również koordynator programów międzyrządowych w CODN oraz Instytut Goethego Inter Nationes. Cenne są także materiały wydawane przez Bundeszentrale für politische Bildung.



System oceniania

Ważną kwestią jest system oceniania dwujęzycznego. Uczeń oceniany z danego przedmiotu nie może być oceniany z języka niemieckiego, ale jego umiejętności i kompetencje językowe nie mogą zostać niedostrzeżone. Dlatego na kartkówkach i klasówkach oprócz pytań z przedmiotu pojawiają się również pytania z języka niemieckiego, w formie różnych ćwiczeń leksykalnych czy tekstów z lukami. Chodzi nam o to, by wyraźnie rozdzielić wiedzę z przedmiotu i języka. Z pracy takiej uczeń otrzymuje dwie oceny. Jedna wpisywana jest jako ocena z klasówki z przedmiotu, druga ma wagę kartkówki ze słówek i jest zaliczana do ocen z języka niemieckiego.

Nasze doświadczenia nie są duże. Dopiero rozpoczynamy działalność. Chcemy nas jeszcze dokładne opracowanie ścieżek międzyprzedmiotowych. Nasze obecne działania idą w kierunku takiej koordynacji programów, by odciążyć nauczycieli przedmiotów. Nauka słów-

nictwa (bądź jego części) niezbędna do uczenia danego przedmiotu może odbywać się na lekcji języka niemieckiego. Na tej lekcji uczniowie powinni też nauczyć się pracować z tekstem.

Wówczas na lekcjach przedmiotowych można będzie pełniej skoncentrować się na treściach merytorycznych.

(listopad 2002)

Elżbieta Dąbrowska¹⁾
Warszawa

Lekcja chemii nie tylko w języku polskim

Zanim zdecydowałam się na przeprowadzenie lekcji chemii dwujęzycznie musiałam sobie odpowiedzieć na kilka pytań. Czy w centrum uwagi powinny się znaleźć treści językowe czy raczej przedmiotowe? Czy treści, które chcę przekazać uczniom muszą być zgodne z tymi, realizowanymi w języku ojczystym?

Przeglądając programy nauczania języka obcego oraz poszczególnych przedmiotów niejęzykowych stwierdziłam, że sformułowane w nich cele i zadania są podobne.

Do treści nauczania każdego przedmiotu należą pewne sprawności i umiejętności, które w odniesieniu do języka obcego nazywamy kompetencjami, a w odniesieniu do przedmiotu niejęzykowego doświadczeniami. Do tego dochodzą pewne metody pracy, które zarówno w dydaktyce języka obcego, jak i w dydaktyce przedmiotów niejęzykowych są nazywane technikami uczenia (się), i wreszcie zgromadzona wiedza faktyczna — w języku obcym — wiedza metajęzykowa, na przykład znajomość reguł gramatycznych, a w przedmiocie niejęzykowym — wiedza na temat podstawowych zagadnień. Takie powiązanie celów językowych i niejęzykowych jest najbardziej wyraźne w odniesieniu do technik uczenia się, które służą zdobywaniu doświadczeń i kompetencji. Dobra sprawność w rozumieniu tekstów jest przydatna zarówno w procesie nauki języka obcego, jak i w gromadzeniu wiedzy przedmiotowej. Może więc być również kształtowana przy pracy z tekstami fachowymi. Podobnie sprawność pisania, która ma duże znaczenie dla gromadzenia doświadczeń przedmiotowych, a jednocześnie służy rozwijaniu kompetencji w języku obcym.

Jeśli chodzi o wybór treści przekazywanych w nauczaniu dwujęzycznym nie wydaje mi się być celowe trwanie przy tych samych obowiązujących i przekazywanych w języku ojczystym. Dobrze jest pamiętać, że nadrzędnym celem procesu uczenia jest nabywanie przez uczniów wiedzy, sprawności oraz umiejętności.

W nauczaniu bilingwalnym uczniowie biorą aktywny udział w procesie nauczania, stawiają hipotezy, odkrywają reguły, szukają podobieństw i różnic, czują się współodpowiedzialni za wyniki pracy w klasie, angażują się w naukę przedmiotu. A tylko wtedy, gdy będą zaangażowani, będą używali języka obcego i rozwijali swoją kompetencję językową.

Lekcje przeprowadziłam w jednej z klas pierwszych gimnazjum. Uczęszczając do niej uczniowie uzdolnieni językowo (klasa o profilu humanistycznym), którzy uczą się już dwa lata języka niemieckiego a ich poziom znajomości języka jest na tyle wysoki, że zdecydowałam się na ten wybór. Posiadam kwalifikacji do nauczania języka niemieckiego i chemii, więc stwierdziłam, że sprostam temu zadaniu.

Teoria atomistyczno-cząsteczkowa

Die molekular-atomistische Theorie

Cele:

- wprowadzenie podstawowego słownictwa chemicznego w języku niemieckim (np. *das Atom(-e)*, *das Molekül(-e)*, *das Atomgewicht itp.*), stopniowanie przymiotnika, powtórzenie i utrwalenie słownictwa z zakresu nazewnictwa niemieckiego dotyczącego: jednostek wagi, miary oraz liczb,
- ćwiczenie sprawności płynnego mówienia, rozumienia ze słuchu,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego i chemii w Gimnazjum nr 32 w Warszawie.

- rozwijanie umiejętności obserwowania zjawisk i ich analizy,
- rozwijanie umiejętności pracy w zespole.

Pomoce dydaktyczne:

powiększone modele atomów (z kolorowego papieru), szklanka z wodą, zagęszczony sok wiśniowy, dezodorant w aerozolu, flamastry, arkusze papieru, tablica, testy

Przebieg lekcji.

Lekcję rozpoczęłam od fazy wprowadzającej. W tym celu przeprowadziłam dwa doświadczenia. Pierwsze polegało na wlaniu soku wiśniowego do szklanki z wodą. Jako cięższy rozlał się on najpierw po dnie, po chwili jednak zabarwił wodę na jasnoróżowy kolor.

Drugie doświadczenie miało na celu zapoznanie z procesem dyfuzji gazów. W tym celu rozpyliłam dezodorant w miejscu w którym stałam, a po chwili uczniowie na końcu klasy stwierdzili, że pachnie on bardzo ładnie.

Następnie poprosiłam uczniów, aby opisywali te doświadczenia w języku niemieckim. Ich wypowiedzi ograniczały się do stwierdzeń typu: *Hier riecht es nach einem Parfüm. Der Saft färbt das Wasser.*

W dalszej części objaśniłam im przyczynę tych zjawisk tłumacząc teorię atomistyczno-cząsteczkową, krótko zarysowałam też jej rys historyczny i wprowadziłam pojęcie atomu.

„Der Begriff: „Atom“ erschien schon im IV. Jahrhundert im altertümlichen Griechenland. Der Philosoph Demokrit meinte, dass der kleinste Teil der Materie ein Atom ist. Am Anfang des XIX. Jahrhunderts lebte die Theorie wieder auf. Viele Experimente und Rechtswissenschaften, die mit ihnen verbunden waren, bestätigten die Theorie. Ihre Grundlage bearbeitete der englische Physiker – John Dalton.“

Aby zachęcić uczniów do dyskusji zapytałam ich o wielkość atomu: *Was meint ihr, wie groß ist ein Atom? Was vermutet ihr, wieviel wiegt es?* Podając mi swoje przypuszczenia, powtarzali słownictwo z zakresu nazewnictwa niemieckiego jednostek wagi, miary oraz nazwy liczb. Po wysłuchaniu ich wypowiedzi, skorygowałam je podając wielkości przykładowych atomów pierwiastków oraz zobrazowałam wielkość atomu podając odpowiedni przykład.

„ Ein Glas Wasser enthält 84×10^{23} Mole-

küle. Wenn eine Wassermolekül so groß wie eine Erbse wäre, dann müsste ein Glas Wasser etwa 15000 km hoch sein und seine Bodenfläche wäre ungefähr so groß wie die Fläche von Polen“.

W kolejnej fazie lekcji podzieliłam uczniów na grupy 3–4 osobowe i rozdzieliłam wśród nich kolorowe modele atomów różnych pierwiastków (naniaślam na nie symbole chemiczne, nazwę niemiecką, np. *Sauerstoff, Wasserstoff* itd. oraz ich masę atomową). Zadaniem uczniów było porównanie ich wielkości, określenie kształtu, wyciągnięcie wspólnych wniosków i zapisanie ich na kartce papieru. Było to doskonałe ćwiczenie gramatyczne. Uczniowie utrwalali nazewnictwo przymiotników, stopniowali je, np.

Das Sauerstoffatom ist kleiner als das Kaliumstoffatom.

Das Kalziumstoffatom ist schwerer als das Kohlenstoffatom.

Das Sauerstoffatom ist so groß wie das Stickstoffatom.

Po zakończeniu pracy przedstawiciel grupy przedstawił wyniki na forum klasy. Uczniowie mieli okazję porównać je ze swoimi.

W końcowej fazie lekcji omówiłam powstawanie cząsteczki dwuatomowej oraz związku chemicznego. W tym celu umieściłam obok siebie modele atomów tych samych lub różnych pierwiastków. Następnie zapoznałam uczniów ze sposobem ich zapisu.

Kolejne zadanie, jakie otrzymali uczniowie polegało na określeniu ilości poszczególnych atomów w podanych związkach chemicznych. Tym razem ćwiczyli oni w parach, np.:

3 H_2O – besteht aus 6 Atomen Wasserstoff und 3 Atomen Sauerstoff.

3 N_2 – besteht aus 6 Atomen Stickstoff.

2 K_2O – besteht aus 4 Atomen Kaliumstoff und 2 Atomen Sauerstoff.

Podsumowaniem lekcji było uzupełnienie tekstu z lukami. Dla ułatwienia uczniowie mieli podane słówka, które tylko należało wpisać w odpowiednie miejsce. Tekst nie sprawił im większego problemu.

John Dalton, Grundstoff, Maße, runde, Größe, gleiche, Theorie, Atom, Gewichtseinheit, Moleküle

*Der kleinste Teil der Materie heißt
Um sein Gewicht anzugeben, führt man eine
neue ein. Die Atome desselben Grundstoffes
haben gleiche und Die Atome
haben eine Form. Das Atom ist das
kleinste Teilchen von und besitzt alle
Eigenschaften wie eines Grundstoffs. Atome ver-
binden sich und bilden Die Verbindung
hat Moleküle. Das alles beschreibt
die molekular-atomistische Als Gründer
der Theorie nennt man den Physiker –*

Jako pracę domową mieli przygotować krzyżówkę do przeprowadzonej lekcji.

Podczas lekcji używałam dwóch języków. Choć prowadzona ona była w języku niemieckim, wiele w niej było komentarzy polskich. Dotyczyły one przede wszystkim objaśnianiu wielkości atomu, który jest tak mały, że aby określić jego wielkość potrzebne są liczby do potęgi ujemnej. Ponadto wprowadzając atomową jednostkę masy stwierdzałam, że w tym momencie lepiej będę zrozumiana, gdy będę mówiła w języku polskim.

Lekcja wywołała wśród uczniów miłe zaskoczenie. Żywo reagowali na moje eksperymenty z rozchodzeniem się zapachu czy też zabarwianiem wody. Cele, które sobie wyznaczyłam zostały osiągnięte. Uważam, że uczniowie nie tylko opanowali wiadomości i umiejętności z chemii, ale też poszerzyli swoje umiejętności językowe.

Muszę jednak stwierdzić, że przygotowanie tej lekcji wymagało ode mnie wzmożonego wysiłku. Należało przede wszystkim wybrać takie treści, które będą zrozumiałe przez uczniów i jednocześnie dostarczą im niezbędnej wiedzy przedmiotowej, przygotować „przemysłane” pomoce dydaktyczne. Przeprowadzona lekcja przyniosła mi nie tylko dodatkowe doświadczenie i satysfakcję, ale też wpłynęła na zwiększenie motywacji uczniów do uczenia się języka niemieckiego. Okazało się, że mogą posługiwać się językiem niemieckim w celu wyrażenia konkretnych treści — i choć z błędami i może nie tak płynnie jakby chcieli, to jednak byli sami rozumiani i rozumeli innych.

(grudzień 2002)



WYDAWNICTWA CODN

Nowości

► AUTOEWALUACJA W SZKOLE Podręcznik dla dyrektorów szkół

pod redakcją Elżbiety Tołwińskiej-Królikowskiej

Publikacja zawiera materiały, które pomogą dyrektorom szkół i nauczycielom doskonalic swoje działania. Podnoszenie jakości pracy szkoły jest wyzwaniem, któremu chce sprostać wiele placówek oświatowych. Autorzy korzystają m.in. z polskich i szwajcarskich doświadczeń i przedstawiają autoewaluację jako sposób wprowadzania zmian w szkole. Opisują także konkretne pomysły, np. jak zbadać i ewaluować zarówno pojedynczą lekcję, jak i działania całej szkoły.

Czytelnik znajdzie w podręczniku wiedzę niezbędną w projektowaniu autoewaluacji, wskazówki dotyczące budowy narzędzi oraz realizacji badań. Dla szkół będą użyteczne zarówno przykłady narzędzi badawczych, jak i gotowe materiały do pracy z radą pedagogiczną służące przygotowaniu nauczycieli do ewaluacji własnej pracy.

Autorzy przekazują w przystępny sposób nową, rozległą i nie najłatwiejszą wiedzę, którą można wykorzystać w codziennej pracy dyrektorskiej i nauczycielskiej.

Publikacja powstała w wyniku współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Centrali Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie (Szwajcaria) i Wyższej Szkoły Kupieckiej w Łodzi.



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Iwona Janowska¹⁾
Kraków

Nauczanie/uczenie się języka w klasach dwujęzycznych. Cele, treści, metody...

Lekcje w zespołach klasowych dwujęzycznych przybierają różne formy, podobnie jak w każdej innej szkole czy klasie. Jednakże w nauczaniu dwujęzycznym poza typowymi czynnikami regulującymi proces dydaktyczny (wiek uczniów, poziom znajomości języka, osobowość uczniów i nauczyciela, materiały nauczania, przekazywane treści itp.) o kształcie lekcji decyduje konieczność realizowania nie tylko celów językowych: *savoir*, *savoir-faire*, lecz także i pozajęzykowych: *savoir-apprendre* i *savoir-être*. Wymaga to niekiedy stosowania szczególnych, niekonwencjonalnych metod i technik pracy, jak również form organizacyjnych zajęć.

Zamieszczone poniżej trzy przykładowe scenariusze lekcji ilustrują kilka zasad, które cechują nauczanie języka w sekcji dwujęzycznej. Zwracam w nich uwagę na takie elementy jak:

- rolę tekstu w nauczaniu/uczeniu się języka: jest to podstawowy dokument w przyswajaniu języka, nośnik wiedzy cywilizacyjnej i kulturowej, punkt wyjścia do osobistych refleksji, wyrażania opinii i uczuć, kształtowania postaw,
- integrowanie wiedzy, łączenie informacji pochodzących z różnych źródeł, np. z zakresu historii i literatury, literatury i piosenki, literatury i malarstwa, stosowanie docelowo kilku dokumentów poświęconych danej tematyce, czyli realizacja celów językowych połączona z nabywaniem wiedzy z zakresu innych dyscyplin,

- aktywny udział uczniów w przygotowaniu i przebiegu zajęć: selekcja i opracowanie wskazanych informacji, wdrażanie do pracy samodzielnej poza szkołą, czyli działania idące w kierunku autonomii ucznia.

Poniższe scenariusze przygotowałam dla trzech różnych poziomów nauczania: klasy zerowej, pierwszej i drugiej. Każdy z nich poprzedziłam krótkim komentarzem w języku polskim.



Scenariusz I – usytuować w przestrzeni, opisać, porównać

Temat: opis mieszkania (tu jednego pokoju) jest powszechnie podejmowany w nauczaniu języka we wszystkich typach klas i szkół. W klasach dwujęzycznych możemy podejść do niego w sposób niekonwencjonalny, przez literaturę. Fragmenty poświęcone opisom miejsca zamieszkania są dość powszechnie spotykane w literaturze. W niniejszym scenariuszu sięgam po dwa znamienne dokumenty: obraz Van Gogha i fragment powieści Pereca. Zastosowane materiały pozwalają realizować zarówno cele językowe jak i kulturowe.

Przebieg zajęć:

- Rozgrzewka językowa: uczniowie wypowiadają się na temat „własnego pokoju”, przypominają sobie poznane wcześniej słownictwo.

¹⁾ Dr Iwona Janowska jest nauczycielką języka francuskiego w XVII LO w Krakowie.

► Praca z tekstem z *OKAPI*. Po zapoznaniu się z opisem pokoju Van Gogha uczniowie szkicują to pomieszczenie, nanoszą kolory, a następnie dokonują porównania wykonanego przez siebie rysunku z reprodukcją obrazu.

► Czytanie fragmentu powieści G. Pereca *Espèces d'espaces*, porównanie pokoi obu artystów według podanego schematu.

► Ćwiczenia pozwalające na użycie poznanego słownictwa w nowych kontekstach to, np. szkic pomieszczenia wykonany według opisu ustnego lub pisemnego, opis naszkicowanych pomieszczeń, porównanie, np. pokoju Van Gogha z nowoczesnym studio itp.

▼ FICHE PEDAGOGIQUE I

LOCALISER, DECRIRE, COMPARER...

OBJECTIFS:	– apprendre à décrire, à localiser dans l'espace (à l'oral et à l'écrit) – enrichir le vocabulaire – faire des comparaisons – connaître la peinture de Van Gogh et la création littéraire de G. Péric
NIVEAU:	– classe préparatoire
MATERIEL:	– les extraits ci-dessous – cartes postales représentant <i>La chambre de Van Gogh</i>
DUREE:	– deux heures environ

PROPOSITIONS POUR UNE EXPLOITATION

► Mise en route: les élèves parlent de leurs chambres (pièces où ils travaillent, dorment, passent leur temps), en utilisant un vocabulaire de base, des mots qu'ils connaissent déjà, par exemple:

l'étage, la fenêtre, les rideaux, les volets, les murs, les couleurs, l'armoire, le lit, la table de nuit, les fauteuils, les chaises, les tableaux, le portemanteau, le plancher, spacieux(-euse), étroit, long, large, éclairé(e), sombre, tranquille, ensoleillé(e), gai(e), triste, etc.

► Et voici la description de la chambre où avait habité Van Gogh (Doc. n° 1). Les élèves lisent silencieusement le texte d'*OKAPI* et, après l'avoir compris, ils dessinent le plan de la chambre décrite par la journaliste.

► Quand les dessins sont finis, le professeur remet aux élèves des cartes postales représentant l'oeuvre du peintre. Les apprenants doivent comparer leurs croquis avec la chambre du tableau (énumérer les objets qu'il faut enlever, rajouter ou déplacer).

LA CHAMBRE DE VAN GOGH A ARLES

(Document n° 1)

„Entrez, faites comme chez vous”. Si ce tableau parlait, voilà ce qu'il dirait! On se sent aspiré dedans, invité à avancer, la place est libre au milieu de la chambre. C'est comme si les lignes qui dessinent le sol et le lit nous conduisaient sans que nous nous en rendions compte vers la chaise qui attend au fond de la pièce.

Mais chez qui sommes-nous?

Un chapeau de paille, des blouses bleues au portemanteau rappellent l'habitant des lieux. Son portrait, fait par lui, orne discrètement le mur. C'est Vincent Van Gogh, peintre installé à Arles, et il peint cette chambre pour la première fois en 1888.

Voilà un endroit où il se sent bien.

L'ameublement est simple, mais il y a l'essentiel pour vivre.

Le jaune domine, chaleureux, ensoleillé. Et le mauve, sa couleur complémentaire, couvre les murs. Ces couleurs s'harmonisent si bien qu'elles rendent l'atmosphère paisible. Au centre, Vincent a posé la tache vive de la couverture, comme un coeur écarlate pour ce tableau.

Havre de paix

Les volets mi-clos laissent filtrer le soleil, mais on ne voit pas l'extérieur. Rien ne trouble la tranquillité de cette chambre. C'est un endroit pour se retrouver soi-même. Et Vincent se posait beaucoup de questions sur lui-même. Le miroir veut un peu dire cela aussi...

Toilette d'autrefois

Un broc et une cuvette: quand tout le monde n'avait pas l'eau courante, au temps où tes arrière-grands-parents étaient petits, ces ustensiles placés dans chaque chambre servaient de lavabo! Avec le broc, on allait chercher l'eau à la fontaine ou à la pompe, et on en remplissait la cuvette.

(Monique Scherrer, *Okapi* n° 616, 1997, p. 42.)

Voici la description d'une autre chambre, elle est tirée du roman de G. Péric *Espèces d'espaces*.

LA CHAMBRE de PEREC (Document n° 2)

Lorsque l'on ouvre la porte, le lit est presque tout de suite à gauche. C'est un lit très étroit, et la chambre aussi est très étroite (à quelques centimètres près, la largeur du lit plus la largeur de la porte, soit guère plus d'un mètre cinquante)

et elle n'est pas beaucoup plus longue que large. Dans le prolongement du lit, il y a une petite armoire-penderie. Tout au fond une fenêtre à guillotine. A droite, une table de toilette à dessus de marbre, avec une cuvette et un pot à eau dont je ne crois pas m'être beaucoup servi (...).

Il y avait du linoléum sur le sol, il n'y avait ni table, ni fauteuil, mais peut-être une chaise, sur le mur de gauche: j'y jetais mes vêtements avant de me coucher; je ne pense pas m'y être assis: je ne venais dans cette chambre que pour dormir. Elle était au troisième et dernier étage de la maison, je devais faire attention en montant les escaliers quand je rentrais tard pour ne pas réveiller la logeuse et sa famille.

(Georges Perec, *Espèces d'espaces*, Galilée, 1985)

► Après la lecture et la compréhension de l'extrait, les élèves comparent les deux chambres, celle du tableau de Van Gogh à celle du roman de Perec, en utilisant les expressions: *plus, moins, assez, aussi...que, moins ...que*, etc.

La chambre de Van Gogh	La chambre de Perec
Elle est plus grande que ... Le lit est à droite ... la fenêtre les meubles la table de toilette le décor, les tableaux les vêtements	Elle est très petite ... Le lit est à gauche

Exercices oraux et/ou écrits

► Faire la comparaison entre l'ameublement de ces chambres modestes et l'équipement d'un studio moderne.
► Dessiner le plan d'une pièce réelle ou imaginée, placer les meubles et les ouvertures, etc, la décrire oralement en demandant à un/des camarade(s) à dessiner le même plan selon les indications orales. A la fin, vérifier si les élèves ont bien compris.

Boîte à outils

Voici quelques expressions qui peuvent être utiles dans toutes ces descriptions; le professeur choisit le moment de les introduire, mais il serait préférable de les présenter au début du cours.

– *sur, sous, devant, derrière, contre*
– *au-dessous de, au-dessus de*
– *en face de, à droite de, à gauche de, à côté de, au milieu de, au centre de*

– *au fond de, au bout de, au bord de, au pied de, le long de, une pièce longue, large, étroite, carrée, rectangulaire, ronde, petite, minuscule, de taille moyenne, grande, spacieuse, immense, haute, basse de plafond, agréable, claire, sombre, la fenêtre qui donne sur..., etc.*



SCENARIUSZ II – pieśń o jesieni

Lekcję opracowałam na podstawie trzech dokumentów powiązanych tematycznie: piosenki F. Cabrela oraz dwóch wierszy: J. Préverta i P. Verlaine'a o jesieni.

Cele językowe: (poszerzenie słownictwa, uczenie się mówienia, wyrażania uczuć) łączą się ściśle z celami kulturowymi: uczniowie przyswajają elementy wiedzy z zakresu poezji i piosenki francuskiej. Zastosowanie kilku tekstów rozwija również umiejętność dokonywania analiz, porównań, interpretacji, tzn. stanowi krok w kierunku autonomii uczniów.

Przebieg zajęć:

► Wprowadzenie do tematyki lekcji: wypowiedzi uczniów na temat: „Z czym kojarzy Ci się słowo JESIEŃ?”
► Dwukrotne słuchanie nagrań i wynotowanie wyrażen o tym samym lub podobnym znaczeniu występujących we wszystkich tekstach.
► Praca z tekstem: ciąg dalszy ćwiczenia poprzedniego: uzupełnienie listy wyrażen związanych z jesienią, grupowanie ich według słów-kluczy, wyszukiwanie wyrażen o znaczeniu przeciwnym.
► Ćwiczenia w mówieniu lub pisaniu: ponowne użycie poznanych wyrażen w nowych kontekstach (według zaproponowanych tematów).



FICHE PEDAGOGIQUE II

CHANTONS L'AUTOMNE...

OBJECTIFS: – acquérir un vocabulaire concernant l'automne
– apprendre à parler de l'automne
– exprimer ses sentiments
– connaître P. Verlaine, J. Prévert, F. Cabrel, Y. Montand
NIVEAU: – première classe
MATERIEL: – les extraits ci-dessous
– l'enregistrement des chansons *Octobre et Feuilles mortes* et du poème de Verlaine *Chanson d'automne*

	– des photos ou des images représentant l'automne
DUREE:	– deux heures environ

DEROULEMENT

Nous avons réuni dans la même rubrique quelques oeuvres poétiques qui chantent l'automne. Cette saison qui éveille des sentiments de

tristesse, une réflexion sur la vie, sur le temps qui s'écoule, qui inspire les peintres, écrivains et musiciens, se prête parfaitement à être travaillée en classe de langue. Le thème éveille l'intérêt des élèves, surtout adultes, qui, en découvrant les attraits de l'automne, apprennent à exprimer leurs sentiments en langue étrangère.

Doc. 1. OCTOBRE par F. Cabrel	Doc. 2. LES FEUILLES MORTES de J.Prévert, chanté par Y.Montand	Doc. 3. CHANSON D'AUTOMNE de P.Verlaine
Le vent fera craquer les branches La brume viendra dans sa robe blanche Y'aura des feuilles partout Couchées sur les cailloux Octobre tiendra sa revanche Le soleil sortira à peine Nos corps se cacheront sous des bouts de laine Perdue dans tes foulards Tu croieras le soir Octobre endormi aux fontaines Il y aura certainement Sur les tables en fer blanc Quelques vases vides qui traînent Et des nuages pris aux antennes Je t'offrirai des fleurs Et des nappes en couleur Pour ne pas qu'octobre nous prenne On ira tout en haut des collines Regarder tout ce qu'octobre illumine Mes mains sur tes cheveux Des écharpes pour deux Devant le monde qui s'incline Certainement appuyés sur des bancs Il y aura quelques hommes qui se souviennent Et des nuages pris sur les antennes Je t'offrirai des fleurs Et des nappes en couleur Pour ne pas qu'octobre nous prenne Et sans doute on verra apparaître Quelques dessins sur la buée des fenêtres Vous, vous jouerez dehors Comme les enfants du nord Octobre restera peut-être	Oh je voudrais que tu te souviennes Des jours heureux où nous étions amis En ce temps-là la vie était plus belle Et le soleil plus brûlant qu'aujourd'hui Les feuilles mortes se ramassent à la pelle Tu vois je n'ai pas oublié Les feuilles mortes se ramassent à la pelle Les souvenirs et les regrets aussi Et le vent du nord les emporte Dans la nuit froide de l'oubli Tu vois je n'ai pas oublié La chanson que tu me chanta C'est une chanson qui nous ressemble Toi tu m'aimais et je t'aimais Nous vivions tous les deux ensemble Toi qui m'aimais, moi qui t'aimais Mais la vie sépare ceux qui s'aiment Tout doucement sans faire du bruit Et la mer efface sur le sable Les pas des amants désunis	Les sanglots longs Des violons De l'automne Blessent mon coeur D'une langueur Monotone Tout suffocant Et blême, quand Sonne l'heure, Je me souviens Des jours anciens Et je pleure, Et je m'en vais Au vent mauvais Qui m'emporte Deçà, delà Pareil à la Feuille morte

SENSIBILISATION A LA THEMATIQUE DE LA LEÇON

Travailler les associations

Avant d’écouter l’enregistrement des trois documents en question les élèves disent à quoi le mot „L’AUTOMNE” les fait penser.

(la rentrée, les vendanges, le mauvais temps, la pluie, le vent, le brouillard, les feuilles mortes, les feuilles de différentes couleurs, le ciel gris, le soleil pâle, etc.)

COMPREHENSION ORALE DES DOCUMENTS

► Pendant deux écoutes successives les élèves repèrent les éléments linguistiques communs à ces trois documents. Comme les textes sont redondants, les apprenants réussiront à identifier plusieurs mots et expressions.

► Après l’écoute, ils peuvent s’exprimer à propos des sentiments que ces oeuvres éveillent et sur l’image de l’automne dessinée par les auteurs.

COMPREHENSION ECRITE ET TRAVAIL SUR LE LEXIQUE

► Le texte devant les yeux, les apprenants parcourent les trois documents pour s’assurer s’ils comprennent tous les mots, sinon ils demandent des explications à leur professeur.

► On continue l’exercice amorcé pendant l’écoute: les élèves relèvent les ressemblances, ou parfois même des expressions identiques chez les trois auteurs, et les regroupent autour des mots-clés:

Mots-clés	Expressions qui sont liées avec
le vent	- le vent craque les branches - le vent mauvais - le vent du nord
les feuilles	- il y aura des feuilles partout - pareil à la feuille morte - les feuilles mortes se ramassent à la pelle
les souvenirs	- quelques hommes qui se souviennent - je me souviens des jours anciens - je voudrais que tu te souviennes - les souvenirs et les regrets aussi
le soleil	- le soleil sortira à peine - le soleil plus brûlant [autrefois, en été] qu’aujourd’hui
le froid	- la nuit froide de l’oubli - le vent du nord - les enfants du nord

	- vêtements chauds: bouts de laine, écharpes, foulards
le départ, la disparition	- je m’en vais - le vent mauvais m’emporte - le vent du nord m’emporte - des vases vides - la nuit froide de l’oubli - la mer efface les pas - la vie sépare ceux qui s’aiment - le monde s’incline
mots exprimant les sentiments	- les sanglots, la langueur, la monotonie, les souvenirs, les regrets, l’oubli, la froideur, les pleurs, la séparation, l’effacement

► Pour chaque expression de la colonne de gauche, trouver – à l’aide des documents – une expression qui dit le contraire.

DEUX MONDES	
le bonheur / l’été	la tristesse / l’automne
- des vases pleins de fleurs - des vêtements légers - le soleil qui tape sur les vitres - le ciel bleu, dégagé - la chaleur - les feuilles vertes - l’air transparent, bonne visibilité - le vent du sud: chaud, doux, d’été - le soleil brûlant - le beau temps - une vie heureuse, la joie de vivre, - l’amitié, l’amour - le monde, la nature, en plein épanouissement - des chansons de bonheur	- des vases vides - des vêtements chauds - la buée sur les vitres - le ciel gris, couvert de nuages - le froid, la fraîcheur - les feuilles jaunies, mortes - la brume, le brouillard - le vent du nord: froid, glacial, d’hiver - le soleil moins chaud, moins brûlant - la pluie, le mauvais temps - la tristesse, les sanglots, les pleurs, les regrets - la vie sépare ceux qui s’aiment - le monde qui s’endort, s’efface - les chansons se taisent ou expriment la tristesse

EXPRESSION ORALE ET ECRITE

► Décrivez l’automne vu par les auteurs des trois documents.

► Décrivez l’automne dans votre pays.

► „Pourtant, j’aime l’automne... Il a beaucoup de charme” ...

- ▲ la beauté des couleurs
- ▲ le monde couvert d’une voile
- ▲ les forêts aux feuilles d’or
- ▲ la beauté des roses d’automne
- ▲ la terre jonchée de feuilles (comme si elle était couverte d’un tapis multicolore)
- ▲ de belles promenades d’automne
- ▲ l’été indien
- ▲ les vendanges
- ▲ de longues soirées devant la cheminée

► Commentez l’opinion de Chateaubriand:

Un caractère moral s’attache aux scènes de l’automne: ces feuilles qui tombent comme nos ans, ces fleurs qui se fânent comme nos heures, ces nuages qui fuient comme nos illusions, cette lumière qui s’affaiblit comme notre intelligence, ce soleil qui se refroidit comme nos amours, ces fleurs qui se glacent comme notre vie, ont des rapports secrets avec nos destinées. (Mémoires d’outre-tombe)

► Imaginer une situation pour chaque document suivant le schéma:

- ▲ qui sont les personnages des trois textes, „je”, „tu”, „nous”
- ▲ les lieux de rencontres (du séjour), l’entourage, les paysages
- ▲ les sujets de leurs conversations
- ▲ les causes de leur disparition, séparation ou tristesse
- ▲ l’état d’âme après le départ de la personne aimée.



Scenariusz III – Victor Hugo: *Après la bataille*

Dwusetna rocznica urodzin Wiktora Hugo jest doskonałą okazją do przybliżenia uczniom na lekcji języka tej czołowej postaci francuskiego romantyzmu. Czytanie fragmentów jego dzieł pozwoli realizować nie tylko cele językowe, ale również cele z zakresu nauczania literatury czy historii, w ramach integracji międzyprzedmiotowej.

Przedmiotem danej jednostki lekcyjnej jest opracowanie wiersza pt. *Après la bataille* (*Po bitwie*), jednakże analizę dokumentu umieściliśmy w szerszym kontekście literackim i społeczno-historycznym sięgając przy okazji po fragment innego sztandarowego dzieła pisarza, do *Nędzników*, poświęcony tej samej tematyce, bitwie pod Waterloo.

czno-historycznym sięgając przy okazji po fragment innego sztandarowego dzieła pisarza, do *Nędzników*, poświęcony tej samej tematyce, bitwie pod Waterloo.

Poszczególne etapy zajęć to:

- antycypacja treści jednostki dydaktycznej: wstępna dyskusja na temat wojny, wojen napoleońskich, na podstawie wiadomości z historii, tekstów prasowych itp.,
- praca z tekstem z *Nędzników* (dokument 1), analiza pól semantycznych występujących w opisie bitwy,
- analiza wiersza *Après la bataille*,
- ćwiczenia w mówieniu na podstawie opracowanego dokumentu,
- wolne wypowiedzi, dyskusja na tematy podane w konspekcie.

► FICHE PEDAGOGIQUE III

VICTOR HUGO: *Après la bataille*

- | | |
|-------------------|---|
| OBJECTIFS: | - apprendre le vocabulaire du domaine de la guerre
- s’exprimer à l’oral et à l’écrit à propos de la guerre
- connaître l’oeuvre de Victor Hugo |
| NIVEAU: | deuxième classe |
| DUREE: | 60–90 minutes (suivant l’intérêt des apprenants) |
| SUPPORTS: | - l’enregistrement et le texte du poème de Victor Hugo: <i>Après la bataille</i>
- texte sur la bataille de Waterloo tiré des <i>Misérables</i>
- textes, photos, images liés à la thématique du cours, apportés dans la classe par les élèves, |

Nous avons choisi, en tant que l’objet principal de notre cours, le poème de Victor Hugo *Après la bataille*. Nous trouvons intéressant, sinon indispensable, de situer l’étude du poème dans un contexte social et historique plus large, de commencer par une réflexion sur la guerre, la haine, la terreur, le malheur et l’injustice pour finir par la morale exprimée dans le poème de V.Hugo: la bonté est capable de surmonter tous les obstacles.

Comme l’histoire décrite dans le poème se passe sur un champ de bataille, probablement sur le champ de Waterloo, nous propo-

sons de précéder l'analyse du poème par la lecture d'un court extrait des *Misérables* décrivant ce lieu mythique.

DOCUMENT n° 1: Souvenirs de Waterloo

Le champ de Waterloo aujourd'hui a le calme qui appartient à la terre, support impassible de l'homme, et il ressemble à toutes les plaines.

La nuit pourtant une espèce de brume visionnaire s'en dégage, et si quelque voyageur s'y promène, s'il regarde, s'il écoute, (...) l'hallucination de la catastrophe le saisit. L'effrayant 18 juin revit ; (...) le champ de bataille reprend sa réalité; des lignes d'infanterie ondulent dans la plaine, des galops furieux traversent l'horizon! le songeur effaré voit l'éclair des sabres, l'étincelle des baïonnettes, le flamboiement des bombes, l'entrecroisement monstrueux des tonnerres; il entend, comme un râle du fond d'une tombe, la clameur vague de la bataille fantôme; ces ombres, ce sont les grenadiers, ces lueurs, ce sont les cuirassiers; ce squelette, c'est Napoléon, ce squelette, c'est Wellington; tout cela n'est plus et se heurte et combat encore; et les ravins s'empourprent, et les arbres frissonnent, et il y a de la furie jusque dans les nuées, et, dans les ténèbres, toutes ces hauteurs farouches, Mont-Saint-Jean, Hougomont, Frischemont, Papelotte, Plancenoit, apparaissent confusément couronnées de tourbillons de spectres s'exterminant.

(Victor Hugo, *Les Misérables*, II, I, 16.)

DOCUMENT n° 2: Après la bataille

Poème de Victor Hugo, extrait de *La légende des siècles*.

Dans *La légende des siècles*, le poète retrace l'histoire de l'homme depuis ses débuts jusqu'au temps présent. Il écrit *La légende des siècles* en exil en Guernesey car il refuse le régime de Napoléon III. Ici le champ de bataille est probablement celui d'une bataille napoléonienne.

Mon père, ce héros au sourire si doux,
Suivi d'un seul housard qu'il aimait entre tous
Pour sa grande bravoure et pour sa haute taille,
Parcourait à cheval, le soir d'une bataille,
Le champ couvert de morts sur qui tombait la nuit.

Il lui sembla dans l'ombre entendre un faible bruit.

C'était un Espagnol de l'armée en déroute
Qui se traînait sanglant sur le bord de la route,
Râlant, brisé, livide, et mort plus qu'à moitié,
Et qui disait: – „A boire, à boire par pitié!”
Mon père, ému, tendit à son housard fidèle
Une gourde de rhum qui pendait à sa selle,
Et dit: – „Tiens, donne à boire à ce pauvre blessé”.

Tout à coup, au moment où le housard baissé
Se penchait vers lui, l'homme, une espèce de maure,

Saisit un pistolet qu'il étreignait encore,
Et vise au front de mon père en criant : Caramba!
Le coup passa si près que le chapeau tomba
Et que le cheval fit un écart en arrière.

- „Donne-lui tout de même à boire, dit mon père”.

PROPOSITIONS POUR UNE EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

ETAPE I: anticipation sur le contenu du cours

► Situer le cours en question au moment où les élèves connaissent déjà l'histoire des guerres napoléoniennes, réutiliser en classe de FLE leurs connaissances acquises dans le cadre d'une discipline, par exemple l'histoire.

► Précéder la leçon d'une lecture individuelle; demander aux volontaires de lire à la maison des textes parlant de la guerre (sources: Internet, presse pour jeunesse, par exemple *Phosphore*, *Okapi*, *Clés de l'actualité*, etc.).

► Commencer le cours par un débat sur les documents étudiés par les élèves, sur les faits appris pendant des leçons d'histoire.

► Ce débat a pour objectif non seulement de sensibiliser les apprenants au contenu de la leçon, de créer des attentes, mais aussi de faire passer un certain nombre de mots inconnus du domaine de la guerre. Le professeur peut fournir aux élèves le lexique dont ils ont besoin dans cette phase de mise en train, par exemple:

(se) battre, le combat, livrer, gagner, perdre une bataille, lutter, la lutte, vaincre, le vainqueur, remporter une victoire, conquérir, la conquête, blesser, un blessé, une blessure (une plaie), périr, mourir, tuer, envahir, etc.

Cette préparation va en même temps faciliter l'accès aux textes de Victor Hugo.

ETAPE II: travail sur l'extrait des Misérables (Document n° 1)

- Lire le texte à voix basse, chercher le sens des mots difficiles dans un dictionnaire.
- Etudier les champs lexicaux: relever tous les mots exprimant les sensations visuelles et auditives (bruit, mouvement, lumière) de même que le champ lexical de la mort et de l'irréel et les interpréter.
- Décrire la plaine en quelques phrases
- Evoquer des faits historiques liés à ce lieu (étudiés pendant un cours d'histoire, par exemple).
- Parler d'autres célèbres batailles de Napoléon.

ETAPE III: travail sur le poème Après la bataille (Document n° 2): accès au sens

- Deux écoutes successives et quelques questions de la part du professeur pour vérifier ce que les élèves ont compris. Les questions portent sur les personnages, le lieu de l'action et la scène elle-même et elles peuvent être plus ou moins détaillées.

On peut proposer le schéma:

Qui?	Fait quoi?	Où?	Quand?	Comment?	Pourquoi?

- L'explication du vocabulaire difficile est faite ou bien pendant une troisième écoute, ou pendant une première lecture silencieuse du poème et elle se fait avec l'aide de l'enseignant.

Voici la liste des mots estimés les plus difficiles:

le housard: est un hussard, soldat de l'armée napoléonienne appartenant à la cavalerie légère

l'armée en déroute: l'armée battue

un râle: bruit rauque de la respiration chez les agonisants

brisé: cassé

livide: blême, pâle

une gourde: bouteille ou bidon protégé par une enveloppe

un maure: habitant du nord de l'Afrique

viser: diriger un objet, une arme sur

êtreindre: serrer, tenir, empoigner

faire un écart en arrière: action de s'écarter, reculer

- Les explications terminées, une ou deux lectures expressives du poème sont conseillées: cela permettra aux élèves d'exercer leur prononciation et de travailler l'intonation.

ETAPE IV: activités de réemploi et fixation à partir du poème

- On peut considérer cette histoire comme une petite scène de film. Demander aux élèves de faire la liste des séquences et de décrire les détails :

Exemple:

- le père et son hussard à cheval
- champ de bataille couvert de morts
- un Espagnol blessé au bord de la route
- le hussard se penche vers le blessé la gourde à la main
- le blessé vise au front du père, le chapeau tombe

- Reformuler l'histoire à partir de ce découpage.

- Interpréter les paroles du père: „Donne-lui tout de même à boire”.

ETAPE V: expression libre (débat)

Sujets proposés:

- Que pensez-vous du geste du père qui rappelle celui du „bon samaritain” de l'Evangile?

- Dans le monde contemporain y a-t-il encore des gens qui respectent le principe: *Aimez vos ennemis, faites du bien à ceux qui vous haïssent, bénissez ceux qui vous maudissent.* (Mt 5 27-28).

- „La guerre est un mal qui déshonore le genre humain”, a dit Fenelon. Etes-vous du même avis?

- Débats sur l'absurdité de la guerre.

- guerres anciennes: première et seconde guerre mondiale

- guerres du XXI^e siècle: attaque terroriste du 11 septembre 2001 à New York

- batailles de Napoléon.

(kwiecień 2002)

Typy tekstów – ćwiczenia dla klas dwujęzycznych francusko-polskich

Zapoznanie uczniów z typologią tekstów to jedno z ważnych zadań w nauczaniu dwujęzycznym w klasach francusko-polskich. W liceum czteroletnim jest ono realizowane w klasie II przy pomocy np. podręcznika S. Dauvin i C. Esterstein *Littérature et pratique du français* 4^e, Hatier 1997²⁾, i kontynuowane w klasie III ze szczególnym naciskiem na tekst argumentacyjny. W liceum trzyletnim zagadnienie to pozostanie zapewne w klasie II, jako że, jak dotychczas, formuła matury nie uległa zmianie i uczniowie nadal są przygotowani do matury dwujęzycznej zawierającej element streszczenia, napisanie pracy argumentacyjnej i ustną analizę fragmentu tekstu literackiego (być może również, w przyszłości, publicystycznego).

Poniżej chciałabym zaproponować kilka ćwiczeń twórczych, przewidzianych dla uczniów klas dwujęzycznych, którzy opanowali już podstawową wiedzę dotyczącą rozróżniania typów tekstów. Mogą one zostać wykorzystane jako uzupełnienie ćwiczeń zawartych w podręcznikach albo jako powtórzenie wiadomości i doskonalenie umiejętności. Sądzę również, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby zaproponować je

jako twórcze ćwiczenia pisemne innego rodzaju grupom zaawansowanym w nauce języka francuskiego.



Tekst informacyjny

Cele:

- powtórzenie wiadomości na temat tekstu informacyjnego,
- powtórzenie wiadomości dotyczących wariantów czasów teraźniejszego, czasów przeszłych *passé composé*, *imparfait* i *plus-que-parfait*, trybów *conditionnel* i *subjonctif*,
- cechy charakterystyczne parodii,
- pola leksykalne uzależnienia i haftu,
- utworzenie parodii tekstu prasowego o charakterze informacyjnym.

Pomoce:

Tekst *Moi, Brigitte C., 30 ans, accro à l'aiguille (et au fil)* (Marianne, Nr 244-245, 24 grudzień 2001 – 6 styczeń 2002, s. 87), ewentualnie dowolny magazyn poświęcony wyszywaniu lub próbka haftu krzyżykowego.

La broderie douce conduit inévitablement à la broderie dure

Moi, Brigitte C., 30 ans, accro à l'aiguille (et au fil)

1	Une droguée au point de croix	15	penser qu'à ça. J'en rêvais la	29	s'adonnerait un jour à la
2	nous raconte sa lente descente	16	nuit. Tout mon argent y	30	broderie? „Pas moi en tout
3	de fil en aiguille dans les affres	17	passait", raconte Brigitte C.,	31	cas, confie-t-elle. J'avais
4	de la broderie dure. Vraiment	18	30 ans. Brigitte C. fait partie	32	toujours pensé que l'un des
5	piquant.	19	de ces femmes qu'on appelle	33	principaux mérites de Mai 68
6	„J'étais en vacances en	20	les crucifillistes, les accros du	34	était d'avoir supprimé les
7	Espagne avec des amis.	21	point de croix. Qui aurait pu	35	cours de point de croix à
8	Jusque-là, la simple vision	22	croire, il y a encore trois ans,	36	l'école pour les filles."
9	d'une aiguille me faisait	23	que cette grande fille toute	37	Pourtant, il a suffi d'une fois.
10	défaillir. Et, pourtant, j'ai	24	simple, qui n'a jamais été	38	Le fait que le crucifillisme soit,
11	décidé d'essayer. J'ai	25	capable de coudre un bouton	39	ces dernières années, devenu
12	immédiatement été accrochée	26	et pour qui, à l'école primaire,	40	une activité branchée a fait le
13	par cette première expérience.	27	l'atelier tricot s'apparentait à	41	reste: les modèles proposés
14	Je me suis mise à ne plus	28	une salle de torture,	42	n'ont plus rien du

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu oraz adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Uniwersytetu Wrocławskiego.

²⁾ Polecam również zeszyt ćwiczeń Ch. Desaintghislain et al. (1996), *Français. Littérature et méthodes. 1. Les repères d'un texte*, Nathan.

43	ringardissime „chaton à la	57	engloutir tout son argent dans	71	2 000 F par mois. Je ne parlais
44	pelote de laine”. Surtout, le	58	d’innombrables mensuels	72	même plus en vacances: on ne
45	point de croix a des vertus	59	spécialisés (<i>Art et fil, Mains et</i>	73	peut pas broder sur la plage, le
46	thérapeutiques non	60	<i>merveilles, Point de croix</i>	74	sable s’insinue entre les fils et
47	négligeables: quand on brode,	61	<i>Magazine, les Travaux de</i>	75	le sel les décolore.” Un cas
48	on ne fume pas, on ne stresse	62	<i>Marianne...</i>), jusqu’à ne plus	76	isolé, Brigitte? Non. Selon un
49	pas. A condition de ne pas se	63	pouvoir passer devant une	77	sondage Sofres réalisé en
50	laisser happer par la spirale	64	mercerie sans y entrer pour se	78	1996, 15% des cadres
51	infernale qui conduit de la	65	procurer le dernier kit de chez	79	supérieures et des professions
52	broderie douce à la broderie	66	DMC, la nouvelle boîte à	80	libérales s’adonnent à cette
53	dure.	67	couture, les petits ciseaux	81	activité qualifiée de „drogue
54	On commence par offrir des	68	gravés... Sans parler du linge	82	douce”, et très lucrative pour
55	abécédaires aux copines	69	de maison prêt à broder, hors	83	les dealers de fil et d’aiguilles.
56	enceintes, et on finit par	70	de prix. „Je pouvais dépenser	84	Bénédicte Charles

Przebieg lekcji:

Nauczyciel rozdaje uczniom kserokopie tekstu „*Moi, Brigitte C., 30 ans, accro à l’aiguille (et au fil)*” prosząc o jego ciche przeczytanie. Następnie zadaje uczniom pytanie dotyczące gatunku literackiego. Dzięki układowi typograficznemu tekstu odpowiedź jest oczywista: kolumny, tytuł, nadtytuł, krótka notka wytłuszczonym drukiem poprzedzająca tekst właściwy (*chapeau*), inicjał na początku pierwszego akapitu, rodzaj śródtytułu na początku drugiego akapitu, nazwisko dziennikarki..., wskazują na artykuł prasowy.

Kolejnym pytaniem jest pytanie o typ tekstu. Tu również uczniowie nie powinni mieć większych problemów: imię i inicjał nazwiska bohaterki artykułu (*Brigitte C.* – tytuł, l. 17), jej wiek (30 ans l. 18) i inne charakterystyki („cette grande fille toute simple” l. 23-24, „qui n’a jamais été capable de coudre un bouton” l. 24-25, „pour qui, à l’école primaire, l’atelier tricot s’apparentait à une salle de torture” l. 26-28), informacje geograficzne („j’étais en vacances en Espagne” l. 6-7), informacje czasowe („jusque-là” l. 8, „il y a encore trois ans” l. 22, „en 1996” l. 77-78), cytaty (już w samym tytule), tytuły czasopism (*Art et fil, Mains et merveilles, Point de croix Magazine, les Travaux de Marianne* l. 59-62), statystyki („selon un sondage Sofres réalisé en 1996, 15% des cadres supérieurs et des professions libérales s’adonnent à cette activité” l. 76-81) i inne dane liczbowe („je pouvais dépenser 2 000 F par mois” l. 70-71), użycie czasu teraźniejszego wyrażającego współczesność czynności w stosunku do chwili mówienia (*présent d’énonciation*: „nous raconte” l. 2, „raconte Brigitte C.” l. 17, „fait partie” l. 18, „confie-t-elle” l. 31, „n’ont plus

rien de ringardissime „chaton à la pelote de laine” l. 42-44, „15% des cadres supérieurs et des professions libérales s’adonnent à cette activité” l. 78-81) lub twierdzenia ponadczasowe (*présent de vérité générale*: „la broderie douce conduit inévitablement à la broderie dure” – w tytule, „on appelle” l. 19, „a des vertus thérapeutiques” l. 45-46, „quand on brode, on ne fume pas, on ne stresse pas” l. 47-49, „qui conduit de la broderie douce à la broderie dure” l. 51-53, „on commence par..., et on finit par...” l. 54-56, „on ne peut pas broder sur la plage, le sable s’insinue entre les fils et le sel les décolore”, l. 72-75). Czas *passé composé* pojawia się we fragmentach narracyjnych („j’ai décidé d’essayer” l. 10-11, „j’ai immédiatement été accrochée” l. 11-12, „je me suis mise à ne plus penser qu’à ça” l. 14-15, „qui n’a jamais été capable de coudre un bouton” l. 24-25, „il a suffi d’une fois” l. 37, „a fait le reste” l. 40-41), obok *imparfait*, który wyraża tło akcji („j’étais en vacances en Espagne” l. 6-7), czynności zwyczajowe i powtarzające się w przeszłości („jusquela, la simple vision d’une aiguille me faisait défalilir” l. 8-10, „j’en rêvais la nuit”, l. 15-16, „tout mon argent y passait” l. 16-17, „je pouvais dépenser 2 000 F par mois” l. 70-71, „je ne parlais même plus en vacances” l. 71-72) oraz charakterystyki – jako element tekstu opisowego („pour qui, à l’école primaire, l’atelier tricot s’apparentait à une salle de torture”, l. 26-28). Dodatkowo pojawia się *plus-que-parfait* („j’avais toujours pensé que...” l. 31-32) jako wskaźnik uprzedniości oraz tryb *conditionnel passé* („qui aurait pu croire” l. 21-22) wyrażający hipotezę niespełnioną w przeszłości, i *conditionnel présent* („s’adonnerait un jour à la broderie” l. 29-30) jako *futur dans le passé*. Tryb *subjonctif*

w zdaniu „*le fait que le crucifilisme soit, ces dernières années, devenu une activité branchée*” (l. 38-40) sprawia, że wydarzenie jest rozważane jedynie w teorii (hipoteza)³⁾.

Następnym etapem lekcji jest zwrócenie uwagi uczniów na oryginalność tekstu. W tym celu proponuję uczniom wyłonienie z tekstu dominujących pól leksykalnych. Są to oczywiście pola leksykalne wyszywania i manii (uzależnienia, narkotyków). Na tym etapie niezbędna będzie pomoc nauczyciela, gdyż uczniowie nie zawsze spotkali się wcześniej ze słówkiem *broderie*, tym mniej kojarzą *point de croix* (możemy uciec się wtedy do pokazania próbki haftu). Inne wyrazy należące do tego pola to: *broder, aiguille, fil, piquant, crucifiliste, crucifilisme, pelote de laine, coudre un bouton, atelier tricot, mercerie, kit, boîte couture, ciseaux, linge de maison prêt à broder*. Pole leksykalne uzależnienia i jego negatywnych skutków reprezentowane jest między innymi przez następujące wyrażenia: (*broderie*) *douce, (broderie) dure, être accro(ché) à, descente, affres, drogué, je me suis mise à ne plus penser qu'à ça, j'en rêvais la nuit, tout mon argent y passait, torture, il a suffi d'une fois, se laisser happer par la spirale infernale, commencer par... et finir par..., engloutir tout son argent, drogue douce, dealer*.

Wnioskiem, jaki powinien wypłynąć z porównania tych dwóch przeplatających się pól leksykalnych, jest odkrycie parodystycznego charakteru tekstu. Według *Słownika terminów literackich* pod red. Janusza Sławińskiego, parodia to najbardziej wyrazista odmiana stylizacji, wypowiedź naśladująca cudzy styl w celu jego ośmieszenia; jej przedmiotem są indywidualne dzieła, manieri stylistyczne pisarzy czy szkół literackich, schematy stylistyczno-kompozycyjne utrwalone w poszczególnych gatunkach literackich. Parodia zwraca się współcześnie również przeciw normom komunikacji językowej w szerokim sensie, obejmującym mowę potoczną, języki doktryn ideologicznych, czy też na przykład językowi prasy.

W analizowanym tekście efekt parodystyczny wypływa z zestawienia pola leksykalne-

go poważnego uzależnienia z jego nieszkodliwym charakterem, wzmocnione jeszcze celowym ukryciem nazwiska osoby, której dotyczy artykuł (*Brigitte C.*) – jakby chodziło o przestępcę lub sprawę wstydliwą. Warto zachęcić uczniów do odnalezienia wszystkich gier słownych sprawiających, że dane słowo należy do obu pól leksykalnych, np. *descente de fil en aiguille, piquant* (sens dosłowny i przenośny), *borderie douce* i *dure* (neologizm frazeologiczny przez analogię do *drogue douce* i *dure*), neologizmy stwarzające pozory słownictwa naukowego *crucifiliste* i *crucifilisme* (przyrostki *-iste* i *-isme*), wreszcie metonimia *dealer de fil et d'aiguilles*.

▼ Zadanie domowe:

Zadaniem domowym uczniów jest przygotowanie własnego tekstu, który, naśladując konwencję parodii artykułu prasowego o charakterze informacyjnym, przedstawi jakieś inne uzależnienie. Proponowane przeze mnie warunki, które powinno spełniać to zadanie są następujące:

- objętość 400 słów +/- 10 %⁴⁾,
 - tytuł i nad- lub podtytuł,
 - minimum 10 słów należących do pola leksykalnego uzależnienia⁵⁾ i minimum 10 słów (lub wyrażen) należących do pola leksykalnego wybranej manii; słowa i wyrażenia należące do poszczególnych pól leksykalnych powinny być w zadaniu podkreślone dwoma różnymi kolorami.
- Proponowana przeze mnie ocena pracy powinna brać pod uwagę następujące elementy:
- zgodność formy z poleceniem (artykuł, określona liczba słów, akapity, tytuł, pod/nadtytuł): 0-2 pkt,
 - oryginalność i bogactwo tematu: 0-3 pkt,
 - pole leksykalne uzależnienia: 0-2,5 pkt (10 razy 0,25 pkt),
 - pole leksykalne wybranej manii: 0-2,5 pkt,
 - poprawność językowa: 0-10 pkt (ortografia i interpunkcja 0-3 pkt, składnia 0-2 pkt, morfologia 0-3 pkt, słownictwo 0-2 pkt).

W sumie otrzymujemy, wzorem francuskim, maksymalnie 20 punktów, które następnie przeliczamy na oceny polskie.

²⁾ Artykuł 2593b w *Le bon usage* M. Grevisse'a.

⁴⁾ Podobnie jak w powyższym tekście, liczone są słowa graficzne, wyodrębnione dwiema spacjami, np. *l'ouvre-boite* to jedno słowo.

⁵⁾ Pole leksykalne uzależnienia/ narkomanii możemy rozszerzyć uzupełniając naszą pracę wybraną piosenką z repertuaru współczesnych twórców zaangażowanych, np. *Caroline MC Solaar* (refren), *Le sachet blanc* IAM lub innym z szeroko dostępnych (choćby w Internecie) dokumentów informacyjnych, np. *Du cannabis au lycée?* na stronie www.vanin.be/nl/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/CannabisEV.htm

Odczytanie najlepszych i najbardziej oryginalnych wypracowań podczas lekcji będzie miłym zakończeniem pracy nad tekstem informacyjnym.



Tekst narracyjny i opisowy

Cele:

- ▶ powtórzenie wiadomości na temat tekstu narracyjnego i opisowego,

- ▶ utworzenie własnego tekstu o charakterze narracyjno-opisowym,
- ▶ powtórzenie *passé simple*.

Pomoce:

- ▶ fragment powieści Jean-Claude Izzo *Chourmo* (Gallimard, 1996),
- ▶ *Becherelle* lub inne tablice koniugacyjne czasowników francuskich.

1 C'est en mettant mon clignotant pour attraper, à droite, la rue de La Belle-de-Mai, que je réalisai
2 que j'étais suivi. Une Safrane noire me filait le train, à bonne distance, mais avec finesse. Dans le
3 boulevard Fleming, elle s'était même offert le luxe de me doubler, après un feu rouge. Elle était venue
4 se garer, en double file. J'avais senti un regard sur moi. J'avais jeté un coup d'oeil vers la voiture. Mais
5 ses vitres fumées mettaient le chauffeur à l'abri des regards indiscrets. Je n'avais aperçu que le reflet
6 de mon visage.
7 La Safrane roula ensuite devant moi, en respectant scrupuleusement la limitation de vitesse en
8 ville. Cela aurait dû m'intriguer. La nuit, personne ne respecte les limitations de vitesse. Même pas moi
9 avec ma vieille R5. Mais j'étais trop occupé à mettre l'ordre dans mes pensées pour m'inquiéter d'un
10 éventuel suiveur. Et puis, j'étais à cent lieues d'imaginer qu'on puisse me prendre en filature. (...)
11 Un coup d'oeil au rétroviseur m'apprit que j'étais toujours suivi. Qui? Pourquoi? Depuis quand?
J.-C. Izzo: *Chourmo*, Gallimard 1996, 106-108.

Przebieg lekcji:

Nauczyciel rozdaje uczniom kserokopie fragmentu powieści Izzo i prosi o ciche ich przeczytanie. Następnie zadaje pytania o typ tekstu. Powinny zostać zidentyfikowane następujące elementy tekstu narracyjnego:

- ▶ czas akcji: noc („*La nuit, personne ne respecte les limitations de vitesse*”, l. 8),
- ▶ miejsce akcji: miasto⁶⁾ („*la rue de La Belle-de-Mai*” l. 1, „*le boulevard Fleming*” l. 3),
- ▶ narrator w pierwszej osobie („*mon*” l. 1, „*j*” l. 2, „*me*” l. 2 itd.) i w rodzaju męskim („*j'étais suivi*” l. 2, „*j'étais trop occupé*” l. 9, „*j'étais toujours suivi*” l. 11) – jest zarazem bohaterem opowieści; jego charakterystyka jest nader skąpa: nawet on nie przestrzega ograniczeń prędkości („*La nuit, personne ne respecte les limitations de vitesse. Même pas moi (...)*” l. 8), właściciel starego samochodu („*ma vieille R 5*” l. 9), coś go trapi („*Mais j'étais trop occupé à mettre l'ordre dans mes pensées pour m'inquiéter d'un éventuel suiveur*” l. 9-10),
- ▶ druga postać obecna w historii to przeciwnik (*l'opposant*): porusza się czarnym samochodem („*Une Safrane noire me filait le train*”, l. 2), jest niewidoczny zza zaciemnionych szyb („*ses vitres*

fumées mettaient le chauffeur à l'abri des regards indiscrets” l. 5), przestrzega ograniczeń prędkości („*en respectant scrupuleusement la limitation de vitesse*” l. 7),

- ▶ dramatyzm akcji wyrażony w czasie *passé simple*: „*C'est en mettant mon clignotant pour attraper, à droite, la rue de La Belle-de-Mai, que je réalisai...*” l. 1, „*La Safrane roula ensuite devant moi...*” l. 7, „*Un coup d'oeil au rétroviseur m'apprit que j'étais toujours suivi*” l. 11. *Imparfait* wyraża opisy stanów („*Une Safrane noire me filait le train*” l. 2, „*ses vitres fumées mettaient le chauffeur à l'abri des regards indiscrets*” l. 5, „*j'étais trop occupé à mettre l'ordre dans mes pensées*” l. 9, „*j'étais à cent lieues d'imaginer...*” l. 10, „*j'étais toujours suivi*” l. 11), *plus-que-parfait* – czynności uprzednie w stosunku do czynności wyrażonych w *imparfait* i w *passé composé* („*elle s'était même offert le luxe de me doubler*” l. 3, „*elle était venue se garer*” l. 4, „*j'avais senti...*” l. 4, „*j'avais jeté un coup d'oeil*” l. 4, „*je n'avais aperçu que le reflet...*” l. 5). Czas teraźniejszy ma wartość zasady ogólnej („*La nuit, personne ne respecte les limitations de vitesse*” l. 8).

Następny etap lekcji to praca w mini-

⁶⁾ Chodzi o Marsylię.

grupach, która polega na dopisaniu końca tej zapowiadającej się na sensacyjną historii. Powinna ona spełniać następujące warunki:

- odpowiedzieć na pytanie, dlaczego nawet bohater nie przestrzegał w nocy ograniczenia prędkości (kim więc był) i jakie myśli go trapiły (miejsce udzielenia odpowiedzi zaznaczone kolorem w tekście),
- rozwinąć wątek sensacyjny aż do konfrontacji z przeciwnikiem i rozwiązania problemu (czasowniki w *passé simple* podkreślone⁷⁾),
- zawierać opis przeciwnika (wyodrębniony przez podkreślenie innym kolorem).

Zadanie to można podzielić na dwie części. Na lekcji uczniowie mogą jedynie zredagować wspólnie odpowiedzi na trzy powyższe pytania w formie notatek (np. w czasie teraźniejszym), a praca „pisarska” może być indywidualnym zadaniem domowym. W ten sposób uczniowie rozumieją lepiej różnicę między etapem „konceptualnym” a pracą redakcyjną.

Proponowana przeze mnie ocena pracy powinna brać pod uwagę następujące elementy:

- odpowiedź na pierwsze pytanie: 0-2 pkt,
- oryginalność i bogactwo części narracyjnej: 0-5 pkt,
- oryginalność i bogactwo części opisowej: 0-3 pkt,

- poprawność językowa: 0-10 pkt (ortografia i interpunkcja 0-3 pkt, składnia 0-2 pkt, morfologia 0-3 pkt, słownictwo 0-2 pkt).

Wyodrębnienie kolorem poszczególnych elementów ma znaczenie nie tyle dla nauczyciela, co dla samego ucznia. Zmusza go bowiem do pracy redakcyjnej świadomej i kontrolowanej.



Tekst argumentacyjny



Cele:

- powtórzenie wiadomości na temat tekstu argumentacyjnego,
- wyrażanie ironii,
- wyrażanie opozycji,
- słownictwo potoczne: *planquer* (=cacher, mettre à l'abri), *cinglé* (=fou), *cramer* (=brûler),
- utworzenie własnego tekstu o charakterze argumentacyjnym.

Pomoce:

Tekst (a w miarę możliwości nagranie) piosenki grupy *Sinsemilia*: *Je préfère 100 fois*. Tekst może zostać rozdany uczniom przed lekcją, aby sami opracowali słownictwo.

1	Je préfère 100 fois	23	Etouffé l'intelligence
2		24	Sous les dossiers de la finance
3	On a placé la France	25	
4	Sous vidéo surveillance	26	Cerveaux branchés sur la télé
5	Kidnapé l'insouciance	27	Nos idées sont téléguidées
6	Entre les barreaux de la méfiance	28	Même les enfants sont abrutis
7		29	Qui va censurer la connerie?
8	Regards fuyants, sourires éteints	30	
9	La peur de l'autre au quotidien	31	Si pour être quelqu'un de sensé
10	On est plus sauvages que des chiens	32	Il faut mettre sa tête aux normes
11	A quoi va ressembler demain?	33	J' préfère cent fois être cinglé
12		34	Comme la tempête, le vent, la marée
13	Si pour être en sécurité	35	Plutôt que d'être sans intérêt
14	Il faut fermer son coeur à clef	36	Comme, comme, comme un ciel triste et
15	J' préfère cent fois me faire plomber	37	tempéré
16	Comme un oiseau en liberté	38	
17	Plutôt que de vivre planqué	39	On a connu en France
18	Comme, comme, comme le cafard sous un	40	L'insurrection, la résistance
19	évier	41	Reste aujourd'hui la bonne conscience
20		42	Grâce aux oeuvres de bienfaisance
21	On a plongé la France	43	
22	Dans la bêtise et l'ignorance	44	On est rangés et bien pensants

⁷⁾ Pozwala to na uwydatnienie dynamiki akcji. Przypomnę, że uczniowie mniej zaawansowani mogą również kontynuować pracę w *passé composé*, a nie w *passé simple*.

45 Charitables de temps en temps
 46 Le monde peut baigner dans le sang
 47 La police protège nos enfants
 48
 49 Les voitures crament dans les banlieues
 50 Les braves gens trouvent ça scandaleux
 51 C'est pourtant la règle du jeu
 52 Qui sème la haine récolte le feu
 53
 54 Si pour être civilisé
 55 Il faut mettre sa vie en cage
 56 J' préfère cent fois être un sauvage
 57 Au risque d'attraper la rage
 58 Que d'être sage comme une image
 59 Je, je, je n' veux pas jaunir avant l' âge
 60
 61 Alors écoute ça:
 62

63 *Not' civilisation ne cesse de s'enfoncer*
 64 *Matériels uniquement sont les progrès*
 65 *Les richesses humaines en bourse ne sont*
 66 *pas cotées*
 67 *Méprisées, gaspillées depuis tant d'années*
 68
 69 *L'exemple Américain partout s'est imposé*
 70 *Mais sur la route du Paradis le diable peut-il*
 71 *nous guider*
 72 *Le monde qu'ils construisent tient pas des*
 73 *studios Disney*
 74 *Apocalypse Now serait plus approprié*
 75
 76 *Espérer me semble de plus en plus dur*
 77 *Tant j'ai l'impression qu'on fonce direct*
 78 *dans le mur*
 79 *Pour dire vite, et pour conclure*
 80 *J'ai vraiment peur pour notre futur ...*

Przebieg lekcji:

► Rozumienie ogólne i struktura tekstu

Nauczyciel zadaje uczniom pytanie o charakter piosenki – jakie uczucia w nich wzbudza (gniew, oburzenie, bunt), do kogo jest adresowana (do młodych ludzi: świadczy o tym rodzaj muzyki oraz słownictwo potoczne), jaki jest jej cel (poruszyć, uczulić na pewien problem, wywołać sprzeciw), co jest obiektem napaści autorów (czyli, jaka jest ich teza – przemiany społeczno-ekonomiczne w społeczeństwie francuskim zmierzają w złą stronę, ludzie są ogłupieni i manipulowani przez media). Prosi również o obserwacje dotyczące jej struktury: piosenka ma formę regularną, dzieli się na dwie części. Druga część, złożona z trzech strof, jest wyróżniona kursywą. Część pierwsza ma również strukturę trójdzielną. Każda z trzech zwrotek zaczyna się od „On...” i liczy 8 (pierwsza i druga) lub 12 wersów (trzecia), a refren, za każdym razem nieco inny, zaczyna się od „Si...”.

► Rozumienie szczegółowe

Nauczyciel zleca uczniom wybranie z tekstu trzech przewodnich idei (argumentów), które zaczynają się od enigmatycznego „On...” (l. 3-7, 21-24, 39-42, 44-47):

On a placé la France/ Sous vidéo surveillance/ Kidnappé l'insouciance/ Entre les barreaux de la méfiance

On a plongé la France/ Dans la bêtise et l'ignorance/ Etouffé l'intelligence/ Sous les dossiers de la finance

On a connu en France/ L'insurrection, la résistance/ Reste aujourd'hui la bonne conscience/ Grâce aux oeuvres de bienfaisance

On est rangés et bien pensants/ Charitables de temps en temps/ Le monde peut baigner dans le sang/ La police protège nos enfants/

Nauczyciel proponuje uczniom, aby wykazali, jakie wartości są dla autorów piosenki istotne, a co ich drażni i złości. W tym celu prosi uczniów o zakreślenie w każdym z wersów słów o wartości pejoratywnej („*vidéo surveillance*”, „*kidnappé*”, „*les barreaux*”, „*la méfiance*”, „*la bêtise*”, „*l'ignorance*”, „*étouffé*”, „*les dossiers de la finance*”) i pozytywnej („*l'insouciance*”, „*l'intelligence*”, „*l'insurrection*”, „*la résistance*”, „*baigner dans le sang*”). Warto zauważyć, że „*la bonne conscience*” i „*les oeuvres de bienfaisance*” są antyfrazami (nacechowanymi negatywnie, a nie pozytywnie) na użytek ironii, co uwidacznia opozycja z „*l'insurrection*” i „*la résistance*”. Podobnie jest z „*rangés*”, „*bien*”, „*pensants*”, „*charitables*”, „*la police*”, „*protégé nos enfants*”.

Kolejnym pytaniem jest pytanie o rolę wersów następujących po wyżej przeanalizowanych (l. 8-11, 26-29, 44-52):

Regards fuyants, nos sourires éteints/ la peur de l'autre au quotidien on est plus sauvages que des chiens

Cerveaux branchés sur la télé/ Nos idées sont téléguidées/ Même les enfants sont abrutis.

Les voitures crament dans les banlieues/ Les braves gens trouvent ça scandaleux/ C'est pourtant la règle du jeu/ Qui sème la haine récolte le feu

Pomocne może być zlecenie uczniom poprzedzenia tych wersów wybranym słowem łączącym. Może nim być „en fait” lub „ainsi” – wersy te pełnią rolę wyjaśnień i przykładów.

Praca uzupełniająca może odbywać się tak samo jak w przypadku „argumentów” – przez wydobycie słów o ujemnym ładunku emocjonalnym („regards fuyants”, „sourires éteints”, „la peur”, „sauvages”, „cerveaux branchés sur la télé”, „idées téléguidées”, „abrutis”, „crament”, „la haine”). Ważne jest ujawnienie antyfrazy w użyciu przymiotnika „brave” (l. 50) oraz subtelnej opozycji wprowadzonej przez „pourtant” (l. 51) oskarżającej hipokryzję oby-

wateli („Les braves gens trouvent ça scandaleux/ C'est pourtant la règle du jeu/ qui sème la haine récolte le feu” l. 50-52).

Rola pytań kończących zwrotki (l. 11: „A quoi va ressembler demain?” i l. 29: „Qui va censurer la connerie?”) jest więc oczywista: są wyrazem bezradności i niepokoju o przyszłość.

Następny etap pracy to analiza refrenu zaczynającego się od „Si...”. W refrenie ujawnia się wyraźna opozycja między postawą reprezentowaną przez autorów tekstu i ogółem społeczeństwa. Możemy zlecić uczniom przedstawienie jej w formie tabeli:

Dans quel but?	Eux...	Je...
pour être en sécurité	Ferment leur coeur à clef, Vivent planqués comme le cafard sous un évier	préfère me faire plomber comme un oiseau en liberté
pour être quelqu'un de sensé	Mettent leurs têtes aux normes, Sont sans intérêt comme un ciel triste et tempéré	préfère être cinglé comme la tempête, le vent, la marée
pour être civilisé	Mettent leur vie en cage, Sont sages comme une image, Jaunissent avant l'âge	préfère être un sauvage au risque d'attraper la rage

Możemy pokusić się również o przeanalizowanie wszystkich, wynikających z tabeli opozycji (między „mną” a „nimi”, między stawianym celem a jego negacją przez je ze względu na cenę, jaką należy zapłacić) oraz porównań wprowadzonych przez *comme*.

Ostatnim etapem lekcji jest praca nad drugą częścią piosenki (wersy 63-80, wyróżnione kursywą). Zaproponujemy, aby przybrała ona formę indywidualnej pracy pisemnej, która będzie polegać na przekształceniu tekstu piosenki w pełny tekst argumentacyjny, z którego zostaną usunięte słowa potoczne oraz pojawiają się łączniki logiczne. Oto moja propozycja:

Notre civilisation se dégrade. Premierement, le progrès n'est assimilé qu'au progrès technique, donc matériel. En revanche, les biens culturels ne sont plus appréciés depuis beaucoup d'années. Bien plus, ils sont méprisés et gaspillés.

Deuxièmement, nous suivons tous le mode de vie américain. Le seul système de valeurs valable est un système hédoniste et artificiel, apparenté à celui des films hollywoodiens. Tout cela fait penser à une sorte d'apocalypse culturelle.

Les prévisions pour l'avenir sont donc de plus pessimistes. Tant que les gens ne se ren-

deront pas compte du danger que court notre civilisation, il est difficile d'espérer un changement.

Zadanie domowe:

Zadaniem domowym może być ułożenie własnego „protest songu” (ewentualnie w parach lub w minigrupach) wobec postawy lub faktu, który uczniów drażni i które chcieliby zmienić. W zadaniu tym uczniowie odwrócą więc strategię wykorzystaną w zadaniu pisemnym wykonanym na lekcji. Piosenka powinna spełniać następujące kryteria:

- składa się (np.) z trzech zwrotek i refrenu,
- każda zwrotka zaczyna się od „On”,
- refren przedstawia propozycję rozwiązania problemu przez „je”,
- wyrazy wartościujące podkreślone są kredką.

Proponowana przeze mnie ocena bierze pod uwagę następujące elementy:

- założenia formalne są przestrzegane: 0-1 pkt,
- problem (teza) wyłania się jasno: 0-1 pkt,
- obecność trzech argumentów: 0-6 pkt (3 razy po 2),
- propozycja rozwiązania: 0-3 pkt,
- poprawność językowa: 0-5 pkt,
- bogactwo i poprawność użycia słownictwa: 0-4 pkt.

(lipiec 2002)

O poezji

Program nauczania dla klas dwujęzycznych w naszej szkole obejmuje elementy literatury angielskiego obszaru językowego. Nie jest to jednak kurs historii literatury a celem lekcji nie jest dokonywanie analizy dzieł literackich. Przy układaniu programu chodziło nam raczej o to, aby uwzględnić on istotę nauczania języka w klasach dwujęzycznych. Najprościej jest ją wyjaśnić odwołując się angielskiej terminologii, która rozróżnia dwa pojęcia *EFL – English as a foreign language* i *ESL English as a second language*. Otóż w klasach dwujęzycznych język powinien być uczony raczej jako „drugi”, a nie „obcy”, czyli treści programowe powinny być przynajmniej częściowo zbliżone do tych, które występują w nauczaniu języka ojczystego.

Termin *ESL* jest stosowany najczęściej w odniesieniu do kursów dla uczniów nie-anglojęzycznych mieszkających w anglojęzycznych krajach. Zwykle są nimi imigranci. Główną cechą tych kursów jest to, że uczniowie nie tyle uczą się na nich języka jako takiego, ile zdobywają pewne umiejętności wymagające sprawnego posługiwania się nim jako narzędziem. Doskonalenie sprawności językowych nie jest zatem celem samym w sobie, ale następuje przy okazji zdobywania innych umiejętności, takich jak formułowanie i logiczne porządkowanie argumentów, rozumienie różnego typu tekstów, z uwzględnieniem odniesień do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego, rozpoznawanie specyficznych środków językowych, służących osiągnięciu różnych celów (np. aluzji, ironii, manipulacji odbiorcą). Takich umiejętności trudno jest uczyć, posługując się tekstami podręcznikowymi, które są zazwyczaj preparowane lub pisane z myślą o ćwiczeniu konkretnych sprawności językowych czy technik egzaminacyjnych. Stąd konieczność stosowania nieadaptowanych tekstów autentycznych, w tym literackich.

Drugim powodem wprowadzenia literatury do programu nauczania była chęć stworzenia uczniom okazji do poszerzenia wiedzy ogól-

nej oraz uwrażliwienia ich na sztukę. To ostatnie spowodowało, że czasami na lekcjach pojawia się również poezja. Większości uczniów poezja na lekcji kojarzy się z analizą środków stylistycznych i „jedynie słuszną” interpretacją. Z drugiej strony, istnieje zaskakująco wielu uczniów, którzy przejawiają talenty literackie. Starłam się więc zaproponować coś, co nie odstraszało zbyt wielu z nich, dałoby im drugą szansę wykorzystania na lekcji swoich zdolności.

Lekcja, którą przeprowadziłam kilkakrotnie w różnych klasach, zawsze dawała zaskakująco dobre rezultaty. Została przygotowana na podstawie sugestii zawartych w czasopiśmie *Literary Cavalcade*²⁾ i przeprowadzona w niewielkich grupach (około 15 osób) na poziomie średnim wyższym lub zaawansowanym. Na lekcji wykorzystałam wiersz Sylwii Plath *Mirror*.

Mirror

I am silver and exact. I have no preconceptions.
Whatever I see I swallow immediately
Just as it is, unmisted by love or dislike.
I am not cruel, only truthful –
The eye of a little god, four-cornered.
Most of the time I meditate on the opposite wall.
It is pink, with speckles. I have looked at it so long
I think it is a part of my heart. But it flickers.
Faces and darkness separate us over and over.
Now I am a lake. A woman bends over me,
searching my reaches for what she really is.
Then she turns to those liars, the candles or the moon.
I see her back, and reflect it faithfully.
She rewards me with tears and an agitation of hands.
I am important to her. She comes and goes.
Each morning it is her face that replaces the darkness.
In me she has drowned a young girl, and in me
an old woman
Rises towards her day after day, like a terrible fish.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XXXIII Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Warszawie.

²⁾ *Literary Cavalcade* (1998) vol 50 no 7 April/1998, Scholastic.

Uczniowie otrzymali tekst wiersza bez tytułu i informacji o autorze. Zostali poproszeni o przeczytanie i nadanie tytułu oraz odpowiedzenie na kilka pytań:

Read the poem and think of a suitable title.

Who is speaking?

What (if anything) is unusual about it?

What is the meaning of 'I am not cruel, only truthful'?

How does the focus of the poem shift between the first stanza and the second?

Try to explain the words 'she turns to those liars, the candles or the moon' and 'In me she has drowned a young girl.....'

Was the poem written by a man or a woman?

Istotnym było, aby uczniowie mieli świadomość, że na postawione pytania nie ma jedynej prawidłowej odpowiedzi i że każda interpretacja, jeśli tylko potrafią ją uzasadnić, jest dobra. Przedstawione pytania prowadzą zazwyczaj do bardzo interesującej dyskusji. Uczniowie proponują różne tytuły i interpretacje, choć treść wiersza jest na tyle oczywista, że większość odpowiedzi sprowadza się w rezultacie do „odbicia”, „tafli”, a w końcu „lustra”. Niezwykle ciekawe są różne uzasadnienia odpowiedzi na ostatnie pytanie.

Kolejnym krokiem było podanie uczniom tytułu wiersza i krótkiej informacji na temat autorki. (Może się okazać, że niektórzy czytali, lub przynajmniej słyszeli o *Szklanym kloszu*). Następne pytanie dotyczy efektów, jakie przynosi przedstawienie rzeczywistości z punktu widzenia przedmiotu, a w końcu uczniowie dostają zadanie napisania wiersza, w którym narracja jest prowadzona z punktu widzenia przedmiotu.

Czasami wykorzystuję tę lekcję w ramach uczenia pisania (*creative writing*) i wtedy zadaniem uczniów jest napisanie nie wiersza, a opowiadania. W obu przypadkach piszą chętnie i większość utworów, które dostają, to prace co najmniej ciekawe. Chciałabym przedstawić kilka napisanych przez uczniów wierszy, bo na druk opowiadań, nie ma tu miejsca. Świadczą one o ich zdolnościach i takiej znajomości języka, która pozwala im go twórczo stosować. W tekstach wierszy nie dokonywałam żadnych poprawek.

I feel lonely
And unappreciated
They all seem to hate me...

When I fulfill my job
The way I should,
They are unhappy
And blame their misery on me
If there's no one else around.
They often hit me or say mean things
Which cause me pain

On the other hand,
When my duty isn't properly performed,
It's even worse.
They get angrier still.
There's just no pleasing them!
Why can't they finally realize
How much they need me?

E. Wilczkowska

Warm darkness
Every night
is it still she?
the colour of her hair
gold, ginger, white.
How do I know it is hers?
roses – that is what she is
She is calm
Her dreams about freedom.
She is sleeping on me
Her best friend – pillow.

K. Rudnik

She looks at me time after time
To see the sun, the moon and sky
She can't see me; she sees what I
Can show her through my open eye.

When evening comes she draws a veil
To hide her loneliness and sorrow
I watch the stars and wait until
I see her on the morrow.

And when she misses him, she waits
Slowly sipping her red wine,
Sitting tete-a-tete with me,
Tears on her cheek, the rain on mine.

E. Subotowicz

I can see people's faces starring
straight into mine.
I can feel their minds becoming
just blind.
Right now a new soap opera is

winning fight for their brains
Later some new videos will make
them go nuts.

I feel so important in the middle
of the room, there's no other
place like the one in front
of me, where all those people
want so much to be.

K. Dziedziniwicz

I am lying here
alone
sandy beach
stretches its hands
every day
bright sunshine looks
at me carefully
wanting to steal
my beautiful colours
light wind plays with me

sometimes
white and blue waves
fulfil my world

M. Jończyk

I am your destiny,
and willing or not,
you will sit on me,
untying the knot.

I feel your warm bottom. You will feel mine,
Our love will blossom –
it will be divine.

A sigh of relief,
say farewell to grief,
you have finally found me,
Your longed for
Toilet Seat.

T. Chajnetz

(listopad 2002)

Anna Popielewicz, Anna Gorczyńska¹⁾
Chełm

Kolaż dekadencji i intelektu – secesja

Reforma oświaty zakłada realizację w szkołach ponadgimnazjalnych nowego przedmiotu – *uczestnictwo w kulturze*. Zadania szkoły w tym zakresie dotyczą „*stymulowania intelektualnego i emocjonalnego rozwoju przez bezpośredni kontakt z dziełami sztuki*” oraz „*wprowadzenia w świat pojęć i symboli ułatwiających rozumienie i wartościowanie dzieł sztuki*”. Realizacja tych zajęć, zwłaszcza w klasach dwujęzycznych nie powinna nastęrczać problemów, aby wspierać proces edukacji, zwłaszcza nauczania przedmiotów humanistycznych, w tym literatury.

Nauczanie literatury bowiem winno odbywać się równolegle z poznawaniem sztuki danej epoki, wybitnych dzieł wielkich artystów. Obcowanie ze sztuką w szkole jest dziś znacznie łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Podróże po Europie nie są już niemożliwe, wycieczki, także krajowe, są jedną z bardziej atrakcyjnych form nauczania. Wielkim ułatwieniem, zarów-

no dla uczniów, jak i dla nauczycieli, jest także Internet, który umożliwia penetrowanie miejsc mniej dostępnych. Dobrze jest jednak pamiętać, by owe formy pracy były wykorzystywane w sposób właściwy i niosący jak najwięcej korzyści w procesie kształcenia. Niezbędne jest zatem realizowanie ich przy współpracy grupy nauczycieli z danej szkoły i dopasowanie ich do wymagań programowych oraz dostępnych materiałów nauczania.

Przygotowaniem do realizacji nowego w trzyletnim liceum przedmiotu – *uczestnictwo w kulturze* – była lekcja polsko-angielska poświęcona secesji, a zrealizowana przez uczniów klasy trzeciej liceum po wycieczce do Łodzi. W Łodzi uczniowie pracowali nad interdyscyplinarnym projektem „*Łódzka triada*”, szukając śladów trzech kultur, budujących podstawy dziewiętnastowiecznego miasta: kultury niemieckiej, żydowskiej i polskiej. W tym celu

¹⁾ Autorki są nauczycielkami w I Liceum Ogólnokształcącym im. S.Czarnieckiego w Chełmie. Anna Popielewicz – języka polskiego, Anna Gorczyńska języka angielskiego.

odwiedzili cmentarze żydowski i ewangelicko-augsburski. Byli w Pałacu Izraela Poznańskiego (obecnie Muzeum Miasta Łodzi), Pałacu Karola Scheiblera (obecnie Muzeum Kinematografii) i w Pałacu Herbsta. Zwiedzali ongiś przemysłową dzielnicę Księży Młyn oraz obejrzelili Białą Fabrykę Ludwika Geyera. Oglądali ponadto secesyjne i eklektyczne kamienice na Piotrkowskiej. Uzupełnieniem wiedzy o mieście były lekcje muzealne w Muzeum Sztuki i w Muzeum Archeologii.

Wyprawa, a ściślej zgromadzony materiał – także zdjęciowy – służył do omawiania wielu tematów na zajęciach z języka polskiego, choćby poświęconych twórczości Władysława Reymonta czy Juliana Tuwima. Został także wykorzystany celem rozważań o ważnym kierunku w sztuce przełomu XIX i XX wieku – secesji.

Lekcja została rozpoczęta przez uczniów od skomentowania tematu zajęć: *Kolaż dekadencji i intelektu-secesja*. Zwrócili oni uwagę, że znane im dzieła architektoniczne i malarskie wynikają z połączenia przekonań o schyłku epoki, konieczności podkreślania przez artystów indywidualizmu i głoszenia hasła „sztuka dla sztuki”, z intelektualnymi poszukiwaniami twórców. Celem lekcji była próba analizy zjawiska, jakim niewątpliwie była secesja, w szerszym europejskim kontekście z uwzględnieniem źródeł anglojęzycznych – stąd też niebagatelny udział w zajęciach nauczyciela języka angielskiego. Cele językowe oraz cywilizacyjno-kulturowe lekcji w części angielskiej obejmowały: umiejętność posługiwania się przez uczniów słownictwem potrzebnym do opisania dzieł secesyjnych, rozumienie słownictwa zawartego w zestawieniu najważniejszych wydarzeń przełomu wieków, zrozumienie życiorysu Tiffanynego i Galle’a.

Rozważania o secesji zostały rozpoczęte przypomnieniem zwiedzanych zabytków secesyjnych Łodzi²⁾. Uczniowie mówili o nich po angielsku, prezentując zgromadzone na wystawie wykonane przez siebie zdjęcia oraz korzystając z folderów i reklamówek³⁾. Następnie otrzymali reprodukcję obrazu Wiliama Blake’a „Bóg stwarzający świat” i zastanawiali się, na czym polega prekursorski dla secesji charakter

jego twórczości. W dyskusji odbywanej w języku polskim stwierdzili, że obraz stanowi przykład wizji sennej a zajmująca centralną część obrazu postać przypomina secesyjny ornament. Postać Boga wydaje się wpisana w krąg słońca a otaczają ją promienie naśladujące wiciowe ornamenty i arabeski. Tonacja obrazu blado-żółto-złota podkreśla atmosferę niejasności i dziwnej grozy. Asymetryczność, esowate linie, symbolizm dzieła łączy je wyraźnie z dziełami secesyjnymi.

Następnie uczniowie otrzymali kalendarium wydarzeń z przełomu wieków⁴⁾:

Karta pracy nr 1		
The Art Nouveau style appeared in the early 1880s and was gone by the First World War. For a brief, brilliant moment, Art Nouveau was a shimmering presence in urban centres throughout Europe and North America. It was the style of the age – seen on public buildings and advertisements, inside private homes and outside street cafés adorning the life of the city. Art Nouveau was a response to the radical changes caused by the rapid urban growth and technological advances that followed the Industrial Revolution. This timeline shows major moments in the development of Art Nouveau and world events to provide a context for understanding the style's many and varied influences.		
	1853	U.S. Commodore Matthew Calbraith Perry sails into Tokyo Bay, opening Japan to the West.
	1859	Charles Darwin, <i>The Origin of Species</i> , published.
	1874	First impressionist exhibition held in Paris.
England Morris & Co. established, promoting Arts and Crafts movement.	1875	
	1879	Thomas Edison demonstrates the electric light.
	1883	Construction begins on ten-floor Home Insurance Building in Chicago, the first skyscraper.

²⁾ S. Łukawski (1997), *Łódzka secesja*, Łódź: Zora

³⁾ M. Wojalski (2000), *575 lat miasta Łodzi*, Łódź: Zora

⁴⁾ (zaadaptowane ze strony www.nga.gov/feature/nouveau/exhibittime.htm)

Brussels Term „art nouveau” appears in print for the first time, describing the Belgian artists’ group „Les XX.”	1884	The first underground system opens in London.
	1885	Gottlieb Daimler and Karl Benz invent the first automobile.
	1889	The Eiffel Tower is built for the Paris World’s Fair.
New York Tiffany Glass and Decorating Company established.	1892	
Great Britain Aubrey Beardsley design published in the first issue of the magazine <i>The Studio</i> . Paris Japanese prints exhibition organized by Siegfried Bing. Henri de Toulouse-Lautrec paints <i>Jane Avril at the Jardin de Paris</i> . Brussels Victor Horta designs the <i>Tassel House</i> .	1893	Women win the right to vote in New Zealand.
Paris Hector Guimard designs <i>Castel Béranger</i> .	1894	Claude Debussy completes <i>L’après-midi d’une faune</i> .
Paris Siegfried Bing opens his gallery/shop L’Art Nouveau. Louis Comfort Tiffany exhibits at Bing’s opening of L’Art Nouveau.	1895	The Lumière brothers make the first moving picture – of workers leaving a factory.
Glasgow Charles Rennie Mackintosh and George Walton design Buchanan Street tearooms. Brussels World’s Fair: Henry van de Velde and Victor Horta show designs.	1897	
Munich United Workshops for Art in Handicraft founded. Vienna Josef Olbrich designs Secession Building. Gustav Klimt paints <i>Pallas Athene</i> .	1898	European and American troops are sent to finish the Boxer Rebellion in China.

Turin Exhibition of Italian decorative arts.		
London South Kensington Museum becomes Victoria and Albert Museum. Paris Hector Guimard designs <i>Castel Henriette</i> René Lalique designs <i>Dragonfly woman corsage ornament</i> .	1899	Thorstein Veblen, <i>The Theory of the Leisure Class</i> , published.
London Charles Robert Ashbee and Charles Rennie Mackintosh exhibit at Eighth Secession Exhibition, Vienna. Paris Paris underground opens using Hector Guimard’s underground station entrances.	1900	Sigmund Freud, <i>The Interpretation of Dreams</i> , published.
Nancy Émile Gallé made first president of École de Nancy.	1901	Queen Victoria dies after sixty-three-year reign that saw expansion of British colonialism.
	1903	Americans Wilbur and Orville Wright make the first manned flight at Kitty Hawk. Pierre and Marie Curie share Nobel Prize for discovery of radium
	1905	Albert Einstein develops the special theory of relativity.
Barcelona Antoni Gaud designs Casa Milà.	1906	
Chicago Frank Lloyd Wright designs Robie House.	1907	
Glasgow Completion of Glasgow School of Art.	1909	
Venice Venice Biennale includes Gustav Klimt.	1910	
Vienna Vienna Workshops go into liquidation.	1914	Assassination of Archduke Ferdinand triggers World War I.

Każda grupa miała wybrać trzy najważniejsze wydarzenia historyczne i artystyczne mające wpływ na rozwój sztuki secesyjnej oraz krótko

uzasadnić swój wybór. Ta część lekcji była przeprowadzona w języku angielskim, dając uczniom możliwość poszerzenia umiejętności argumentacji i obrony swojego stanowiska.

Kolejny etap pracy przebiegał w dwóch grupach i służył przeprowadzeniu krótkiej prezentacji dotyczącej życia i twórczości Tiffany'ego i Galle'a. Uczniowie wykorzystali przygotowane wcześniej karty pracy nr 2⁵⁾ i 3⁶⁾.

Karta pracy nr 2

Tiffany, Louis Comfort (b. Feb. 18, 1848, New York, N.Y., U.S.--d. Jan. 17, 1933, New York, N.Y.), American painter, craftsman, philanthropist, decorator, and designer, internationally recognized as one of the greatest forces of the Art Nouveau style, who made significant contributions to the art of glassmaking.

The son of the famous jeweler Charles Lewis Tiffany, Louis studied under the American painters George Inness and Samuel Colman and also trained as a painter of narrative subjects in Paris. That he was also influenced by a visit to Morocco is evident in some of his major works. Returning to the United States, he became a recognized painter and an associate of the National Academy of Design, New York City; later he reacted against the Academy's conservatism by organizing, in 1877, with such artists as John La Farge and Augustus Saint-Gaudens, the Society of American Artists.

Tiffany's experiments with stained glass, begun in 1875, led to the establishment, three years later, of his own glassmaking factory at Corona in Queens, New York City. By the 1890s he was a leading glass producer, experimenting with unique means of colouring. He became internationally famous for the glass that he named „Favrile,” a neologism from the Latin *faber* („craftsman”). Favrile glass, iridescent and freely shaped, was sometimes combined with bronzelike alloys and other metals; such examples, some signed „L.C. Tiffany” or „L.C.T.,” enjoyed widespread popularity from 1890 to 1915 and were revived again in the 1960s. His Favrile glass was admired abroad, especially in central Europe, where it created a new fashion.

Having established a decorating firm known as Tiffany Glass and Decorating Company, which served wealthy New Yorkers, Tiffany was commissioned by President Chester A. Arthur to redecorate the reception rooms at the White House, Washington, D.C., for which he created the great stained-glass screen in the entrance hall. He designed the

chapel for the World's Columbian Exposition (1893) in Chicago and the high altar in the Cathedral of St. John the Divine, New York City.

Overwhelmed by the glass display of the brilliant French Art Nouveau designer Émile Gallé at the Paris Exhibition of 1889, Tiffany became interested in blown glass. From 1896 to 1900 he produced a vast amount of exquisite Favrile glass, many pieces achieving mysterious and impressionistic effects; his innovations made him a leader of the Art Nouveau movement.

Tiffany's firm was reorganized as Tiffany Studios in 1900, after which he ventured into lamps, jewelry, pottery, and bibelots. In 1911 he created one of his major achievements—a gargantuan glass curtain for the Palacio de Bellas Artes, Mexico City. Like his father, Louis was a chevalier of the Legion of Honour; he also became an honorary member of the National Society of Fine Arts (Paris) and of the Imperial Society of Fine Arts (Tokyo). In 1919 he established the Louis Comfort Tiffany Foundation for Art Students at his luxurious and celebrated Long Island estate (which he had designed in total), which in 1946 was sold to provide scholarship funds.

Karta pracy nr 3

Gallé, Émile (b. May 8, 1846, Nancy, Fr.--d. Sept. 23, 1904, Nancy), celebrated French designer and pioneer in technical innovations in glass. He was a leading initiator of the Art Nouveau style and of the modern renaissance of French art glass.

The son of a successful faience and furniture producer, Gallé studied philosophy, botany, and drawing, later learning glassmaking at Meisenthal, Fr. After the Franco-German War (1870-71), he went to work in his father's factory at Nancy. He first made clear glass, lightly tinted and decorated with enamel and engraving, but he soon developed the use of deeply colored, almost opaque glasses in heavy masses, often layered in several thicknesses and carved or etched to form plant motifs. His glass was a great success at the Paris Exhibition of 1878, and he became known as a spirited designer working in contemporary revival styles.

Gallé's strikingly original work made a great impression when it was exhibited at the Paris Exposition of 1889. Over the next decade his glass, reflecting the prevailing interest in Japanese art, became internationally known and imitated. It contributed largely to the free, asymmetric naturalism

⁵⁾ Tekst pochodzi z encyklopedii Britannica'99 Multimedia Edition

⁶⁾ Tekst pochodzi z encyklopedii Britannica'99 Multimedia Edition

and symbolistic overtones of Art Nouveau. He employed wheel cutting, acid etching, casing (i.e., layers of various glass), and special effects such as metallic foils and air bubbles, calling his experiments *marqueterie de verre* („marquetry of glass”). At Nancy he led the revival of craftsmanship and the subsequent dissemination of crafted glass by way of mass production. At the height of its productivity, during the late 19th century, his workshop employed nearly 300 associates. He attracted numerous artisans, including the Art Nouveau glassmaker Eugene Rousseau. After Gallé's death his glass enterprise continued production until 1913.

With Gallé as its creative force, a form of naturalism, predominantly floristic, developed that was later identified with The School at Nancy, Provincial Alliance of Art Industries, established in 1901. His study of botany was the source for his natural designs, which represented leaves, ethereal flowers, vines, and fruits. His furniture designs, based on the Rococo period, continued the French tradition of emphasizing constructive points organically (e.g., corners of armoires finished in the shape of stalks or tree branches) and employing inlay and carving that were essentially floral in style. Perhaps his most characteristic concept was his *meubles parlants* („talking furniture”), which incorporated in its decoration inlaid quotations from leading contemporary Symbolist authors such as Maurice Maeterlinck and Paul Verlaine. Both his glass and furniture were signed, sometimes most imaginatively. He collaborated with many colleagues, most notably the Art Nouveau furniture designer Louis Majorelle. L. de Fourcaud's Émile Gallé (1903) preceded Gallé's own book *Écrits pour l'art 1884-89* („Writings on Art 1884-89”), which was posthumously published in 1908.

Na kartach pracy nr 2 i 3 uczniowie otrzymali życiorysy obu twórców oraz dodatkowo po cztery reprodukcje (pochodzące z albumu Gabriele Fahr-Becker *Secesja*, Konemann Verlagsgesellschaft mbH, 1996 Koln) przedstawiające ich dzieła. Były to prace Louisa Comforta Tiffany'ego *Waza w kształcie kwiatu*, *Oyster Bay View – okno z witrażem*, *Wisteria – lampa* oraz dzieła Emila Galle'a *Magnolia – wazon*, *Nocna lampka*, *Dawn and Dusk – łóżko*.

Po zapoznaniu się z faktami z życia obu postaci oraz po dokładnej analizie przedstawionych dzieł każda grupa miała krótko zaprezentować postać autora oraz opisać pokazane dzieła ze szczególnym uwzględnieniem cech secesyjnych.

Po wyszukaniu cech secesyjnych w dziełach sztuki użytkowej uczniowie w grupach pracowali nad opisem obrazów Alfonsa Muchy i Gustawa Klimta⁷⁾. Pomocne im były w tym karty pracy nr 4 i 5.

Karta pracy nr 4

„Judyta i Holofernes” Gustawa Klimta

1. Kim była bohaterka obrazu?
2. Omów kompozycję obrazu.
3. Scharakteryzuj sposób prezentacji Judyty (twarz, sylwetka, suknia).
4. Wskaż na cechy secesyjne obrazu.
5. Dokonaj interpretacji utworu.

Karta pracy nr 5

„Gismonda” Alfonsa Marii Muchy

1. Przedstaw kompozycję plakatu, zwracając uwagę na komercyjny charakter dzieła.
2. Scharakteryzuj sposób prezentacji aktorki na plakacie.
3. Odszukaj charakterystyczne dla secesji elementy.
4. Dokonaj interpretacji dzieła.

Działania analityczno-interpretacyjne poprzedziła informacja uczniów – ekspertów dotycząca biografii obu twórców. W Pradze znajduje się muzeum Alfonsa Muchy, w którym są prezentowane jego najciekawsze dzieła. Można też obejrzeć doskonały film biograficzny, przedstawiający rozwój twórczej drogi malarza. Krótka informacja na ten temat była wstępem do planowanej w przyszłym roku wycieczki do Pragi.

Analizując plakat Alfonsa Muchy, przedstawiający francuską aktorkę Sarę Bernardt w dramacie Sardou *Gismonda*, zwrócono uwagę na niezwykle bogatą, bizantyjską szatę, w której występuje. Postać otaczają stosowne napisy, reklamujące spektakl. Aktorka ma jakby nieobecny wyraz twarzy, na głowie nosi niezwykle kunsztowny wieniec z kwiatów i liści, a w ręku trzyma gałązkę palmową, tłem postaci jest mozaika. Plakat poraża odbiorcą bogactwem ornamentyki. Kompozycja dzieła jest wyrafinowana, niezwykle dekoracyjna, ale przy tym dominuje płaszczyznowość. Płynne linie, ozdobność przedstawienia, bogata ornamentyka potwier-

⁷⁾ M. Wallis (1984), *Secesja*, Warszawa: Arkady

dają słuszość stwierdzenia, że Alfons Mucha był arcykapłanem secesji. Plakat, mimo komercyjnego charakteru, jest doskonałym przykładem wyrafinowanej działalności artystycznej.

Opisywanie obrazu drugiego twórcy rozpoczęto od przypomnienia biblijnej historii Judyty i Holofernesa. Judyta była żydowską bohaterką, która udawszy się na ucztę do wodza wojsk asyryjskich Holofernesa, oblegającego Betulię, ścięła mu głowę, powodując wycofanie żołnierzy i triumf mieszkańców Betulii. Dzieło Gustawa Klimta, przedstawiciela wiedeńskiej secesji, nie prezentuje jednak historii mordu. Pokazuje Judytę jako piękną, zmysłową kobietę o pociągającej postaci. Jej ciało na obrazie jest nieco zdeformowane, bowiem rozciąga się i wydłuża, zajmując całą przestrzeń płótna. Judyta jest pełna siły uwodzicielskiej. Jej twarz z lekko otwartymi ustami i przymkniętymi oczami sugeruje miłosne uniesienie. Rozchylona suknia podkreśla kobiecość kształtów, jest też znakiem lubieżności i erotyzmu. Postać na obrazie wydaje się symbolem tak modnego w epoce wcielenia femme fatale. Odcięta głowa Holofernesa rysuje się ledwie zauważalnie na marginesie płótna. Obraz jest prowokującym komentarzem biblijnej historii, bije z niego szokująca kobiecość, pełna namiętności i uniesienia. Malarz podkreśla wyrażenie popularne nastroje epoki – poczucie niepokoju, nicości i niebezpieczeństwa.

Obok sztuki użytkowej i malarstwa najistotniejszym terenem realizacji zasad secesyjnych była architektura. Uczniowie mieli w następnym ćwiczeniu, wykorzystując zgromadzone reprodukcje architektonicznych dzieł Gaudiego⁸⁾ a w szczególności kościoła Sagrada Família, określić secesyjny charakter jego twórczości. Kościół jest dziełem niedokończonym, powstał jako świątynia ekspiacyjna pod wezwaniem św. Rodziny. Kompozycja kościoła ma charakter symboliczny i secesyjny. W konstrukcji dominują faliste linie, smukły, strzelisty kształt poszczególnych elementów budowli podkreśla jego niezwykle rozmiary. Bogata kolorystyka, różnorodne materiały zastosowane w budowlu są także znakiem eklektyzmu. Kościół wydaje się jednak symbolem nadchodzącej epoki, w której ani kultura ani sztuka nie roz-

wijają się w jednym kierunku ani wedle jednej koncepcji.

Zamknięciem lekcji przeprowadzonym w języku angielskim było „zwiedzanie” wystawy, przedstawiającej dokonania secesji na Wyspach Brytyjskich. Uczniowie pracując w parach, musieli wyszukać cechy secesyjne na pokazanych zdjęciach budynków, meblach, tkaninach artystycznych oraz ceramice artystycznej. Na wystawie zostały zaprezentowane następujące dzieła z Wysp Brytyjskich (reprodukcje pochodziły ze stron www wymienionych w bibliografii):

- *Golden Bough* – tkanina jedwabna zaprojektowana przez Williama Morrisa,
- *Flora* – gobelin, projekt Edwarda Burne-Jones’a,
- *Skoal* – waza ceramiczna projekt Waltera Crane’a,
- *Flora’s Feast* – ilustracja Waltera Crane’a,
- *Bird* – tkanina wełniana projektu Williama Morrisa,
- *Salome* – grafika Aubrey Vincent Beardsley’a,
- *Friends in need meet in the wild wood* – drzeworyt Edwarda Burne-Jones’a, Williama Morrisa,
- Tabakierka w kształcie sowy – figurka ceramiczna braci Martin.

Za zasadnicze walory polsko-angielskiego mówienia o sztuce należy uznać:

- zwiększanie motywacji uczniów do wykorzystywania coraz bardziej wyszukanego słownictwa, przez przydzielanie im zadań wymagających posługiwania się na przykład dużym zasobem przymiotników,
- zauważanie przez uczniów konieczności poznawania nowych struktur językowych, np. konstrukcji niezbędnych dla dokonania porównań, potrzebnych im do wypowiedzania się na tematy związane z ich ogólnym wykształceniem,
- używanie języka angielskiego tylko i wyłącznie jako środka komunikacji do rozmowy na tematy znacznie wykraczające poza tradycyjne tematy występujące w podręcznikach do nauki języków obcych,
- poszerzenie wiedzy o stylach, wybitnych twórcach i ich dziełach,
- dostrzeganie zależności między rozwojem kultury narodowej i innych państw,
- prezentowanie różnych dzieł sztuki pod kątem ich oceny i własnej interpretacji.

⁸⁾ N. Pevsner (1976), *Historia architektury europejskiej*, Warszawa: WAiF

Bibliografia:

– strony www:

www.nga.gov/feature/nouveau/exhibit_time.htm
art-nouveau.kubos.org/en/index.htm
www.nga.gov/feature/nouveau/exhibit_intro.htm
www.artchive.com/artchive/art_nouveau.html

www.artchive.com/artchive/B/beardsley.html
Gabriele Fahr-Becker (2000), *Secesja*, Koneman, Koln.
Britannica '99. Multimedia Edition
Multimedialna Encyklopedia Powszechna, FOGRA MULTIMEDIA 2000
Encyklopedia Multimedialna PWN (1999), *Sztuka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A.
(lipiec 2002)

Inez Łuczywek¹⁾
Łódź

Historia i literatura na lekcjach języka angielskiego



Integracja przedmiotów szkolnych

Klasy dwujęzyczne stwarzają doskonałe warunki do realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, które wytyczają drogi do holistycznego nauczania języka obcego. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest integracja przedmiotów szkolnych, a wspólnie treści programowe można bardzo łatwo znaleźć między takimi przedmiotami, jak: historia, literatura, plastyka, wiedza o sztuce czy muzyce i oczywiście język obcy.

Sprawą priorytetową we współczesnej szkole jest umożliwienie uczniom tworzenia globalnego obrazu świata; motywowanie ich do rozumienia istoty dawnych epok i czasów im współczesnych. Dziecko jest z natury chętne do poznawania nowych zjawisk i niezwykle ciekawe własnego otoczenia. Dobre są więc takie programy szkolne, które wspierają ucznia w jego działaniu do poznawania świata. Na przykład program *Świat człowieka* (PWN 1999), świetnie integruje wiele przedmiotów szkolnych, może być źródłem pomysłów do wprowadzania innych treści na lekcjach języka obcego, a wskazane cele dydaktyczne mogą być z powodzeniem realizowane zarówno w gimnazjum, jak i liceum ogólnokształcącym.

Humanistyczne czy ścisłe podejście do nauki języka obcego?

Około trzydzieści lat temu do klas z rozszerzonym programem nauczania języków obcych wprowadzono podejście humanistyczne.

Wcześniej niewiele mówiło się o holistycznym podejściu do nauki języków obcych. Główny nacisk był położony na rozwój wyodrębnionych sprawności i umiejętności ucznia, ważny był rozwój intelektualny, a nie emocjonalny idący w harmonii z wiedzą o najbliższym środowisku. Przy podejściu humanistycznym uczeń może odkrywać i badać samego siebie, może uczyć się jak poznawać własny sposób myślenia i działania, jak osiągnąć wyższą samoocenę, a także jak respektować innych w grupie. Takie podejście umożliwia znacznie lepiej i naturalniej komunikację w grupie rówieśników, między nimi i nauczycielem.

Integracja trzech przedmiotów szkolnych: historii, literatury i języka obcego może być kluczem do udanych lekcji. Jeśli jeszcze zwrócimy uwagę, by:

- ▶ tematy, problemy i procedury coś rzeczywiście znaczyły dla ucznia,
- ▶ zajęcia i zadania były przeprowadzane na podstawie materiałów przygotowanych przez uczniów,
- ▶ językiem do osiągnięcia efektu komunikacji był język uczuć i emocji,
- ▶ autonomia uczniów była odzwierciedlona w ich odpowiedzialności za efekty komunikacji w grupie²⁾

to możemy przeprowadzić lekcje, które na pewno wzmocnią motywację uczniów do nauki.

Dlaczego historia i literatura?

Zawsze interesowałam się historią, literaturą i sztuką, dlatego też staram się uwraź-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Łodzi.

²⁾ Galylean w: Michońska-Stadnik (1999), *Strategie uczenia się*.

liwiać swoich uczniów na te właśnie dyscypliny. Zdecydowałam się wprowadzić elementy literatury na lekcjach języka angielskiego, ponieważ literatura:

- ▶ pomaga wyrażać myśli i uczucia,
- ▶ tworzona jest w języku, który wywołuje osobiste reakcje,
- ▶ przedstawia świat fantazji, strachu, uczuć i wizji,
- ▶ oznacza dla wielu poznawanie opinii, poglądów czy myśli innych po to, aby lepiej poznać siebie nawzajem (Lazar, 1993).

Powyższe kwestie obrazują to, czego uczymy i uczymy się w języku obcym celem udoskonalenia wszystkich sprawności językowych i zdobycia biegłości.

Oczywistym jest, że literatura nie może istnieć bez historii, która silnie kształtuje tę pierwszą. To właśnie literatura wspiera i zaopatruje nas – czytelników w wiedzę o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – czyli o historię. Nic też lepiej od literatury nie pomaga w badaniu biografii autora i związku jego pisarstwa z daną epoką, w charakteryzowaniu epok, w określeniu tła tekstu (socjologicznego, psychologicznego i politycznego), w ustaleniu gatunku i rodzaju literackiego często jakże typowego dla danego okresu.

Dobór tematów

Właściwy dobór tematów i zadań, aby zajęcia były twórcze i efektywne wymaga większego wysiłku, energii, zainteresowań i czasu, tak ze strony nauczyciela jak i uczniów. Staranny dobór sprawi jednak, że uczniowie nie będą przestraszeni czy znudzeni. Jeśli tematy wprowadzane na lekcjach języka obcego mają być bliskie uczniom, nauczyciel powinien swój dobór skonsultować z uczącymi innych przedmiotów i sprawdzić program nauczania dla gimnazjum i liceum. Potwierdzi się wówczas, że uczniowie klas pierwszych liceum uczą się o czasach średniowiecznych zarówno na lekcjach historii, jak i literatury, a właśnie średniowiecze szczególnie mnie zainteresowało.

Oto lista tematów, które wybrałam:

Historia:

- ▶ Charakterystyka epoki średniowiecznej w Europie – *The period of the Middle Ages in Europe*
- ▶ Najazdy Normanów – *Norman conquests*
- ▶ Krucjaty średniowieczne – *Crusades in the Middle Ages*

▶ Rycerstwo średniowieczne – *Knights in the Middle Ages*

▶ Wielkie monarchie feudalne: Anglia i Francja – *Great feudal monarchies: England and France*

▶ Kultura czasów średniowiecznych (katedry i uniwersytety) – *Culture of the Middle Ages (cathedrals and universities)*.

Literatura:

▶ Początki polskiej literatury średniowiecznej – *The beginnings of Polish literature in the Middle Ages*

▶ „Bogurodzica” jako najstarszy polski poemat religijny – *Bogurodzica as the oldest Polish religious poem*

▶ „Miniatura średniowieczna” – Wisława Szymborska – *A miniature of the Middle Ages by Wisława Szymborska*.

▶ „Pieśń o Rolandzie” – *“Song about Roland”*

▶ „Opowieści o rycerzach okrągłego stołu” – *“Tales of the Knights of the round table”*

Dlaczego takie, a nie inne tematy?

W klasie I liceum młodzież uczy się o najstarszych arcydziełach literatury, poznaje historię języka i zmiany w nim zachodzące, poznaje pochodzenie słynnych utworów literackich, ich wpływ na język i kulturę danego obszaru językowego. Program szkolny uwzględnia studia nad takimi dziełami jak *Biblia* i *Bogurodzica*, dlatego więc na lekcjach języka angielskiego uczniowie nie mieliby zająć się najstarszym utworem napisanym w języku angielskim, jakim jest *Beowulf*?

Zaczęłam od wprowadzenie tematu bitwy pod Hastings i najazdów Wikingów i Normanów na Wyspy Brytyjskie. Szczególnie te zagadnienia przybliżyły młodzieży wspólną historię kilku krajów europejskich. Aby im pokazać, w jaki sposób język angielski może być środkiem do zdobycia wiedzy o innych kulturach, wprowadziłam zadania językowe związane z międzynarodową, średniowieczną legendą *O Szczurołapie z Hameln*. Ponieważ legenda ma korzenie niemieckie niektóre zadania były wykonywane w języku niemieckim i angielskim (na przykład: odtwarzanie dialogów bohaterów czy pisanie przez nich listów prywatnych i urzędowych).

Następnie przeszłam do tematów już mnie interesujących. Lekcje, które przedstawiam poniżej mogą być przeprowadzone w klasach I i II liceum, mogą być wykorzystane w gimnazjum, nawet w klasach, w których ję-

zyk obcy jest drugim językiem z niewielką liczbą godzin nauczania (2-3). Mogą być przeprowadzane w klasach dwujęzycznych i posłużyć do wprowadzenia bardziej już złożonego słownictwa, które nauczyciel historii wykorzysta potem na swoich lekcjach.



Siła języka ojczystego

Proponuję wykorzystać technikę *siła języka ojczystego*, by nie przerazić uczniów trudnym wierszem staroangielskim.

► Uczniowie wysłuchują fragmentu utworu *Beowulf*, czytanego w języku polskim. Jest to adaptacja dla dzieci pisana prozą. W trakcie czytania nauczyciel wplata kilka nowych słów angielskich, które są powtarzane w kontekście, przez co łatwo zrozumiały.

► Następnie uczniowie są proszeni o zapisanie (po polsku) jakichkolwiek nowych słów, które zapamiętali i będą potrafili powiedzieć po angielsku.

► Z pomocą nauczyciela zapisują angielskie odpowiedniki tych słów. W tym ćwiczeniu zależy nam na tym, aby uczeń zauważył, jak dużo potrafił zapamiętać i powtórzyć w języku obcym, a nie, czego nie umiał dobrze powiedzieć po angielsku. (P. Davis, M. Rinvoluceri, 1997:6). Uczniowie powinni mieć świadomość sukcesu, co niezwykle szybko doprowadzi do zwiększenia motywacji.

► Teraz łatwo można zachęcić uczniów do wykonania (w grupach) ilustracji do utworu. Podpisują w języku obcym przynajmniej jeden element na obrazku. W ten sposób stworzą historyjkę obrazkową odzwierciedlającą treść. Ilustracje te mogą być wykorzystane w innych ćwiczeniach dotyczących tego utworu.

Wiele innych jeszcze ćwiczeń można przeprowadzić na podstawie tego staroangielskiego utworu i jego wersji współczesnej. Na przykład, uczniowie rozpoznają dawne słowa i porównują je z odpowiednikami współczesnymi, zamiast czytać je w staroangielskim³⁾.

► Uczniowie próbują zidentyfikować słowa staroangielskie na podstawie współczesnej kopii,

ich znajomości języka angielskiego i wcześniejszych doświadczeń z utworem w innych ćwiczeniach.

► Cały czas nauczyciel pełni rolę doradcy, przyjaciela i tego, który ułatwia zadanie, chwali i nagradza słowem i gestem.



Beowulf

Poziom: początkujący do średnio zaawansowanego

Wiek uczniów: 13–16 lat

Czas trwania lekcji: 45–90 minut

Materiały: książka *Beowulf*⁴⁾ Kilka kopii ilustracji z książki, które są rozłożone na stolikach uczniów w trakcie czytania nauczyciela (uczniowie tzw. wzrokowcy łatwiej będą mogli zrozumieć treść), słowniki, arkusze brystolu (do wykonanie przez uczniów własnych ilustracji), nożyczki (do wycinania obrazków z czasopism, widokówek czy źródeł internetowych), mazaki, kredki, klej. Dodatkowy stół lub pusta tablica ścienna na wyeksponowanie prac uczniów.

Cele: słuchanie w celu intuicyjnego rozumienia obcych słów (prezentacja i poznanie słownictwa), promowanie pracy grupowej celem zachęcenia uczniów do opowiadania historyjek

Przebieg:

► Uczniowie słuchają czytanej przez nauczyciela historyjki o Beowulfie. W trakcie czytania nauczyciel wprowadza kilka obcych słów np. *hero, castle, warrior, monster, creature, knight* – różnych w zależności od poziomu grupy. Znajomość tych słów będzie uczniom potrzebna w kolejnych zadaniach związanych ze średniowieczem. W trakcie czytania słowa te są co jakiś czas powtarzane

► Gdy uczniowie uważają, że odgadli znaczenie kilku słów, zapisują je w notatnikach, w języku polskim.

► Nauczyciel przestaje czytać historyjkę w najbardziej interesującym miejscu i zachęca uczniów do przewidzenia zakończenia (będzie to celem innego zadania). Uczniowie znajdują w słowniczkach angielskie odpowiedniki wypisanych przez siebie polskich słów.

► Uczniowie wyobrażają sobie jakąś scenę z historyjki i wykonują ilustracje (rysują samodzielnie

³⁾ „Tego nie da się czytać współcześnie, mogą dokonać tego tylko ci, którzy zajmują się specjalnymi studiami nad literaturą staro-angielską” (Thornley, Roberts 1998:8)

⁴⁾ Adaptacja dla dzieci pisana prozą – przekład Anna Przedpełska-Trzeciakowska (1966), Warszawa: Nasza Księgarnia.

nie lub wycinają z czasopism czy innych źródeł, potrzebne obrazki, przyklejają je na karton). Ilustracje zawierają te elementy, które mogą być podpisane słowami wynotowanymi wcześniej podczas czytania. Podpisują je. W ten sposób tworzą własny mini słownik obrazkowy i mają gotowe materiały do dalszych zadań.

Komentarz: instrukcje powinny być jasne (podawane po polsku dla grup zdecydowanie początkujących), zachęcające uczniów do aktywności i kreatywności.

Zadanie uzupełniające 1:

Mini wystawa ilustracji uczniów. Nauczyciel wskazuje różne elementy podpisane przez uczniów w języku angielskim, a oni ćwiczą wymowę: *this is..., it was..., he was..., I am..., this is an old castle, it was a bad creature, he was a good king, I am great Beowulf, I am a brave warrior*. Dla grup bardziej zaawansowanych dobieramy struktury trudniejsze lub opisujemy ilustracje bogatszym słownictwem.

Zadanie uzupełniające 2:

Uczniowie ćwiczą pisanie przepisując wybrane zdania na kolorowych kartonach, a następnie przyklejają je w różnych miejscach w sali lub pod ilustracjami. Grupy bardziej zaawansowane mogą utworzyć własne, rozbudowane opisy.

Zadanie uzupełniające 3:

Uczniowie ćwiczą głośne odczytywanie podpisów pod ilustracjami. Jeśli w grupie są uczniowie zaawansowani, mogą rozpocząć opowiadanie historyjki patrząc na ilustracje.

W ten sposób uczniowie zapamiętują treść, poznają słownictwo i struktury gramatyczne, które będą wykorzystane w momencie innych ćwiczeń. Wykonując takie i podobne ćwiczenia podają własne wersje zakończenia utworu. Podobne zadania twórcze mogą być zasugerowane jako praca domowa, indywidualna lub grupowa.

Następnie w klasie, uczniowie ponownie słuchają tekstu czytanego przez nauczyciela (w języku polskim, ale tym razem wplecionych jest już więcej słów obcojęzycznych), decydują czyje zakończenie było bliższe oryginałowi. Ponownie podpisują wykonane w domu ilustracje i ćwiczą mówienie, czytanie i pisanie (tym razem trudniejszych struktur i słówek – nauczyciel zdecyduje jakich na podstawie wykonanych pracy domowych).

Wszystkie opisane wyżej zadania mogą być doskonałym wstępem do zadania końcowego, tj. wykonania przez uczniów ich własnej książeczki pt. *Beowulf*.

Wykonując te zadania, młodzież poznaje cechy literatury średniowiecznej, a w szczególności najstarszych arcydzieł w literaturze europejskiej, uczy się jak bardzo zmienił się język od czasów napisania *Beowulfa* (VII czy X w.), do czasów nam współczesnych.

▼ **Beowulf – raz jeszcze**

Poziom: każdy

Wiek uczniów: od 14 lat

Czas trwania lekcji: 45 minut

Materiały: kopie wybranych z utworu słów staroangielskich (jedna na grupę, każda grupa ma inne przykłady), bloki techniczne A4, nożyczki, czarnopiszzące markery.

Cele: rozpoznawanie znaczenia słów w dawnym języku celem uświadomienia zmian, jakie dokonały się na przestrzeni wieków, integracja przedmiotów szkolnych: historii, literatury i języka angielskiego.

Przebieg lekcji:

► Uczniowie dostają kopie fragmentu utworu *Beowulf* w oryginalnej wersji staroangielskiej⁵⁾. Jednocześnie mają kopie tego samego utworu, pisanego wierszem w wersji współczesnej. Fragment dotyczy nocy, gdy potwór Grendel nawiedza zamek króla Hrothgara.

Nauczyciel wskazuje słowa staroangielskie, które są łatwe do zidentyfikowania:
np. *3rendel* = *Grendel*,

mansca a = *monster* (potwór).

Można wskazać uczniom więcej takich słów (być może sami znajdą jeszcze kilka, dla których potrafią podać współczesny odpowiednik angielski)

3oldsele 3umena = *warriors*

with gold

fa3ne flor = *glittering / gleaming*

floor

ea3um = *eyes*

feond = *fiend / fiendly foe*

treddode = *treading*

fyrbendum fest = *fastened by fetters*

w es = *was*

a = *because*

3elikost = *light*

recede = *building*

W tym ćwiczeniu uczniowie zauważą, iż niektóre litery pisane w języku staroangielskim są obecnie używane jako znaki fonetyczne.

⁵⁾ Margaret Schlauch (1976), *English Medieval Literature and its Social Foundation*, Warszawa: PWN.

► Kartony brystolu A4 są pocięte na cztery paski i na każdym pasku uczniowie piszą (wykorzystują szerokie markery): słowo staroangielskie, odpowiednik współczesny i znaczenie polskie. Aby ukazać charakter epoki starają się naśladować pismo gotyckie (piszą tylko współczesne słowa angielskie, nauczyciel dostarczył wzory takiego pisma).

► Paski kartonu mogą być trochę opalone nad świecą, aby sprawiały wrażenie naprawdę starych. Wykonane napisy będą doskonałą dekoracją *Kącika Średniowiecznego* w pracowni językowej.

Komentarz: gdy uczniowie piszą wersje współczesne dawnych słów, nauczyciel zachęca, aby głośno powtarzali te słowa. Mogą one być zastosowane w opowiadaniu historyjki, np. z każdym takim słowem jedno zdanie odzwierciedlające treść. Jest to ćwiczenie aktywizujące różne typy uczniów tzw. wzrokowców, słuchowców czy tych, którzy zapamiętują przez ruch (*kinesthetic learners*).

Zadanie uzupełniające 1:

Uczniowie dobrze znają treść, mogą więc rozpocząć prace związane ze streszczeniem utworu w języku angielskim.

Praca odbywa się w grupach, a na stołach znajduje się uproszczona wersja streszczenia pocięta na paski i pomieszana. Dodatkowo rozdane są kopie historyjki obrazkowej do streszczenia (źródło Internet). Zadaniem uczniów jest przeczytać to, co znajduje się na paskach i ułożyć we właściwej kolejności, a następnie dopasować do odpowiednich obrazków. Następnie uczniowie po kolei odczytują całość streszczenia. W domu nauczą się opowiadać.

► Ćwiczenia dotyczące bitwy pod Hastings XI w. – 1066 r

Poziom: początkujący do średnio-zaawansowanego

Liczba uczniów: 12 – 15

Wiek uczniów: 14 – 16 lat

Czas trwania lekcji: 45 – 90 min.

Materiały: W domu uczniowie przygotowują 3 identyczne tabliczki kartonowe, do zawieszenia na szyi. Na tabliczkach umieszczają imiona przywódców narodowych, którzy brali udział w bitwie pod Hastings (1066): *Harold of Wessex*, *William of Normandy*, *Beobear the Viking* – imię wymyślone przez uczniów.

► Troje uczniów z trzech grup (w domu) rysuje

mapę Wielkiej Brytanii, wyraźnie zaznaczając hrabstwo Wessex i miejscowość Hastings; północno – zachodni fragment Skandynawii (pokazujący terytorium Wikingów) i krainę Normanów we Francji.

► Różnymi kolorami zaznaczają kierunki przemieszczania Wikingów i wojsk normandzkich oraz ich terytoria.

► Wszyscy pozostali uczniowie wycinają z papieru i nakleją na brystol figurki Wikingów, Normanów i Anglosasów z postacią Harolda osobno (można wykorzystać w tym celu powiększoną kopię obrazka przedstawiającego bitwę pod Hastings z jakiegokolwiek książki do historii). Figurki na podstawkach przykleją w odpowiednich miejscach do mapy.

► Mapę przypinają szpilkami do styropianu; tylko od strony północnej podnoszą całą planszę na podstawce, tak aby pozostali uczniowie z miejsc widzieli to, co jest zaznaczone na mapie, przy której odegrają swoje role.

Cele: ćwiczenia w mówieniu utrwalające określony zakres słownictwa i struktur gramatycznych związanych z zaplanowanym przedstawieniem klasowym, promowanie prac metodą projektu.

Przebieg lekcji:

► Uczniowie siedzą w trzech grupach czterech, pięcioosobowych. Na stołach mają wykonane przez siebie duże wizytówki z napisami w języku angielskim:

Grupa A: *the Saxons*,

Grupa B: *the Danish Vikings*,

Grupa C: *the Normans*

Wybierają przywódcę biorącego udział w bitwie pod Hastings. Na kserokopiach historycznych mapek zaznaczają kolorami i podpisują w języku angielskim terytoria skąd pochodzą:

the Saxons → *Germany*

the Danish Vikings → *Denmark*

the Normans → *Norway*

► Ćwiczą w języku angielskim wypowiedzi typu:

We are the Saxons, we've come from Germany but now we live in England.

► Nauczyciel rozdaje kopie z wypowiedziami dla każdej grupy, aby odczytali je przed innymi grupami. Wypowiedzi mówią o tym, dlaczego poszczególne narody chcą przebywać na Wyspach Brytyjskich. Przywódcy nie mogą dojść do porozumienia i wywołują wojnę.

Uczniowie ćwiczą wypowiedzi typu: *I am the leader of the Saxons. This is our land. Wessex, Sussex and Essex belong to my people!*

► Uczniowie–przywódcy Harold, Beobear, William podchodzą do planszy z mapą Wysp Brytyjskich i pokazują swoje terytoria powtarzając wypowiedzi z punktu 2 i zaznaczają trasy swojej inwazji, zmierzając do miejscowości Hastings. Ćwiczą proste dialogi:

William: Who are you?

Harold: I am Harold of Wessex. I have a great territory. I want to defeat the Vikings!

William: How are you going to do that?

Harold: I am going to march north into Yorkshire. I know they will be there.

William: I can help you. My soldiers can ride horses. I have a great army.

Harold: I will defeat the Vikings. People from Germany, the Saxons, will help me.

► Uczniowie wracają na miejsca, a nauczyciel rozdaje karteczki z pytaniami dotyczącymi przyczyn bitwy pod Hastings. Wybór czasów gramatycznych zależy od poziomu językowego grupy. Przykłady pytań:

▲ *Why did the Vikings arrive in England?*

▲ *How did the Vikings get there?*

▲ *Why did Harold march north into Yorkshire?*

▲ *Why couldn't Harold defeat the Normans?*

▲ *Where did William march from?*

▲ *Why could William defeat Harold?*

Gdy uczniowie odpowiedzą na pytania odczytują je głośno. „Przywódcy” wychodzą na środek klasy i wygłaszają swoje ostatnie słowa po bitwie (mogą być napisane na karteczkach):

Beobear: Great Vikings! This time we are defeated! Let's go home to Denmark!

Harold: I'm dying. Remember that you are the Saxon.

William: I'm the winner! The king of Normandy and the king of England.

► W celu utrwalenia powyższego wydarzenia historycznego, słownictwa i struktur, nauczyciel zadaje pracę domową. Uczniowie mają rozszerzyć listę pytań o bitwie pod Hastings. Będą je zadawać swoim kolegom na następnej lekcji.

Komentarz – ponieważ uczniowie mają przygotować dużo pomocy dydaktycznych na lekcję, nauczyciel powinien podzielić pracę między wszystkich uczniów i wyznaczyć co najmniej tygodniowy termin na ich wykonanie.

Zadanie uzupełniające:

Po tej lekcji lub kilku lekcjach zalecane byłoby wprowadzenie innych zadań utrwalających i rozszerzających, np.: ćwiczenia w czytaniu i rozumieniu tekstu pisanego – historycznego (można wykorzystać oryginalny tekst lub adaptację z podręcznika do historii w języku angielskim).



Wnioski:

Представленные шкice lekcji były często modyfikowane w zależności od potrzeb uczniów, sytuacji klasowej, organizacji pracy w szkole, a często z powodu braku czasu. Zawsze jednak uczniowie byli zaangażowani w wykonywane prace i uczestniczyli w nich z entuzjazmem. Wszyscy chcieli brać udział w twórczych zajęciach dotyczących czasów średniowiecznych.

Metody i techniki zastosowane w trakcie nauczania języka angielskiego przez historię i literaturę były nowe dla uczniów i często odbiegające od dotychczasowych (np.: TBL – *Task Based Learning* metoda polegająca na wykonywaniu zadań, czy TPR – *Total Physical Response* – reagowanie przez reakcje fizyczne). Wprowadziliśmy też odgrywanie ról i wiele ćwiczeń ukierunkowanych na komunikację.

Uczniowie krok po kroku nabierali coraz większej pewności i wyzwolili się od strachu przed popełnieniem błędu językowego.

Na koniec pragnę podzielić się uwagami dotyczącymi naszych osiągnięć po wprowadzonej serii lekcji: „*Nauczanie angielskiego przez historię i literaturę*”.

► Uczniowie napisali w języku angielskim własne książeczki pt.: „*Nasza interpretacja Beowulfa*”, które były zaprezentowane całej szkole i rodzicom na specjalnie przygotowanej ekspozycji.

► Przygotowaliśmy niemiecko-angielski teatrzyk klasowy pt.: „*Szczurołap z Hameln*”.

► Zdobyliśmy III miejsce w regionalnych Szkolnych Dniach Brytyjskich dla szkół średnich, wystawiając przedstawienie pt.: „*Bitwa pod Hastings*”.

► Uświetniliśmy II Przegląd Teatrzyków Językowych dla gimnazjów w Łęczycy, wystawiając przedstawienie pt.: „*Beowulf – rycerz średniowieczny*”.

► Byliśmy honorowymi gośćmi w XXXI LO w Łodzi w czasie Szkolnych Dni Kultury, wystawiając nasze przedstawienie.

Powyższe przedstawienia były również pokazywane abiturientom naszego liceum.

Ktoś może jeszcze zapytać, dlaczego ten artykuł nawiązuje do nauczania dwujęzycznego, skoro tak naprawdę dotyczy nauczania zintegrowanego. Mam na to następującą odpowiedź. Klasy dwujęzyczne zaczynają od różnego poziomu językowego – klasy zerowe w zasadzie od początku. Można w tym pierwszym roku wprowadzać elementy nauczania zintegrowanego. Ponadto jesteśmy zobligowani do realizacji ście-

żek przedmiotowych. One integrują przedmioty i one też mogą być wykorzystane w nauczaniu dwujęzycznym – na różnym poziomie.

Bibliografia

Michońska-Stadnik, A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching, A guide for teachers and trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, P., Rinvolutri, M. (1997), *The Confidence Book*, Longman.

Thornley, G. C., Roberts, G. (1998), *Outline of English Literature*, Longman.

(październik 2002)



Warto wiedzieć

Mamy w stałej sprzedaży numery specjalne czasopisma.

Zapraszamy do ich lektury.



MATERIAŁY PRAKTYCZNE MATURA



Istniejące do tej pory przepisy prawne dotyczące klas dwujęzycznych doprowadziły do sytuacji, w której każda szkoła mogła przeprowadzać swoją maturę praktycznie w dowolny sposób¹⁾. W związku z tym podajemy różne zestawy maturalne obowiązujące w maju 2002 r. Odzwierciedlają one poziom znajomości języka wymagany od absolwentów (red.)

Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych²⁾



Część I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU (Listening comprehension)



TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ
NAUCZYCIELA

Przed wysłuchaniem każdego z tekstów abiturienti zapoznają się z treścią zadania. Teksty powinny być odczytane głośno dwa razy, w dwóch różnych miejscach sali, o ile to możliwe kolejno przez dwóch nauczycieli. W trakcie słuchania można robić notatki. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu pierwszego, abiturienti mają pięć minut na uzupełnienie notatek i zapoznanie się z treścią zadania I B. Następnie słuchają dwukrotnie tekstu do zadania I B.

► Tekst do zadania I A

I had seen little of Holmes lately. My own complete happiness and the home-centred interests which rise up around the man who first finds himself master of his own establishment, were sufficient to absorb all my attention, while Holmes, who loathed every form of society, remained in our lodgings in Baker Street, buried among his old books. He was

still, as ever, deeply attracted to the study of crime. From time to time I heard some vague account of his doings but otherwise I knew little of my former friend and companion.

One night I was returning from a journey to a patient (for I had now returned to civil practice), when my way led me through Baker Street. As I passed the well-remembered door, I was suddenly seized with a keen desire to see Holmes again and to know how he was employing his extraordinary powers. His rooms were brilliantly lit, and, even as I looked up, I saw his tall figure pass twice in a dark silhouette against the blind. He was pacing the room swiftly, eagerly, with his head sunk upon his chest and his hands clasped behind him. To me, who knew his every mood and habit, his attitude and manner told their own story. He was at work again. I rang the bell and was shown up to the chamber which had formerly been in part my own.

His manner was not effusive. It seldom was, but he was glad, I think to see me. With hardly a word spoken, but with a kindly eye, he waved me to an armchair. Then he stood before the fire and looked me over in his introspective fashion. 'Wedlock suits you,' he remarked. 'I think, Watson, that you have put

¹⁾ Patrz: B. Czarnecka-Cicha, *Nowa matura w klasach dwujęzycznych*, w tym numerze, s. 86.

²⁾ Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie. Zestawy maturalne dla klas dwujęzycznych „Języków Obcych w Szkole” z języków: angielskiego s. 78, francuskiego s.91 i niemieckiego s.100. drukowaliśmy również w numerze 5/2000.

on a few pounds since I saw you. And in practice again, I observe. You didn't tell me you intended to go into harness.'

'Then, how do you know?' I asked.

'I see it. I deduce it. How do I know that you have been getting yourself very wet lately and that you have a most clumsy and careless servant girl?'

'My dear Holmes,' said I, 'this is too much. You would certainly have been burned if you had lived a few centuries ago. It is true that I had a country walk on Thursday and came home in a dreadful mess, but as I have changed my clothes, I can't imagine how you deduce it. As to Mary Jane, she is incorrigible, and my wife has given her notice, but there again I fail to see how you work it out.'

'It's simplicity itself,' my friend answered.

Sir Arthur Conan Doyle *The Adventures of Sherlock Holmes*

► Tekst do zadania I A

REUTERS, FLORIDA

A gourmet smuggler was sentenced last week to 13 months in jail for trying to sneak 110 pounds of Russian Beluga caviar into the United States in his luggage. The defendant was also ordered to serve two years probation upon his release.

Highly prized Beluga caviar and other varieties of sturgeon roe are protected species under international wildlife treaties and sell for up to \$1,000 a pound in the United States.

Consumers may bring up to 8.75 ounces into the United States for personal use without obtaining export permits from the country of origin, but cannot import any without declaring it to U.S. Customs and federal wildlife authorities.

When the smuggler arrived home in Miami on a Lufthansa flight from Kiev, Ukraine, via Frankfurt, Germany, he wrote on a Customs declaration form that he carried no food, wildlife products or commercial goods. But airport inspectors found 100 tins of Beluga caviar in his two suitcases and arrested him.

NEW DELHI

It may be a warm and tipsy winter for dozens of monkeys and apes in one of Indian zoos. Jim Bradley reports from the city of Lucknow in Northern India that the authorities have

decided to serve the 35 or so primates at the local zoo a daily dose of brandy to ensure they stay warm and happy.

The drink will be mixed with warm water and served in special glasses, and the size of the shot would depend on the age, size and weight of the primate.

'Alcohol has been served to monkeys in the zoo in the past, but not every day,' the Zoo director told our reporter. 'For some animals this may be the only way to survive if the temperature drops considerably. Since apes and monkeys have a digestive system that is almost similar to that of human beings, they will have no problems digesting the drink.'

Other animals at the zoo, however, will not be so lucky. They will have to make do with a high protein, high calorie diet to stay warm through the winter, when temperatures in northern India dip to near freezing during the peak months of December and January.

Reuters, December 2001



CZĘŚĆ I – ROZUMIENIE ZE SŁUCHU (Listening comprehension)

Usłyszysz tekst do zadania I A, a następnie, po krótkiej przerwie, tekst do zadania I B. Każdy z tych tekstów zostanie odczytany dwukrotnie. Przed wysłuchaniem każdego tekstu przeczytaj uważnie zadanie. W trakcie słuchania można robić notatki.

► Zadanie I A – 10 punktów

Usłyszysz fragment opowiadania Artura Conan Doyle'a. Obok każdego z poniższych zdań zakreśl T, jeśli zdanie jest zgodne z usłyszonym tekstem, F, jeśli jest niezgodne, NI, jeśli tekst nie zawiera danej informacji.

1. Sherlock Holmes and Dr Watson shared the same flat. T F NI
2. Dr Watson was closely in touch with his friend's situation. T F NI
3. Dr Watson's visit to Baker Street had not been planned. T F NI
4. Dr Watson observed his friend before he entered the house. T F NI
5. Holmes was working on a murder case. T F NI

6. Holmes observed Dr Watson had lost some weight. T F NI
7. Holmes knew where Dr Watson had been. T F NI
8. Dr Watson was surprised at his friend's perceptiveness. T F NI
9. Mary Jane was Dr Watson's wife. T F NI
10. Dr Watson's wife was thinking of dismissing a servant. T F NI

► Zadanie I B – 5 punktów

Usłyszysz fragment wiadomości radiowych. W pytaniach 1-5 wybierz to zakończenie zdania, którego treść jest zgodna z usłyszonym tekstem. Zakreśl odpowiednio literę a, b lub c.

1. The smuggler was sentenced to
 - a. imprisonment
 - b. probation
 - c. both imprisonment and probation
2. Bringing any amount of Beluga caviar into the USA
 - a. must be reported to authorities
 - b. is always illegal
 - c. requires special permission
3. The smuggler lives in
 - a. Kiev, Ukraine
 - b. Miami, Florida
 - c. Frankfurt, Germany
4. The amount of alcohol served to the animals will depend on
 - a. the size and age of the animal
 - b. the temperature outside
 - c. the species of the animal
5. The director of the zoo says that alcohol
 - a. should be served to the animals every day
 - b. has been used for the same purpose before
 - c. will improve animal's digestion



CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO (Reading comprehension)

► Zadanie II A – 7 punktów

Z poniższego tekstu usunięto co drugi akapit i umieszczono je pod spodem. Dopasuj każdy akapit (A-H) do odpowiedniego miejsca w tekście tak, żeby powstała spójna i logiczna całość. Jeden z akapitów nie pasuje do tekstu.

RHYTHM OF THE BEAST

How fast is a second? How slow is an hour? If you were an elephant or a whale, would the hours seem like seconds? If you were an ant, would the seconds seem like days?

1. _____
Human beings live twenty times longer than the smallest mammal and 1,200 times longer than a tiny fly. Some insects live a lifetime in the blink of a human eye. Their reactions are so speeded up that our movements must seem from their point of view to be happening in slow motion.

2. _____
In contrast, birds can hear things at a faster rate than humans. To human ears, the singing of birds sounds varied and melodic, but lacks the complexity that the birds themselves can hear. When bird songs are recorded and played back at reduced speed, their songs are not just one continuous stream of chatter. They are made up of different sounds, separated by intervals of two microseconds or less. Human beings cannot distinguish such tiny intervals.

3. _____
For most vertebrates, the best indication of the rate at which they live their lives is their heart-beat. After 800 million heartbeats, a shrew will be a year and a half old and at the end of its lifespan. After the same number of heartbeats an elephant will be about sixty years old. That's because a shrew's heart beats 1,000 times a minute, while an elephant's heart beats thirty times a minute.

4. _____
And yet time seems to pass by faster and faster as we grow older, while children live endless years of childhood. Why do the elderly feel time slip through their fingers?

5. _____
Another reason for the changing of time perception is that children have curiosity that adults seem to lose. Everything is new to a child, while to the elderly it seems second-hand. In any case, time is always relative. What seems a lifetime to you may be nothing for someone else.

6. _____
But time will always remain a mystery. We seem unable to control it; in fact, it seems to control us.

Why are most babies born between midnight and 6 am? Why do mothers in the northern hemisphere give birth most often in March? Why do children grow more quickly in spring?

7. _____

'Time is a circus always packing up and moving away,' wrote Ben Hecht, author of *The Front Page*. Or more disturbingly, as William Carlos Williams, a twentieth-century American poet described it: 'Time is a storm in which we are all lost.'

A. One possible reason is again the beating of the heart. At birth, our heart beats 140 times a minute but only seventy times a minute when we are adults. Other things can make time seem slower. If you are involved in an accident, time seems to slow down – so that when you remember it later, every detail still seems clear.

B. Until about the age of eight life seems to pass slowly. Children can say things like 'If I ever live to be nine' as if that were a thousand years away. For young children, each day is its own universe.

C. All animals live according to the natural rhythms of time, which means the shift from day to night. But they have another measure of time, known as physiological time, time as it relates to their bodies. For most cold-blooded animals the rate of physiological time depends on the temperature. For birds and mammals, physiological time varies according to size.

D. Birds produce a great variety of sounds, ranging from simple croaks and squeaks to more complicated melodies. In most cases there is rough correlation between the time they begin singing and their reproductive activities.

E. What about humans? Our hearts have beaten 800 million times by the time we are twenty-five years old. Why do we live so much longer than elephants, which are so much larger? Scientists do not know the precise reason, but they believe it must be related to the size of our brains. Animals with large brains have longer lifespan.

F. We cannot answer these questions yet. We can only classify time, according to how we perceive it when on holiday, when sick, if we are mentally ill, when we are old or young. Time is said to heal all wounds, but there is sadness to it as well. It always seems out of reach.

G. For example, birds called boubou shrikes sing a duet. But the space between each of the two birds' parts is so small that we hear it as a solo, with only one bird singing. On the other hand, a whale can sing one of its songs that lasts hours and only begins to make sense after half an hour. If a whale experienced time the same as a bird, it would surely get bored and give up long before the end of the song.

H. Equally, the scuttling of an ant must appear miraculously fast to a snail, whose senses can only take in events that are spaced at quarter second intervals. For example, if you tap a snail on the head with a stick, it quickly retreats into its shell. But if the frequency of taps is increased to four per second, its behaviour changes – when tapped fast, the stick seems stationary and is no longer a threat.

adapted from *Rhythm of the Beasts* by S. Usher,
Current 4/1992

► Zadanie II B – 6 punktów

Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie uzupełnij zdania 1–6 wybierając informacje zgodne z tekstem. Zakreśl literę a, b, c lub d.

A Chance Meeting

Richard Snailham

It is now a little over 125 years since two white men experienced the gentle beginnings of a remarkable relationship by the shores of Lake Tanganyika.

Henry Stanley met David Livingstone early in November 1871, at the Afro-Arab port of Ujiji. The doctor had been lost to the western world for five-and-a-half years when Stanley, a resourceful reporter from the *New York Herald*, found him. Livingstone, who was many years Stanley's senior, was the most famous medical missionary of his day, revered as much at home in Scottish Highlands as he was among the Africans he taught and tried to heal. The two men had not met before and when they parted, after four months, they were not to see each other again, but their friendship was to last. Stanley's immortal greeting, 'Dr Livingstone, I presume?' resounded the world over after it first appeared in print, in July 1872.

Livingstone departed on his third and last great expedition in April 1866. He rounded the southern end of Lake Nyasa and then headed

northwestwards. His purpose was to establish once and for all the watersheds of central Africa. Between Lakes Nyasa and Tanganyika, the ground tilts first one way and then another, which produces an extremely confused river drainage pattern. Livingstone's wanderings during the last seven years of his life have a certain aimless look, as he was trying to disentangle this labyrinthine jumble of rivers, lakes and swamps and give substance to his belief that the Nile rose somewhere south of Lake Tanganyika.

There were reports that Livingstone was dead as early as 1866, and a search party was despatched to find him. The next year, however, letters were found which suggested he was still alive and so the search was called off. Livingstone was ill with pneumonia when he reached Ujiji in March 1869. When he recovered his strength, he decided to cross Lake Tanganyika and strike off westwards to 'trace down the western arm of the Nile to the north, if this arm is indeed that of the Nile, and not of the Congo'.

Livingstone was marooned for more than two years in Manyuema, where for many months it rained incessantly. He lay, racked by ulcers, piles and rotting teeth, and read his Bible four times through. Arab slavers, angered by this outspoken humanitarian who berated them for their cruelties, refused to let him have a canoe. Five days after Arab gunmen turned on the massed crowd at Nyangwe market in July 1871, killing 400, Livingstone set off back to Ujiji, narrowly escaping death in an ambush on the way. A fortnight after his arrival, a servant warned Livingstone that a large caravan led by an Englishman was approaching. It was, in fact, Henry Morton Stanley, a Welshman by birth and an American by adoption.

Stanley had a solid reputation as a special correspondent for the *New York Herald*. In the summer of 1869 his editor gave Stanley one of the most extensive roving commissions ever handed out to a 19th-century reporter. He was to find Livingstone, at any cost.

The scale of Stanley's preparations was remarkable; the cost of outfitting his expedition was more than £4,000 and included six tonnes of stores. Stanley suffered more than his fair share of difficulties, including several bouts of fever and the defection of his porters. His food finally ran out while detouring south to avoid

the lands of a hostile chief, but hardships seemed only to strengthen Stanley's resolve.

Stanley was confident that he would find Livingstone, particularly after a passing caravan, eight days from Ujiji, informed him that a bearded old white man had just arrived there from Manyuema. Days later Stanley strode into the town in his newly waxed boots and uttered his now immortal words to the doctor.

An unlikely but profound friendship developed between the two men during the four months that they were together. Both were cautious, withdrawn men, happier away from the swirl of society. Stanley formed a regard for the doctor that was near to idolatry. Livingstone, for his part, felt overwhelmingly grateful to the young man whose timely arrival had saved him from almost certain death from starvation.

When Livingstone died in 1873, leaving his work on the Nile sources unfinished, Stanley immediately sought to continue it. In 1874, he embarked on a four-year expedition in which he circumnavigated Lakes Victoria and Tanganyika and traced the course of the Congo to the Atlantic. He named this river after Livingstone and the cataracts below Kinshasa the Livingstone Falls. The names have not survived in present day Zaire yet Stanley's expedition remains one of Africa's greatest.

The Geographical Magazine, February 1997

1. Henry Stanley and Dr Livingstone
 - a. were of the same age
 - b. had the same profession
 - c. were both English
 - d. struck up a long-lived friendship
2. Dr Livingstone's third great expedition
 - a. seemed aimless but reached its goal
 - b. was aimed at gathering evidence for his hypothesis
 - c. led to his death from starvation
 - d. was to find the shortest way between two lakes
3. The search party to find Dr Livingstone in 1867 was cancelled
 - a. when they finally found him
 - b. when they lost hope to find him
 - c. when H. Stanley had set off to find him
 - d. when evidence was found he was alive

4. Dr Livingstone returned to Ujiji in 1871
 - a. two weeks before his meeting with Stanley
 - b. after two years of extensive research
 - c. because the weather didn't allow further research
 - d. because Arab slavers tried to kill him
5. Henry Stanley's expedition
 - a. was a part of his job
 - b. chose the shortest way to its destination
 - c. went smoothly thanks to perfect organisation
 - d. was organised with very limited funds
6. Henry Stanley
 - a. couldn't curb his emotions at seeing Dr Livingstone
 - b. enjoyed Dr Livingstone's admiration
 - c. shared Dr Livingstone's cheerfulness and sociability
 - d. worshiped Dr Livingstone

► Zadanie II C – 7 punktów

Poniżej zamieszczono kilka wskazówek dotyczących odchudzania. Dopasuj każdą ze wskazówek (A-I) do odpowiedniego komentarza, wpisując literę, którą jest oznaczona obok właściwego numeru 1-7. Dwie wskazówki nie pasują do żadnego komentarza.

52 Ways to Lose a Pound a Week

1. _____
If you're gaining weight even though you think you are sticking to low-fat foods, note down what you eat during one week. Sometimes people fool themselves about what they take in.
2. _____
Check the food section of your local newspaper for cooking classes. A low-fat cooking class helps you branch out into new ideas and combinations.
3. _____
You'll nibble and make too much food. Take the edge off by first having a snack – an apple or melon slice.
4. _____
Too much of the same food over and over can leave you vulnerable to binges.
5. _____
If you are a fast eater, follow this rule: never have a fork in your hand if there is food in your mouth. You may even start tasting the food more.

6. _____
Eat in the blue room, not in the red. According to researches, warm colors like red, yellow and orange make food look better and people hungrier. Cool colors like blue and gray have the opposite effect.

7. _____
Any shopping center has a tantalizing food court. Before you shop, fill up on healthful foods; you'll be less likely to succumb to milkshakes and chips.

- A. Go for variety.
- B. Observe first.
- C. Keep a diet diary.
- D. Skip escalators.
- E. Munch before you mall.
- F. Get an education.
- G. Heed the hue.
- H. Don't cook while hungry.
- I. Slow down.

adapted from *Prevention* by Greg Gutfeld
with Michele Tot



CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO – GRAMATYCZNY

► Zadanie III A – 10 punktów

Uzupełnij tekst, wstawiając w każdą lukę 1 – 20 po **jednym** słowie.

TOUGH SENTENCING WORKS, SAY YOUNG by David Bamber

Young offenders believe that tougher sentences and treatment harsher (1) _____detention would deter them (2) _____ committing crime, according to a survey (3) _____ out by the National Association for the Care and Resettlement of Offenders.

Up to half of (4) _____ interviewed said stricter regimes would have a deterrent (5) _____, and some confessed that lenient sentences had resulted (6) _____ them feeling much easier about offending.

Researchers said some inmates "felt that 'short, sharp, shock' approaches would (7) _____ some young people realise where they might (8) _____ up if they continued to offend," said the study. Wasted Lives, which is (9) _____ published tomorrow.

Groups of 15 to 17-year-olds in three young offenders' institutions were interviewed. The study estimates that crimes committed by such youths (10) _____ the country £190 million last year. (11) _____ the time they were locked (12) _____, each had committed offences (13) _____ as burglaries and car (14) _____, costing £75,000 (15) _____ the average.

Only 13 per cent of the interviewed young people said (16) _____ of money caused them (17) _____ offend. Eleven per cent stole mainly to buy drugs and alcohol, and 10 per cent blamed peer pressure.

The shadow Home Office minister said: "This just shows that we have to crack (18) _____ hard on young offenders. They must be caught and they must know they will be properly (19) _____. We cannot (20) _____ to be soft".

The Sunday Telegraph, December 13 1998

► Zadanie III B – 10 punktów

Używając podanego słowa, uzupełnij każde z niedokończonych zdań tak, aby zachować sens zdania wyjściowego. Użyj 3 do 5 słów. Podanego słowa nie wolno w żaden sposób zmieniać.

Przykład:

I spent three hours writing the essay. ME
It took me three hours to write the essay.

- Look at that man; Jack talked to him about our project..
Look, that's _____ about our project. THE
- It's a shame she is going out with that horrible Andy Morris.
I wish she _____ else. SOMEONE
- Barbara couldn't trust him. She couldn't get rid of him either.
Barbara _____ get rid of him NOR
- It seems they are having a very good time.
They seem _____ very much. BE
- Marie was so excited that she couldn't even eat her lunch.
Marie was _____ eat her lunch. TO
- It was foolish of me to pay so much attention to his words.
I _____ much attention to his words. NEEDN'T
- If we don't punish him now, he'll never change his behaviour.
He'll never change _____ him now. UNLESS

- The moment she noticed him, she realised who he was.
Hardly _____ she realised who he was. NOTICED

- Brendan prefers jogging to doing push-ups.
Brendan prefers _____ push-ups. THAN

- May I turn down the radio?
Would _____ the radio? MIND

► Zadanie III C – 5 punktów

Przetłumacz fragmenty zdań umieszczone w nawiasach na język angielski. W częściach zdań podanych po angielsku nie należy niczego zmieniać.

- I don't think you can (pozwolić sobie na kupno) _____ a new car this year.
- He may agree to go with us provided (że nie będzie musiał) _____ wear his black suit and a tie.
- I was wondering (co zrobi jeśli mu powiem) _____ the whole truth.
- I'll forgive you as (o ile obiecasz) _____ not to lie to me again.
- We were informed that our offer (została odrzucona) _____ down by the board of directors.

► Zadanie III D – 5 punktów

Przekształć każdy z wyrazów podanych w nawiasie w taki sposób, aby po jego wstawieniu w lukę otrzymać poprawną językowo i logiczną wypowiedź.

Isaac Stern, a violinist whose 1. _____ (QUESTION) talent made him one of the most recorded classical musicians in history, died in New York at the age of 81. The cause of his death was heart 2. _____ (FAIL). Stern was a 3. _____ (TIRE) advocate of music education and government funding of the arts. In the early sixties he 4. _____ (INITIATIVE) a project that was aimed at saving New York's Carnegie Hall from 5. _____ (DEMOLISH). *TIME* October 8, 2001



CZĘŚĆ IV – WYPOWIEDŹ PISEMNA (Composition) – 35 punktów

Wypowiedz się na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Zwróć uwagę na formę i kompozycję wypowiedzi, dobór odpowiedniego słownictwa i stylu oraz interpunkcję. Wypowiedź powinna

na zawierać około **250–350 słów**. Pamiętaj o wyraźnym zaznaczeniu wybranego tematu.

Tematy:

1. Write a story whose main character undergoes a dramatic change.
2. European integration – a blessing or a threat? Write a short article to a magazine presenting your opinion.
3. 'Nowadays people have become too dependent on modern technology' – do you agree?

▼ KRYTERIA OCENY PRAC PISEMNYCH

► **ZADANIA I, II, III** oceniamy według punktacji podanej w kluczu – **65 pkt.**

► **ZADANIE IV** – WYPOWIEDŹ PISEMNA – **35 pkt.**²⁾

W pracy osobno oceniamy: treść i formę: **0–12 pkt.**, bogactwo językowe: **0–12 pkt.**, poprawność językową: **0–11 pkt.** Oceniając wypowiedź pisemną należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osobno w każdym z podanych kryteriów.

UWAGA! Jeśli abiturient napisał pracę nie na temat, otrzymuje za nią 0 punktów, nawet jeśli nie zawiera ona żadnych błędów.

Suma punktów uzyskanych przez abiturienta z trzech kryteriów stanowi łączną liczbę punktów uzyskanych za zadanie IV. Punkty uzyskane w tej części egzaminu należy dodać do punktów uzyskanych za zadania I – III. Łącznie za ZADANIA I – IV abiturient może uzyskać 100 punktów.

► PUNKTACJA I OCENY

0 – 50 punktów – ocena niedostateczna; 51 – 60 punktów – ocena dopuszczająca; 61 – 74 punktów – ocena dostateczna; 75 – 87 punktów – ocena dobra; 88 – 96 punktów – ocena bardzo dobra; 97 – 100 punktów – ocena celująca.

▼ PROPONOWANY KLUCZ

Uwaga: klucz nie zawiera wszystkich możliwych odpowiedzi. Nauczyciel może przyznać punkt również za inną poprawną odpowiedź.

► **CZĘŚĆ I – ROZUMIENIE ZE SŁUCHU** (*Listening comprehension*) – ogółem 15 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

Zad. IA – 10 punktów: 1.F, 2.F, 3.T, 4.T, 5.NI, 6.F, 7.NI, 8.T, 9.F, 10.T

Zad. IB – 5 punktów: 1.c, 2.a, 3.b, 4.a, 5.b

► **CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO** (*Reading comprehension*) – ogółem 20 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

Zad. II A – 7 punktów: 1C, 2H, 3G, 4E, 5A, 6B, 7F, D – niepotrzebne

Zad. II B – 6 punktów: 1.d, 2.b, 3.d, 4.a, 5.a, 6.d

Zad. IIC – 7 punktów: 1C, 2F, 3H, 4A, 5I, 6G, 7E, B i D – niepotrzebne

► **CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO – GRAMATYCZNY** (*Use of English*) – ogółem 30 punktów

ZAD. III A – 10 punktów – po 0,5 pkt. za każde poprawne uzupełnienie.

1. than, 2. from, 3. carried, 4. those/the 5. effect, 6. in, 7. make, 8. end, 9. being, 10. cost, 11. By, 12. up, 13. such, 14. theft, 15. on, 16. lack, 17. to, 18. down, 19. punished, 20. afford

ZAD. III B – 10 punktów – po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie. Dopuszczalne są połówki punktu za błędy nie zmieniające struktury zdania.

1 the man Jack talked to, 2 was going out/ would go out with someone, 3 could neither trust him nor, 4 to be enjoying themselves, 5 too excited to, 6 needn't have paid so, 7 his behaviour unless we punish, 8 had she noticed him when, 9 to jog rather than do, 10 you mind me/my turning down

ZAD. III C – 5 punktów – po 1 punkcie za każdy prawidłowo przetłumaczony fragment. Dopuszczalne są połówki punktu za drobne błędy nie zmieniające sensu i struktury zdania.

1 afford to buy (yourself), 2 he doesn't have, 3 what he would do if I told him, 4 long as you promise, 5 had been turned

ZAD. III D – 5 punktów – po 1 punkcie za każde prawidłowe słowo (wymagana jest pełna poprawność ortograficzna)

1 UNQUESTIONABLE, 2 FAILURE, 3 TIRELESS, 4 INITIATED, 5 DEMOLITION

(maj 2002)

²⁾ Patrz: *Pisemny egzamin dojrzałości. Kryteria oceny*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2000, s. 107–107 lub nasza strona internetowa www.codn.edu.pl

Egzamin maturalny 2002 z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych¹⁾



ARKUSZ I Rozumienie ze słuchu

Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (30 minut) były nagrane teksty trzech zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie

do zadania 1, tekst do zadania 1 przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 i 3 (red.).

► Section 1

This is BBC Radio Three. It's one o'clock. Now, the news headlines from John Shay:

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie.

The former Northern Ireland secretary Peter Mandelson has vowed to clear his name after resigning last week. Writing in the Sunday Times, he insists he didn't lie about his involvement in two Hindu brothers attempt to obtain a British passport and said he'd been rushed into resigning. Downing Street has condemned press coverage of a briefing given by Tony Blair's spokesman Ernest Campbell in which he was quoted as saying that Mr Mandelson 'had lost his normal focus'.

British experts have joined the search for survivors of Friday's devastating earthquake in India. So far only a handful of people have been found alive in Rajbul in the western state of Gujarat. Twenty thousand people are now feared to have died. It's been confirmed that a British doctor was among those who were killed. Ashok Susanti, who worked at a firm in Hampshire, was trapped when a building collapsed in Ahmadabad. He had travelled to India for a memorial service for his mother.

A bomb attack in the Zimbabwean capital Harare has destroyed the printing press of the country's only privately owned daily newspaper. The attack against The Daily News follows demonstrations against the paper by government supporters led by the War Veteran Association.

A search is to resume this afternoon for a fisherman who's missing off the coast of Jersey. Paul Rickson was on a boat which sank on Thursday. The body of the boat's skipper John Roberts was recovered on Friday.

BBC 3 News

► Section 2

It was the night preceding the day fixed for his coronation, and the young King was sitting alone in his beautiful chamber. His courtiers had all taken their leave of him, bowing their heads to the ground. The boy had flung himself back with a deep sigh of relief on the soft cushions of his embroidered couch, lying there, wild-eyed and open mouthed, like a brown woodland Faun or some young animal of the forest newly snared by the hunters.

And, indeed, it was the hunters, who had found him, coming upon him almost by chance as, bare-limbed and pipe in hand, he was following the flock of the poor goatherd

who had brought him up and whose son he had always fancied himself to be.

He was the child of the old King's only daughter by a secret marriage with one much beneath her in station – a stranger, some said, who, by the wonderful magic of his lute-playing had made the young Princess love him. Others spoke of an artist from Rimini, to whom the Princess had shown much, perhaps too much honour, and who had suddenly disappeared from the city, leaving his work in the Cathedral unfinished.

No more than a week old, the infant had been stolen away from his mother's side as she slept and given into the charge of a common peasant and his wife, who were without children of their own and lived in a remote part of the forest, more than a day's ride from the town.

Grief, or the plague, as the court physician stated, or, as some suggested, a swift Italian poison administered in a cup of spiced wine, slew the white girl who had given him birth. As the trusty messenger, bearing the child across his saddle, knocked at the door of the goatherd's hut, the body of the Princess was being lowered into an open grave dug in a deserted churchyard beyond the city gates. In the grave, it was said, another body was also lying – that of a young man of a marvellous and foreign beauty, whose hands were tied behind him and whose breast was stabbed with many red wounds.

Such, at least, was the story that men whispered to each other. Certain it was that the old King, when he was on his death-bed, whether moved by remorse for his great sin, or merely desiring that the kingdom should not pass away from his line, had the boy sent for, and, in the presence of the Council, acknowledged him as his heir.

O. Wilde: The Young King, adapted for BBC 3

► Section 3

Announcer: Welcome to Radio Three Travel Tips. Our guest today is Rick Strange – writer, photographer and seasoned traveller. Rick describes some of the best places to visit in February.

Rick Strange:

February is a good time for long haul travel. In Southeast and Central Asia – Thailand, Sri Lanka and the Maldives – the weather is just

about perfect for sun-lovers with temperatures around the 30° Celsius mark. The humidity, which many find uncomfortable in the months before the rains start in May or June, is also relatively low. Inland touring to see the hill tribes of northern Thailand can be done in reasonable comfort. The threat from malaria is at its lowest during the dry season, although it is still advisable to take the recommended prophylactics. Multi-centre holidays are a good idea at this time of year. Take a week or so to explore the Golden Triangle in northern Thailand, perhaps take in a jungle trek, before flying for a relaxing rest at luxurious beach hotels in the south of the country.

February is also a good month for a visit to the Caribbean – Tobago with its proliferation of exotic birdlife, the Grenadines, where the hotel prices are down now, and the tiny Palm Island, which is really well worth a visit. John Cadwell, who runs its one hotel, has recently planted more than 5,000 palm trees to replace those lost to hurricanes, and will send his boat over to Union Island to collect visitors from the small airport there. Incidentally, it is the only airport I know where you have to walk across the single runway to the terminal, and are advised to look both ways before crossing.

Nearer home, in Europe, February is one of the best months for skiing. The early snows have been some of the best on record, and by now the excessive cold of the mid-winter months will be over. Remember though that February is a month when many French people take one of their two annual holidays, so the hotel prices are anything but moderate and the lift queues tend to be crowded.

Down under, the southern and central parts of Australia are hot and sunny, although the easterly monsoons have already started in Darwin and the Cape York peninsula. The gorgeous scenery of New Zealand is best seen at about this time of year, although the weather is unpredictable.

Finally, February is high summer in South Africa and a good time to combine a safari in the Kruger National Park with sight-seeing in Johannesburg and Cape Town, where many top hotels are affordable now.

Announcer: This was advice from Rick Strange; thank you Rick. And next week we're going to take a closer look at some Alpine skiing resorts. BBC 3, 1999.



ARKUSZ I

Rozumienie ze słuchu

30 pkt – czas pracy 30 minut

► Section (6 points)

You are going to hear a short fragment of radio news. For questions (1.1–1.6) choose the answer which you think fits best according to what you hear. Circle the letter a, b, c or d. You'll hear the news twice.

1.1. Peter Mandelson

- a. wants the Sunday Times to clear his name
- b. denies allegations against him
- c. wants to resign from his post
- d. has been found to lie

1.2. The Prime Minister's office

- a. has refused to comment on the issue
- b. only quotes Tony Blair's spokesman
- c. has criticized Peter Mandelson
- d. has criticized the media

1.3. The earthquake in India

- a. has claimed a handful of lives
- b. has left few survivors in Rajbul
- c. has killed a few British citizens
- d. has devastated the whole country

1.4. The British doctor traveled to India

- a. to help British experts
- b. to search for survivors
- c. to search for his mother
- d. to participate in a ritual

1.5. The Zimbabwean newspaper Daily News

- a. was fiercely criticized by pro-government circles
- b. was partly financed by the government
- c. represented the War Veterans Association
- d. was totally destroyed by a bomb

1.6. The search party in Jersey

- a. have found two dead fishermen
- b. have been missing since Thursday
- c. have stopped searching for a while
- d. will give up the search this afternoon

► **Section 2** (14 points)

You are going to hear a fragment of a story. Read the statements below and, on the basis of what you hear, decide which statement is true (T), which is false (F), and for which the text does not give a clear answer (NI). Put a tick in the appropriate column, next to each statement. You'll hear the piece twice.

		T	F	NI
2.1.	The young King had just been crowned.			
2.2.	The young King felt miserable when his courtiers left.			
2.3.	He had been brought to the palace against his will.			
2.4.	He never believed he was a poor man's child.			
2.5.	He was the only grandchild of the old King.			
2.6.	His father was a musician.			
2.7.	The young King did not know his real mother.			
2.8.	The young King's mother was poisoned.			
2.9.	People presumed that the old King's daughter was buried together with her lover.			
2.10.	The old King regretted what had happened to his grandson.			
2.11.	The old King wanted the boy to take over the kingdom.			
2.12.	The old King passed away before he managed to appoint the heir.			
2.13.	The text is a fairy-tale meant for young children.			
2.14.	The language of the text is simple and straightforward.			

► **Sections** (10 points)

You are going to hear some advice concerning holidays in various parts of the world. Read the

statements below and, based on what you hear, decide which place (or places) each statement refers to. Match the places with the statements by putting the appropriate letters (A – E) next to the numbers (3.1 – 3.10). If you use more than one letter, put them in alphabetical order. You'll hear the piece twice.

- A.** Southeast and Central Asia
- B.** The Caribbean
- C.** Europe
- D.** Australia and New Zealand
- E.** South Africa

It will be perfect for those who love hot weather. The accommodation will be relatively cheap there:

There might be too many tourists there:

It will satisfy those interested in observing wild animals:

A visit there might involve a hazard to health: The weather there might surprise the visitors:

- 3.1. _____, 3.2. _____, 3.3. _____,
 3.4. _____, 3.5. _____, 3.6. _____,
 3.7. _____, 3.8. _____, 3.9. _____,
 3.10. _____.



ARKUSZ II
Rozumienie tekstu czytanego.
Test leksykalno-gramatyczny
 40 pkt – czas pracy 120 minut

► **Section 4** (10 points)

Read the following newspaper article and then the sentences below it. Decide which sentences, according to the article, are true (T), which are false (F) and for which there is no information in the text (NI). Put a tick in the appropriate column, next to each sentence.

AGE CANNOT WITHER THEM

As Georgia's sun slants through the cathedral pines, dappling the world's most beautiful golf course with the colours of an Impressionist painting, a square-shouldered, straw-haired man hunches over his putter. The Augusta crowd is instantly, respectfully, silent. On the final day of the Masters tournament, Jack Nicklaus, the 'Golden Bear' of golfing legend still has a chance to win for the seventh time in his 40 consecutive attempts. But it is not to be. The

putt misses; the sporting gods will not give victory to a 58-year-old with an arthritic hip and a spreading paunch.

No matter: the media will. The actual Masters winner last Sunday was Mark O'Meara, yet it was just Mr Nicklaus, tying for sixth place alongside a younger competitor, who gained the following day's column inches and the special spot on ABC news. How amazing, young Americans said in unison, that such an „old“ man could perform so well. How comforting, their parents rejoiced, to know that all is not lost for those beyond the age of 40.

Such reactions are not, of course, confined to Americans. Sporting success everywhere belongs to the young, which means the whole world will admire the exceptions. The British, for example, used to laud Linford Christie for winning sprint races at 36, and cricketer Graham Gooch for smiting fast bowlers at 40. Argentines still savour the memory of Juan Fangio, a world motor-racing champion at 46. But go beyond the sporting arena, and the obsession with age – or, rather, youth – becomes peculiarly American. The American politician or the TV anchorman is allowed to turn grey, but the wrinkles must be minimised and the teeth perfect. Neither the Hollywood starlet nor the office secretary can admit her years. The result is a society disfigured by bad wigs, camouflaged by make-up and reconstructed by plastic surgeons (in 1996, with business growing by more than 10% a year, they carried out more than 3m cosmetic operations, from hair transplants and face-lifts to buttock-implants and liposuction). According to the New York Times, ever alert to its readers' requirements, the latest fad for the well-to-do is to seek rejuvenation with injections of human growth hormone.

All this carries a cost in discomfort and embarrassment, let alone dollars. Ever since Jimmy Carter, who famously collapsed while doing it, presidents and their panting acolytes have had to be filmed jogging at dawn. Even the splendidly unenergetic Ronald Reagan had to break his rest by chopping logs and riding horses.

The question is why so many, regardless of wealth and background, are willing to meet that cost. The conventional answer is that America, its prosperity founded on the raw

capitalism of the 19th century, follows the Darwinian notion that only the fittest will survive. Employers assume a freedom to „hire and fire“ that in other advanced economies is scarcely imaginable. Individuals expect to succeed, or indeed fail, on their own merits. The cultural logic is simple: if life is a contest, it is better to be fit, which means it is better to be young.

Quite so. The heroes of Silicon Valley are millionaires by their early 20s; billionaires, even, by their 30s. On Wall Street the banking profits come from whizz-kids dreaming up financial instruments too complex for their elders to grasp. No wonder the self-improvement books find so many gullible buyers among the middle-aged: anything to keep up with the young.

But there is something missing from the conventional explanation. Perhaps the old and the 'near-old' do fear for their future; perhaps they do worry that they will be swept away by a tide of youth or left marooned in their dotage (a fifth of America's old men and half its old women now live alone). But the fact is that America's 'senior citizens' are better off than ever and, as their ranks begin to swell with baby-boomers such as President Clinton, so both their economic and political power will grow. Already they are blessed with laws that make it a federal offence for age to be used as a criterion for hiring, firing, salary or retirement. The American Association of Retired Persons, with 33m members aged 50 and above, is arguably Washington's most effective lobby group; so woe betide any politician who seeks to slash Social Security benefits, deny driving licences to the elderly, raise Medicare premiums, or in any other way flout the interests of 'grey power'.

The better explanation for the youth-seeking antics of the elderly is not so much fear as envy. As mortality takes its toll, fewer and fewer Americans remember the privations of the 1930s or the world war of the 1940s. Today's senior citizens are the generation that prospered in the 1950s or inhaled in the 1960s. They have always wanted to 'have it all', and they see no reason why they should not go on doing so. Youth, after all, was a time when that goal seemed possible, so why abandon it now, when there are better medicines

and new charlatans (think of the quack New Age therapies or, for those seeking a different sort of afterlife, those ghastly cryogenic chambers) to sustain the dream?

In their hearts, of course, the dreamers know they are seeking the impossible. But at least, thanks to Mr Nicklaus, they have this week been able to suspend the corrosive reality of age.

The Economist, April 28th 1998

		T	F	NI
4.1.	The media coverage of the Masters tournament hardly mentioned the actual winner.			
4.2.	Jack Nicklaus failed to win the tournament even though he is in perfect physical shape.			
4.3.	In the tournament Jack Nicklaus gained the same score as another player.			
4.4.	Successful old athletes are appreciated in the USA more than anywhere else			
4.5.	In the USA the rights of hired staff are less protected than in other developed countries.			
4.6.	New York Times has advertised injections of human growth hormone.			
4.7.	The article questions Darwin's theory of evolution.			
4.8.	The author seems critical of the social pressure to keep young.			
4.9.	The author believes self-improvement books are of more use to the middle-aged.			
4.10.	The main goal of the article is to warn against the growing influence of one social group.			

► **Section 5** (8 points)

Read the following story. For questions (5.1–5.8) choose the answer which fits best according to the text. Circle the appropriate letter (a, b, c or d).

Theodoric Voler had been brought up, from infancy to the confines of the middle age, by a fond mother whose chief solicitude had been to keep him screened from what she called the coarser realities of life. When she died, she left Theodoric alone in a world that was a good deal coarser than he considered it had any need to be. To a man of his temperament and upbringing even a simple railway journey was crammed with petty annoyances, and as he settled himself down in a second-class compartment one September morning he was conscious of ruffled feelings and general mental discomposure. He had spent a fortnight at a country vicarage, the inmates of which had been certainly neither brutal nor bacchanalian, but their supervision of the domestic establishment had been of that lax order which invites disaster. The pony carriage that was to take him to the station that morning had never been properly ordered, and when the moment for his departure drew near, Theodoric, to his mute but very intense disgust, found himself obliged to collaborate with the vicar's daughter in the task of harnessing the pony, which necessitated groping about in an ill-lighted outhouse called a stable, and smelling very like one – except in patches where it smelled of mice. Without being actually afraid of mice, Theodoric classed them among the coarser incidents of life.

As the train glided out of the station Theodoric nervous imagination accused himself of exhaling a weak odour of stable-yard, and possibly of displaying a mouldy straw or two on his usually well-brushed garments. Fortunately, the only other occupant of the compartment, a lady of about the same age as himself, seemed inclined for slumber rather than scrutiny. The train was not due to stop till the terminus was reached, in about an hour's time, and the carriage was of the old-fashioned sort that held no communication with a corridor, therefore no further travelling companions were likely to intrude on Theodoric's semi-privacy. And yet the train had scarcely attained its normal speed before he became reluctantly but vividly aware that he was not alone with the slumbering lady; he was not even alone in his own clothes. A warm, creeping movement over his flesh betrayed the unwelcome and highly

resented presence of a strayed mouse that had evidently dashed into its present retreat during the episode of the pony harnessing. Furtive stamps and shakes and wildly directed pinches failed to dislodge the intruder.

It was unthinkable that he should continue like that for the space of the whole hour. On the other hand, nothing less drastic than partial disrobing would ease him of his tormentor, and to undress in the presence of a lady, even for so laudable a purpose, was an idea that made his eartips tingle in a blush of abject shame. And yet – the lady in the case was to all appearances soundly and securely asleep. Theodorick was goaded into the most audacious undertaking of his life. Keeping an agonized watch on his slumbering fellow-traveller, he swiftly and noiselessly secured the ends of his railway-rug to the racks on either side of the carriage, so that a substantial curtain hung athwart the compartment. In the narrow dressing-room that he had thus improvised he proceeded with violent haste to extricate himself partially and the mouse entirely from the surrounding casings of tweed and half-wool. As the unravelled mouse gave a wild leap to the floor, the rug, slipping its fastening at either end, also came down with a heart-curdling flop, and almost simultaneously the awakened sleeper opened her eyes. With a movement almost quicker than the mouse's, Theodorick pounced on the rug, and hauled its ample folds chin-high over his dismantled person as he collapsed into the further corner of the carriage. The blood raced and beat in the veins of his forehead, while he waited dumbly for the communication cord to be pulled. The lady, however, contented herself with a silent stare at her strangely muffled companion. How much had she seen, Theodorick queried to himself, and in any case what on earth must she think of his present posture?

'I think I have caught a chill,' he ventured desperately. 'I fancy it's malaria,' he added, his teeth chattering slightly, as much from fright as from a desire to support his theory.

'I suppose you caught it in the Tropics?'

Theodorick, whose acquaintance with the Tropics was limited to an annual present of a chest of tea from an uncle in Ceylon, felt that even the malaria was slipping from him. Would

it be possible, he wondered, to disclose the real state of affairs to her in small instalments?

'Are you afraid of mice?' he ventured.

'Not unless they come in huge quantities. Why do you ask?'

'I had one crawling inside my clothes just now,' said Theodorick in a voice that hardly seemed his own. 'I had to get rid of it while you were asleep,' he continued. 'It was getting rid of it that brought me to – to this.'

'Surely leaving off one small mouse wouldn't bring on a chill,' she exclaimed, with a levity that Theodorick accounted abominable. (...)

'I think we must be getting near now,' she presently observed. The words acted as a signal. Like a hunted beast breaking cover and dashing madly towards some other haven, he threw aside his rug and struggled frantically into his dishevelled garments. Then, as he sank back in his seat, clothed and almost delirious, the train slowed down to a final crawl, and the woman spoke.

'Would you be so kind,' she asked, 'as to get me a porter to put me into a cab? It's a shame to trouble you when you're feeling unwell, but being blind makes one so helpless at a railway station.'

Adapted from "The Mouse" by Saki

5.1. Theodorick's mother

- a. was his only relative
- b. died when he was fully grown up
- c. neglected his upbringing
- d. had equipped him against the realities of life

5.2. Theodorick's visit to the country

- a. lasted four days and nights
- b. led to a disaster
- c. was to a slightly disorganised household
- d. was to a place close to the railroad

5.3. Theodorick felt nervous when he entered the compartment because

- a. he was worried about his appearance
- b. he thought there might be mice in there
- c. the lady in the compartment stared at him
- d. he thought there would be more passengers coming

5.4. When Theodorick fully realised the nature of his trouble he felt

- a. curious
- b. petrified
- c. amused
- d. anxious

5.5. To get rid of the trouble Theodoric had to

- a. wrap himself in the railway rug
- b. remove some clothes
- c. watch his companion carefully
- d. hide behind a curtain

5.6. When the lady woke up, Theodoric

- a. released the mouse
- b. thought she would call for help
- c. got a chill
- d. noticed she was shocked

5.7. The lady on the train

- a. didn't realize the cause of Theodoric's distress
- b. admitted to being terrified of mice
- c. was amused by Theodoric's behaviour
- d. didn't believe Theodoric had malaria

5.8. The language the author uses is supposed to make the text more

- a. communicative
- b. precise
- c. amusing
- d. educational

► **Section 6** (7 points)

Read the book review below. Seven sentences have been removed from the text. Choose from the sentences (A–I) the one that fits each gap (6.1–6.7) and write its corresponding letter into the appropriate gap. There are two sentences that do not belong to any of the gaps.

CITY OF EXTREMES

Joyce A. Ladner

Ecology of Fear

By Mike Davis

Metropolitan. 484 pp. \$27.50

In '*Ecology of Fear*' Mike Davis, author of the highly acclaimed '*City Of Quartz*', describes Los Angeles as having such an extreme landscape that its residents are taking great risks in order to enjoy the year-round warmth. Davis's thesis is that the city is on a collision course with destruction. He notes that developers have built luxurious estates and high rises on land that sits on top of a major geological fault line. Angelenos largely ignore the forest fires, earthquakes and tornadoes, as well as the threats posed by wild animals including man-eating lions and killer bees. Even though the forest fires and earthquakes are as predictable

as the sunrise, the residents put up multi-million dollar houses that slide down the mountains every few years or are burned in raging and uncontrollable fires.

6.1. _____ An unfortunate outcome, according to Davis, is that this 'building against the grain' is subsidized by the tax dollars of other American citizens through large insurance awards that allow families to rebuild each time a disaster occurs. **6.2.** _____ The latter have been left to suffer the indignities of poverty, police repression, inadequate housing, unemployment and all the other social ills that cause too many minorities to be put in prison and subjected to other forms of social containment. It is the convergence of these two destructive forces – the misuse of the terrain and the poisonous relations between the poor and the non-poor that forms the heart of this book.

6.3. _____ The increasing assault on the privacy of the poor – from intrusive questions in welfare offices to cameras in the local food stores – exists in poor communities throughout the United States. What may be different about Los Angeles is that its climate and natural beauty can mask the wanton destruction of its ecosystem and its ugly race relations.

One interesting feature is Davis's attempt to make sense of the spatial distribution of Los Angeles. He adapts the concentric-circle theory introduced by Ernest W. Burgess, a University of Chicago urban sociologist 70 years ago.

6.4. _____ Hence, poor people live in crowded, less attractive housing near the center, while the well-off can afford to live in spacious suburban areas. But other paradigms better explain the spatial hierarchy in our cities today. Burgess's theory cannot account for the sprawl that causes many of the poor to live in the outskirts of some cities. Burgess used five variables in mapping Chicago – concentration, centralization, segregation, invasion and succession – that Davis has adapted to Los Angeles. **6.5.** _____ They are: income, land value, class, race and fear.

According to Davis, fear strikes at the core of all social relations. **6.6.** _____ It is also a by-product of intractable poverty and homelessness in the face of tremendous growth and prosperity.

After the 1992 riots, Los Angeles was reshaped to 'contain' the unruly masses. 'By

flicking a few switches on their command consoles,' Davis writes, 'the security staffs of the great bank towers were able to cut off all access to their expensive real estate. Bullet-proof steel doors rolled down over street level entrances, escalators instantly froze, and electronic locks sealed off pedestrian passageways.'

6.7. _____ That is the issue Davis leaves the reader to grapple with.

Guardian Weekly, 29 Nov. 98.

- A. It defines how the poor and the non-poor relate to each other.
- B. Burgess's diagram, dating back to the 20s, attempts to explain the disproportion between the rich and the poor.
- C. The natural terrain of Santa Monica and other cities in the Los Angeles area is inappropriate for the complex physical infrastructures built upon it.
- D. Most of the problems Davis describes as peculiar to Los Angeles also exist in other parts of the country.
- E. In addition, he introduces determinants to explain the spatial inequality of Los Angeles.
- F. Starting downtown, Burgess diagrammed how population density is inversely proportional to wealth.
- G. Will this strategy be continued to Los Angeles, or does it foreshadow what is to come in the rest of the nation?
- H. This has led to what Davis views as outright class warfare between the haves and have-nots.
- I. Are such disasters likely to cause any change to the city's construction strategies?

► **SECTION 7** (9 points)

Read the text below and fill each space (7.1 – 7.18) with the word that fits it best. Use only **ONE** word in each space.

A LOST GENERATION

If **7.1.** _____ is one country where the term 'lost generation' **7.2.** _____ something, it's Madagascar. The 45% of its 14 million inhabitants who **7.3.** _____ under 15 will confirm that.

7.4. _____ the time they were born, the economy of their island, in the Indian Ocean off

the **7.5.** _____ of Mozambique, **7.6.** _____ steadily deteriorated.

Between 1980 and 1995, per capita **7.7.** _____ shrank **7.8.** _____ an average 3% every year, **7.9.** _____ to UN figures. Half the infants below three **7.10.** _____ from retarded growth and one child **7.11.** _____ six dies before reaching the age of five.

Education figures for the island are just **7.12.** _____ gloomy. Nearly three-quarters of all school children **7.13.** _____ to complete primary school.

Today, 72% of the Malagasy live **7.14.** _____ less than a dollar a day, **7.15.** _____ the fact that their land has abundant agricultural and mineral **7.16.** _____. The country's foreign **7.17.** _____ has reached \$4.4 billion – 120% of gross domestic product. This disastrous economic situation is **7.18.** _____ to several decades of political turmoil and administrative disorder.

► **Section 8** (6 points)

For each of the sentences below, write a new sentence as similar as possible in meaning to the original sentence, using the word given in bold capital letters.

8.1. Have you ever thought of taking up fencing?

CROSSED

Has _____ fencing?

8.2. There's no chance your mother will ever approve of this plan.

QUESTION

Your mother's approval _____.

8.3. The moment she read the letter, she realised how serious the situation was.

HAD

No sooner _____ the situation was.

8.4. Why didn't she accept your invitation?

DOWN

Why _____ your invitation?

8.5. She prefers driving to being driven.

RATHER

She'd prefer _____ driven.

8.6. She's taking an exam today, that's why she didn't go out with you.

WOULD

If she _____ out with you.



ARKUSZ III Wypowiedź pisemna

30 pkt – czas pracy 120 minut

Pod każdym zdaniem tego arkusza jest wydzielone miejsce na brudnopis i czystopis, co zmusza do przestrzegania zasad zwięzłości i precyzji wypowiedzi (red.).

► Section 9 (10 points)

A few days ago you saw a theatre performance which you enjoyed very much. One of the magazines you regularly read has published a highly critical review of this performance. Write a letter to the editor, arguing with the review. Below are some of the critical points the magazine journalist makes in his review. Address at least three of them.

- ▲ the original text of the play has been drastically altered
- ▲ there are no costumes and hardly any sets
- ▲ the audience are forced to sit on the floor
- ▲ some people are dragged on the stage and exposed to ridicule
- ▲ the actors seem to be forgetting their parts all the time
- ▲ the acting is unprofessional
- ▲ the overall message of the play is completely lost

Write 120–150 words, do not include any addresses.

► Section 10 (20 points)

Choose one of the topics below and write a composition of 300–350 words

1. The English proverb 'Don't count your chickens before they hatch' means 'Don't be sure of success until all difficulties have been overcome'. Write a story to illustrate this proverb.
2. Write an article to a youth magazine about some of the hardships young people have to face as they enter the adult life, and measures that might be taken to help them overcome these hardships.
3. Some people believe that mass media have too much power today and should be brought under control. Write an essay presenting a balanced view of the subject.



Model odpowiedzi

ARKUSZ I

► **SECTION 1** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maksimum 6 punktów

Zadanie 1 – 1.1 b, 1.2 d, 1.3 b, 1.4 d, 1.5 a, 1.6 c

► **SECTION 2** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 pkt – maks. 14 punktów.

Zadanie 2 – 2.1 F, 2.2 F, 2.3 NI, 2.4 F, 2.5 T, 2.6 NI, 2.7 T, 2.8 NI, 2.9 T, 2.10 NI, 2.11 T, 2.12 F, 2.13. F, 2.14 F

► **SECTION 3** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 10 pkt.

Zadanie 3 – 3.1 A, 3.2 D, 3.3 E, 3.4 B, 3.5 E, 3.6 C, 3.7 B, 3.8 E, 3.9 A, 3.10 D

ARKUSZ II

► **SECTION 4** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 10 pkt.

Zadanie 4 – 4.1 T, 4.2 F, 4.3 T, 4.4 F, 4.5 T, 4.6 NI, 4.7 T, 4.8 T, 4.9 NI, 4.10 F

► **SECTION 5** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 pkt – maks 8 pkt.

Zadanie 5 – 5.1 b, 5.2 c, 5.3 a, 5.4 b, 5.5 b, 5.6 b, 5.7 a, 5.8 c

► **SECTION 6** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 7 pkt.

Zadanie 6 – 6.1 C, 6.2 H, 6.3 D, 6.4 F, 6.5 E, 6.6 A, 6.7 G

► **SECTION 7** – zadanie otwarte, ocenia egzaminator 0 lub 0.5 pkt. – maks. 9 pkt.

Proponowane odpowiedzi:

7.1 there, 7.2 means, 7.3 are, 7.4 Since, 7.5 coast, 7.6 has, 7.7 income, 7.8 by, 7.9 according, 7.10 suffer, 7.11 in, 7.12 as, 7.13 fail, 7.14 on, 7.15 despite, 7.16 resources, 7.17 debt, 7.18 due

Wymagana jest pełna poprawność ortograficzna wpisywanych wyrazów.

Za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 0,5 punktu. Punkty te są następnie sumowane, a w przypadku wyniku ułamkowego, suma jest zaokrąglana w górę do całości.

► **SECTION 8** – zadanie otwarte, ocenia egzaminator 0 lub 1 pkt – maks 6 pkt

Wymagana jest pełna poprawność ortograficzna wpisywanych wyrazów.

Proponowane odpowiedzi:

8.1 ... it (ever) crossed your mind to take up...

8.2 ... approval (of this plan) is out of the question...

8.3 ... sooner had she read the letter than she realized how serious ...

8.4 ... did she turn down...

8.5 ... to drive rather than (to) be ...

8.6 ... wasn't taking an exam today, she would have gone...

► Section 9

ZADANIE 9 – tekst użytkowy (10 pkt.)

Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę treść, formę, bogactwo i poprawność językową.

UWAGA! Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium przyznaje się 0 (zero) punktów. Jeżeli praca jest niezgodna z poleceniem lub nieczytelna nie podlega ocenie.

I. TREŚĆ	▲ zawiera wszystkie elementy określone w poleceniu ▲ przekaz treści w pełni komunikatywny	▲ zawiera część elementów określonych w poleceniu ▲ przekaz treści częściowo komunikatywny
Punktacja 3 pkt.	3	2–1
II. FORMA	▲ wypowiedź w pełni zgodna z wymaganą formą, ▲ układ tekstu spójny, logiczny, ▲ słownictwo, struktury gramatyczne i styl dostosowane do wymogów tematu/formy wypowiedzi,	▲ wypowiedź częściowo zgodna z wymaganą formą, ▲ układ tekstu częściowo spójny, logiczny, ▲ uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi,
Punktacja 3 pkt	3	2–1
III. BOGACTWO JĘZYKOWE	▲ duże urozmaicenie użytych struktur leksykalnych i/lub gramatycznych,	▲ urozmaicenie użytych struktur leksykalnych i/lub gramatycznych w stopniu zadowalającym,
Punktacja 2 pkt.	2	1
IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA	▲ sporadyczne błędy gramatyczne, składniowe i/lub leksykalne ▲ sporadyczne błędy ortograficzne nie zmieniające znaczenia wyrazu	▲ błędy gramatyczne, składniowe i/lub leksykalne, ▲ błędy ortograficzne nie zmieniające znaczenia wyrazu
Punktacja 2 pkt.	2	1

► **Section 10 – Zadanie 10**

Artykuł

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	I. TREŚĆ: rozumie temat tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: - formułuje tezę/określa temat omawia temat podsumowuje temat zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej 3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. szczegółowo omawia temat hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej 5. uwzględni wszystkie ważne elementy w podsumowaniu 6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. niezbyt szczegółowo omawia temat najczęściej hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej 5. uwzględni większość ważnych elementów w podsumowaniu 6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. ogólnie omawia temat rzadko hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej 5. nie uwzględni większości ważnych elementów w podsumowaniu 6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	Punktacja 5 pkt.	5	4–3	2–1
	II. FORMA: realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględni wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględni wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija tytuł 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
POZIOM KOMPozyCJI	Punktacja 5 pkt.	5	4–3	2–1

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	III. BOGACTWO JĘZYKOWE: stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym, szczególnie przymiotniki 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, 3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	Punktacja 5 pkt.	5	4-3	2-1
	IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA: stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
	Punktacja 5 pkt.	5	4-3	2-1

Artykuły problemowe lub przedstawiające opinie są formami rozprawek – przy ocenie należy stosować kryteria opisane dla tych form. W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta. Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium nie przyznaje się punktu. Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie. **Kursywą zostały zaznaczone kryteria drugorzędne.**

Sprawozdanie

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	I. TREŚĆ: rozumie temat tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: - określa czas i miejsce oraz streszcza wydarzenia/wydarzenia - odtwarza wydarzenie /wydarzenia w szczegółach - podaje komentarze ludzi lub plany konkretnych działań, które powinny być podjęte zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej 3. określa czas i miejsce wydarzenia/wydarzeń i uwzględnia wszystkie ważne elementy w streszczeniu 4. odtwarza wydarzenie /wydarzenia trafnie dobierając szczegóły 5. podaje komentarze ludzi lub plany konkretnych działań, które powinny być podjęte odnosząc je do opisanych wydarzeń/opisanego wydarzenia 6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. określa czas i miejsce wydarzenia/wydarzeń i uwzględnia większość ważnych elementów w streszczeniu 4. odtwarza wydarzenie/wydarzenia najczęściej trafnie dobierając szczegóły 5. podaje komentarze ludzi lub plany konkretnych działań, które powinny być podjęte częściowo odnosząc je do opisanych wydarzeń/opisanego wydarzenia 6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. określa czas i miejsce wydarzenia/wydarzeń lecz nie uwzględnia ważnych elementów w streszczeniu 4. odtwarza wydarzenie/wydarzenia często nietrafnie dobierając szczegóły 5. podaje komentarze ludzi lub plany konkretnych działań, które powinny być podjęte luźno odnosząc je do opisanych wydarzeń/opisanego wydarzenia 6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	Punktacja 5 pkt.	5	4-3	2-1

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM KOMPOZYCJI	II. FORMA: realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija tytuł 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
	Punktacja 9 pkt.	5	4–3	2–1
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	III. BOGACTWO JĘZYKOWE: stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, szczególnie stronę bierną, mowę zależną i niezależną 3. zachowuje jednolity styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	Punktacja 9 pkt.	5	4–3	2–1
	IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA: stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację. 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów oraz nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację. 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
	Punktacja 9 pkt.	5	4–3	2–1

Opowiadanie

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	I. TREŚĆ: rozumie temat tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: - określa tło akcji - odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego - przedstawia wydarzenie główne - opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyraźnej myśli przewodniej 3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów 4. logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. szczegółowo przedstawia wydarzenie główne 6. logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów 4. częściowo logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. niezbyt szczegółowo przedstawia wydarzenie główne 6. częściowo logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. określa tylko czas lub miejsce wydarzeń lub bohaterów 4. w małym stopniu logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. ogólnie przedstawia wydarzenie główne 6. w małym stopniu logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	Punktacja 5 pkt.	5	3–4	2–1

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM KOMPOZYCJI	II. FORMA: realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
	Punktacja 5 pkt.	5	3–4	2–1
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	III. BOGACTWO JĘZYKOWE: stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, szczególnie mowę zależną i niezależną, technikę zwaną <i>flashback narration</i> oraz struktury stosowane w opisie, np. konstrukcję ACI z czasownikami postrzegania 3. zachowuje jednolity styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	Punktacja 5 pkt.	5	3–4	2–1
	IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA: stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmieniające znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmieniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmieniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
	Punktacja 5 pkt.	5	3–4	2–1

W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta. Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium, nie przyznaje się punktu. Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie. **Kursywą zostały zaznaczone kryteria drugorzędne.**

(maj 2001)

Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka francuskiego dla klas dwujęzycznych¹⁾

TEXTE À RÉSUMER

1 L'illusion pessimiste selon laquelle **la vieillesse des nations sonnerait la retraite de l'économie** repose sur deux préjugés également infondés.

5 Premier préjugé: les vieux quittent la vie professionnelle parce qu'ils ne peuvent ni ne veulent poursuivre leur activité.

Or, bien loin d'être des déserteurs ou des impotents, les retraités des deux dernières
10 décennies ont, dans leur grande majorité, rendu leur tablier à leur corps défendant (1). Les économies développées ont chassé les plus anciens de la vie active, parce qu'elles s'avéraient incapables de fournir du travail à tout le monde. Si les économies développées se mettaient à manquer de bras,
15 les prématurés de la retraite constitueraient à l'évidence une immense armée industrielle de réserve, prête à renforcer la population active.

20 Second préjugé: les „actifs” sont seuls à produire et les „inactifs” ne font rien d'utile. Autrement dit le retraité de demain, comme la femme au foyer d'hier, sont des oisifs, **les parasites de l'économie** officielle.

Or, les économistes ont désormais démasqué la gigantesque création de richesses dont l'économie domestique est génératrice. Ces mêmes économistes comptent sur la
30 généralisation du travail féminin pour alimenter la population active dans les décennies à venir. Qui, dès lors, ralaiera la femme „active” dans la gestion de l'économie familiale qu'elle ne peut plus raisonnablement assumer? Qui assurera la continuité de
35 la famille et de l'éducation des enfants, que le couple moderne, **ivre de libertés**, ne prend plus assidûment en charge? Qui donc, sinon les vieux du troisième âge?

40 Sur le front économique comme à l'arrière du bastion familial, tous les ingrédients pa-

raissent réunis pour que les pays modernes rappellent leurs vieux qu'ils ont tenus à l'écart pendant trois ou quatre décennies.

45 Car les vieux du deuxième millénaire formeront inévitablement une espèce nouvelle et constitueront une véritable génération supplémentaire.

En effet, contrairement à une croyance
50 répandue, **les grands-parents sont une invention récente**. Le mode traditionnel, du fait de la brièveté de la vie, ne connaissait que la famille à deux générations. Le cercle familial ne pouvait être qu'**horizontal**: frères et soeurs, cousins, cousines... Le
55 second étage, celui des pères et mères ou des oncles et tantes, ne durait pas longtemps, puisqu'un individu perdait en moyenne son premier parent à 14 ans. L'apparition de la famille verticale à trois, puis
60 quatre générations est la marque des temps modernes dans le monde développé. Aujourd'hui, un enfant de cinq ans a la quasi-certitude d'avoir au moins un arrière-grand-parent.

Or, médecins et biologistes enseignent que le troisième âge (de 60 à 75 ans) devient rapidement l'équivalent de ce qu'était l'âge mûr (e 40 à 60 ans) au milieu du siècle.
70 Ceux que, par conformisme, nous nommons encore les „vieux” ne se rencontrent déjà plus au troisième âge, mais au quatrième (plus de 75 ans). Au début du troisième millénaire, la vieillesse aura encore reculé, au-delà du seuil du quatrième âge.

75 Dans les premières décennies de l'an 2000, les générations du troisième âge seront nombreuses tandis que celles du quatrième – les „vrais” vieux – resteront faiblement représentées puisqu'elles sont formées des classes creuses de l'entre-deux-guerres. C'est donc une nouvelle génération forte en nombre et en capacité d'action, qui viendra s'immiscer entre les jeunes et les vieux: elle

¹⁾ patrz s. 86 w tym numerze.

85 ne sera plus une première étape de la vieillesse, mais un second épisode de la force de l'âge.

(1) 1,65% des personnes interrogées au moment de leur départ auraient souhaité poursuivre une activité. A. M. Guillemand „Préretraites et mutations du cycle de vie”, in *Futuribles*, mai 1985.

Michel Cicurel
1991 (580 mots)

b) ligne 37: „ivre de libertés” (0,5 p)

c) lignes 54–55: „horizontal”. À quoi s'oppose l'adjectif? Expliquez cette opposition. (0,5 p)

4) Donnez un titre à ce texte. (0,25 p)



PARTIE 1: QUESTIONS DE COMPRÉHENSION ET DE VOCABULAIRE (4 points)

Dans les questions 1-3 répondez par des phrases complètes.

1) Est-ce que l'auteur partage l'opinion exprimée dans la première phrase que „la vieillesse des nations sonnerait la retraite de l'économie”? Trouvez au moins trois mots ou tournures grammaticales dans cette phrase qui le montrent (0,75 p) et expliquez-les (0,75 p).

2) Quelle est la valeur du lien logique „or” (ligne 8/?/0,25 p) Précisez l'idée qu'il introduit. (0,5 p)

3) Expliquez les expressions suivantes dans leur contexte:

a) lignes 24–25: „les parasites de l'économie” (0,5 p)



PARTIE 2: RÉSUMÉ DU TEXTE (6 points)

Vous résumerez ce texte au quart de sa longueur (131-159 mots). Vous indiquerez le nombre de mots utilisés.

NOMBRE DE MOTS:.....



PARTIE 3: DISCUSSION (10 points)

Peut-on affirmer avec Michel Cicurel que „les grands-parents sont une invention récente”? Dans un développement argumenté et illustré d'exemples discutez cette thèse.

Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka hiszpańskiego dla klas dwujęzycznych¹⁾



Examen escrito de bachillera bilingüe año escolar 2001/2002 Lengua española/opción A

Romance de Abenámar

– ¡Abenámar, Abenámar,
moro de la morería,

el día que tú naciste
grandes señales había!
5 Estaba la mar en calma,
la luna estaba crecida;
moro que en tal signo nace
no debe decir mentira.
– Yo te la¹ diré, señor,

¹⁾ Patrz s. 207 w tym numerze.

- 10 aunque me cueste la vida,
 porque soy hijo de un moro
 y una cristiana cautiva;
 siendo yo niño y muchacho
 mi madre me lo decía
 15 que mentira no dijese,
 que era grande villanía;
 por tanto pregunta, rey,
 que la verdad te diría.
 – Yo te agradezco, Abenámar,
 20 aquesa tu cortesía.
 ¿Qué castillos son aquéllos?
 ¡Altos son y relucían!
 – El Alhambra era, señor,
 y la otra la mezquita;
 25 los otros los Alixares,
 labrados a maravilla.
 El moro que los labraba
 cien doblas ganaba al día,
 y el día que no los labra,
 30 otras tantas se perdía.
 El otro es Generalife,
 huerta que par no tenía;
 el otro Torres Bermejas,
 castillo de gran valía.
 35 Allí habló el rey don Juan,
 bien oiréis lo que decía:
 – Si tú quisieses, Granada,
 contigo me casaría;
 daréte en arras y dote
 40 a Córdoba y a Sevilla.
 – Casada soy, rey don Juan,
 casada soy, que no viuda;
 el moro que a mí me tiene
 muy grande bien me quería.

¹ Se refiere a "la verdad".

PREGUNTAS

- 1) Enuncie el tema del poema y diga qué personajes participan en el diálogo
- 2) Explique de qué partes consta el poema y qué recursos lingüísticos y literarios utiliza el autor para expresar con sencillez y belleza sus sentimientos.
- 3) Comente las características propias de los romances, sus orígenes, las clases de romances y su importancia en la literatura española.
- 4) Haga un análisis sintáctico de uno de los siguientes fragmentos del poema:
 - a) "Estaba la mar en calma, /la luna estaba crecida; /moro que en tal signo nace / no debe decir mentira".
 - b) "El moro que los labraba / cien doblas ganaba al día, /y el día que no los labra, / otras tantas se perdía".
- 5) Escriba una redacción sobre el tema "La convivencia de las tres culturas en la España medieval".



Examen escrito de bachillerato bilingüe año escolar 2001/2002 lengua española / opción B

- 1 MARTIRIO (A voces.). – ¡Madre, madre!
 ADELA. – ¡Déjame!
 (*Aparece BERNARDA. Sale en enaguas, con un mantón negro.*)
- 5 BERNARDA – Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!
 MARTIRIO (*Señalando a ADELA.*). – ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!
- 10 BERNARDA. – ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (*Se dirige furiosa hacia ADELA.*)
 ADELA (*Haciéndole frente.*). – ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (*ADELA arrebató el bastón a su madre y lo parte en dos.*)
 Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!
- 15 MAGDALENA (*Saliendo.*). – ¡Adela!
 (*Salen LA PONCIA Y ANGUSTIAS.*)
 ADELA. – Yo soy su mujer. (*A ANGUSTIAS.*)
 Entérate tú y ve al corral a decírselo. Él dominará toda esta casa. ¡Ahí fuera está, respirando como si fuera un león!
- 25 ANGUSTIAS. – ¡Dios mío!
 BERNARDA. – ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta? (*Sale corriendo.*)
 (*Sale detrás MARTIRIO. Aparece AMELIA por el fondo, que mira aterrada con la cabera sobre la pared*)
- 30 ADELA. ¡Nadie podrá conmigo! (*Va a salir.*)
 ANGUSTIAS (*Sujetándola.*). – De aquí no sales tú con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona!, ¡deshonra de nuestra casa!
- 35 MAGDALENA. ¡Déjala que se vaya donde no la veamos nunca más!

(Suenan disparos.)

BERNARDA (Entrando.). – Atrévete a buscarlo ahora.

40 MARTIRIO (Entrando.). – Se acabó Pepe el Romano.

ADELA. – ¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe! (Sale corriendo.)

LA PONCIA. – ¡Pero lo habéis matado?

45 MARTIRIO. – No. ¡Salió corriendo en la jaca!

BERNARDA. – Fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.

MAGDALENA. – ¿Por qué lo has dicho entonces?

50 MARTIRIO. – ¡Por ella! ¡Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza!

LA PONCIA. – Maldita.

MAGDALENA. – ¡Endemoniada!

55 BERNARDA. – Aunque es mejor así. (Se oye como un golpe.) ¡Adela! ¡Adela!

LA PONCIA (En la puerta.). – ¡Abre!

BERNARDA. – Abre. No creas que los muros defiendea de la vergüenza.

60 CRIADA (Entrando.). – ¡Se han levantado los vecinos!

BERNARDA (En voz baja como un rugido.). – ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (Pausa. Todo queda en silencio.) ¡Adela! (Se

65 retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (LA PONCIA da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué?,

LA PONCIA (Se lleva las manos al cuello.). – ¡Nunca tengamos ese fin!

70 (Las HERMANAS se echan hacia atrás. La CRIADA se santigua. BERNARDA da un grito y avanza.)

PONCA. – ¡No entres!

BERNARDA. – No. ¡Yo no! Pepe, tú irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás, ¡Descolgarla! ¡Mi

75 hija ha muerto virgen! Llevadla a su cuarto y vestirla como una doncella. ¡Nadie diga nada! Ella ha muerto virgen. Avisad que al

80 amanecer den dos clamores las campanas.

MARTIRIO. – Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

BERNARDA. – Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (A

85 otra HIJA). ¡A callar he dicho! (A otra hija) ¡Las lágrimas cuando estés sola! Nos hundiremos todas en un mar de luto. Ella, la

hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio!

Telón

[Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*]

PREGUNTAS

- 1) Resuma brevemente el conflicto dramático que se presenta en este fragmento de la obra.
- 2) Caracterice a los personajes de Adela y de Bernarda Alba teniendo en cuenta lo que dicen y hacen y lo que se dice de ellos en este texto.
- 3) Sitúe el fragmento en la obra a la que pertenece y comente los temas abordados en *La casa de Bernarda Alba* así como el significado de esta obra en el conjunto de la producción teatral del autor y el de este en el teatro español del siglo XX.
- 4) Haga un análisis sintáctico de uno de los siguientes fragmentos del texto:
 - a) "¡Aquí se acabaron las voces de presidio! Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!"
 - b) "De aquí no sales tú con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona!, ¡deshonra de nuestra casa! / ¡Déjala que se vaya donde no la veamos nunca más!"
- 5) Escriba una redacción sobre el tema "La significación de Luis Buñuel en el cine español contemporáneo".



**Ustny egzamin dojrzałości
z języka hiszpańskiego – klasa
dwujęzyczna – rok szkolny
2001/2002**

LITERATURA

En Valencia, con los suyos, el Cid permaneció, estaban también sus yernos, los infantes de Carrión.

Un día, en un escaño, dormía el Campeador; un mal accidente sabed que les ocurrió: salióse de la jaula, y quedó libre un león.

A todos los presentes, les asaltó gran temor; se ponen el manto al brazo los del Campeador, y rodean el escaño protegiendo a su señor. Fernán González, infante de Carrión,

no halló dónde subirse, ni abierta alguna habitación;

se escondió bajo el escaño: tanto era su pavor. Diego Gonzálvez por una puerta salió, diciendo a grandes gritos: „¡Ya no veré más Carrión!”

Tras una viga lagar²¹ se metió con gran pavor; el manto y el brial²² muy sucios los sacó.

En esto, despertó el que en buena hora nació. El escaño rodeado de sus guerreros vio.

– “¿Qué ocurre, caballeros, por que’ esta alteración?”

– “Sucedé, señor honrado, que un susto nos dio el león.”

Hincó el codo mio Cid, tranquilo se levantó; el manto traía al cuello, y se dirigió al león; apenas lo vio este, gran vergüenza sintió.

Ante mio Cid, la cabeza bajó y el rostro hincó.

Mio Cid don Rodrigo del cuello lo tomó, llevándolo de su mano, a la jaula lo volvió.

Todos asombrados quedan al ver a su señor, y al palacio retornan loando su valor.

Mio Cid por sus yernos preguntó y no los halló; aunque los llamó a altas voces, ninguno respondió.

Cuando los encontraron, estaban sin color;

nunca hubo taí rechifla como la que allí se armó,

pero ordenó que cesara mio Cid el Campeador. Muchos tuvieron por deshonrados a los infantes de Carrión.

se sienten humillados por lo que aconteció.

Cantar de Mio Cid

1. ¿A qué género literario pertenece la obra? ¿Cuáles son sus partes? Localiza el fragmento.
2. ¿Cuál es la intención del autor en este texto? Relaciona al protagonista de la obra con el personaje histórico.
3. Enumera los epítetos épicos del fragmento y explica su significado. Métrica del texto.

LENGUA

1. ¿Cuáles son los préstamos históricos que ha recibido la lengua española? Pon algún ejemplo.
2. ¿Y los préstamos actuales? Háblame de ellos.

²¹⁾ *viga lagar*, viga que, en el lagar, mueve la pieza que prensa la uva.

²²⁾ *brial*, especie de tanica.

Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka niemieckiego dla klas dwujęzycznych ¹⁾



Część 1 ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

Poniższy tekst należy odczytać dwukrotnie z dwóch różnych miejsc sali. Przed rozpoczęciem tej części egzaminu zdający mają 5 minut czasu na zapoznanie się z treścią zadania. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.



TEIL 1 – HÖRVERSTEHEN

Kinder mögen keine weißen Wände

Aber bitte schön bunt

Kinder mögen es bunt. „Ihre Zimmer sollten daher möglichst in fröhlichen, kräftigen Farben gestaltet werden“, rät Klaus Kunkel, Geschäftsführer des Deutschen Tapeten – Instituts in Frankfurt. Die Branche hat denn auch eine breite Palette von Kindertapeten im Sortiment. Neben Unifarben schmücken die unterschied-

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

lichsten Motive die Rollen: Bärchen, Sesamstraßen-Figuren, Tiger, Enten.

Wichtig für die Raumstimmung ist eine sorgfältige Farbauswahl bei der Tapete. Helle Blau-, Grün-, Orange- oder Gelbtöne wirken auf Kinder anregend, meint die Fachautorin Jutta Veite aus Remscheid. Das hätten Psychologen herausgefunden. „Außerdem lassen leichte Farben ein Zimmer größer aussehen, vor allem wenn nicht alle Flächen gleich gestrichen sind.“ Mit einer helleren Zimmerdecke etwa wirke ein Raum höher und weiter, während ein dunkler Ton hohe Altbaudecken niedriger erscheinen lasse.

„Wenn ein Kinderzimmer mit farbkraftigen Möbeln ausgestattet ist, sollten die Tapeten unifarben sein“, sagt Kunkel. Dekorative Akzente könnten hier durch eine Bordüre gesetzt werden. Seien die Möbel dagegen einfarbig, könne man auch Tapetenmuster wählen. Romantisch veranlagte Mädchen beispielsweise bevorzugten manchmal Blümchenmuster. Unbedingt beachtet werden sollte dabei die Persönlichkeit des Kindes.

Abgesehen vom Spielzeug sollte es im Kinderzimmer nicht allzu bunt zugehen“, empfiehlt dagegen Veite. Denn zu große Farb- und Mustervielfalt lasse ein Zimmer schnell klein und überladen wirken. Dagegen schafften sanfte Farben eine ruhige Atmosphäre und ließen noch viel Raum für eigene Ideen. Als Untergrund für die Farbe reiche meist eine Raufasertapete. Sie lasse sich zudem einfach streichen. Raufasertapeten in Kinderzimmern haben nach Angaben des Raufaser – und Tapeten-Informationsdienstes in Wuppertal noch weitere Vorteile. Sie ließen sich nicht nur umweltgerecht überstreichen, sondern seien auch frei von PVC und Glasfasern. Auf Grund der robusten Struktur blieben die Wände auch dann lange schön, „wenn’s mal hoch hergeht“, wirbt die Branche.

Bei der Gestaltung des Kinderzimmers, also auch bei der Tapetenwahl, sollte der Geschmack des Kindes berücksichtigt werden, meint Kunkel.

Falls die Eltern selber tapezieren, sollten sie auch kleinere Kinder schon daran beteiligen. Das stärke die Identifikation mit dem Zimmer, und die Arbeit sei ein spannendes, ungefährliches Erlebnis. „Selbst wenn Kinder mal ihre mit Tapetenkleister verschmierten Hände ein

wenig ablecken, ist das kein Gesundheitsrisiko“, sagt Kunkel. Bei der Auswahl der Kinderzimmer tapete sollte jedoch auf das RAL-Gütezeichen geachtet werden. Das Umweltinstitut München verweist indessen darauf, dass Tapeten „endliche Ressourcen“ verbrauchen. Allein die jährlich in Deutschland verkauften Tapeten reichten in ihrer Gesamtlänge 30 Mal um die Erde, sagt Hans Ulrich-Raithel vom Umweltinstitut. Eine Alternative sei, das Kinderzimmer mit Wandmustern in Wisch- oder Stempeltechnik zu gestalten. Die Farbe wird dabei direkt auf den Putz oder auf alte Farbe aufgetragen. Stempel und Farben gibt es in Naturfarbenläden. (gms)



Teil 1 Hörverstehen

Gleich hören Sie zweimal den Text: „Kinder mögen keine weißen Wände“.

Zuerst machen Sie sich mit den nachstehenden Fragen bekannt. Nachdem Sie den Text zweimal gehört haben, beantworten Sie bitte die Fragen! Für die richtige Lösung der Aufgabe bekommen Sie 15 Punkte.

Kinder mögen keine weißen Wände

Aber bitte schön bunt

1. Welche Motive schmücken die Kindertapeten?
.....
.....
2. Was ist wichtig für die Raumstimmung?
.....
.....
3. Wie wirken helle Töne?
- auf Kinder
- in einem Zimmer
4. Wie sollten die Tapeten sein,
- wenn ein Zimmer mit farbkraftigen Möbeln
ausgestattet ist?
.....
- wenn die Möbel einfarbig sind?
.....
5. Warum soll man auf Farb- und Mustervielfalt
im Kinderzimmer verzichten?
.....
.....

6. Welche zwei Vorteile von Raufasertapeten werden im Text genannt?

-
-

7. Was bewirkt, dass eine Raufasertapete lange schön bleibt?

.....
.....

8. Was soll bei der Tapetenwahl noch berücksichtigt werden?

.....
.....

9. Was kann die Identifikation des Kindes mit dem Zimmer stärken?

.....

10. Wie viel Tapeten werden jährlich in Deutschland verkauft?

.....

11. Was kann eine Alternative für Kindertapeten sein?

.....
.....



Teil 2 Leseverstehen

Lesen Sie den Text und lösen Sie die nachstehenden Aufgaben dazu!

Astrid Lindgren

1907 bis 2002

Von Henning Mankell

Viele haben sich nach dem großen und außerordentlichen Geheimnis gefragt, das sie in sich barg. Was machte Astrid Lindgren zu einer so großartigen Künstlerin? Auf welche
5 Weise unterschied sie sich von anderen Schriftstellern? Nicht nur als eine Erzählerin für Kinder, sondern auch für Erwachsene?

Ohne Sentimentalität konnte ich als Erwachsener von neuem die Bücher lesen, die ich
10 als Kind gelesen hatte. Astrid Lindgren betrachtete ihre Bücher und ihre erdichteten Gestalten als ihre Freunde. Und sie schickte sie als ihre persönlichen Botschafter hinaus in die Welt und ließ andere an dieser Freund-
15 schaft teilhaben: Ihre Bücher wurden in mehr als achtzig Sprachen übersetzt.

Doch ihr Geheimnis? Worin bestand es? Kann man es überhaupt ergründen? Ich erlaube mir, es zu versuchen. Ich glaube, die

20 Antwort ist zweigeteilt. Wenn man genau auf Astrid Lindgrens Sprache hört, wie sie in ihren Erzählungen angelegt ist – über Pippi Langstrumpf, Karlsson vom Dach, Michel aus Lönneberga oder Ronja Räubertochter, alle
25 ihre erdichteten Gestalten –, so merkt man, dass sie vom mündlichen Erzählen geprägt ist. Astrid Lindgren war Schriftstellerin, sie schrieb, doch sie tat das auf eine Art und Weise, dass man sich in eine Welt der Stim-
30 men versetzt wähnte.

Ihre Worte waren wie Türen; öffnete man sie, wurden die Stimmen dahinter hörbar. Vielleicht wie es vor langer, langer Zeit gewesen war, in ihrer eigenen Kindheit am
35 Anfang des 20. Jahrhunderts. Als die Menschen sich in der Dämmerung versammelten, wenn es zu dunkel war, um zu arbeiten, aber noch zu hell oder zu früh, um zu schlafen; wenn man zusammensaß und den Erzäh-
40 lungen lauschte: dort fand Astrid Lindgren ihren ganz eigenen Rhythmus, ihre ganz eigene Sprache. Dies, glaube ich, ist der eine Teil des Geheimnisses, das ihre Erzählungen in so vielen unterschiedlichen Kulturen so
45 beliebt macht.

Der andere Teil des Geheimnisses ist bedeutend leichter zu enthüllen: Astrid Lindgren nahm Kinder ernst. Sie wusste, dass die Phantasie in der Welt des Kindes nicht nur ein
50 sinnvolles Instrument zum Bauen von Waldhütten und Flößen war, oder um kleine Bäche in riesige afrikanische Ströme zu verwandeln; sie wusste, dass die Phantasie ein überlebensinstrument war, ein Instrument, mit dessen
55 Hilfe es möglich war, das Schwere im Leben zu ertragen.

Astrid Lindgren vergaß nie die tiefste Wahrheit über die Kindheit und das Heranwachsen; dass das, was Kinder und junge Menschen wirklich
60 interessiert, die großen Fragen sind: nach Liebe und Einsamkeit, Verlassensein und Sehnsucht, Angst und Tod. Sie hat die Geschichten erzählt, die Kinder wirklich hören wollen, nicht die, von denen Erwachsene glauben, dass Kinder
65 sie haben wollen.

Ich bin Astrid Lindgren mehrmals begegnet. Sie besaß eine große Wärme und eine ebenso

große Integrität. Ich glaube außerdem, dass ich nie einen kindlicheren Menschen getroffen habe als sie. Und das ist wohl das Schönste, was man über einen Künstler sagen kann. Da war Astrid Lindgren in guter Gesellschaft. Ich habe nie einen bedeutenden Künstler getroffen oder von einem gehört, der nicht seine Kindheit als eine seiner größten Kraftquellen betrachtet hat.

Aber Astrid verfügte auch über eine große intellektuelle Kapazität. Sie beteiligte sich lebhaft, kraftvoll und feurig an politischen Diskussionen, ob es sich um Steuern handelte oder um die Rechte von Tieren. Ihr Ernst und ihre ironische und zugleich humoristische Sprache bewirkten, dass man auf sie hörte. All dies lässt sich in einem Wort zusammenfassen: Lebenslust. Ihre kindliche Neugier verlieh ihr Kraft bis ins hohe Alter, bis sie über neunzig Jahre alt war. Ich erinnere mich an ihre müde Selbstironie und ihren tiefen Ernst.

Vielleicht ist das ihr größtes Geheimnis; die Geschichte, die sie nie schrieb. Die Erzählung, die sie selbst als Mensch ausmachte: dieses einzige Leben, das wir haben, immer ernst zu nehmen. Es nicht zu einem Nichts zerrinnen zu lassen. Deshalb ließ sie den Tod in ihren Erzählungen gegenwärtig sein. Ich glaube, sie wollte damit sagen: „Wenn du den Tod nicht siehst, kannst du das Leben nie ernst nehmen.“

Astrid Lindgren war eine der größten Erzählerinnen unserer Zeit. Es gibt jetzt eine Reihe von Menschen, wie es sie schon seit vielen Jahren gegeben hat, die meinen, ihr sollte postum der Nobelpreis verliehen werden.

Warum?, frage ich mich. Astrid selbst hätte nur mit den Schultern gezuckt und die Diskussion für töricht gehalten. Sie hat sich kaum darum gekümmert, als sie lebte.

Warum sollte sie sich jetzt, wo sie tot ist, darum kümmern? Astrid war zu groß für den Nobelpreis. Sie brauchte ihn nicht.

Sie hat erreicht, wovon alle Schriftsteller träumen: ein riesiges Publikum von Kindern und jungen Menschen in der ganzen Welt, die durch ihre Erzählungen Kraft und Mut zum Leben und zum Erwachsenwerden bekommen. Ihre Unsterblichkeit liegt nicht darin, dass ihr Name in einen Katalog mehr

oder weniger bedeutender Nobelpreisträger eingetragen wird. Sie liegt in ihren Büchern, die heute und in Zukunft gelesen und wieder gelesen werden.

Astrid Lindgren wurde 94 Jahre alt. Sie hat sich endlich niederlegen können, um auszu-
ruhen und sich von hier fortzuträumen in eine der vielen anderen Welten, die sie in ihrer Phantasie geschaffen hat. Für uns alle, und damit auch für sich selbst.

DER SPIEGEL 6/2002

► Aufgabe A

Beantworten Sie die nachfolgenden Fragen! Für die richtige Lösung dieser Aufgabe bekommen Sie 16 Punkte.

1. Was machte Astrid Lindgren zu einer großartigen Künstlerin? (Suchen Sie die Antworten im ganzen Text. Nennen Sie mindestens vier Gründe!)

- a)
- b)
- c)
- d)

2. „Ihre Worte waren wie Türen.“ (Zeile 31) Worauf ist diese Feststellung nach Meinung des Autors zurückzuführen?

-
-

3. Welche Rolle spielte nach Meinung von Astrid Lindgren die Phantasie in der Welt der Kinder?

- a)
- b)

4. Wie charakterisiert der Autor Astrid Lindgren? Nennen Sie 8 Eigenschaften!

-
-

5. Auf welchen Gebieten war A. Lindgren noch tätig?

-
-

6. Wie war die Einstellung von A. Lindgren

- a) zum Tod?
- b) zum Nobelpreis?

7. Welchen positiven Einfluss haben die Bücher von Astrid Lindgren auf Kinder und junge Menschen?

-

► Aufgabe B

Erklären Sie (mit einem Wort, Ausdruck oder Satz), was das Unterstrichene bedeutet. Berücksichtigen Sie dabei den Kontext! Für die richtige Lösung der Aufgabe bekommen Sie. 4 Punkte.

1. Astrid Lindgren betrachtete ihre Bücher und ihre erdichteten Gestalten als ihre Freunde.

2. Ich habe nie einen bedeutenden Künstler getroffen (...), der nicht seine Kindheit als eine seiner größten Kraftquellen betrachtet hat.

3. Sie verfügte über eine große intellektuelle Kapazität.

4. Sie (...) hätte die Diskussion für töricht gehalten.



Teil 3

Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbau

► Aufgabe A

Lesen Sie den Text! Setzen Sie dann die fehlenden Wörter (___) und Teile von Wörtern (...) ein! Für die richtige Lösung dieser Aufgabe bekommen Sie 24 Punkte.

Angst im Labor

In Jena sind zwei ausländische Wissenschaftler überfallen worden. Gefährden Rechte den Wissenschaftsstandort Ostdeutschland?

Irgendetwas, sagt Said Saleh, _____(1) für ihn einfach nicht gestimmt in Jena. Der 33-jährige Ingenieur, der aus dem Tschad _____(2) und seit dem Studium in Deutschland lebt, hatte sich als Infrarot-Messtechnik-Spezialist an der Jenaer Universität _____(3). Doch schon auf dem Weg zum Vorstellungsgespräch _____(4) ihm Zweifel, ob er die Stelle annehmen sollte.

10 „Ich fuhr _____(5) einem Mercedes und habe Leute auf der Straße _____(6) dem Weg gefragt“, sagt Saleh, „und dann hörte ich, wie sie tuschelten: ‚Was will der denn?

Es sei zwar nur dieser eine Satz gewesen, sagt
15 der Techniker, woran er die Ablehnung, die er spürte, konkret festmachen könne. „Aber das, was ich in den Augen der Leute gesehen habe, gab mir ganz klar das Gefühl: Ich bin hier _____(7) der falschen Stelle.“

20 Heute lebt Saleh in Köln und fühlt sich dort – zumindest solange er nicht den Schutz der Großstadt verlässt – „wie zu Hause“. Die Stelle in Jena hat er gesagt (8). „Ich bin froh“, sagt er, „dass ich da nicht leben
25 muss.“

Durch die jüngsten Ereignisse sieht sich Saleh in seiner Entscheidung bestätigt: Im Januar wurden in Jena ein chinesischer Mathematik-Gastprofessor und ein russischer Botaniker
30 überfallen und zusammen (9). Zumindest in einem Fall hält die Staatsanwaltschaft einen ausländerfeindlichen Hintergrund _____(10) wahrscheinlich. Zuvor waren in Jena bereits zwei russische Mathematiker und

35 ein ägyptischer Professor Opfer der Fremden lichkeit (11) geworden. Und auch aus Berlin, Halle, Leipzig und Frankfurt _____(12) der Oder sind überfälle _____(13) Forscher ander (14) Nationalität oder

40 Hautfarbe bekannt geworden. Es sind Meldungen wie diese, die dazu führen, dass sich viele ausländisch (15) Wissenschaftler bei dem Gedanken an eine Stelle in Ostdeutschland nicht nur unwohl fühlen – es geht

45 schlicht Angst um in den Instituten und Labors. „Wenn das Problem fristig (16) nicht gelöst _____(17)“, warnt der Franzose Patrick Bruno, Leiter des Max-Planck-Instituts _____(18) Mikrostrukturphysik in

50 Halle, „dann gibt es ein ernsthaftes Problem für den Wissenschafts- und damit auch für den Wirtschaftsstandort Ostdeutschland.“ Ohne ein international (19) Team und enge Kontakte _____(20) Arbeitsgruppen in
55 aller Welt sei heute keine Spitzenforschung _____(21) möglich.

„Deutschland und insbesondere Ostdeutschland“, klagt Mojib Latif, Forschungsgruppenleiter am Hamburger Max-Planck-Institut, „hat
60 international einen ganz schlechten Ruf. Wenn ich Anrufe von ausländischen Wissenschaftlern _____(22), die hier arbeiten wollen, kommt vor der Frage _____(23) dem Gehalt fast immer die _____(23) der Sicherheit.“

65 Zwar werde dieser Eindruck durch „maßlos
übertriebene“ Presseberichte _____ (24)
verstärkt. Doch auch er selbst, sagt Latif, der
in Deutschland geboren wurde und _____
(25) Eltern aus Pakistan kommen, würde
70 niemals einen Ruf in die neuen Bundeslän-
der nehmen (26): „Das wäre mir zu
gefährlich.“ Abstecher in den Osten unter-
nimmt Latif „so selten wie möglich“ -und
dann nimmt er _____ (27) Sicherheitsgrün-
75 den lieber das Flugzeug _____ (28) des
Zugs und das Taxi _____ (28) der
Straßenbahn.
Und Marron Curtis Fort, Afroamerikaner und
Saterfriesisch – Experte an der Universität
80 Oldenburg, der unter anderem das Neue
Testament ins Plattdeutsche _____ (29) hat,
sagt: „Ich bin eigentlich ein Preußen-Fan.
Aber eine Stelle in den neuen Bundeslän-
dern würde ich nur annehmen, wenn ich
85 einen Waffenschein _____ (30).“
Auch am Hallenser Institut von Bruno sind in
den letzten eineinhalb Jahren zwei ausländische
Mitarbeiter überfallen _____ (31). Einer
von ihnen, ein aus den USA kommend
90 (32) Koreaner, hat deswegen _____ (33)
die Verlängerung seines Vertrags verzichtet
und ist nach Kalifornien zurückgekehrt – vor
allem weil er in Halle _____ (34) das Wohl
seiner beiden kleinen Kinder fürchtete.
95 „Inzwischen geben wir neuen Mitarbeitern
erst einmal Informationen _____ (35) mög-
liche Sicherheitsprobleme und wie sie zu
vermeiden sind“, sagt Bruno. „Zum Beispiel
sagen wir ihnen, dass sie sich in der Straßen-
100bahn hinter _____ (36) Fahrer setzen sol-
len.“ Wer will, bekommt auch ein Handy,
um im Not (37) die Polizei rufen zu
können. „Trotzdem“, sagt Bruno, „sind die
meisten meiner Leute ganz zu-
105frieden hier.“ _____ (38) sie zu gewinnen
und halten zu können, hat er auch in weni-
ger dramatischen Bereichen als der Sicher-
heit einige Anstrengungen unter (39)
müssen. So lud er beispielsweise den Chef
110des Ausländeramts _____ (40) sein Institut
_____ (41) und stellte ihm seine Mitarbei-
ter _____ (42): „Der sollte sich mal ein Bild
von seiner Kund (43) machen.“
Seither sind die vielen kleinen Demüti-
115gungen und die endlosen Wartezeiten auf

dem Amt für die Max-Planck-Mitarbeiter
_____ (44) – für sie gibt es jetzt Termine
außerhalb _____ (45) normalen Dienstzeiten.
In Jena demonstrierten nach den überfällen
120 vergangene Woche 5000 Menschen _____
(46) Gewalt und _____ (47) mehr Inter-
nationalität in ihrer Stadt. Said Saleh hat sich
_____ (48) gefreut und sieht das als „er-
sten, kleinen Schritt“.
125 „Ich wünsche mir wirklich, dass sich etwas
ändert“, sagt er – „nicht nur für die Auslän-
der, auch für die Ostdeutschen.“

VERONIKA HACKENBROCH DER SPIEGEL 6/2002

► Aufgabe B

Lesen Sie zuerst die unten gedruckten Sätze aus dem Text! Formulieren Sie die Sätze neu! Achten Sie darauf, dass die Bedeutung vollständig erhalten bleibt! Für die richtige Lösung der Aufgabe bekommen Sie 6 Punkte.

1. Aber das, was ich in den Augen der Leute gesehen habe, gab mir ganz klar das Gefühl: Ich bin hier (...) der falschen Stelle. (Zeilen 16-19) – *indirekte Rede*

.....

2. Im Januar wurden in Jena ein chinesischer Mathematik-Gastprofessor und ein russischer Botaniker überfallen. (Zeilen 27-30) – *Aktiv*

.....

3. Doch auch Latif selbst, der in Deutschland geboren wurde, (...) würde niemals einen Ruf in die neuen Bundesländer (Zeilen 67-71) – *erweitertes Attribut*

.....

4. Inzwischen geben wir neuen Mitarbeitern erst einmal Informationen, (...) wie mögliche Probleme zu vermeiden sind. (Zeilen 95-98) – *Modalverb*

.....

5. In Jena demonstrierten nach den Überfällen vergangene Woche 5000 Menschen. (Zeilen 119-120)

- *Passiv*

.....



Teil 4 Der schriftliche Ausdruck

Wählen Sie eins der nachfolgenden Themen und äußern Sie sich dazu (250-350 Wörter).

Die Form Ihrer Äußerung ist beliebig (z.B. Brief, Erörterung, Erzählung, Interview, usw.), berücksichtigen Sie nur die typischen Merkmale der von Ihnen gewählten Form (Textsorte). Für diese Aufgabe können Sie max.35 Punkte bekommen.

1. Polen in der Europäischen Gemeinschaft – Chancen und Gefährdungen.
2. Der Mensch muss die Technik, nicht aber die Technik den Menschen beherrschen. Erörtern Sie diese Aussage.
3. Wird schon bald das letzte Buch verkauft? – Lesekultur heute.

PROPOZYCJA KLUCZA ODPOWIEDZI

(Należy uznać każdą poprawną i logiczną odpowiedź)

► Część 1 – Rozumienie ze słuchu

ZADANIE A – razem 15 pkt

1. Bärchen, Sesamstrassen-Figuren, Tiger, Enten – 1 pkt.
2. eine sorgfältige Farbauswahl – 1 pkt.
3. – sie wirken anregend – 1 pkt.
- sie lassen ein Zimmer größer, höher, weiter aussehen – 1 pkt.
4. – unifarben – 1 pkt.
- Tapeten mit Muster – 1 pkt.
5. das Zimmer wirkt klein und überladen – 1 pkt.
6. – sie lassen sich streichen – 1 pkt.
- sie sind frei von PVC und Glasfasern – 1 pkt.
7. ihre robuste Struktur – 1 pkt.
8. der Geschmack des Kindes – 1 pkt.
9. Hilfe des Kindes beim Tapezieren – 1 pkt.
10. die Gesamtlänge reicht 30 Mal um die Erde – 1 pkt.
11. Wandmuster in Wisch- und Stempeltechnik – 2 pkt.

► Część 2 – Rozumienie tekstu pisanego

ZADANIE A – razem 16 punktów

1. do wyboru cztery punkty z sześciu
- a) sie betrachtete ihre Bücher und ihre erdichteten Gestalten als Freunde
- b) die Gestalten waren ihre persönlichen Botschafter
- c) sie nahm Kinder ernst
- d) sie wusste, was Kinder und junge Menschen wirklich interessiert
- e) ihre Kindheit betrachtete sie als eine ihrer größten Kraftquellen
- f) ihre Erzählungen haben ihren ganz eigenen Rhythmus, ihre ganz eigene Sprache
- 4 pkt. za 4 poprawne odpowiedzi
2. Der Autor weist auf die Kindheit von A. Lindgren am Anfang des 20. Jhs. hin.
Als die Menschen sich in der Dämmerung versammelten, um zu arbeiten, erzählte man Geschichten, die anderen hörten zu. – 2 pkt.
3. a) Phantasie als Instrument zum Bauen von Waldhütten und Flößen, oder um kleine Bäche in riesige Ströme zu verwandeln. – 1 pkt.

b) Phantasie als Instrument, mit dessen Hilfe es möglich war, das Schwere im Leben zu ertragen. – 1 pkt.

4. do wyboru osiem cech z dziesięciu: warm, kindlich, hatte eine große intellektuelle Kapazität, politisch engagiert, ironisch, humorvoll, lebenslustig, neugierig, selbstironisch, aber auch ernst. – 8 cech po 0,5 pkt. 4 pkt.

5. Politik, Rechte von Tieren – 1 pkt.

6.a) der Tod war in ihren Erzählungen immer da – 1 pkt.

b) sie hat sich kaum darum gekümmert – 1 pkt.

7. Kinder und junge Menschen bekommen dadurch Kraft und Mut zum Leben und zum Erwachsenwerden. – 1 pkt.

ZADANIE B – razem 4 punkty

1. die Gestalten, die sie ausgedacht hat – 1 pkt.

2. ... der aus seiner Kindheit Kraft zum Handeln, Wirken, Arbeiten geschöpft hat./ der in seiner Kindheit Kraft findet, um handeln, wirken, arbeiten zu können. – 1 pkt.

3. sie war sehr intelligent/sie war intellektuell sehr fähig. – 1 pkt.

4. dumm – 1 pkt.

► Część 3 – Test leksykalno-gramatyczny

ZADANIE A – za każdą poprawnie uzupełnioną lukę 0,5 pkt. Razem 24 punkty.

(1) habe; (2) stammt/kommt; (3) beworben; (4) kamen; (5) in/mit; (6) nach; (7) an; (8) ab-; (9) -geschlagen; (10) für; (11) -feind-; (12) an; (13) auf; (14) -er; (15) -e; (16) lang-; (17) wird; (18) für; (19) -es; (20) zu/mit; (21) mehr; (22) bekomme; (23) nach; (24) noch; (25) dessen; (26) an; (27) aus; (28) statt; (29) übersetzt/übertragen; (30) bekäme/hätte; (31) worden; (32) -er; (33) auf; (34) um; (35) über; (36) den; (37) -fall; (38) Um; (39) -nehmen; (40) in; (41) ein; (42) vor; (43) -schaft; (44) vorbei; (45) der; (46) gegen; (47) für; (48) darüber.

ZADANIE B – łącznie 6 punktów

1. Der Techniker sagt, dass das, was er in den Augen der Leute gesehen habe, ihm ganz klar das Gefühl gegeben habe, er sei hier (...) der falschen Stelle. (2 pkt)

2. Im Januar überfiel man in Jena einen chinesischen Mathematik-Gastprofessor und einen russischen Botaniker. (1 pkt)

3. Doch auch der in Deutschland geborene Latif selbst (...) würde niemals einen Ruf in die neuen Bundesländer (1 pkt)

4. Inzwischen geben wir neuen Mitarbeitern erst einmal Informationen, (...) wie mögliche. Probleme vermieden werden können. (1 pkt)

5. In Jena wurde nach den überfällen vergangene Woche (von 5000 Menschen) demonstriert. (1 pkt)

► Część 4 – Wypowiedź pisemna

Praca w całości niezgodna z tematem otrzymuje 0 punktów, nawet gdyby nie zawierała żadnych błędów. Wypowiedź pisemną oceniamy, uwzględniając niezależnie od siebie następujące trzy kryteria:

I. Treść i forma wypowiedzi

II. Bogactwo językowe

III. Poprawność językowa

Wypowiedź pisemna oceniana jest według kryteriów ogólnych zawartych w informatorze maturalnym.²⁾

Za tę część można uzyskać maksymalnie 35 punktów.

Ocena łączna za wszystkie zadania – max. 100 pkt.

Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną:

51-60 pkt. – dopuszczający; 61-74 pkt. – dostateczny;

75-87 pkt. – dobry; 88-96 pkt. – bardzo dobry; 97-100

pkt. – celujący.

(maj 2002)

²⁾ Patrz również *Pisemny egzamin dojrzałości. Kryteria ceny*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2000 s. 106–107 lub nasza strona internetowa www.codn.edu.pl.

Egzamin maturalny 2002 z języka niemieckiego dla klas dwujęzycznych¹⁾



Arkusz 1 ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (30 minut) były nagrane teksty trzech zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie do zadania 1, tekst do zadania 1, przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 (red.).

► Text 1

Jetzt steh ich hier – mutterseelenallein

... ach ja, Bertha, ich hab dir ein paar Blumen mitgebracht. Schön sind sie – wenn du sie nur sehen könntest, deine Freude hättest du! Mutterseelenallein steh ich hier, weißt du das? Und dabei ist das heute ein Tag, auf den wir uns immer gefreut haben: Goldene Hochzeit. Die wollten wir feiern, ganz groß, mit Blumen, mit Musik und Gästen, und einem großen Kuchen mit einer goldenen „50“ drauf, wie es sich gehört für eine anständige Hochzeit. Wo wir doch unsere richtige Hochzeit gar nicht so richtig gefeiert haben, damals 1941. Ganze 20 Jahre war ich alt, und du erst 17, es war Krieg und ich war auf Heiratsurlaub. Und die Marianne war schon unterwegs, die wurde ja noch im selben Jahr geboren. Ja, da haben wir dann schnell geheiratet: du im gelben Straßenkleid und ich im geliehenen Anzug – Geld hatten wir ja damals keins. Na ja, und später, zur Silbernen Hochzeit, da gabs auch keine große Feier, da war das Haus wichtiger. Da sind wir nur essen gegangen, nur wir zwei, unsere erste echte Pizza beim Italiener. Leicht hast du's ja nicht gehabt, damals nach dem Krieg, die kalten Winter 45 und 46 warst du ja allein. Steine klopfen, zwei Kinder durchbringen, wenig zu essen – einfach war das nicht. Und auch das Hänschen, das wurde ja auch noch in den Hungerjahren geboren, bald nachdem ich heimgekommen war aus der Gefangenschaft. Ich

hatte ja noch Glück, ich kam schon im Sommer 47 wieder nach Hause – da hast du gestaunt, wie ich plötzlich in der Tür stand. Jahrelang zu fünft in einem Zimmer, und dann 52 unsere erste gemeinsame Wohnung. Ganze 40 Quadratmeter nur für uns – Mensch, war das ein Luxus! Und dann das Häuschen, war das eine Aufregung, 67 war es schließlich fertig. Klein und gemütlich, gerade richtig für uns beide. Die Kinder waren ja schon groß und aus dem Haus, nur das Hänschen war noch bei uns. Aber ein großer Garten, für die Enkelkinder, ... und die wurden dann gar nicht hier geboren! Sie musste ja auch unbedingt nach Amerika, die Marianne, so jung war sie noch, gerade 18 – und dann konntest du dich mit den Enkelkindern nicht mal unterhalten, darüber warst du ganz schön traurig. Hänschen ruft ja ab und zu mal an, aber Egon..., von dem haben wir ja nichts mehr gehört seit dem großen Krach, damals 62, einfach abgehauen ist er Da hat man nun drei Kinder großgezogen, und ... naja, ich will mich nicht beklagen, die Kinder gehen halt ihre eigenen Wege. Aber dass ich heute hier ganz allein stehe ... Ein schönes Kleid hättest du dir kaufen sollen, und zum Friseur gehen. Und feiern wollten wir im Hotel Maribu – ganz fein. Aber so, so muss ich dir halt Blumen bringen, gelbe Rosen – das waren doch deine Lieblingsblumen, die hab ich extra gepflanzt für dich. Vielleicht kannst du sie ja doch sehen? Drei Jahre liegst du jetzt schon unter diesen großen Bäumen, Bertha. Und ich steh hier allein an unserer Goldenen Hochzeit. Weißt du, was ich jetzt mache? Ich gehe jetzt ins Maribu, hab dort einen Tisch bestellt für zwei Personen, schön festlich gedeckt. Ich werde sagen, du kannst nicht kommen ...

nach: Hören Sie mal 2, Claudia Hümmeler-Hölle,
Eduard von Jan

► Text 2

Japaner und so

„Und das soll lustig gewesen sein?“
Ina zuckt mit den Schultern. „Lustig nicht“,
sagt sie dann.

¹⁾ Zestaw przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie.

„Sondern?“

Die junge Richterin blickt kurz auf die Seite. Dort sitzt, neben dem Staatsanwalt, ein Herr im grauen Anzug und schaut streng. Die junge Richterin kratzt sich hinter dem Ohr und schaut dann auch streng.

„Also sondern?“

„Ich weiß auch nicht“, sagt das blonde Mädchen im blauweißen Kostüm, das die Mutter eigens für den Prozess gekauft haben muss. Die Schuhe stören das Bild. Ina trägt Martens. Braun. Klobig. Ungeputzt. „Sag du’s, Alex“, sagt Ina.

Alex ist die Ältere. Coole 16 mit Brille. Sie trägt ein T-Shirt, auf dem „Girl-Power“ steht. Ihre Stimme klingt aber nicht danach. „Es war eher so eine Art Mutprobe“, piepst sie.

Der strenge Herr neben dem Staatsanwalt notiert sich etwas auf einem Zettel. Wahrscheinlich „Mutprobe“. Der strenge Herr neben dem Staatsanwalt vertritt die Wiener Verkehrsbetriebe. Die seien, sagen sie, durch Ina und Alex um öS 5000,- geschädigt worden.

Wie geschehen konnte, was geschehen ist, fällt unter Girl-Power der besonderen Art: Alex hatte eines Tages gemerkt, dass auf den Wiener Fahrscheinen zwar Tag, Uhrzeit und Woche der Entwertung, nicht aber das Jahr vermerkt wird. Ein Jahr lang sammelten Alex und ihre Freundinnen alte Fahrscheine, dann stiegen sie in den Ring... „Immer wenn Ferien waren“, so das Polizei-Protokoll, habe sie sich mit Ina in Wien getroffen (Ina wohnt in St. Pölten) und dort auf passende Opfer gewartet.

Richterin: „Und wer waren passende Opfer?“

Alex: „Ausländer meistens.“

„Flüchtlinge?“

„Nein, Japaner und so.“

Der graue Herr im strengen Anzug meldet sich: „Und wie habt ihr die Touristen dazu gebracht, die entwerteten Fahrscheine zu kaufen?“

Alex: „Wir haben gesagt, die sind noch gültig und dass wir sie irrtümlich gezwickt haben, aber dass wir schon total dringend nach Hause müssen und so.“

Die junge Richterin kratzt sich wieder hinter dem Ohr. „Und das haben die Japaner verstanden?“

Ina: „Gefühlsmäßig.“

Hunderte solche Fahrscheine sollen Ina und Alex „illegal in Umlauf gebracht“ haben, sagen die Verkehrsbetriebe.

„Höchstens ein Dutzend“, sagt der Anwalt der

Mädchen – und viele haben sie hergeschenkt. Das war nur Leichtsinn und kein Betrug. Betrug liegt nur dann vor, wenn sich der Täter durch eine bestimmte Tat „bereichern“ will. Von Bereicherung könne hier nicht die Rede sein.

Er fordere eine exemplarische Strafe, sagt der strenge, graue Herr.

„Wir bitten um einen Freispruch“, sagen Ina und Alex.

Die junge Richterin kratzt sich hinter dem Ohr und spricht sie von der Betrugsabsicht frei. Den strengen Herrn sieht sie nicht mehr an.

Und was sagt Inas Mutter nach dem Prozess?

„Wie ich’s erfahren hab, hab ich mir gedacht: Das ist eine Verwechslung. Was macht mein Kind in Wien? Dann hab ich die Mutter von der Alexandra angerufen. Oja, hat sie gesagt. Die treffen sich oft in Wien, um spazieren zu gehen... Ich glaube, die beiden haben zu viel ferngesehen. Anderen Menschen alte Fahrscheine andrehen! So ein Blödsinn. Aber Schaden hats ja keinen gegeben. Außer für diese Verb... Verk... also für die Straßenbahn.

Mein Kind hat im Monat 700 Schilling Taschengeld bekommen“, fügt sie noch hinzu. „Das kriegt die nächsten zehn Monate der Rechtsanwalt.

nach Topic, September 1998



Arkusz I

Rozumienie ze sluchu

Czas pracy 30 minut – 15 pkt

TEXT 1 Jetzt steh ich hier – mutterseelenallein

► Aufgabe 1 (3,5 Punkte)

Wann war das? Ordnen Sie das Leben des Erzählers! Für jede richtige Antwort bekommen Sie 0,5 Punkte.

- A. Umzug in das eigene Haus.
- B. Der Erzähler und Bertha heiraten.
- C. Hänschen wird geboren.
- D. Der Erzähler kommt nach dem Krieg nach Hause.
- E. Geburt von Marianne.
- F. Egon verlässt die Familie.
- G. Erste gemeinsame Wohnung.

1.1. 1941	1.2. 1941	1.3. 1947	1.4. 1947	1.5. 1952	1.6. 1962	1.7. 1967

► **Aufgabe 2** (4,5 Punkte)

Lösen Sie die folgenden Aufgaben!

2.1. Wo entwickelt der Erzähler seine Erinnerungen? (0,5 Punkte)

- A. Im Krankenhaus
- B. In der Kirche
- C. Auf dem Friedhof
- D. Im Schlafzimmer.

2.2. Auf welche Weise wollte das Ehepaar seine Goldene Hochzeit feiern? (2×0,5 Punkte)
Wo?
Wie?

2.3. Der Erzähler und Bertha haben schnell geheiratet und keine richtige Hochzeit gefeiert, denn (2 Gründe)
..... (2×0,5 Punkte)

2.4. Wo und wie hat das Ehepaar seine Silberne Hochzeit gefeiert? (2×0,5 Punkte)

2.5. Was war die Ursache, dass die Kinder das Elternhaus verlassen haben? (2×0,5 Punkte)

Marianne
Egon

TEXT 2 Japaner und so

► **Aufgabe 3** (3 Punkte)

Ergänzen Sie die Sätze durch passende Nebensätze A–H (2 davon sind falsch). (6×0,5 Punkte)

- 3.1.** Ina und Alex verkauften den Touristen alte Fahrscheine, weil sie....
- 3.2.** Der Schwindel mit Fahrkarten war möglich, weil die Datumsangaben darauf...
- 3.3.** Die Mädchen erklärten den Touristen, dass die Fahrscheine...
- 3.4.** Der Anwalt sieht in der Tat keine Bereicherungsabsicht, weil die Mädchen...
- 3.5.** Man kann von einem Betrug sprechen, wenn sich die Täter...
- 3.6.** Der Vertreter der Verkehrsbetriebe fordert, dass die Mädchen...
- A. eine exemplarische Strafe bekommen.
- B. nicht komplett waren.
- C. keine Spuren hinterlassen haben.
- D. viele Fahrscheine verschenkt hatten.
- E. ihren Mut erproben wollten.
- F. das Geld für die verkauften Fahrkarten zurückzahlen.

G. noch gültig seien.

H. durch ihre Tat bereichern wollen.

3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.

► **Aufgabe 4** (4 Punkte)

Schreiben Sie die entsprechenden Informationen auf!

4.1. Was ist charakteristisch im Aussehen und Verhalten der Hauptpersonen des Prozesses?
Ina (2 Informationen) (2×0,5 Punkte)
Alex (2 Informationen) (2×0,5 Punkte)
Der Vertreter der Verkehrsbetriebe (0,5 Punkte)
Die Richterin (0,5 Punkte)

4.2. Was meinen Sie, sollten die Mädchen eine strengere Strafe bekommen?
Begründen Sie Ihre Meinung! (1 Punkt)

.....
.....



Arkusz II
rozumienie tekstu czytanego.
Test leksykalno-gramatyczny
Czas pracy 120 minut – 15 pkt

► **Text 1**

Das Glück der Fernbedienung

Im Fernsehwohnzimmer hat es eine Revolution gegeben. Schuld daran ist die Fernbedienung, die den Zuschauer zum ständigen Umschalten durch alle Kanäle verführt. „Switching“ nennt man das.

Eine Reihe von Sendungen ist gegen das Switching noch halbwegs immun. So etwa die Krimiserien „Ein Fall für Zwei“ und „Derrick“. Knapp 80 Prozent sehen sie vom Anfang bis zum Ende. Ähnliches gilt für populäre Fortsetzungsfilme und große Unterhaltungsshow, aber auch Nachrichtensendungen gehören dazu. Bei anspruchsvollen Spielfilmen jedoch, sowie bei literarischen Programmen schalten die Zuschauer massenweise um. Nur 20 Prozent (oft auch weniger) sehen diese Programme in voller Länge.

Einen traurigen Rekord hält die Strauß-Oper „Salome“. Künstlerisch war sie ein Höhepunkt im musikalischen Programm des ZDF, allerdings sehr anspruchsvoll. Die Zuschauerzahl schien zunächst zufriedenstellend: 4,4 Millionen Zuschauer wurden errechnet. Doch diese Zahl täuschte. Tatsächlich haben nur vier Prozent, also weniger als 180 000 Zuschauer, die Oper bis zum Ende angeschaut.

Zu welchen Schlussfolgerungen führt eine solche Feststellung? Als „gnadenlose Diktatoren, die ihre Fernbedienung als Waffe einsetzen“, so hat die Schauspielerin Elisabeth Trissenaar das Fernsehpublikum kürzlich beschrieben: „In der wichtigsten Szene des Films weine ich und bin zu Tode betrübt – und der Fernsehzuschauer geht in die Küche und holt sich ein Bier, oder er wechselt ungerührt auf einen anderen Kanal.“ Es gibt aber auch Medienkritiker, die dem Phänomen des Switching eine positive, eine die Phantasie des Zuschauers geradezu befreiende Wirkung zuschreiben. Mit dem Switching – so sagen sie – befreie er sich vom Fernsehprogramm, dem er bisher passiv, also hilflos, ausgesetzt gewesen sei. Das Fernsehangebot werde nun mehr zum Spielmaterial in seiner Hand. Von Kanal zu Kanal wandernd, setze er die Welt neu und für sich immer wieder überraschend zusammen. Switching sei die Auflösung der unerträglichen Einbahnstraße vom Sender zum Empfänger.

Und was sagen die Fernsehredakteure und Programmplaner? Sie betrachten den Siegeszug der Fernbedienung mit gemischten Gefühlen. Dass der Zuschauer sich von den Zwängen des Programms so einfach und bequem befreien kann, ist technisch ein Fortschritt. Aber ist es auch ein Gewinn, wenn der Sinnzusammenhang eines Kunstwerkes zerstört wird?

DSD. S. II, 94

► Aufgabe 5 (3 Punkte)

Lesen Sie den Text und lösen Sie die folgenden Aufgaben!

5.1. Das Wort „Switching“ bedeutet in diesem Text (0,5 Punkte)

- A.** eine künstlerische Revolution im Fernsehzimmer.
- B.** die Fernbedienung.
- C.** das ständige Umschalten durch alle Kanäle.
- D.** die Verführung durch Fernsehen.

5.2. Die Krimiserien „Ein Fall für Zwei“ und „Derrick“ sind ein Beispiel für Sendungen, die (0,5 Punkte)

5.3. Welche Sendungen werden von der Mehrheit der Zuschauer in voller Länge gesehen? Nennen Sie zwei! (0,5 Punkte)

5.4. Die Schauspielerin Elisabeth Trissenaar ist der Meinung, dass ihre Kunst wenig für die Zuschauer bedeutet. Welche Reaktionen der Zuschauer zeugen davon? (Nennen Sie zwei!)

5.5. Welche Vorteile und Nachteile sehen die Kritiker, Fernsehredakteure und Programmplaner im Switching? Nennen Sie je einen! (2 x 0,5 Punkte)

► Text 2

Mein Onkel Fred

Mein Onkel Fred ist der einzige Mensch, der mir die Erinnerung an die Jahre nach 1945 erträglich macht. Er kam an einem Sommer-
nachmittag aus dem Krieg heim, schmucklos
5 gekleidet, als einzigen Besitz eine Blechbüchse an einer Schnur um den Hals tragend sowie beschwert durch das unerhebliche Gewicht einiger Zigarettenskippen, die er sorgfältig in einer kleinen Dose aufbewahrte. Er
10 umarmte meine Mutter, küsste meine Schwester und mich, murmelte die Worte „Brot, Schlaf, Tabak“ und rollte sich auf unser Familiensofa, und so entsinne ich mich seiner als eines Menschen, der bedeutend länger war
15 als unser Sofa, ein Umstand, der ihn zwang, seine Beine entweder anzuwinkeln oder sie einfach überhängen zu lassen. Er fühlte sich dadurch aber keineswegs gehindert, einem sehr ausgiebigen Schlaf zu frönen.
20 Ich selbst übte damals eine undankbare Funktion in unserer unbescholtenen Familie aus: Ich war vierzehn Jahre alt und das einzige Bindeglied zu jener denkwürdigen Institution, die wir Schwarzmarkt nannten. Mein
25 Vater war gefallen, meine Mutter bezog eine winzige Pension, und so bestand meine Auf-

gabe darin, fast täglich kleinere Teile unseres geretteten Besitzes zu verschauern oder sie gegen Brot, Kohle und Tabak zu tauschen.

30 Die Kohle war damals Anlass zu erheblichen Verletzungen des Eigentumsbegriffes, die man heute mit dem harten Wort Diebstahl bezeichnen muss. So ging ich fast täglich zum Diebstahl oder Verschauern aus und

35 meine Mutter, obwohl ihr die Notwendigkeit solch anrühigen Tuns einleuchtete, sah mich morgens nur mit Tränen in den Augen meinen komplizierten Pflichten entgegengehen. Onkel Freds Ankunft weckte in uns allen

40 die Erwartung starker männlicher Hilfe. Aber zunächst enttäuschte er uns. Schon vom ersten Tag an erfüllte mich sein Appetit mit großer Sorge und als ich dieses meiner Mutter ohne Zögern mitteilte, bat sie mich, ihn

45 erst einmal „zu sich kommen zu lassen“. Er war früher Buchhalter gewesen, und als die ersten vier Wochen auf unserem Sofa vorüber waren, forderte meine Mutter ihn mit schwesterlicher Sanftmut auf, sich nach sei-

50 ner alten Firma zu erkundigen – er gab diese Aufforderung behutsam auf mich weiter, aber alles, was ich ermitteln konnte, war ein absoluter Trümmerhaufen von zirka acht Meter Höhe, den ich nach einstündiger

55 mühsamer Pilgerschaft in einem zerstörten Stadtteil auffand. Onkel Fred war über das Ergebnis meiner Ermittlungen sehr beruhigt. Das Ergebnis in dieser Zeit war dann die Tatsache, dass Onkel Fred gut acht Wochen

60 nach seiner erfreulichen Heimkehr die Initiative ergriff. Er erhob sich an einem Spätsommertag morgens von seinem Sofa, rasierte sich so umständlich, dass wir erschranken, verlangte saubere Wäsche, lieh sich mein

65 Fahrrad und verschwand. Seine späte Heimkehr stand unter dem Zeichen großen Lärms und eines heftigen Weingeruchs; der Weingeruch entströmte dem Munde meines Onkels, der Lärm rührte von

70 einem halben Dutzend Zinkeimern, die er mit einem großen Seil zusammengebunden hatte. Unsere Verwirrung legte sich erst, als wir erfuhren, dass er entschlossen sei, den Blumenhandel in unserer arg zerstörten

75 Stadt zum Leben zu erwecken. Meine Mutter, voller Misstrauen gegen die neue Welt, verwarf den Plan und behauptete,

für Blumen bestehe kein Bedürfnis. Aber sie täuschte sich.

80 Es war ein denkwürdiger Morgen, als wir Onkel Fred halfen, die frisch gefüllten Eimer an die Straßenbahnhaltestelle zu bringen, wo er sein Geschäft startete. Und ich habe den Anblick der gelben und roten Tulpen,

85 der feuchten Nelken noch heute im Gedächtnis und werde nie vergessen, wie schön er aussah, als er inmitten der grauen Gestalten und der Trümmerhaufen stand und mit schallender Stimme anfang zu rufen: „Blu-

90 men ohne!“ ber die Entwicklung seines Geschäftes brauche ich nichts zu sagen: Sie war komplementhaft. Schon nach vier Wochen war er Besitzer von drei Dutzend Zinkeimern, Inhaber zweier Filialen, und einen Monat

95 später war er Steuerzahler. Die ganze Stadt schien mir verändert: An vielen Ecken tauchten nun Blumenstände auf, der Bedarf war nicht zu decken: Immer mehr Zinkeimer wurden angeschafft, Bretterbuden errichtet und

100 Karren zusammengezimmert. Jedenfalls waren wir nicht nur dauernd mit frischen Blumen, sondern auch mit Brot und Kohlen versehen und ich konnte meine Vermittlertätigkeit niederlegen, eine Tatsache,

105 die viel zu meiner moralischen Festigung beigetragen hat. Onkel Fred ist längst ein gemachter Mann: Seine Filialen blühen immer noch, er hat ein Auto und ich bin als sein Erbe vorgesehen

110 und habe den Auftrag, Volkswirtschaft zu studieren, um die steuerliche Betreuung des Unternehmens schon vor Antritt der Erbschaft übernehmen können.

Aus: Heinrich Böll, *Mein Onkel Fred*,
Gesammelte Erzählungen Band 1

► Aufgabe 6 (7,5 Punkte)

Lesen Sie den Text und lösen Sie die folgenden Aufgaben!

6.1. Was erfahren wir von den Lebensbedingungen nach 1945? (2 Informationen)

.....
..... (2 × 0,5 Punkte)

6.2. Welche Informationen erhalten wir über die familiäre Situation des Erzählers? (2 Informationen) (0,5 Punkte)

.....

6.3. Der Erzähler „übte damals eine undankbare Funktion aus“. (Zeile 20)

Womit beschäftigte er sich? (0,5 Punkte)

.....
.....
.....

6.4. Die Mutter des Erzählers betrachtete die Tätigkeit ihres Sohnes mit Tränen in den Augen, obwohl ihr „die Notwendigkeit solch anrühiger Tuns einleuchtete“. (Zeile 35)

Das bedeutet, dass sie: (0,5 Punkte)

A. das Verhalten des Sohnes für tadelnswert hielt.

B. dieses „anrühige Tun“ gern akzeptierte.

C. wusste, dass die Familie ohne dieses „anrühige Tun“ nicht überleben würde.

D. diese Notwendigkeit ausnutzte.

6.5. Onkel Fred enttäuschte anfangs die Familie. Wie reagierte auf sein Verhalten

A. der Erzähler? (0,5 Punkte)

B. seine Mutter? (0,5 Punkte)

.....

.....

6.6. Onkel Fred konnte sich bei seiner alten Firma nicht melden, denn (0,5 Punkte)

.....

6.7. Wie reagierte er darauf, dass er keinen Arbeitsplatz hatte? (0,5 Punkte)

.....

.....

6.8. Warum betrachtete die Mutter die Pläne von Onkel Fred skeptisch? (0,5 Punkte)

.....

.....

6.9. Was für einen Einfluss hatte das Geschäft von Onkel Fred auf (3×0,5 Punkte)

A. die bisherige Tätigkeit des Erzählers?

.....

B. die Lebensbedingungen der Familie?

.....

C. das zukünftige Leben des Erzählers?

.....

6.10. Wie würden Sie die Tatsache erklären, dass der Blumenhandel in dieser traurigen Zeit zu einem Erfolg wurde? (1 Punkt)

.....

.....

.....

► Text 3

Schon längst trägt der kulturelle Alltag in Deutschland die Farben vieler Länder. Die Globalisierung hat zur Folge, dass die verschiedenen Kulturen intensiver aufeinander einwirken als jemals zuvor. Der Beauftragte der Bundesregierung für Angelegenheiten der Kultur und der Medien, Staatsminister Dr. Michael Naumann, über die Chancen des Dialogs der Kulturen und die Voraussetzungen für dessen Funktionalisieren.

Viele Besucher, die lange nicht in Deutschland waren, mögen überrascht sein über das internationale Bild, das sich ihnen in großen Städten wie kleinen Gemeinden bietet – jedenfalls kulinarisch: Neben dem Bratwurstgrill sind Döner-Buden eingezogen, aus der Eckkneipe wurde ein italienisches Restaurant, in der City konkurriert der original S-amerikanische Hamburger mit dem „Asia Snack“. Längst dröhnt aus allen Ecken und Enden die gleiche Pop-Hitparade wie im Rest der globalisierten Welt. Ein britischer Architekt hat den Deutschen Reichstag umgebaut, eines der berühmtesten deutschen Orchester wird von einem Italiener geleitet – der kulturelle Alltag in Deutschland trägt längst die Farben vieler Länder.

Darin liegen Chancen: Kulturen befruchten sich gegenseitig – das hält sie lebendig und bewahrt sie vor musealer Erstarrung. Diese Entwicklung birgt aber auch das Risiko der kulturellen Entfremdung in sich: Eine weltweit einheitliche Massenkultur provoziert Widersprüche – nicht nur zwischen den Kulturen, sondern auch innerhalb der eigenen Kultur. Auch in Deutschland verläuft die Entwicklung hin zu einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft nicht konfliktfrei. Mancher empfindet angesichts der immer noch viel zu hohen Arbeitslosigkeit Ausländer als Bedrohung für seinen Arbeitsplatz. Zur Bereicherung der gastronomischen Landkarte und zur Mehrung des deutschen Bruttosozialprodukts sind sie willkommen, aber als Konkurrenten um Arbeitsplätze und Lebenspartner werden sie mit Argwohn betrachtet.

Die gegenwärtig viel diskutierten Globalisierungsprozesse haben zur Folge, dass die verschiedenen Kulturen schneller und intensiver aufeinander einwirken, als dies jemals zuvor

der Fall war. Die Differenzierung unserer Arbeits- und Lebenswelten führt eben auch zu schmerzlichen Verlusten der eigenen Identität. Die Menschen suchen nach einer Orientierung, die ihnen in dieser Zeit rapiden gesellschaftlichen Wandels ein positives Selbstverständnis vermittelt. Geschichte und Kultur können dafür stehen. Aber aus Ressentiments und trotziger Selbstbehauptung können sich auch Intoleranz und Abweisung entwickeln, wie zahlreiche Beispiele der Ethnisierung von sozialen Konflikten in der jüngsten Vergangenheit weltweit gezeigt haben. Auch deshalb steht das Thema der kulturellen Identität heute ganz oben auf der Agenda der deutschen Regierungsarbeit. Dialog setzt gegenseitige Lernbereitschaft voraus, er verlangt genaues Zuhören und kann nur dann funktionieren, wenn man davon ausgeht, dass auch der andere Recht haben könnte: Der Weg vom Konflikt zum Dialog kann steinig und weit sein. Teil der Kulturpolitik ist deshalb auch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie verschiedene Kulturen und Lebenswelten aufeinander treffen. Denn nicht zuletzt die Art und Weise, wie sich der kulturelle Austausch in unserer Gesellschaft entwickelt, wird die Qualität unseres Alltagslebens in zunehmendem Maße prägen. „Kultur“ meint in diesem Zusammenhang weniger eine bestimmte eherne Tradition, die sich bei näherer Betrachtung meist als Mythos erweist. Kultur als immer wieder neu zu erschaffende zivilisatorische Leistung steht für alle Formen von Zweifel, von kritischer Überwindung des jeweils Normalen, Kultur ist eine Chiffre für geistige Innovation, für satirisches Gelächter, für Phantasie, für intellektuelle Herausforderung – aber auch für Trost, für Entspannung und für all jene Formen von Unterhaltung, die nicht automatisch verdummten. Sie ist aus meiner Sicht die schönste Form politischer Freiheit in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Kultur hat aber auch etwas über alle Grenzen hinweg Verbindendes. Jeder Einzelne sollte seinen Beitrag dazu leisten. Der Staat kann vor allem durch eine sozial gerechte Politik, aber auch durch nationale und internationale Kulturförderung, die Belebung des Kulturaustauschs, durch Bildungs- und Sprachförderung zur Stärkung des Dialogs der Kulturen seiner Verantwortung gerecht werden. Und es ist mir durchaus bewusst, dass sich das

Verhältnis eines Staates zur Kultur vor allem daran erkennen lässt, wie er zu der Kultur seiner Minderheiten steht.

Wir werden alles dafür tun, dass Deutschland sich im Dialog mit den Kulturen der Welt als ein humanistisch geprägtes, kreatives, leistungsfähiges, weltoffenes und gastfreundliches Land erweist – nicht nur für die 26 Wochen während der Expo 2000 in Hannover.

Deutschland 03/2000

► Aufgabe 7 (4,5 Punkte)

Lesen Sie den Text und antworten Sie auf die Fragen!

7.1. „Der Kulturelle Alltag in Deutschland trägt längst die Farben vieler Länder“, sagte der Staatsminister Naumann. Welche Bereiche des kulturellen Alltags erwähnt er als Beispiele? Nennen Sie zwei! (0,5 Punkte)

.....

7.2. Welche positive Wirkung sieht der Minister im Zusammentreffen von vielen Kulturen?

.....

 (0,5 Punkte)

7.3. Unter welchen Aspekten werden die Ausländer von den deutschen Bürgern positiv und unter welchen negativ betrachtet? Nennen Sie je zwei Aspekte! (4×0,5 Punkte)

A. positive Aspekte

B. negative Aspekte

7.4. „Dialog setzt gegenseitige Lernbereitschaft voraus“, meint der Minister. Was versteht er unter dem Begriff „Lernbereitschaft“? (0,5 Punkte)

.....

7.5. Auf welche Weise kann der Staat den Dialog der Kulturen unterstützen? (2 Informationen)

1.
2. (2×0,5 Punkte)



Arkusz III Wypowiedź pisemna

Czas pracy 120 minut – 20 pkt

► Aufgabe 8 (20 Punkte)

Wählen Sie bitte eine der drei folgenden Aufgaben! Achten Sie bitte auf die entsprechende Form der schriftlichen Aussage! Wörterlimit: 300–350

► Aufgabe 8.1

Die Massenmedien brauchen Zuschauer und Leser, und diese brauchen Sensationen. Die Journalisten jagen nach „heißen Themen“, wollen schockieren und dringen, trotz vieler Gesetze, gerichtlicher Prozesse und der Kritik der Gesellschaft, in die intimsten Sphären der Menschen ein.

Wo soll Ihrer Meinung nach die Grenze zwischen der beruflichen Verantwortung und der Freiheit der Journalisten liegen? Kommentieren Sie das Verhalten der Journalisten in einem Artikel für eine deutsche Zeitung! Geben Sie Beispiele und begründen Sie Ihre Meinung!

► Aufgabe 8.2

„Die absolute Verwirrung der Gefühle und der endgültige Untergang des Verstandes. Ein Gefühl, das stark macht und schwächt zugleich. Das gibt und nimmt, ohne zu fragen. Das kommt und geht, wie es ihm passt. Die Liebe“

Tatjana A. Halek, Schriftstellerin.

„Liebe kann intelligente Menschen zu daumenlutschenden Idioten machen.“

Sylvester Stallone

„Liebe kann Berge versetzen.“

Ist die Liebe tatsächlich so wichtig für den Menschen oder sollte man sich im Leben eher nach dem Verstand richten? Nehmen Sie Stellung zu diesem Problem und schreiben Sie eine Erörterung!

► Aufgabe 8.3

Benutzen Sie folgende Sätze in Ihrer Erzählung: ...Nachdem ich den letzten Schluck vom roten Cocktail getrunken hatte, fühlte ich mich plötzlich wie ein König. Ich empfand riesigen Mut und Tatendrang, der mir beinahe das Herz zu sprengen drohte. „Jetzt kann ich euch helfen“, sagte ich zu komischen, grünen Wesen, die mich dicht umgaben und mit großen, eckigen Augen anstarrten. „Wir müssen zuerst...“

MODEL ODPOWIEDZI I SCHEMAT OCENIANIA

► Arkusz I

HÖRVERSTEHEN

AUFGABE 1 (7×0,5 pkt. = 3,5 pkt)

1.1. 1941	1.2. 1941	1.3. 1947	1.4. 1947	1.5. 1952	1.6. 1962	1.7. 1967
B	E	D	C	G	F	A

AUFGABE 2 (maks. 4,5 pkt) – należy uznać wszystkie logiczne, zgodne z treścią tekstu odpowiedzi.

2.1. C

2.2. im Hotel Maribu

Mit Blumen, Musik und Gästen./ Mit (einem großen) Kuchen und einer goldenen 50 drauf.

2.3. Das Kind (Marianne) war unterwegs. / Sie erwarteten das Kind. / Er war auf (Heirats-) Urlaub

Es war Krieg. / Sie hatten kein Geld.

2.4. Sie sind zum Italiener essen gegangen. / Sie haben ihre erste echte Pizza (beim Italiener) gegessen.

2.5. Marianne: ist nach Amerika gereist.

Egon: ist nach dem großen Krach abgehauen. / hat sich mit den Eltern gestritten (verkracht). / hat das Elternhaus im Streit verlassen.

AUFGABE 3 (6×0,5 pkt. = 3 pkt)

3.1 E, 3.2 B, 3.3 G, 3.4 D, 3.5 H, 3.6 A

AUFGABE 4 (4 pkt) – należy uznać wszystkie logiczne, zgodne z treścią tekstu odpowiedzi.

4.1. Ina: blond, im blauweißen Kostüm; braune, klobige, ungeputzte Schuhe/Martens

Alex: älter als Ina, cool, mit Brille, trägt ein T-Shirt mit der Aufschrift „Girl-Power“

Der Vertreter der Verkehrsbetriebe: ein strenger Herr im grauen Anzug / der graue Herr im strengen Anzug / der strenge, graue Herr / streng, im grauen Anzug

Die Richter: Sie kratzt sich hinter dem Ohr, jung

4.2. frei

► Arkusz II

LESEVERSTEHEN

AUFGABE 5 (3 pkt)

5.1. C

5.2. 80% der Zuschauer vom Anfang bis zum Ende sehen.

5.3. populäre Fortsetzungsfilme, große Unterhaltungsshow, Nachrichtensendungen

5.4. In der wichtigsten Szene des Films geht der Zuschauer in die Küche und holt sich ein Bier. Der Zuschauer wechselt auf einen anderen Kanal.

5.5. Vorteil: Der Zuschauer befreit sich vom Fernsehprogramm / von den Zwängen des Programms. Er kann das Programm selbst gestalten.

Nachteil: Der Sinnzusammenhang eines Kunstwerkes wird zerstört.

AUFGABE 6 (7,5 pkt) – należy uznać inaczej sformułowane, lecz zgodne z treścią tekstu odpowiedzi.

6.1. Es war Not, gab wenig zu essen. Es gab nichts zu kaufen. Man konnte die nötigen Güter nur durch Diebstahl oder Tauschen gewinnen. Die Stadt war zerstört. Es gab keine Arbeitsplätze.

- 6.2.** Sein Vater ist gefallen. Seine Mutter erhielt nur eine kleine Pension. Er hatte eine Schwester.
- 6.3.** Er verscheuerte / tauschte kleinere Teile ihres Besitzes gegen Brot, Tabak oder Kohle. / Er ging täglich zum Diebstahl oder Verscheuern aus.
- 6.4.** C
- 6.5.** **A.** Er war besorgt / erschrocken wegen seines großen Appetits./ Er sieht den Appetit des Onkels mit großer Sorge. **B.** Sie war geduldig. / Sie meinte, sie sollten ihn zu sich kommen lassen. / Sie zeigte Verständnis für sein Verhalten.
- 6.6.** sie war zerstört. / sie existierte nicht mehr.
- 6.7.** Er war (reagierte) beruhigt. / Er machte sich darüber keine Sorgen.
- 6.8.** Weil sie meinte, für Blumen bestehe kein Bedürfnis.
- 6.9.** **A.** Er konnte seine Vermittlertätigkeit niederlegen. / Er brauchte keine Geschäfte mehr auf dem Schwarzmarkt zu machen. **B.** Sie waren dauernd mit Brot und Kohlen versorgt. **C.** Es hat zu seiner moralischen Festigung beigetragen. / Er ist als sein Erbe vorgesehen (soll später

das Unternehmen übernehmen.) / Er wurde ermutigt, Volkswirtschaft zu studieren.

6.10. z.B.: Die Menschen brauchten Freude (Schönheit) in der zerstörten Stadt (in dieser traurigen Zeit).

AUFGABE 7 (4,5 Punkte)

7.1. Musik, Architektur, Gastronomie (kulinärische Kunst)

7.1. Kulturen befruchten sich gegenseitig. / Das hält sie lebendig. / Das bewahrt sie vor musealer Erstarrung.

7.2. **A.** die Bereicherung der kulinärischen Kunst (der gastronomischen Landkarte), die Mehrung des deutschen Bruttosozialprodukts; **B.** Konkurrenten um Arbeitsplätze, Konkurrenten um Lebenspartner

7.3. Genaues Zuhören. / Man soll davon ausgehen, dass auch der andere Recht haben könnte.

7.4. Durch eine sozial gerechte Politik / durch nationale und internationale Kulturförderung / durch die Belegung des Kulturaustausches / durch Bildungs- und Sprachförderung

► Arkusz III – KRYTERIA OCENIANIA

Artykuł

		Kryterium oceny	A	B	C
		zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	I. TREŚĆ: rozumie temat		1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu
	tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: - formułuje tezę/określa temat - omawia temat - podsumowuje temat		2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej 3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. szczegółowo omawia temat hierarchizując informacje 5. podsumowuje temat	2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. niezbyt szczegółowo omawia temat najczęściej hierarchizując informacje 5. podsumowuje temat	2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. nieudolnie formułuje tezę/ określa temat 4. ogólnie omawia temat rzadko hierarchizując informacje 5. podsumowuje temat
	zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)		6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
		PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1
POZIOM KOMPOZYCJI	II. FORMA: realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy		1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi pomija tytuł 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
		PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	III. BOGACTWO JĘZYKOWE: stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym, szczególnie przymiotniki 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, 3. zachowuje jednolity styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1
	IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA: stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniczące znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniczące znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniczące znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1

Rozprawka

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	I. TREŚĆ: - rozumie temat - formułuje tezę - logicznie wnioskuje - dokonuje syntezy - formułuje własne opinie, sądy - zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem 2. prawidłowo formułuje tezę adekwatną do tematu 3. logicznie uogólnia, wnioskuje, syntetyzuje, przytacza prawidłowe argumenty i przykłady, hierarchizuje je 4. formułuje własne opinie, przemyślenia i uzasadnia je 5. dokonuje trafnej i interesującego wyboru realiów danego obszaru językowego dla zilustrowania tematu, potrafi dokonać porównania z wiedzą o kraju ojczystym	1. formułuje wypowiedź w części zgodną z tematem 2. formułuje tezę pozostającą w związku z tematem 3. uogólnia, dopuszcza się uproszczeń we wnioskowaniu, przytacza argumenty, których część podporządkowana jest tezie 4. formułuje własne opinie, przemyślenia 5. nie zawsze trafnie doбира realia danego obszaru językowego do zilustrowania tematu	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. nieudolnie formułuje tezę i/lub podaje swoją opinię 3. podejmuje próby uogólniania i wnioskowania, przytacza mało trafne argumenty 4. formułuje własne opinie 5. popełnia błędy logiczne przy przytaczaniu realiów danego obszaru językowego
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1
POZIOM KOMPOZYCJI	II. FORMA: - realizuje określoną formę wypowiedzi, - tworzy spójny tekst - zachowuje proporcje między częściami pracy - zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej 3. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 4. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 4. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. nieprawidłowo ustala proporcje między częściami pracy 4. przekracza podane granice objętości pracy o ponad ± 10%
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	III. BOGACTWO JĘZYKOWE: stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe 3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje podstawowe słownictwo (nieliczne powtórzenia) 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje ubogie słownictwo (liczne powtórzenia) 2. posługuje się ograniczonym zakresem struktur składniowych (liczne powtórzenia) 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1
	IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA: stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów / popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów / popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1

Opowiadanie

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	I. TREŚĆ: rozumie temat tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: - określa tło akcji - odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego - przedstawia wydarzenie główne - opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyraźnej myśli przewodniej 3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów 4. logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. szczegółowo przedstawia wydarzenie główne 6. logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów 4. częściowo logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. niezbyt szczegółowo przedstawia wydarzenie główne 6. częściowo logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. określa tylko czas lub miejsce wydarzeń lub bohaterów 4. w małym stopniu logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. ogólnie przedstawia wydarzenie główne 6. w małym stopniu logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM KOMPOZYCJI	II. FORMA: realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	III. BOGACTWO JĘZYKOWE: - stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi - stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi - dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, 3. zachowuje jednolity styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1
	IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA: stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmieniające znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmieniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmieniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
	PUNKTACJA 5 pkt.	5	4-3	2-1

W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta.

Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium nie przyznaje się punktów.

Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie.

W kryterium formy i poprawności językowej wyodrębnione zostały podkryteria główne i drugorzędne (podkryteria drugorzędne zapisano kursywą). Podkryteria główne mają dwukrotnie większą wagę niż podkryteria drugorzędne.

Błędy liczne to błędy, które stanowią więcej niż 15% liczby wszystkich wyrazów w tekście.



Ewa Dźwierzyńska¹⁾
Rzeszów

Kilka uwag o nauczaniu języków obcych w klasach dwujęzycznych

We współczesnym społeczeństwie znajomość języków obcych nie jest już tylko kwestią mody czy prestiżu lecz stała się życiową koniecznością, a niejednokrotnie jednym z podstawowych warunków zdobycia pracy. Rozwój gospodarki rynkowej i rozszerzenie kontaktów międzynarodowych oraz zmiany zachodzące we wszystkich sferach życia społeczeństwa wymagają przemyślenia i rozwiązania wielu problemów, związanych z nauczaniem języków obcych.

Wejście Polski do Unii Europejskiej będzie oznaczać brak „sztywnych” granic między Polską a innymi państwami Unii. W związku z tym konieczne będzie praktyczne opanowanie języków obcych. Polityka państwa powinna więc sprzyjać unowocześnianiu systemu nauczania języków obcych.

W krajach Europy Zachodniej język angielski jest powszechnie uznawanym środkiem komunikacji. Również w Polsce właśnie ten język coraz częściej staje się środkiem komunikacji oraz prowadzenia rozmów i spotkań biznesowych, jest językiem wielu konferencji naukowych, sympozjów. Nasz obecny system kształcenia w pewnym stopniu uwzględnia już zachodzące w życiu społeczno-polityczno-gospodarczym zmiany. Już teraz język angielski jest uznawany jako tzw. język światowy i jego nauczanie ma charakter priorytetowy. Wzrost znaczenia nauczania języków obcych w szkołach w Polsce nastąpił na początku lat 90. i był bezpośrednim skutkiem mających miejsce

w tym czasie wydarzeń politycznych. Obowiązkowy przez wiele lat język rosyjski został wyparty głównie przez języki: angielski, niemiecki, francuski.

Głównym celem nauczania języków obcych jest rozwój umiejętności mownych, które umożliwiają porozumiewanie się w naturalnych sytuacjach komunikacji językowej. Realizacji tego celu sprzyja coraz szerzej stosowane nauczanie w klasach dwujęzycznych. W klasach tych oprócz nauki języka obcego, nauczanie wybranych przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego jest prowadzone dwujęzycznie, tzn. w języku polskim oraz w języku obcym. Proporcje zajęć prowadzonych z danego przedmiotu w języku ojczystym i obcym określa nauczyciel danego przedmiotu.

Do klas dwujęzycznych w liceach ogólnokształcących są przyjmowani nie tylko uczniowie, którzy znają już drugi język, lecz także ci, którzy rozpoczynają naukę tego języka. Organizuje się dla nich klasę wstępną z intensywnym nauczaniem języka (18–20 godzin tygodniowo), co umożliwia im opanowanie języka na takim poziomie, że w kolejnych latach zajęcia z zakresu kształcenia ogólnego mogą być prowadzone dwujęzycznie.

Nauczanie dwujęzyczne ma już wielu zwolenników. Z roku na rok rośnie liczba osób zainteresowanych nauką w takich klasach. Wielu zdolnych i ambitnych uczniów właśnie w takich klasach odnajduje możliwość rozwoju swych zainteresowań czy uzdolnień.

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Nauczanie w klasach dwujęzycznych powinno stwarzać młodzieży szansę dalszej edukacji również za granicą. Biegła znajomość języka obcego oraz znajomość kultury i realiów krajów danego obszaru językowego, a także zagadnień społeczno-ekonomicznych może znacznie ułatwić „wejście” w nowe środowisko społeczno-kulturowe.

W nauczaniu języka obcego przez mówienie, które postuluje metoda bilingwalna, wyróżnia się dwa typy komunikacji:

- komunikację, w której uwaga koncentruje się na formie wypowiedzi językowej (*medium-orientated communication*);
- komunikację, w której uwaga koncentruje się na przekazie treści za pomocą przyswojonych elementów języka obcego (*message-orientated communication*).

Bardzo ważnym elementem w procesie nauczania języka obcego jest możliwość podporządkowywania komunikacji przekazowi treści. W tak rozumianym nauczaniu nie wystarczy tylko umiejętność wypowiadania się, gdyż istotne staje się napełnienie wypowiedzi określoną treścią. Umiejętności te są efektywnie kształtowane w klasach dwujęzycznych, w których dobra znajomość języka obcego jest podstawą do przekazywania przyswojonych treści.

W przyswajaniu języka niezbędne staje się uświadomienie sobie przez uczniów zarówno swych celów, jak i możliwości. Bardzo ważnym warunkiem efektywności nauczania języków obcych jest przyswojenie strategii uczenia się i umiejętność ich doboru i wykorzystania. Umiejętność zastosowania odpowiednich strategii nauczania oraz indywidualnych strategii uczenia się podczas samodzielnej pracy nad językiem na lekcji oraz w domu stwarza możliwości uzyskiwania lepszych wyników w nauce. Staje się to szczególnie ważne w nauczaniu dwujęzycznym, gdyż efektywne strategie pozwalają szybciej zapamiętywać materiał i w pewnym stopniu ograniczyć czas poświęcany na samodzielne przygotowanie do lekcji. Niejednokrotnie ambitni uczniowie klas dwujęzycznych poświęcają nauce cały wolny czas i wypracowanie odpowiednich strategii uczenia się i ich właściwego zastosowania staje się koniecznością.

Aktywność uczniów, ich udział w procesie nauki języków obcych wyraża się w ilości czasu poświęconego na wyłączne uczenie się języka. Aktywność ta, mająca na celu zaspokojenie różnego rodzaju potrzeb, wśród których należy wymienić potrzeby egzystencjonalne, emocjonalne, poznawcze (rozwój zainteresowań), potrzeby związane z pewnymi aspiracjami, ideałami, z osiągnięciem pożądanej pozycji społecznej i inne, jest określana w psychologii jako *motywacja*. Stanowi ona mechanizm pobudzający i organizujący aktywność jednostki dla osiągnięcia określonych celów²⁾. Motywacja, której podstawą jest naturalna potrzeba porozumiewania się w języku obcym oraz możliwości użycia języka w sytuacji naturalnej, pozwala na osiągnięcie istotnych rezultatów nauczania języków obcych.

Wśród głównych czynników niezbędnych do efektywnego opanowania języków obcych należy wymienić:

- motywację, uwarunkowaną możliwością użycia języków w sytuacjach komunikacji językowej,
- zdolności do opanowania języków obcych,
- zorganizowanie procesu nauczania języków obcych z uwzględnieniem szczególnej roli kontaktu z językiem obcym oraz kulturą narodu,
- przygotowanie merytoryczno-metodyczne nauczycieli do zawodu.

Ważną rolę w kształtowaniu i podtrzymywaniu motywacji ucznia odgrywa nauczyciel. Ma on możliwość oddziaływania na uświadamianie przez ucznia motywy i kierowania nimi. W przypadku nieuświadomionych motywów lub motywów słabych zadaniem nauczyciela jest je uświadamiać, rozwijać oraz wzmacniać.

Motywację do nauki języków obcych znacznie zwiększa możliwość wyjazdów i kontaktów międzynarodowych. Doskonałą możliwością jest organizowanie przez szkoły wakacyjnych wyjazdów, podczas których młodzież szkolna nie tylko odpoczywa, lecz również zdobywa umiejętność porozumiewania się w języku obcym. W takich warunkach nawet najślabi uczniowie szybko przyswajają sobie podstawowe zwroty języka obcego, a konieczność porozumiewania się mobilizuje ich do pracy.

Nauczanie w klasach dwujęzycznych wymaga od nauczycieli nowego spojrzenia na pro-

²⁾ Zob.: Wozniwicz W. (1987), *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP, s. 16–17.

ces nauczania języka obcego. Kształcenie powinno mieć charakter innowacyjny, praktyczny i problemowy. Niezbędnym warunkiem osiągnięcia sukcesu jest uwzględnienie osobowości ucznia. Głównym zadaniem nauczycieli, obok nauczania, jest umiejętność kierowania pracą ucznia, wskazywanie mu sposobów efektywnego uczenia się, uświadamianie mu jego możliwości i rozwijanie jego zainteresowań i zdolności. Tak rozumiana funkcja nauczyciela wymaga odpowiedniego przygotowania kadry oraz umożliwienia nauczycielom i zobowiązania ich do uczestnictwa w odpowiednich kursach, które ułatwią im pracę w nowych warunkach.

Wyniki nauczania niejednokrotnie są zależne również od samych nauczycieli, ich merytoryczno-metodycznych kompetencji, pracowitości, poświęcenia w pracy itp. Ciągłe jednak

nasze szkolnictwo boryka się z brakiem właściwie przygotowanej kadry. Wobec zmieniających się potrzeb i warunków nauczania istnieje konieczność kształcenia nowoczesnych nauczycieli języków obcych. Takie wyzwanie stoi przed uczelniami wyższymi, których zadaniem jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy w szkole. W związku z tym należy zwrócić szczególną uwagę na rozwój umiejętności, które ułatwią przyszłym nauczycielom pracę w nowych warunkach.

Bibliografia

- Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
Okoń, W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa.
Woźniewicz, W. (1987), *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.

(kwiecień 2002)

Stanisława Żurakowska¹⁾
Wrocław

Warto było...

Problem edukacyjny, którym się zajęłam starając się o stopień nauczyciela dyplomowanego, pojawił się w klasie wstępnej dwujęzycznej w roku szkolnym 2000/2001. Dotyczył on tak zwanych uczniów słabych. Czy tacy są? A może to tylko my ich za takich uczniów uważamy? Czy można ucznia „zaszufladkować” nie wierząc w jego możliwości poprawy? Na tak postawione pytania odpowiadałam sobie – NIE.

Uczniowie, w pierwszym roku nauki w klasie dwujęzycznej, mają 18 godzin języka francuskiego. Zajęcia są prowadzone przez trzech nauczycieli, w tym lektora języka francuskiego, który prowadzi fonetykę w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w każdej grupie. Pozostałe szesnaście godzin rozkłada się na dwóch nauczycieli polskich.

Systematycznie diagnozując jakość mojej pracy i moich uczniów (kartkówki, sprawdziany, dialogowanie, czytanie tekstów ze zrozumieniem), w trakcie pierwszych miesięcy nauki zaniepokoiły mnie problemy kilku z nich. Na

początku szukałam przyczyn we własnym sposobie prowadzenia lekcji. Zmieniałam techniki, uczniowie częściej pracowali w grupach, gdyż wtedy czuli się bezpieczniej, mając obok siebie kolegów, na których mogli liczyć. Zauważyłam, że ten sposób pracy najbardziej odpowiadał moim wychowankom. Rozmawiałam z uczniami, z ich wychowawcą oraz z rodzicami, sygnalizując wstępnie moje obawy, niepokoje i próbując wspólnie rozwiązać występujące problemy.

Następne miesiące poświęciłam na dodatkowe konsultacje z tymi uczniami, wyjaśniałam im zagadnienia, z którymi mieli problemy, proponowałam im do wykonania dodatkowe ćwiczenia, przesłuchiwanie kaset z nagraniami tekstów po francusku i literaturę, z której mogli skorzystać, aby nadrobić braki. Miałam jednak wrażenie, że moje wysiłki nie odnoszą zamierzonego celu. Nie pomyliłam się.

Po pierwszym semestrze, po przeanalizowaniu postępów uczniów, moje obawy potwierdziły się. Spośród trzydziestu wychowanków

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

trzech z nich, na których wcześniej zwróciłam uwagę, zaczynało mieć problemy z poprawnym przyswojeniem materiału zaplanowanego w pierwszym semestrze. Utwierdziły mnie w tym również koleżanki, które wspólnie ze mną prowadziły zajęcia w badanej klasie.

Mając potwierdzenie nauczycielek uczących języka francuskiego w tej klasie, postanowiłam jeszcze raz porozmawiać z uczniami i ich rodzicami. Na najbliższej wywiadówce, która miała miejsce pod koniec stycznia, spotkałam się z zainteresowanymi osobami.

Uczniowie podkreślali, że największy problem sprawia im przyswojenie materiału z gramatyki i opanowanie słówek. Było to zrozumiałe, gdyż przy osiemnastu godzinach języka w tygodniu materiał gramatyczny i językowy gromadzi się bardzo szybko. Prosił o częstsze sprawdzanie słówek i robienie częściej krótkich sprawdzianów z poszczególnych działów gramatyki.

Rodzice byli bardzo zaniepokojeni problemami swoich pociech i upatrywali przyczyn w braku uzdolnień i systematyczności w nauce swoich dzieci. Chcieli im pomóc płacąc za dodatkowe lekcje języka francuskiego – byłam temu absolutnie przeciwna. Według mnie korepetycje, przy tak dużej liczbie lekcji języka obcego w tygodniu, nie mają uzasadnienia. Jestem przeciwniczką korepetycji, gdyż rozleniwiają one uczniów, wyłączają ich z myślenia i samodzielnej pracy. Wobec propozycji przedstawionej przez rodziców, która w moim mniemaniu, uderzała bezpośrednio we mnie i moje przygotowanie pedagogiczne oraz metodyczne, ostro zaprotestowałam.

Obiecałam, że zorganizuję pomoc koleżeńską w klasie, postaram się nadal pracować z uczniami indywidualnie oraz, że poproszę o pomoc pedagoga i psychologa szkolnego. O podjętych decyzjach poinformowałam również wychowawcę klasy, który był żywo zainteresowany sprawami swoich wychowanków.

Byłam przekonana, że propozycje przedstawione rodzicom i uczniom pozwolą rozwiązać problem. Skontaktowałam się z pedagogiem i psychologiem szkolnym. Przedstawiłam pokrótce zjawisko i sposoby jego rozwiązania, zaproponowane przeze mnie osobom zainteresowanym. Poprosiłam o pomoc w rozwiązaniu tego problemu.

Działaliśmy na dwóch płaszczyznach. Uczniowie zgłosili się do pedagoga i psychologa

szkolnego. Uczestniczyli w kilku spotkaniach terapeutycznych, które miały na celu utwierdzić ich poczucie własnej wartości i możliwości percepcyjne. Tymczasem ja zorganizowałam pomoc koleżeńską, którą starałam się w miarę możliwości wspierać. Z drugiej strony, sięgnęłam do literatury fachowej. Zaobserwowałam bowiem, że klasa jako cała grupa społeczna może również mieć wpływ na motywację uczniów.

W naszej bibliotece szkolnej, znalazłam bardzo wartościową pozycję – Richarda I. Arendsa *Uczymy się nauczać* wydaną przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne w Warszawie w 1998 roku, która okazała się bogatym źródłem pomocnych uwag, propozycji i zaleceń w podobnych przypadkach.

Początkowo wstydziłam się przyznać sama przed sobą, że jako nauczyciel z 26-letnim stażem sięgam do podręcznika, który mówi o tym, jak uczyć się nauczania innych. Zadałam sobie pytanie, czy czasem nie jest to już za późno? Okazało się, że znalazłam tu mnóstwo przykładów z życia szkoły i klasy, które uwzględniały psychospołeczne aspekty pracy nauczyciela, nad którymi nie zastanawiałam się prowadząc zajęcia dydaktyczne.

Zdałam sobie sprawę, iż organizując samopomoc koleżeńską przyczyniam się również do integracji klasy, do tworzenia atmosfery odpowiedzialności grupy za jednostkę, do kształtowania odpowiedniego klimatu klasy, który ma duży wpływ na motywację uczenia się poszczególnych jej członków.

Po miesiącu zaobserwowałam stopniowo pojawiające się efekty wspólnych działań, pedagoga, psychologa, kolegów z klasy i moich. Uczniowie starali się nadrobić zaległości. Otrzymałam równocześnie potwierdzenie od koleżanek, że wspólny wysiłek przynosi pozytywne rezultaty. Nauczanie w klasie dwujęzycznej wymaga od prowadzących zajęcia dydaktyczne ciągłej współpracy między sobą i dzielenia się informacjami o zespole klasowym.

Wiele obiecywałam sobie również po zbliżającej się wymianie z Francuzami. W marcu uczniowie gościli w swoich domach rówieśników z Roubaix. W codziennych kontaktach z nimi musieli sami porozumiewać się w języku obcym, a nawet od czasu do czasu być tłumaczami dla swoich rodziców. To spotkanie okazało się bardzo owocne. Trójka uczniów, z który-

mi były największe problemy, nabrała pewności siebie, przekonała się, że pomimo błędów, które popełniali byli komunikatywni i bez większych kłopotów porozumiewali się ze swoimi kolegami z Francji. Byłam bardzo zadowolona. Uczniowie zabrali się do pracy z jeszcze większą energią. Moja radość trwała niestety krótko.

Zbliżał się egzamin końcowy – pisemny i ustny. Atmosfera napięcia w klasie narastała z dnia na dzień. Pomimo usilnych starań ze strony wszystkich nauczycieli uczących w klasie, zmierzających do zmniejszenia obaw naszych wychowanków, uczniowie bardzo przeżywali zbliżający się sprawdzian ich umiejętności. Trzeba w tym miejscu wyjaśnić, że końcowy sprawdzian pisemny w klasie dwujęzycznej odbywa się w tym samym dniu, o tej samej godzinie i jest jednakowy dla wszystkich uczniów uczących się w sekcjach dwujęzycznych w Polsce. Jest on opracowywany przez nauczycieli uczących w tych klasach. Umożliwia to porównanie wyników, wymianę doświadczeń i ustalenie wspólnych działań na przyszłość.

W dniu egzaminu moi uczniowie, odświętnie ubrani i trochę zdenerwowani, przystąpili do pracy. Na rezultaty swojej pracy pisemnej musieli trochę poczekać. W międzyczasie, odbył się egzamin ustny. Wynik tego egzaminu dla moich trzech szczególnych podopiecznych był raczej zadowalający. Po sprawdzeniu testów językowych okazało się, że umiejętności, które powinni opanować, aby otrzymać ocenę pozytywną, są niewystarczające. To była moja klęska. Nie tylko oni, ale również ja byłam załamana. Postanowiłam jednak walczyć nadal o ich postępy w nauce. Po rozmowie przeprowadzonej z koleżankami, które wspólnie ze mną uczyły w tej klasie i były również odpowiedzialne za wyniki nauczania, postanowiłyśmy dać im szansę pozostania w sekcji dwujęzycznej. Przemawiały za tym wysiłek, jaki wkładali w opanowanie materiału, ich samozaparcie oraz fakt, że problem adaptacji do nowych warunków, jakim jest przejście ze szkoły podstawowej do liceum może trwać u nich dłużej.

Warto podkreślić, że w klasie wstępnej znajdują się uczniowie, którzy ukończyli szkołę podstawową. Jest to klasa, która przygotowuje do opanowania języka obcego w takim stopniu, aby służył on jako narzędzie do przyswajania wiedzy z przedmiotów nauczanych w dwóch

językach. Po ukończeniu tej klasy uczniowie otrzymują jedynie zaświadczenie o uczęszczaniu do szkoły. Trzeba pamiętać, że był to rok szkolny 2000/2001, a więc jeszcze moment, kiedy przyjmowaliśmy uczniów do liceum, po ukończeniu szkoły podstawowej. Rok szkolny 2001/2002 był rokiem, w którym nie mieliśmy w liceum klas pierwszych z wyjątkiem klasy pierwszej dwujęzycznej.

O naszym postanowieniu zawiadomiłam wychowawcę i przerażonych rodziców, którzy bezradnie czekali na naszą decyzję. Ich wdzięczność i zaufanie do naszej propozycji była ogromna. Uczniów czekała jednak dalsza praca i to w okresie wakacji. Zabraliśmy się do indywidualnego analizowania końcowego testu gramatycznego po to, aby opracować listę zagadnień do ponownego przerobienia. Z takim bagażem ćwiczeń przygotowanych przeze mnie wybrali się na trochę popsute wakacje. Warto było dać im jeszcze jedną szansę.

Początek roku szkolnego to kolejna próba ich umiejętności, którą należało przeprowadzić szybko, aby w razie porażki mieli możliwość przeniesienia się do klasy ogólnej. Ku mojemu zdumieniu większość ćwiczeń została poprawnie rozwiązana, a wynik kolejnego testu, który im przygotowałam, świadczył o ogromnej pracy, jaką włożyli w opanowanie materiału. Byłam bardzo zadowolona, choć przyczyny problemów, z jakimi się borykali w trakcie roku szkolnego, w dalszym ciągu mnie nurtowały.

Nasze dość częste kontakty zbliżyły nas do siebie. Mieliśmy do siebie zaufanie. To, co usłyszałam, było dla mnie kolejnym zaskoczeniem i zarazem zdziwieniem, gdyż przyczyna była wspólna dla wszystkich trzech uczniów. To nie oni, a ich rodzice wybrali dla nich tę klasę. W związku z tym w pierwszym semestrze uczyli się bez przekonania, bez motywacji, a zaległości narastały. Punktem przełomowym była dopiero wymiana szkolna i kontakt z francuskimi rówieśnikami. Przekonali się, że coś potrafią, że nie są gorsi, że znajomość języka obcego nawet w słabym stopniu umożliwia im poznanie innych, ciekawych ludzi. Zdali sobie również sprawę z tego, że było to już trochę za późno, aby nadrobić braki.

Decyzja, jaką podjęłam wspólnie z koleżankami w stosunku do nich, była słuszna i procentuje do dzisiaj.

(czerwiec 2002)

Kilka uwag o nauczaniu dwujęzycznym historii

Stosowanie języka obcego w nauczaniu historii w szkole ponadgimnazjalnej powinno uwzględniać kilka okoliczności wynikających z natury przedmiotu. Nie ma potrzeby, także ze względu na cele nauczania historii, wprowadzać język obcy jako wykładowy w całym toku nauczania. Po pierwsze, nie jest wskazane wykładanie historii Polski w języku obcym, zważywszy na fakt, iż uczniowie powinni operować wiedzą o dziejach ojczystych praktycznie na co dzień. Muszą znać nazwy, pojęcia właściwe historii Polski, muszą umieć opisać zjawiska poprawnym językiem z zastosowaniem frazeologii i terminologii polskiej. Tym bardziej, gdy wprowadzamy do nauczania źródła – wówczas nawet stosowanie języka polskiego staje się dostatecznie trudne, należy bowiem „przetłumaczyć” źródło z języka przeszłości na współczesną polszczyznę. Kto zna na przykład źródła staropolskie, ten dostrzeże, jak karkołomna byłaby próba wprowadzania języka obcego na tym etapie.

W pewnym stopniu dotyczy to również nauczania historii powszechnej. I tu bowiem chodzi o wyposażenie uczniów w odpowiedni aparat pojęciowy, o nauczenie mówienia o dziejach w sposób precyzyjny a zarazem niekolokwialny. Opowiadać bowiem „potocznym” językiem ulicy każdy z nich i tak potrafi. Tylko z zastosowaniem odpowiedniego języka, posługując się pojęciami abstrakcyjnymi, można zadowalająco wyjaśnić i scharakteryzować zjawiska i procesy dziejowe. Także do nauczania innych umiejętności (analiza, synteza, konstruowanie, selekcja i hierarchizacja informacji i inne) niezbędne jest operowanie językiem ojczystym. W końcu ważne jest również to, by uczniowie znali polskie nazwy różnych zjawisk z historii powszechnej, czyli na przykład takie pojęcia jak *włosz feudalna*, *renta feudalna*, *państwa centralne* i inne. Czy to znaczy, że nauczanie dwujęzyczne w przypadku historii nie ma sensu? Wydaje mi się, że jednak nie.

Stosowanie języka obcego powinno mieć charakter uzupełniający i powinno wspie-

rać przede wszystkim jeden cel nauczania historii: pogłębienie świadomości wielokulturowości świata. Innymi słowy, miałyby sprzyjać pogłębieniu wiedzy uczniów o kulturze narodu, którego język poznają w ramach nauczania dwujęzycznego, a także umiejętności poruszania się w tej kulturze. Jako pierwszą metodę realizacji tego celu widziałabym poszerzenie treści nauczania o dodatkowe tematy, służące omówieniu zagadnień szczególnie ważnych dla historii danego narodu, a nieuwzględnionych w polskim programie. Dla klas z językiem angielskim mogłoby to być omówienie przemian państwa brytyjskiego w XIX w. – jego demokratyzacja czy rozwój w tym kraju społeczeństwa masowego. Dla uczniów z językiem niemieckim – charakterystyka demokratycznego ruchu zjednoczeniowego w Niemczech w pierwszej połowie XIX w. – zagadnienie o tyle ważne, że ta właśnie epoka jest dla współczesnych Niemców punktem odniesienia, a inspiracji i źródeł tradycji szuka się właśnie w ruchach studenckich burszenszaftów czy szerzej, demokratycznej opozycji. Jako drugi element widziałabym podawanie uczniom obcojęzycznego brzmienia nazw różnych zjawisk historycznych. Można ten zabieg stosować na bieżąco, uzupełniając wykład „tłumaczeniem” pewnych pojęć czy terminów na język obcy. Podajemy zatem, że na określenie poddaństwa w języku angielskim stosuje się pojęcie *serfdom*, a pańszczyzny – *labour rent* albo *forced labour*. Jest to zresztą znakomita okazja do uzmysłowienia, że trudności terminologiczne wynikają, a zarazem także świadczą o odmienności procesu dziejowego – w historii Anglii praktycznie nie istniało zjawisko podobne do wschodnioeuropejskiego poddaństwa nowożytnego. Podawanie obcojęzycznych tłumaczeń można stosować także w przypadku historii Polski, na przykład warto uczniom uświadomić, że Sejm pierwszej Rzeczypospolitej w języku angielskim będzie nazywany słowem *Diet*, a nie *Parliament* (podobnie jak wszystkie reprezentacje stanowe). Szczegół-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką historii w XXXIII Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Warszawie.

nie istotne jest to w przypadku tematów związanych z historią danego narodu, wówczas należy podać uczniom oryginalne nazwy zjawisk w niej występujących.

W przypadku realizacji tematów z historii powszechnej można pokusić się o przeprowadzenie w języku obcym lekcji powtórzeniowej, w trakcie której uczniowie musieliby odpowiadać na konkretne pytania z zastosowaniem obcej terminologii.

Kolejnym elementem nauczania dwujęzycznego byłoby, moim zdaniem, wprowadzenie tekstu. Można wykorzystać fragmenty opracowań obcojęzycznych, niekoniecznie podręczników szkolnych, mogą wystarczyć publikacje popularnonaukowe, omawiające syntetycznie dane zagadnienie. W ten sposób uczniowie zetkną się nie tylko z profesjonalnym słownictwem, ale w ogóle z historyczną narracją, czyli sposobem prezentacji zagadnień historycznych w języku obcym. Praca z tekstem może stać się znakomitą okazją ćwiczenia pewnych umiejętności, wtedy łączy się dwujęzyczność z realizacją podstawowych celów nauczania historii, czyli wyuczeniem pewnych zdolności intelektualnych i warsztatowych. Niech mi wolno będzie jako przykład podać ćwiczenie, jakie przeprowadziłam w klasie drugiej w swoim Liceum. Podstawą miał być fragment syntezy historii Anglii, dotyczący średniowiecznego kościoła w Anglii i Irlandii. W ramach pracy domowej uczniowie mieli przeczytać określone fragmenty tekstu, a następnie na lekcji w trakcie 10-minutowej kartkówki, wyszukać w nich odpowiedzi na dwa pytania. Ćwiczenie dotyczyło zatem umiejętności rozumienia tekstu i selekcji informacji. Wbrew pozorom nie było to takie proste, bowiem odpowiedzi na pytanie o cechy charakterystyczne kościoła irlandzkiego należało szukać w całym tekście, a nie tylko w akapicie poświęconym temu zagadnieniu. Doszedł zatem tu także element wychowawczy, bowiem lepiej poradzili sobie uczniowie, którzy wykonali wcześniejsze polecenie, zapoznali się z tekstem w domu i dzięki temu orientowali się, gdzie szukać potrzebnych informacji.

Praca z tekstem może mieć kilka faz: od wspólnego czytania fragmentów na lekcji (także na głos), którym towarzyszy zadawanie pytań do treści i odpowiadanie uczniów, po zadawanie jako prace domowe przeczytania większych partii i następnie egzekwowanie wiedzy. W starszych klasach i w odniesieniu do uczniów szcze-

gólnie zainteresowanych przedmiotem można spróbować wprowadzić naukową literaturę historyczną: syntezy czy monografie (raczej we fragmentach). Byłaby to okazja pokazania uczniom charakterystycznych cech historiografii innego kraju: odmiennego warsztatu, metodologii, nie mówiąc o sposobie ujmowania i interpretowania poszczególnych zjawisk i procesów historycznych. Można też pokusić się o wprowadzanie źródeł, ale raczej współczesnych, to znaczy takich, w których jest użyty język dzisiejszy. Na przykład przy omawianiu sytuacji międzynarodowej okresu międzywojennego XX wieku przydatny byłby tekst ilustrujący politykę *appeasementu* (jak przemówienie Chamberlaina w oryginale). Wówczas także analizę źródła można przeprowadzić po angielsku: odtworzenie treści, pytania o wiarygodność i kompetencje źródła, a następnie wydobywanie informacji źródłowych. Tu zresztą mogą wystąpić pewne trudności, jako że tradycje metodologii anglosaskiej mogą bardzo różnić się od naszych, opartych na metodologii kontynentalnej. Nauczyciele, którzy korzystają z brytyjskich podręczników, powinni być tego świadomi.

Podsumowując uważam, że nauczanie dwujęzyczne historii powinno zakładać traktowanie języka obcego jako dodatkowego, uzupełniającego instrumentu nauczania. Zastosowanie języka obcego jako jedyne (albo głównego) języka wykładowego może przynieść więcej szkód niż pożytku. Użycie go jako uzupełniającej metody nauczania może urozmaicić i wzbogacić proces nauczania, a także uczynić go bardziej atrakcyjnym dla uczniów, którzy zazwyczaj mają silne motywacje do uczenia się języka obcego.

Osobnym problemem byłaby sprawa egzekwowania wiedzy, przekazanej uczniom w toku całego procesu nauczania dwujęzycznego. Na świadectwach uczniów jest zaznaczone, że ukończyli szkołę (albo klasę) dwujęzyczną, natomiast żaden egzamin (z wyjątkiem samego języka) kończący cykl nauczania, także matura, nie przewiduje sprawdzenia wiedzy i umiejętności w sposób uwzględniający specyfikę tego nauczania. Należałoby rozważyć, jak zmodyfikować zewnętrzną maturę dla dwujęzycznego nauczania, by ta grupa wymogów egzaminacyjnych była spójna i porównywalna dla wszystkich typów, ale też by dało się to pogodzić z ich odmiennością zależną od przyjętego języka.

(listopad 2002)

Matura w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim 2001–2002

Matura w liceum z klasami dwujęzycznymi z językiem hiszpańskim im. Miguela de Cervantesa w Warszawie odbyła się, tak jak we wszystkich polskich szkołach, w maju. 10 maja odbyły się egzaminy pisemne, 20-23 maja egzaminy ustne. Czternastu absolwentów promocji 1997–2002 wzięło udział w maturze dwujęzycznej mającej na celu uzyskanie przez uczniów hiszpańskiego tytułu maturzysty *Titulo de Bachiller*. Jako że cała czternastka zdała egzaminy pomyślnie, wkrótce po tym miał im zostać wręczony wspomniany *Titulo* wydany przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Królestwa Hiszpanii. Jest on uznawany za w pełni równoważny z ukończeniem Nieobowiązkowej Szkoły Średniej (*Bachillerato*) i daje prawo wstępu na uniwersytety w Hiszpanii na takich samych warunkach, jakie mają absolwenci szkół hiszpańskich i zagranicznych uznawanych przez hiszpański system oświaty.

Obowiązkowy dla wszystkich egzamin pisemny obejmował następujące zagadnienia: literaturę, język, kulturę i cywilizację Hiszpanii. Został opracowany przez nauczycieli tych przedmiotów z liceum, i był nadzorowany przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii, które wprowadziło kilka zmian w modelu oryginalnym egzaminu. Uczniowie mieli do wyboru dwa zestawy pytań, z których uczeń wybierał jeden w trakcie egzaminu. W każdym zestawie znajdował się jeden tekst literacki pisany prozą oraz drugi wierszem, pierwszy z XX wieku, drugi z okresów wcześniejszych. Do każdego fragmentu były podane trzy pytania z literatury, po jednym z języka i kultury (czyli łącznie pięć pytań). Uczniowie mieli do swojej dyspozycji maksymalnie pięć godzin na udzielenie odpowiedzi.

W tym roku fragmenty tekstów pochodziły z *Domu Bernardy Alby* Federico Garcí Lorca i z średniowiecznej romancy *Abenámár*, *Abenámár*. Zdecydowana większość uczniów wybrała

tekst Garcí Lorca, być może ze względu na fakt, iż był to autor, którego twórczość była dogłębnie analizowana na lekcjach literatury. Ponadto przy okazji analizy tekstów Garcí Lorca uczniowie mieli okazję zapoznać się z wersjami filmowymi niektórych dzieł oraz z różnorodnym materiałem muzycznym autorstwa Garcí Lorca i o nim samym. Uczniowie uzyskali ogólnie dobre oceny: od 3 (w systemie hiszpańskim ocena dobra) do nawet 6 (ocena celująca – wyróżnienie). Paradoksalnie uczennica, która otrzymała ocenę celującą wybrała nie tekst Garcí Lorca lecz ramanę średniowieczną

Na egzaminach ustnych uczniowie obowiązkowo musieli zdawać język i literaturę oraz wybrali jeden z następujących przedmiotów: historia, geografia lub biologia. Ze wspomnianych czternastu uczniów, ośmiu wybrało historię, pięciu geografię i jedna uczennica wybrała biologię. Część ustna trwała cztery dni. W celu przeprowadzenia egzaminów ze wszystkich przedmiotów oraz ich oceny została powołana państwowa komisja egzaminacyjna w składzie: nauczyciele z danych przedmiotów, dyrektor szkoły, wychowawczyni klasy, koordynator sekcji dwujęzycznej, radca do spraw edukacji Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii oraz inspektor delegowany przez to samo Ministerstwo. Pomimo tak liczego grona osób w komisji uczniowie nie stresowali się tym faktem, a ich odpowiedzi na zadawane pytania udzielane z powagą i pewnością siebie były poprawne, zarówno te dotyczące zdawanych przedmiotów, jak i te spontanicznie rodzące się w trakcie dialogu. Członkiem komisji egzaminacyjnej, mogącym wyrazić swoją opinię na temat uczniów w sposób najbardziej obiektywny była pani inspektor, która została mile zaskoczona poziomem uczniów: ich umiejętnościami językowymi i poziomem wiedzy. Od pierwszego egzaminu (z historii) do ostatniego, powtarzała swoje wyrazy uznania i gratulacje. Oceny

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka hiszpańskiego w Liceum im. Miguela de Cervantesa w Warszawie.

były satysfakcjonujące ze wszystkich przedmiotów – przeważały 4 i 5.

Nauczyciele z sekcji dwujęzycznej są zadowoleni i dumni z takich wyników swoich

uczniów, jak i z pochwał płynących z ust przedstawicieli hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu.

(listopad 2002)

Piotr Rochowski¹⁾

Stalowa Wola

Szkolnictwo dwujęzyczne na pograniczu polsko-niemieckim

Problem nauczania języków obcych w klasach dwujęzycznych jest szczególnie zauważalny zarówno w szkołach mniejszości narodowych oraz etnicznych, ale też w placówkach oświatowych „skazanych” na dwu- czy nawet wielojęzyczność. Mowa tu o inicjatywach ponadgranicznych. Dobitym przykładem może tu być Euroregion „Pomerania”, w skład którego wchodzi gminy południowoszwedzkiej prowincji Skåne, landy niemieckie Meklenburgia-Pomorze Przednie i Brandenburgia, oraz województwo zachodniopomorskie wraz ze Szczecinem. Pozytywne doświadczenia stały się impulsem do tworzenia dwóch następnych Euroregionów wzdłuż naszej zachodniej granicy: na południu pogranicze polsko-niemiecko-czeskie (obszar ograniczony rzekami Szprewą, Nysą i Bobrem) oraz region centralny Słubice/Frankfurt nad Odrą z oficjalną nazwą „Euroregion Pro Viadrina” (nieoficjalnie zwany Słubfurt).

I właśnie ten region może poszczycić się najbardziej „zaawansowaną” międzynarodową współpracą oświatową. Oczkiem w głowie notabli tych dwóch miast, ale nie tylko, jest utworzony w 1991 roku Uniwersytet Europejski Viadrina. Na trzech głównych kierunkach (kulturoznawstwo, prawo i ekonomia) uczy się tu łącznie 4000 studentów, z czego jedna trzecia to Polacy. Collegium Polonicum (patronat Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), znajdujące się po polskiej stronie Odry, jest konkurencją dla fakultetów berlińskich (polonistyka na Uniwersytecie Humboldta, Instytut Europy Wschodniej przy Wolnym Uniwersytecie w Berlinie).

We Frankfurcie działa też Gimnazjum im. Karola Liebknechta, gdzie już od 10 lat młodzież polska i niemiecka przygotowuje się wspólnie do matury. Program nauczania odpowiada niemieckiemu gimnazjum. Co roku o jedno miejsce w tej szkole ubiega się ponad 80 uczniów polskich szkół podstawowych. Po egzaminach pisemnych i ustnych przyjmowanych jest 26 najlepszych. Klasy są mieszane; Niemcy uczą się języka polskiego, Polacy niemieckiego. Według kierownictwa gimnazjum polscy uczniowie w niczym nie ustępują swoim niemieckim rówieśnikom. Są zdyscyplinowani (bardziej niż Niemcy) i chętni do nauki. Może ta młodzież obali stereotypy krążące o nas u naszych zachodnich sąsiadów? Nauka w tej szkole zaczyna się tygodniem wprowadzającym, po czym cała klasa wyjeżdża na obóz integracyjny. Plan lekcji obejmuje około 30 godzin zajęć, do których należy dodać 3 godziny języka polskiego oraz 2 godziny zajęć wyrównawczych dla uczniów z Polski. Po ukończeniu gimnazjum (13 klasa) uczniowie zdają niemiecką maturę.

Euroregion „Pomerania” też może poszczycić się swoją binacjonalną placówką oświatową. Jest to niemiecko-polskie gimnazjum w miejscowości Löcknitz. Szkoła funkcjonuje od 1995 roku przyjmując corocznie 25 polskich uczniów. Tak jak we Frankfurcie tak i tu klasy są mieszane. Jednak w Löcknitz Polacy zdają polską maturę, co oznacza dla nich dodatkowo 15 godzin zajęć w tygodniu: historia (Polski), wychowanie obywatelskie oraz język polski. Matura pierwszej polsko-niemieckiej klasy odbyła się

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół Nr 4 w Stalowej Woli.

w 1999 roku. Aktualnie uczęszcza do tej szkoły ponad 500 uczniów, z czego prawie 20% to Polacy. Co jest zadziwiające – połowa niemieckich uczniów tego gimnazjum wybiera polski jako drugi język obcy.

Jednak nie wszystko przebiega tak, jak to sobie wyobrażali twórcy tych międzynarodowych szkół. Są problemy i wcale nie chodzi tu o stronę finansową przedsięwzięć. Słabo rozwija się integracja między uczniami i studentami naszych krajów. Kolegą ze szkolnej ławy jest rodak. Po zajęciach uczniowie rozjeżdżają się do nierzadko odległych domów przez co nie ma możliwości pogłębiania znajomości jako takiej, jak i pogłębiania znajomości języka. Mieszane, polsko-niemieckie przyjaźnie należą do wyjątków, choć należy zauważyć, że nie ma tu już tak częstych jak kiedyś aktów nienawiści skierowanych przeciwko obcokrajowcom. Frankfurt nad Odrą nie stał się jeszcze typowym miastem akademickim, na co liczono. Swoje weekendy studenci niemieccy wolą spędzać w Berlinie (niecała godzina jazdy pociągiem), a polscy wracają do domów, bądź do swego miejsca zakwaterowania w Słubicach.

Nasz język też nie cieszy się zbyt dużą popularnością na frankfurckiej uczelni. Na osiem oferowanych tu języków polski uplasował się na miejscu szóstym. „Gorszymi” okazały się szwedzki i fiński (dane z roku 2001). Wy tłumaczenie jest proste: dla Niemców gramatyka polska jak i wymowa są barierami niejednokrotnie niemożliwymi do przekroczenia (łatwiejszy jest francuski), a jeśli już ktoś zdecyduje się na któryś z języków słowiańskich, to będzie to rosyjski jako język z przyszłością, o czym u nas niestety zapomina się.

Trzeci powstający Euroregion nie może jeszcze poszczycić się takimi sukcesami w budowaniu wspólnej Europy. Jednak jego przyszłość może być obiecująca, a to ze względu na bliskie sąsiedztwo trzech krajów: Polski, Niemiec i Czech. Czyż możliwym jest, że powstaną tam szkoły (klasy) trójjęzyczne?²⁾ (listopad 2002)

²⁾ Więcej informacji pod adresami internetowymi:
www.euv-frankfurt-o.de
www.frankfurt-oder.de
www.liebknecht-gymnasium.bei.t-online.de
www.pomerania.net
www.viadrina.de
www.viadrina.org.pl



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ przysyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskietką (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- ▶ podawanie swoich adresów prywatnych i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- ▶ pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.
- ▶ podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji.

SPRAWOZDANIA



Monika Grabowska¹⁾
Wrocław

Wykorzystanie techniki wideo na lekcjach języka obcego Sprawozdanie ze szkolnych obozów językowych

Obozy językowe są jedną z chlubnych tradycji, którymi może poszczycić się VIII Liceum Ogólnokształcące we Wrocławiu. Tygodniowe wyjazdy w ramach „zielonej szkoły” to przede wszystkim przywilej klas dwujęzycznych francusko-polskich oraz klas filologicznych z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego i angielskiego. Również jednak inne klasy, w miarę własnych życzeń i dyspozycyjności nauczycieli, korzystają z tej możliwości. Organizowane nieprzerwanie od wielu lat obozy dają możliwość realizowania zakrojonych na szerszą skalę przedsięwzięć językowych w warunkach dużo atrakcyjniejszych niż szkoła. Chodzi mianowicie o ośrodek „Grażyna” położony w Przesiece w pobliżu Jeleniej Góry. Podczas obozów domek ten jest całkowicie do naszej dyspozycji i możemy w nim wcielać w życie najdziwniejsze nawet pomysły żyjąc i działając w sioście twórczej komunie.

Obóz językowy, który odbył się w kwietniu 2001, po raz pierwszy w historii VIII LO miał charakter międzynarodowy. Oprócz klasy I – dwujęzycznej francusko-polskiej do współpracy została zaproszona klasa II dwujęzyczna²⁾ z Gimnazjum Josefa Gregora Tajovského w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja).

Inicjatorami obozu była Jaroslava Zboranová z Bańskiej Bystrzycy i autorka niniejszego artykułu. Obie jesteśmy nauczycielkami języka

francuskiego. Poznałyśmy się podczas trzytygodniowego pobytu na stażu w Le Mans latem 1999 r. We wrześniu 2000 r. zorganizowałyśmy wymianę z Gimnazjum J. G. Tajovského, jednak stopniowo dojrzewał pomysł realizacji przedsięwzięcia ambitniejszego, skoncentrowanego na realizacji wspólnego projektu językowego i kulturowego, którego cele dydaktyczno-wychowawcze można zawrzeć w następujących punktach:

- ▶ doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem francuskim w mowie i piśmie,
- ▶ kształtowanie umiejętności komunikowania, dyskusowania, publicznego przemawiania i akceptacji,
- ▶ poznawanie kultur Polski, Słowacji i Francji,
- ▶ kształtowanie umiejętności współpracy,
- ▶ kształtowanie umiejętności przystosowywania się do nowych warunków,
- ▶ nauka tolerancji i akceptacji,
- ▶ wycieczki krajoznawcze, zajęcia sportowe i zabawa.

Nie bez znaczenia była również możliwość wymiany doświadczeń między nauczycielami z różnych krajów. Jeśli chodzi o tych ostatnich, do współpracy zostali „zwerbowani” pedagodzy, zapewniający różnorodność spojrzeń i doświadczeń: Annaig Catesson i Jérémy Georges – studenci FLE³⁾ na Uniwersytecie w Rennes, odbywający staż w Bańskiej Bystrzycy, Joanna Lisowska – nauczycielka biologii z VIII LO,

¹⁾ Dr Monika Grabowska jest nauczycielką języka francuskiego w VIII LO we Wrocławiu i adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Uniwersytetu Wrocławskiego.

²⁾ Odpowiada ona poziomowi naszej klasy I, gdyż w Słowacji nie ma klasy zerowej.

³⁾ *Français langue étrangère*, francuski jako język obcy.

wychowawczynie klasy polskiej uczestniczącej w obozie, Jadwiga Malczewska – nauczycielka wychowania fizycznego z VIII LO, i Anna Švartnerová z Gymnázium Tajovského – nauczycielka francuskiego, wychowawczynie klasy uczestniczącej w obozie. Razem z pomysłodawczyniami obozu, było więc 7 nauczycieli – opiekunów 58-osobowej grupy 17-latków: 35 Polaków i 23 Słowaków.



Organizacja obozu

Uczniowie słowaccy przybyli rano w dniu rozpoczęcia obozu (poniedziałek). Zajęcia rozpoczęły się tego samego dnia po obiedzie, a skończyły w piątek rano. Program został tak zaplanowany, aby każdy uczeń wziął udział w trzech różnych warsztatach z języka francuskiego, pod kierunkiem trzech różnych nauczycieli i w trzech różnych grupach, za każdym razem złożonych z przedstawicieli obu narodowości. W tym celu uczniowie podzielili się na minigrupki złożone z 4-5 osób – para Słowaków i 2-3 Polaków – których różne kombinacje utworzyły 8-10 osobowe grupy robocze.

Proponowane uczniom warsztaty to: teatr, dziennikarstwo i wideo. Oprócz tego każdy z uczniów brał udział w zajęciach z biologii (dwujęzycznie) oraz w „spotkaniu z piosenką”. Każdego dnia miał również okazję wyjść na pieszą wycieczkę po okolicy.

Program przewidywał maksymalne wykorzystanie czasu na zajęcia dydaktyczno-rekreacyjne, a więc pozostawiał uczniom niewiele czasu wolnego. Jako nauczyciele nie mieliśmy z tego powodu wyrzutów sumienia: wszak większa część pracy miała formę ludyczną, a twórcze zmęczenie uczniów okazało się najlepszym gwarantem dyscypliny. Wiezorami młodzież uczestniczyła więc w grach i zabawach, zorganizowanych w dużej mierze przez samych siebie, odbyło się ognisko oraz wieczór z piosenką.

Do tradycji obozu należy przygotowanie przez młodzież kolacji francuskiej w ostatnie popołudnie. Uczniowie podzielili się w tym celu na następujące grupy: kuchnia, dekoracja sali, przygotowanie zaproszeń. Jak się okazuje, przysłowie „gdzie kucharek sześć, tam nie ma co

jeść” nie zawsze się sprawdza (wszak było nas 62 osoby!). Menu obejmowało: *salade niçoise*, *gratin dauphinois*, *salade verte*, *plat de fromages*, *salade de fruits*.

W piątek po śniadaniu odbyła się prezentacja rezultatów pracy w warsztatach (projekcja filmów, prezentacja gazetek i scenek teatralnych) oraz przyznanie nagród najlepszemu filmowi, pismu i aktorowi. Przeprowadziliśmy również ankiety wśród uczniów dotyczące organizacji obozu: wszyscy ocenili pobyt w Przesieci z dużym entuzjazmem.

Po obozie młodzież słowacka oraz ich opiekunowie spędzili jeszcze półtora dnia we Wrocławiu na zwiedzaniu miasta, poznawaniu specjałów kuchni polskiej oraz rozrywkach.

Można z czystym sumieniem stwierdzić, że obóz ten przyczynił się do zacieśnienia przyjaźni polsko-słowacko-francuskiej oraz umożliwił uczniom twórczą, a przy tym nieskrępowaną kadrem klasy szkolnej oraz dzwonek, pracę w języku francuskim.



Przykładowy dzień pracy

Przykładowy dzień pracy to w praktyce dwa dni, ponieważ każda grupa zaczynała swoje atelier po obiedzie jednego dnia, a kończyła przed obiadem dnia następnego. Każdy z uczniów miał więc okazję współpracować w realizacji trzech projektów. Teoretycznie na każdy projekt powinny przypadać cztery seanse 90-minutowe, 2 po południu i 2 przed południem, tym razem jednak, ze względu na zajęcia z biologii oraz chęć umożliwienia wszystkim uczniom uczestniczenia w zajęciach z piosenką oraz wyjścia na przechadzkę każdego dnia, niektóre warsztaty zostały skrócone o 90 minut.

We wtorek po południu rozpoczął się następny, podobny cykl pracy. Każdy uczeń brał udział w innym warsztacie pod kierunkiem innego nauczyciela (raz Polki, raz Francuza, raz Słowaczki) i w otoczeniu innych kolegów. Wieczory, jak już wspomniałam, również zostały zagospodarowane: piosenka, gry i zabawy, ognisko i dyskoteka, wreszcie kolacja francuska i prezentacji wyników pracy w warsztatach.

PONIEDZIAŁEK						
Około południa: przybycie do Przesieki, zakwaterowanie						
13.00	Obiad					
14.00–18.00	14.30–17.30 A, B, C, D ⁴⁾ BIOLOGIA wycieczka, zbieranie roślin	14.15–15.45 E, F WIDEO 1	14.15–15.45 G, H GAZETKA	14.15–16.30 I, J WIDEO 2	14.15–16.30 K, L TEATR	
		16.00–17.30 E, F, G, H SPACER				
		17.30–18.15 E, F WIDEO 1	17.30–18.15 G, H GAZETKA	16.30–18.00 I, J, K, L SPACER		
19.00	Kolacja					
20.00—22.00	Wieczór z piosenką					
WTOREK						
8.00	Śniadanie					
9.00–10.30	A, B BIOLOGIA	C, D PIOSENKA	E, F WIDEO 1	G, H GAZETKA	I, J WIDEO 2	K, L TEATR
11.00–12.30	A,B PIOSENKA	C, D BIOLOGIA	E, F WIDEO 1	G, H GAZETKA	I, J, K, L SPORT	
13.00	Obiad					



Zajęcia warsztatowe w języku francuskim

Poszczególne warsztaty z języka francuskiego były następujące:

▼ **Gazetka.** Zajęcia poświęcone redagowaniu gazetki mogą przyjąć różne punkty wyjścia. Bardzo podobał mi się pomysł Anny Švartnerovej, która rozpoczęła od obserwacji podobieństw i różnic między różnymi periodykami w językach francuskim, polskim i słowackim, a także w innych, nawet jeśli były nieznane uczniom. Praca uczniów, której zasadniczym elementem będzie redakcja własnego tekstu do gazetki, musi jednak zostać ukierunkowana, aby całe przedsięwzięcie zakończyło się produkcją sensownej broszury. Warto więc zastanowić się nad rodzajem pisma: dziennik regionalny? Cemu nie, można wtedy skupić się na bliskim otoczeniu i samych uczestnikach obozu. Ogólnokrajowy? Jak najbardziej. Pismo specjalistyczne, np. sportowe? Nie wszyscy uczestnicy warsztatu mogą poczuć się zainteresowani... Może magazyn dla kobiet? Zwykle znajduje wielu zwolenników ze względu na swój lekki charakter itd.

Po podjęciu pierwszej decyzji (np. techniką burzy mózgów) czekają następne: wybór tytułu (może mieć charakter konkursowy – każdy uczeń notuje na karteczce swoją propozycję) oraz wybór rubryk magazynu. W tym momencie następuje podział pracy: pojedynczo lub w parach uczniowie piszą teksty do danych działów (np. zdrowie, sport, kultura, wiadomości, wywiad miesięca, horoskop itd.).

Pisanie powinno rozpocząć się po upływie około 1/3 czasu przeznaczonego na zajęcia. Po sprawdzeniu tekstów przez nauczyciela uczniowie przechodzą do następnego etapu, jakim jest wykonanie stron pisma. W Przesiece ma to charakter rękodzieła. Przy opracowaniu plastycznym bardzo wydajną techniką jest kolaż, do którego można wykorzystać pisma ze wstępnej części pracy.

Ostatnim etapem jest wykończenie gazetki. Warto do tego zadania wyznaczyć uczniów słabszych, którzy dotąd pracowali mniej, a którzy z pewnością chętnie podejmą się odpowiedzialnego zadania zgromadzenia wszystkich tekstów, ponumerowania stron, wykonania spisu treści, przełożenia tekstu reklamami i zszycia numeru. Nauczyciel powinien również zadbać, aby ktoś wykonał okładkę, na której zostaną zasygnalizowane najważniejsze tytuły.

▼ **Piosenka.** Te zajęcia najczęściej prowadzone są przez frankofonów i zależą od ich temperamentu i upodobań – oraz, oczywiście, od upodobań uczniów. W Przesiece Jérémy Georges pokazał uczniom uroki piosenki ludowej. Kiedyś sprawdzała się także formuła piosenki popowej, do której uczniowie sami przygotowywali choreografię.

⁴⁾ Pracujące minigrupki. Na planie wywieszonym w ośrodku wraz z listami grup od A do L znajdowały się również nazwiska nauczycieli-animatorów zajęć.

▼ **Teatr.** W tej dziedzinie również możliwości są nieograniczone – od etiud pantomimicznych po przygotowanie kilku scenek, a nawet całego spektaklu teatralnego. Okazuje się, że spektakl można przygotować w 360 minut, włącznie z nauczeniem się tekstu na pamięć – potrzebna jest tylko motywacja uczniów. Wspaniały przykład mieliśmy na jednym z obozów, kiedy to chętna do pracy grupa uczniów z klasy II i III dwujęzycznej przygotowała spektakl teatralny na podstawie streszczonej przez prowadzącego historyjki. Uczniowie napisali dialogi, wymyślili inscenizację i kostiumy, uczestniczyli w próbach. Inna możliwość, pozwalająca na nieco wolniejsze tempo, to opracowanie przez kilka grup kilku różnych scen z jednej sztuki teatralnej. Tak zrobiliśmy kiedyś z *Cyrano de Bergerac* E. Rostanda.



Wykorzystanie techniki wideo na zajęciach w języku obcym

Technika wideo stosowana na lekcji języka obcego posiada niewątpliwą zaletę, podnoszącą znacznie motywację uczniów, jaką jest utrwalenie produkcji na taśmie filmowej, którą każdy może następnie skopiować i zachować we własnej wideotece. Przede wszystkim gwarantuje ona jednak dużo zabawy oraz możliwość wykorzystania technicznych sztuczek oferowanych przez różne modele kamer wideo (np. stop-klatka, negatyw, deformacja obrazu...) dodających filmowi profesjonalizmu. W przeciwieństwie do teatru nie trzeba się uczyć na pamięć dużych partii tekstu. Można improwizować. Można powtórzyć nieudane ujęcia. Niestety, nie zawsze można sobie pozwolić na montaż, co nakłada konieczność pracy linearnej. To drobne ograniczenie nie zmienia jednak istoty rzeczy: praca z kamerą wideo to okazja do puszczenia wodzów fantazji, szans na realizacji najbardziej fantastycznych pomysłów oraz wspaniała okazja do wcielenia się w wiele ról. Warsztaty wideo cieszą się zawsze dużą popularnością wśród uczniów, dlatego też zaproponowaliśmy aż dwie równoległe grupy zajęciowe (prowadzone przez autorkę artykułu i Jarosławę Zboranową).

Grupa powinna liczyć do 10 osób, gdyż w przypadku większej liczby uczestników za-

chodzi konieczność sztucznego wikłania intrygi, aby znalazła się w niej rola dla każdego. Najważniejszą bowiem obowiązującą w czasie pracy z wideo zasadą jest, że dla wszystkich bez wyjątku uczniów musi się znaleźć miejsce na ekranie. Oto kilka prostych scenariuszy lekcji umożliwiających wykorzystanie techniki wideo. Część z nich można wypróbować również w klasie.

▼ Filmy „fabularne”

► Parodia znanego filmu – poziom średnio zaawansowany i zaawansowany.

Parodiowanie gatunków filmowych lub znanych tytułów spotyka się zwykle z entuzjazmem ze strony uczniów. Wszyscy znają Jamesa Bonda, Archiwum X czy telenowełe. Poziom produkcji zależy w dużej mierze od kompetencji językowych uczniów, ale pamiętajmy, że mamy do czynienia również ze sztuką wizualną – bardzo ważne jest to, co się dzieje na ekranie. A dzieć się może wszystko i z doświadczenia wiem, że z reguły dzieje się to, co najbardziej sensacyjne: pościgi, namiętne uściski, pojawianie się niesamowitych postaci. Dla nas, nauczycieli języków obcych, celem jest jednak ćwiczenie językowe. Dlatego też naszym zadaniem jest takie zaplanowanie pracy, aby zmieściła się w danym limicie czasowym. Proponuję limit ten podzielić na cztery części i wykorzystać je w następujący sposób:

SESJA 1:

- a) wybór czasu i miejsca akcji,
- b) wymyślenie postaci (co najmniej tyle, ile jest uczestników zajęć, ale może być więcej – nic nie stoi na przeszkodzie, aby jedna osoba wcieliła się w kilka ról), nadanie im tożsamości, określenie ich statusu społecznego i charakteru,
- c) obmyślenie linii rozwoju intrygi (ze względu na ograniczenia czasowe powinniśmy ograniczyć się do jednego wątku dramatycznego),
- d) rozpisanie intrygi na sceny (ich liczba musi być ograniczona w stosunku do czasu przeznaczonego na kręcenie: w ciągu 90 minut można nakręcić około 5 scen, pamiętając, że nie tylko sama realizacja zajmuje czas, ale również zmiana scenografii i kostiumów),
- e) napisanie dialogów,
- f) nadanie filmowi tytułu, który należy sfilmować. Można dodać również nazwiska osób biorących udział w filmie).

Etapy a), b) i c) najlepiej sprawdzają się przy użyciu techniki burzy mózgów i obecność nauczyciela nie jest tu niezbędna. Warto zostawić uczniów na kilka, kilkanaście minut, aby mogli swobodnie dyskutować między sobą. Natomiast etapy d) i e) mogą odbywać się symultanicznie: jedna podgrupka uczniów opisuje sceny i przekazuje je następnej, która tworzy dialogi. W ten sposób naśladujemy taki proces tworzenia filmu, w którym funkcje autora scenariusza i dialogów są podzielone oraz znacznie zyskujemy na czasie. Po mniej więcej 90 minutach mamy już gotowy scenariusz!⁵⁾

SESJA 2:

- a) obsadzenie ról (może również odbyć się spontanicznie na poprzednim etapie),
- b) dopracowanie dialogów (często aktorzy obsadzeni w danych rolach dodają własne sugestie),
- c) próby czytane pod nadzorem nauczyciela.

SESJE 3 i 4:

Kręcenie filmu. Nie warto wyznaczać osoby na stanowisko reżysera, gdyż ma to być zabawa, w której uczestniczą wszyscy i w której najwięcej do powiedzenia mają aktorzy występujący w poszczególnych scenach. Należy również liczyć się z tym, że sceny się „rozmnożą” – nie mamy jednak do czynienia z profesjonalistami, lecz z grupką entuzjastów, którym co chwila będą przychodzić nowe pomysły. Na jedno można liczyć – raz zaczęty film na pewno zostanie ukończony, nawet kosztem obiadu czy wolnego czasu. Rolą nauczyciela jest przede wszystkim pilnowanie tempa pracy oraz techniczny nadzór nad jej jakością, przede wszystkim nad podaniem dialogu. Warto pamiętać, że mówiący aktorzy powinni znajdować się blisko kamery, a pewne zawłości intrygi lub wątpliwości wynikające z niedostatków technicznych można rozproszyć przy użyciu głosu off, czyli lektora spoza kadru.

Na zakończenie podkreślę, że parodiować można, oczywiście, nie tylko filmy: znako-

micie sprawdza się również parodiowanie teleturniejów czy, tak ostatnio popularnych *reality shows*.

► „10 słów” – poziom średnio zaawansowany i zaawansowany.

Formuła ta polega na zobowiązaniu uczniów do umieszczenia w dialogach kilku podanych arbitralnie słów (mogą to być po prostu słowa wybrane na chybił trafił ze słownika – w przypadku poziomu zaawansowanego, lub ostatnio poznane na lekcji – w przypadku poziomu niższego). Ponieważ nie ma innych ograniczeń dotyczących rodzaju produkcji filmowej, to zadanie zakłada większą autonomię ze strony uczniów: mogą zdecydować się na parodię, ale również stworzyć oryginalny scenariusz inspirowany „zadanymi” słówkami⁶⁾. Realizacja zadania może odbywać się podobnie jak powyżej. Dodam jeszcze, że zadanie to dobrze sprawdza się w formie konkursu, kiedy można porównać, jak poradziło sobie z nim kilka minigrup uk uczniów.

► Filmy „dokumentalne”.

Filmy, które nazwałam „dokumentalnymi” mają dodatkowy walor, pozwalają bowiem przemycić do zabawy dużo wiadomości. Stanie się tak, jeśli zdecydujemy się, na przykład na przedstawienie fabularyzowanej wersji życia sławnej postaci.

► Życie sławnej postaci – poziom średnio zaawansowany.

Zachęcona ubiegłorocznym doświadczeniem lektorki Agnès Massé pracującej nad postacią Victora Hugo, wybrałam postać George Sand – ze względu na jej rolę w historii literatury francuskiej (ale także fakt, że nazwisko jej już niewiele mówi współczesnej młodzieży) oraz atmosferę skandalu towarzyszącą jej życiu. Jako punkt wyjścia wybrałam notę biograficzną zaczerpniętą z antologii *XIX^e siècle* wydanej przez Hatier pod redakcją Georges’a Décote i Joëla Dubosclard (s. 221-223). Pracę podzieliłam tradycyjnie na 4 etapy.

⁵⁾ Zainteresowanym polecam książkę Raymonda G. Frenshama (1998) *Jak napisać scenariusz*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

⁶⁾ Zdarzyło się tak, np. kiedy w obowiązkowym słowniczku znalazło się słowo *baleine* – wieloryb. Wyżej opisane zadanie realizowały trzy grupy uczniów. Jedna z nich podeszła do problemu dosłownie opowiadając historię ciemionych wielorybów hodowlanych, druga wprowadziła na scenę Panią Baleine, zaś trzecia rozprawiła się szybko z „niewygodnymi” słówkami wprowadzając je do filmu jako hasła krzyżówki rozwiązywanej przez głównego bohatera.

SESJA 1:

- a) lektura noty biograficznej poświęconej George Sand (tekst trudny, wymagane jedynie ogólne zrozumienie),
- b) wybór kluczowych sekwencji do filmu (weryfikacja rozumienia tekstu przez uczniów).

Oto propozycje uczniów:

1. Przedstawienie rodziny Dupin. Uczniowie zauważyli, że George Sand naprawdę nazywała się Aurore Dupin oraz uznali za istotny fakt, że pochodziła z nietuzinkowej, jak na swoje czasy, rodziny (arystokratka ze strony ojca, chłopka ze strony matki).
2. Powrót z klasztoru. W wieku 17 lat Aurore Dupin zostaje panią na Nohant.
3. Aurore ubiera się w swoim pokoju (a ubiera się po męsku!).
4. Małżeństwo z baronem Dudevant – „człkiem uczciwym, acz niezbyt wykształconym” (scena wybrana przez uczniów z pewnością także ze względu na swój aspekt widowiskowy).
5. Aurore Dupin kończy pisać swoją pierwszą sygnowaną pseudonimem George Sand książkę (początek kariery literackiej).
6. Salon George Sand (bywali w nim m.in. Alfred de Musset, Franz List, Fryderyk Chopin, Eugene Delacroix, Honoré de Balzac, Alexandre Dumas syn, Gustave Flaubert ...).
7. Scena miłosna z Fryderykiem Chopinem (jakżeby pominąć ten wątek!).
8. George Sand u szczytu kariery literackiej (przedstawienie najsłynniejszych napisanych przez nią książek).
9. George Sand i Gustave Flaubert (wzajemna adoracja).
10. Pogrzeb George Sand z udziałem sław literackich.

Sceny wybrane, ale do filmu jeszcze daleko. W jaki na przykład sposób przedstawić rodzinę Dupin? Co ma się dziać w salonie? Te decyzje były podejmowane w czasie sesji 2.

SESJA 2:

- a) praca w minigrupach: opracowanie scenariusza na podstawie wybranych sekwencji (scenografia, liczba aktorów w danej scenie, co będzie się działo – ten ostatni element jest bardzo ważny, wszak film to nie montaż statycznych obrazków),

- b) podział ról (każda osoba, z konieczności, wcieliła się w kilka postaci),

- c) napisanie dialogów oraz komentarza z offu, niezbędnego, aby nadać spójność dość odległym często w czasie i przestrzeni sekwencjom. Tutaj przydatny stał się ponownie tekst noty biograficznej: tym razem wybrane jej fragmenty muszą zostać dokładnie rozumiane i w razie potrzeby uproszczone, aby zostały również rozumiane przez widzów.

SESJE 3–4:

Kręcenie filmu (jak wyżej).

► Życie codzienne przedmiotów osobistych – poziom podstawowy.

Innym rodzajem filmu „dokumentalnego”, możliwym do zrealizowania również w warunkach szkolnych i to już na poziomie podstawowym, jest film, którego bohaterami będą sami jego twórcy. Wymaga on znacznie mniej czasu i nakładu pracy. Zadanie polega na tym, aby każdy uczestnik wybrał przedmiot, który jest mu szczególnie bliski – rower, walkman, ulubiona koszulka, zegarek itd⁷⁾. Następnie należy napisać tekst, w którym przedmiot przedstawi sam siebie, a zarazem swego właściciela.

Kręcenie filmu jest bardzo proste: kamera filmuje przedmiot w wybranej przez właściciela sytuacji, a tekst można po prostu przeczytać z offu pokazując dopiero na końcu postać narratora. Walory produkcji podnosi inna dla każdej sekwencji muzyka.

► Dziennik telewizyjny

To również forma pracy z kamerą wideo, która spotyka się z żywym odzwierciedleniem, uczniowie mogą bowiem skupić się na tym, co ich dotyczy i interesuje. Metoda pracy jest zbliżona do pracy nad gazetką. Może rozpocząć się obejrzeniem dziennika telewizyjnego w języku ojczystym lub/i obcym oraz wynotowaniem jego działów: wiadomości z kraju, ze świata, kultura, sport, prognoza pogody, oraz stosowanych technik: wiadomości ze studia, reportaże, wywiady. Warto również opracować czołówkę, ewentualnie dodać spot reklamowy. Praca wstępna będzie posuwać się szybko, jeśli ją zorganizujemy dzieląc uczniów na grupki odpowiedzialne za każdą część materiału.

⁷⁾ Podczas jednego z wcześniejszych obozów ograniczyliśmy wybór przedmiotów do butów i efekt był również bardzo ciekawy.

► **Etiudy filmowe – wszystkie poziomy nauczania**

Te krótkie formy filmowe można również zrealizować na lekcji. Jedna z nich jest oparta na symulacji, która jest przecież często stosowaną i skuteczną techniką pracy lekcyjnej. Dlaczego więc nie podnieść jej atrakcyjności przez sfilmowanie? Symulacja zyska na wartości, jeśli dokładnie obmyślimy charaktery postaci. Przykładem były zajęcia prowadzone przez Jarosławę Zboranową, która bawiła się z uczniami w autobus wiozący wczasowiczów na wakacje. Mogą się wśród nich znajdować ludzie najróżniejszego autoramentu: rodzice z niesfornym dzieckiem, para staruszków – mał-kontentów, playboy uwodzący niewinne dziewczę... Taka mieszanka wybuchowa nieuchronnie prowadzi do konfliktów...

Inna możliwość, również proponowana przez Jarosławę Zboranową, to dialogi między przedmiotami. Zawsze znajdzie się jakiś konflikt dramatyczny. Jego opracowanie to właśnie za-

danie dla uczniów. Tak było na przykład w przypadku sztukców (nóż i widelec nie lubiły się z łyżką – do czasu, kiedy ta ostatnia wyratowała tonący w zupie widelec) albo pary butów, które tylko w pudełku mogły ze sobą porozmawiać, gdyż w marszu ciągle ze sobą rywalizowały. Dodatkowym ułatwieniem jest fakt, że w tym przypadku, ponownie, aktorzy mogą czytać tekst z offu (bez uczenia się go na pamięć).

Przedstawiłam powyżej ideę organizacji obozów językowych, na których szczególne miejsce zajmuje praca z kamerą wideo. Mam nadzieję, że zaproponowane scenariusze zachęcą Państwa do częstszego sięgania do tej techniki. Najważniejszym argumentem, który przemawia na jej korzyść, to fakt, że zawsze się sprawdza: w ciągu trzech kolejnych pobytów w Przesiece nigdy nie widziałam znudzonych min. A jeśli chodzi o „wydajność” dydaktyczną? Zawsze lepiej pamiętamy to, co przeżyliśmy niż to, o czym przeczytaliśmy ...

(sierpień 2001)

Monika Szczucka-Smagowicz¹⁾
Warszawa

Dwujęzyczność z perspektywy ucznia

O międzynarodowym sympozjum dla młodzieży

Czym jest nauczanie dwujęzyczne w Europie? Czy w obecnych czasach warto jeszcze uczyć się języka francuskiego jako języka komunikacji? Jak w szkole dwujęzycznej wykorzystywać multimedia, w szczególności Internet? To główne pytania Międzynarodowego Sympozjum *Dwujęzyczność z perspektywy ucznia*, które odbyło się w dniach 3-6 października 2001 roku w Gimnazjum nr 34 i XV Liceum Ogólnokształcącym im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie, pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej – prof. Edmunda Wittbrodta. Uczestnikami sympozjum, zorganizowanego w Europejskim Roku Języków, było około 100 uczniów i nauczycieli szkół dwujęzycznych z językiem francuskim z 12 krajów Europy: Finlandii, Rosji, Białorusi, Niemiec, Czech, Słowacji, Węgier,

Rumunii, Mołdawii, Turcji, Francji (z sekcji europejskiej z językiem niemieckim) oraz Polski, a także nauczyciel z Australii. Gośćmi sympozjum byli również uczniowie i nauczyciele z Francuskiego Liceum im. Gościnnego w Warszawie oraz dwóch warszawskich szkół dwujęzycznych – z językiem niemieckim i angielskim. Porozumiewano się po francusku, ale jednym z celów spotkania była prezentacja, między innymi przez naukę piosenek, wszystkich 13 języków krajów uczestniczących.

Inicjatorzy spotkania – grupa nauczycieli ze „Żmichowskiej” – stawiali sobie również inne pytania: w jakim stopniu można powierzyć organizację takiego przedsięwzięcia młodzieży klas licealnych i gimnazjalnych? Czy uczniowie klas dwujęzycznych gimnazjum znają język

¹⁾ Autorka jest nauczycielką biologii w sekcji dwujęzycznej Gimnazjum 34 i w XV Liceum Ogólnokształcącym im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie.

francuski w stopniu pozwalającym im na poprowadzenie debaty? Czy uda się w jednej szkole znaleźć 60 rodzin gotowych bezinteresownie, nie na zasadach wymiany, przyjąć na 4-5 nocy gościa z innego kraju lub miasta? Bez pomocy uczniów i ich rodziców nie byłaby bowiem możliwa organizacja czterodniowego spotkania dla 100 osób, przy dość skromnych środkach finansowych, jakimi dysponuje szkoła.

Umiejętność poradzenia sobie ze sprawami organizacyjnymi, konieczność ścisłej rocznej współpracy uczniów i nauczycieli w okresie przygotowań do sympozjum są bezpośrednio związane z filozofią nauczania dwujęzycznego. Celem nauczania dwujęzycznego jest bowiem nie tylko biegła znajomość języka obcego, używanego jako narzędzia komunikacji i zdobywania informacji, ale również otwartość na drugą kulturę, ciekawość świata, gotowość odpowiedzialnego podejmowania nietypowych, trudnych wyzwań, otwartość na drugiego człowieka.

I udało się! Sympozjum zorganizowano przy współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ambasady Francji w Warszawie, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Uniwersytetu Warszawskiego oraz Dzielnicy Śródmieście Gminy Warszawa-Centrum, dzięki pomocy finansowej instytucji lub osób prywatnych, między innymi rodziców uczniów lub absolwentów. Program obejmował prezentacje, wykłady, dyskusje w grupach oraz kilka imprez turystyczno-kulturalnych (zwiedzanie Warszawy autokarem, zwiedzanie Zamku Królewskiego, degustacje tradycyjnych potraw w urzędzonej przez uczniów „Żmichowskiej” *Karczynie polskiej*) poprzedzonych pokazem poloneza. Przygotowanie tak ambitnego programu wymagało stałej współpracy grupy nauczycieli i uczniów, pewnym ułatwieniem było jednak wykorzystanie doświadczeń z poprzedniego sympozjum z marca 1999 r., w którym wzięło udział około 100 uczniów i nauczycieli z ośmiu szkół dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce²⁾.

Podczas sympozjum uczniowie przedstawiali swoje kraje, miasta i szkoły, prezentowali różne systemy nauczania dwujęzycznego; i tak np. w Finlandii rozpoczyna się ono już w przedszkolu od nauki wyłącznie w języku francuskim (*immersion*), w innych od gimnazjum (np.

w Niemczech, w niektórych szkołach we Francji lub w Polsce) lub od klasy wstępnej liceum dwujęzycznego (w krajach Europy Środkowej – na Węgrzech, w Czechach, w Polsce). We wszystkich reprezentowanych szkołach realizowane są narodowe programy edukacyjne, czasami zmodyfikowane o elementy metodyki francuskiej. Poszczególne systemy różnią się przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie; mogą to być, na przykład tylko historia, geografia i wychowanie obywatelskie (tak jest w Niemczech) lub tylko przedmioty ścisłe (w Turcji), może być kilka różnych przedmiotów (w krajach Europy Środkowej) lub tylko jeden (we Francji). Różnie rozumiana jest definicja nauczania dwujęzycznego przedmiotów: tylko po francusku, nawet bez podawania terminologii w języku ojczystym albo w dwóch językach, z jednym nauczycielem lub dwoma. Różne są wymagania na maturze (egzaminie końcowym) z języka francuskiego lub/i przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Z języka francuskiego matura pisemna obejmuje, na przykład tłumaczenie (Finlandia), analizę tekstu literackiego (Rosja, Węgry), streszczenie tekstu prasowego (Białoruś), analizę tekstu argumentacyjnego, streszczenie i napisanie rozprawki (Polska). Matura ustna jest również zróżnicowana (w Polsce dotyczy analizy tekstu literackiego). W większości krajów ukończenie szkoły dwujęzycznej prowadzi do uzyskania Certyfikatu Rządu Francuskiego, który upoważnia do rozpoczęcia studiów na francuskiej uczelni bez zdawania egzaminu z języka.

Pewne problemy okazały się wspólne dla wszystkich lub prawie wszystkich krajów: brak odpowiednich podręczników do nauczania dwujęzycznego (w Polsce są wykorzystywane podręczniki specjalnie opracowane przez grupę nauczycieli sekcji dwujęzycznej), czasami słaby poziom językowy nauczycieli przedmiotów. Niezależnie od dużej różnorodności metod nauczania, jeden wniosek był oczywisty: nauczanie dwujęzyczne jest skuteczne. Uczniowie w różnym wieku, mówiący po francusku nieraz z wyraźnym akcentem pozwalającym bezbłędnie stwierdzić, z jakiego są kraju, bez żadnego problemu przedstawiali po francusku swoje prezentacje, wnioski z dyskusji w grupach, zabiera-

²⁾ patrz artykuł w „Językach obcych w szkole” nr 2/3 z r. 2000, s. 229–232.

li głos na spotkaniach plenarnych czy po prostu żartowali na korytarzu w czasie przerw. Matthias, uczeń z Francji, nie krył zaskoczenia i wzruszenia, że słyszy tylu swoich rówieśników z innych krajów tak biegle władających jego językiem, ponoć nieobecnym już dziś w Europie, zapomnianym.

O znaczeniu języka francuskiego i o znaczeniu wielojęzyczności w obecnych czasach dyskutowano w grupach z zaproszonymi gośćmi, osobami, których praca jest związana z językiem francuskim lub, w przypadku cudzoziemców pracujących w Polsce, z polskim. Gośćmi sympozjum byli między innymi tłumacz, dziennikarz, prawnik, wydawca, handlowiec, metodyk języka francuskiego, ksiądz z lotniska Okęcie. Te zajęcia, cieszące się dużym uznaniem młodzieży, pokazały, że sukces zawodowy może być w dużym stopniu wynikiem dobrej znajomości francuskiego. Uzmysłowiły uczniom, że nauka języka obcego może pozwolić na nawiązanie licznych kontaktów (czego najlepszym

przykładem było warszawskie spotkanie), zapewnia aktywne, twórcze życie, ułatwia podróżowanie, częste zmiany miejsca zamieszkania. Znając języki obce czujemy się obywatelami świata.

Uczestnicy sympozjum prezentowali również przykłady projektów realizowanych w poszczególnych szkołach. Na ogół mają one charakter interdyscyplinarny, często są związane z teatrem lub filmem, z opracowaniem gazetki szkolnej, z organizacją wymiany. Na zakończenie, zaproponowano utworzenie wspólnej strony internetowej, pozwalającej na wymianę doświadczeń między poszczególnymi sekcjami dwujęzycznymi i podkreślono konieczność dalszych kontaktów. Jedno nie budziło wątpliwości: nadal warto uczyć się francuskiego, dwujęzyczność stwarza zaś dodatkowo okazję do nietypowych doświadczeń. Takim właśnie było spotkanie warszawskie, które dla wielu uczestników okazało się początkiem nowych znajomości, ciekawych kontaktów, wspianiałej przygody.

(październik 2002)

Małgorzata Multańska¹⁾
Warszawa

Międzynarodowy projekt MOBIDIC – Module einer bilingualen Didaktik

MOBIDIC – obiekt zmagania się człowieka z nieujarzmioną przyrodą, symbol niepokonania i wytrwałości. Czy jest to skojarzenie adekwatne do celu, jaki postawili sobie uczestnicy międzynarodowego projektu MOBIDIC, realizowanego w ramach programu Comenius 3.1.Sokratesa, którego drugie spotkanie robocze odbyło się dniami 22-27.10.2002 r. w Sevres pod Paryżem?

W projekcie zaplanowanym na lata 2001–2004 biorą udział następujące instytucje:

- Studienseminar II we Frankfurcie nad Menem (drugi etap kształcenia nauczycieli w Niemczech) – jako koordynator projektu,
- Uniwersytet we Frankfurcie nad Menem – Wydział Geografii,

- IUFM Creteil (drugi etap kształcenia nauczycieli we Francji),
- IUFM Besancon,
- Uniwersytet Carlise – Anglia,
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli – Warszawa.

Opiekę naukową sprawuje Profesor Claudia Finkbeiner z Uniwersytetu w Kassel oraz Prof. Volker Albrecht z Uniwersytetu we Frankfurcie.

Geneza projektu

W Europie od prawie 20 lat jest realizowane nauczanie dwujęzyczne. Przyjmuje ono różne formy i modele, obejmuje swym zasięgiem uczniów szkół podstawowych i ponad-

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i koordynatorem projektu MOBIDIC w Polsce. Informacje o projekcie są dostępne na stronie internetowej CODN: www.codn.edu.pl oraz na stronie MOBIDIC: www.mobidic-bilingual.de

podstawowych. Jest prowadzone albo jako ciągłe nauczanie przedmiotu/ów o zróżnicowanym wymiarze czasu nauczania lub jako nauczanie tzw. „modułowe”. Moduły bilingwalne to dwujęzyczne nauczanie przedmiotu w zakresie konkretnej tematyki, która w szczególny sposób je do tego predysponuje, np. realioznawstwo i wielokulturowość, różne tematy przydatne do nauczania zintegrowanego lub realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, czy wreszcie tematyka o istotnym znaczeniu dla przygotowania ucznia do zawodu²⁾.

Jednym z podstawowych warunków efektywności i sukcesów nauczania dwujęzycznego jest wykwalifikowana kadra dydaktyczna, przygotowana do tak specyficznego sposobu nauczania zarówno przedmiotów humanistycznych jak i przyrodniczych, niezależnie od toczącej się dyskusji, jakie przedmioty są najbardziej predysponowane do tego typu nauczania. Dydaktyka nauczania, np. biologii w języku ojczystym musi się różnić od dydaktyki nauczania biologii dwujęzycznie, gdzie język obcy/drugi jest narzędziem do opanowania treści i umiejętności przedmiotowych. Uczeń zaś w trakcie nauki, oprócz wiedzy z biologii, uczy się również języka obcego.

Nawet dwukierunkowy system kształcenia nauczycieli (np. w Niemczech) nie może zapewnić przyszłym nauczycielom nabycia umiejętności potrzebnych do nauczania dwujęzycznego. Tym bardziej, że na ogół posiadają oni niewystarczający poziom opanowania tego języka obcego, w którym ma być prowadzone nauczanie.

W Europie zaledwie kilka uczelni może zaoferować możliwość kształcenia w tym zakresie. Lukę tę ma wypełnić omawiany projekt, którego podstawowym celem jest opracowanie struktury kursu kształcenia – studiów uzupełniających i doskonalenia nauczycieli, nauczających dwujęzycznie historii, geografii lub wiedzy o społeczeństwie, gdzie językiem drugim (L2) jest angielski, niemiecki lub francuski. Jest to pierwszy tego typu projekt europejski.

Do tej pory zrealizowano już co prawda kilka projektów dotyczących edukacji dwujęzycznej, ale podejmowały one nieco inną tematykę. I tak na przykład efektem *Content and Language*

Integrated Learning (CLIL) finansowanego z funduszy Unii Europejskiej jest diagnoza stanu kształcenia bilingwalnego w Europie, będąca wynikiem analizy ankiet – próby badawczej 1800 szkół z ponad 40 krajów, także z Polski. W badaniu tym, pod pojęciem nauczania bilingwalnego rozumie się: *Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself*. Ta dość ogólna definicja miała zapobiec postrzeganiu nauczania bilingwalnego przedmiotów jako innej formy nauczania języka obcego (www.clilcompendium.com).

Celem projektu TEL2L, realizowanego w latach 1997–2000, był opis modeli nauczania edukacji dwujęzycznej w Niemczech, Francji, Hiszpanii oraz Anglii na przykładzie studium przypadku. Wzbogaca on niewątpliwie naszą wiedzę o dwujęzyczności.

Projekt MOBIDIC idzie o krok dalej. Partnerzy – uczestnicy projektu wspólnie wypracowują nowe rozwiązania na podstawie wspólnie ustalonych priorytetów i razem zorganizują i przeprowadzą w Carlise w roku szkolnym 2003/2004 kurs kształcący i doskonalący. Jego uczestnikami będą nauczyciele z Niemiec, Francji, Anglii i Polski. Mimo wszelkich różnic, jakie nas dzielą: odmiennych systemów edukacji, uwarunkowań natury kulturowej udaje nam się konsekwentnie, krok po kroku zbliżać do celu, zachowując własną tożsamość. Ten cel to budowanie postawy tolerancji wobec inności, wspólne z niej czerpanie, uczenie się od siebie dla siebie i innych, budowanie i wzmacnianie postawy proeuropejskiej. Takie są podstawowe zasady edukacji bilingwalnej.

▼ Etapy projektu MOBIDIC

W styczniu 2002 odbyło się w Warszawie pierwsze spotkanie robocze uczestników projektu zorganizowane przez CODN, podczas którego ustalono tematy jednostek metodycznych, które następnie zostały opracowane i zrealizowane w szkołach krajów uczestniczących w projekcie. Tematy te to:

1. Migracje w Europie – przyczyny i skutki.

²⁾ Christ.I. (2002), *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*, Hannover.

2. Rozwój miast w XIX wieku w Europie
3. Unia Europejska – obszar życia jej mieszkańców.

Scenariusze lekcji – geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie lub projektów realizowanych także na lekcjach języka L2 i nagrania wideo przeprowadzonych lekcji stanowią podstawę analizy porównawczej sposobu postrzegania powyższej tematyki w różnych krajach oraz metod i środków dydaktycznych stosowanych podczas jej realizowania. Cennym źródłem informacji są także ankiety dotyczące postrzegania przez uczniów i nauczycieli nauczania bilingwalnego oraz ankiety, mające za zadanie zbadać przyrost wiedzy po realizacji danej jednostki metodycznej.

Drugie spotkanie robocze projektu w październiku 2002 służyło zapoznaniu się z koncepcjami zrealizowanych w 4 krajach wspólnie ustalonych jednostek metodycznych i analizie nagrań wideo. Ustalono także wstępnie programy kursów kształcących i doskonalących, które będą realizowane w I półroczu 2003 r. w poszczególnych krajach z wykorzystaniem

materiałów przygotowanych przez partnerów i przy ich udziale.

W roku szkolnym 2003/2004 planuje się realizację wspólnie opracowanego kursu kształcącego-doskonalącego.

Dwujęzyczność jest etapem na drodze do wielojęzyczności. Dla uczniów w Niemczech, Francji czy Anglii, Europa jest już wielojęzyczna. *Biała Księga* Rady Europy postuluje konieczność opanowania przez obywateli Europy co najmniej dwóch języków obcych, a monolingwizm jest postrzegany jako współczesna forma analfabetyzmu. Jednocześnie podkreśla się z całą mocą znaczenie wszystkich języków, wnoszących niezaprzeczalne wartości do wspólnego dziedzictwa europejskiego. Jest to wyzwanie dla współczesnych systemów edukacji, także polskiego. Dzisiejsza szkoła musi przygotowywać do życia we wspólnej – tak zróżnicowanej Europie. Partnerzy realizujący omawiany międzynarodowy projekt pragną, aby ich praca była przyczynkiem do tego.

(listopad 2002)

Magdalena Olpińska¹⁾
Warszawa

Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość

Problematyka dwujęzycznego wychowania dzieci, a także bilingwalnej edukacji szkolnej cieszy się od lat rosnącym zainteresowaniem. Nie sposób przecenić korzyści płynących ze znajomości języków obcych zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Rozwój sytuacji politycznej i gospodarczej na świecie – procesy globalizacji, a szczególnie procesy integracji europejskiej i perspektywa polskiego członkostwa w Unii Europejskiej – sprawia, iż zagadnienia te stają się jeszcze bardziej aktualne i znaczące. Jednocześnie jednak istnieje wiele uprzedzeń i sądów potocznych dotyczących dwujęzyczności, ograniczeń w możliwościach rozwinięcia pełnej kompetencji bilingwalnej w warunkach

szkolnych oraz trudności natury organizacyjnej, dydaktycznej i ekonomicznej. Wiele osób sądzi – i znajduje na potwierdzenie tego liczne przykłady w gronie swoich krewnych czy znajomych – że dzieci są w stanie doskonale opanować dowolny język obcy, ale tylko w rodzinie dwujęzycznej lub zagranicą. Stąd wynika duże zainteresowanie, jakim cieszą się zagraniczne placówki edukacyjne działające w danym kraju o czystym, na przykład szkoła amerykańska w Warszawie czy też szkoła i przedszkole niemieckie. Niektórzy rodzice, nie mogąc z różnych względów wysłać swoich dzieci do szkół zagranicą, pragną w ten sposób dać im szansę rozwoju dwujęzycznego. Placówki te są jednak

¹⁾ Dr Magdalena Olpińska jest adiunktem w Katedrze Teorii Języków i Akwizycji Językowej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego.

bardzo mało dostępne dla ogółu społeczeństwa z powodu niewielkiej liczby miejsc oraz wysokich opłat. W naszym kraju istnieją już także oczywiście polskie, publiczne i prywatne, szkoły i przedszkola realizujące programy bilingwalne, niemniej jednak pierwsze skojarzenie, jakie powszechnie wywołuje tego typu edukacja w Polsce, to jej elitarny i ekskluzywny charakter. Drugim skojarzeniem jest bardzo wysoki poziom nauczania w szkołach i klasach dwujęzycznych. I rzeczywiście – jak wyraźnie pokazują to liczne wyniki badań naukowych uzyskiwane na całym świecie – programy bilingwalne są wspierającą platformą rozwoju sprawności i kompetencji młodych ludzi, i to nie tylko w zakresie języków obcych, ale także w zakresie ogólnej wiedzy przedmiotowej i kwalifikacji zapewniających im lepsze szanse zawodowe. Popularyzacja i zwiększenie dostępności takich programów powinno stać się zatem jednym z najważniejszych celów, jakie stawia przed sobą nowoczesne i zreformowane polskie szkolnictwo.

Dlatego właśnie Zakład Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Instytutem im. Goethego w Warszawie i przy finansowym wsparciu Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej zorganizował seminarium naukowe na ten temat (14–15.II.2002). Celem konferencji była próba dokonania oceny dotychczasowych doświadczeń polskich programów dwujęzycznych, pomoc w nawiązaniu kontaktów między ośrodkami i placówkami zajmującymi się tą problematyką, a przede wszystkim popularyzacja idei wychowania dwujęzycznego wśród przedstawicieli wszystkich szczebli polskiego systemu oświatowego.

Edukacja dwujęzyczna jest zjawiskiem bardzo złożonym i wieloaspektowym. Aby jak najlepiej zdefiniować związane z nią trudności i szanse oraz zaprezentować jak najszersze spektrum problemów badawczych, organizatorzy postanowili zaprosić do podzielenia się swoimi doświadczeniami grono cenionych ekspertów zagranicznych. Reprezentowali oni ośrodki akademickie w Niemczech, które od wielu lat sprawują pieczę nad realizowanymi w tym kraju na szeroką skalę programami edukacji bilingwalnej.

Zainteresowanie konferencją ze strony polskich uczestników znacznie przerosło oczekiwania organizatorów: w Warszawie gościliśmy

przedstawicieli prawie wszystkich ośrodków akademickich kształcących nauczycieli języków obcych, nauczycielskich kolegiów języków obcych, a także środowisk nauczycielskich szkół ponadpodstawowych, podstawowych i przedszkoli, przede wszystkim nauczycieli języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego. W sumie na liście uczestników seminarium znalazło się ponad 160 nazwisk.

Seminarium rozpoczęło się uroczystym powitaniem gości przez dziekana Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich – prof. Antoniego Semczuka, kierownika Zakładu Glottodydaktyki – prof. Marię Dakowską oraz kierownika Działu Językowego Instytutu im. Goethego w Warszawie – dr Susanne Baumgart. Następnie przedstawicielka Ministerstwa Edukacji Narodowej, Danuta Chutowska, naszkicowała stan nauczania bilingwalnego w Polsce na tle reformy systemu edukacji. Wystąpienie to zostało rozszerzone i uzupełnione przez Małgorzatę Multańską z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Przedstawiła ona aktualne dane dotyczące sytuacji w polskim szkolnictwie dwujęzycznym, dokumentując jego dynamiczny rozwój i stale rosnące zainteresowanie społeczne. Uczniowie klas dwujęzycznych w Polsce dzięki ścisłej współpracy z odpowiednimi władzami oświatowymi w krajach partnerskich, których języka się uczą, np. we Francji, Hiszpanii i Niemczech, otrzymują po pomyślnym zdaniu egzaminu dojrzałości prawo studiowania na wyższych uczelniach w tych krajach. Nie jest to bynajmniej prawo „papierowe”, ponieważ uczniowie klas dwujęzycznych uzyskują z reguły dobre i bardzo dobre wyniki na egzaminie dojrzałości, i to zarówno w zakresie języka obcego, jak i innych przedmiotów maturalnych, co niewątpliwie dobitnie świadczy o wysokim poziomie nauczania w tych klasach. W referacie nie zabrakło refleksji nad najważniejszymi trudnościami, z którymi boryka się szkolnictwo dwujęzyczne w Polsce, a są nimi dostępność materiałów i pomocy naukowych, możliwości zatrudnienia nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach, czy też wybór przedmiotów i treści nauczania. Jak można się było o tym przekonać, słuchając innych wystąpień podczas seminarium, problemy te są wspólne dla programów edukacji bilingwalnej w całej Europie.

Jak wynika z wystąpienia Małgorzaty Multańskiej, nauczanie dwujęzyczne w Polsce (w sektorze publicznym) jest realizowane wyłącznie lub prawie wyłącznie w liceach ogólnokształcących. Tymczasem reforma systemu oświaty w naszym kraju stwarza doskonałe warunki rozszerzenia oferty edukacji bilingwalnej zarówno w innych typach szkół ponadpodstawowych, np. w gimnazjach czy liceach zawodowych, jak również na innych poziomach edukacji: w szkole podstawowej i w przedszkolu. Przekonanie to znalazło swoje odzwierciedlenie w strukturze programu konferencji, której pierwszy dzień był poświęcony różnorodnym aspektom nauczania dwujęzycznego w szkołach ponadpodstawowych, zaś dzień drugi – w szkołach podstawowych i przedszkolach.

Dzięki referatowi prof. Dietera Wolffa z Uniwersytetu w Wuppertalu uczestnicy seminarium mieli okazję przekonać się, co kryje się pod pojęciem CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (zintegrowane nauczanie przedmiotów niejęzykowych i języków obcych), jak wiele różnych typów takiego modelu kształcenia istnieje w Europie i jak wiele różnych celów dydaktycznych może być realizowanych w takich programach. Przegląd typów programów bilingwalnych, tym razem w odniesieniu do wybranego landu RFN – Nadrenii Północnej-Westfalii, przedstawiła współpracownica prof. Dietera Wolffa, Elke Müller-Schneck.

Oferta edukacji dwujęzycznej w Europie obejmuje bardzo szerokie spektrum programów, począwszy od klas bilingwalnych, w których w języku obcym jest wykładanych nawet kilka przedmiotów niejęzykowych, takich jak nauka o społeczeństwie, historia, polityka, geografia czy ekonomia, a skończywszy na tzw. modułach dwujęzycznych, które stanowią uzupełnienie regularnych zajęć szkolnych, np. w postaci kół zainteresowań dla chętnych uczniów, w ramach których są realizowane w języku obcym różne projekty edukacyjne. Przykładem takiego modułu może być program *Angielski-Plus* w jednej ze szkół w Nadrenii Północnej-Westfalii. Model ten obejmuje trzy bloki, z których każdy składa się z uczniów dwóch roczników (klasa V i VI, VII i VIII oraz IX i X). Pod koniec każdego roku szkolnego uczniowie mają możliwość zrezygnowania lub podjęcia nauki w ramach tych zajęć, które odbywają się rów-

nolegle do innych kół zainteresowań. Przykładami projektów dydaktycznych realizowanych w ramach modułów dwujęzycznych są:

- programy, w których uczniowie zdobywają znajomość terminologii fachowej w wybranej dziedzinie w obydwu językach, np. w zakresie aktów prawnych Unii Europejskiej;
- programy, w których młodzież przygotowuje się do wzięcia udziału w różnych formach wymiany międzynarodowej;
- programy dotyczące specyficznych cech kultury wybranego kraju lub regionu, np. kuchni międzynarodowej;
- realizowane wspólnie różne projekty międzyuczelniane, np. dotyczące ochrony środowiska naturalnego.

Jeżeli chodzi o cele realizowane w programach bilingwalnych, to wykraczają one dalece zarówno poza cele czysto językowe, tzn. zadania dydaktyczne związane z rozwojem kompetencji w zakresie języka obcego, jak również poza cele związane z rozwojem kompetencji uczniów w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego. Wśród nich można wymienić choćby takie aspekty, jak przygotowanie uczniów do życia w warunkach międzynarodowej konkurencji na rynku pracy, rozbudzenie zainteresowań nauką dalszych języków obcych, rozbudowa indywidualnego repertuaru strategii uczenia się, umacnianie motywacji uczniów, wspieranie różnorodności metod i form pracy na lekcji czy rozszerzenie profilu szkoły. Innymi słowy: uczniowie w programach dwujęzycznych zdobywają nie tylko kompetencję w zakresie ustnych i pisemnych sprawności językowych, nie tylko wiedzę w zakresie terminologii fachowej w danej dziedzinie przedmiotowej, ale także poznają obcą kulturę, specyfikę innych krajów i społeczności oraz uczą się tolerancji i zrozumienia odmienności.

Wspólną cechą wszystkich programów bilingwalnych jest wysoki poziom nauczania. Wiele z nich przygotowuje bowiem młodzież do uzyskiwania międzynarodowych certyfikatów i świadectw oraz podejmowania studiów lub odbywania praktyk zawodowych w innych krajach. Wystąpienia dwóch kolejnych referentek – dr Zuzanny Dziegielewskiej (ILS UW) i Stefanie Lamsfuss-Schenk (Uniwersytet w Wuppertalu) stanowiły próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego właśnie uczniowie w klasach dwujęzycznych osiągają tak dobre wyniki w nauce.

Zdaniem pierwszej z referentek wysoki poziom nauczania w klasach dwujęzycznych jest wynikiem tego, że o miejsca w tych klasach ubiegają się z reguły najlepsi uczniowie. Wiedzą oni, że wymagania będą tam wysokie i posiadają silną motywację, która odzwierciedla się w gotowości poświęcenia na naukę wiele czasu i wysiłku. Ponadto jest prowadzona bardzo staranna selekcja kandydatów, którzy muszą pomyślnie zdać specjalnie opracowane testy sprawdzające ich zdolności językowe i sprawności poznawcze. Druga referentka sukces edukacji dwujęzycznej przypisuje działaniu języka obcego będącego narzędziem pracy na lekcji i przekazu treści przedmiotowych. Konfrontacja z tekstami obcojęzycznymi na lekcji wymaga od uczniów zastosowania zróżnicowanych strategii dla głębszego i pełniejszego zrozumienia treści tych tekstów. Uczniowie oczekują trudnych zadań, obcych pojęć, niełatwych do odkrycia informacji. Odczuwają więc wyzwanie intelektualne, które prowadzi do lepszej analizy i zrozumienia treści. Większy wysiłek poświęcony na opracowanie informacji zawartych w tekście ułatwia ich zapamiętywanie. Wysoki stopień elaboracji tekstów obcojęzycznych wpływa też na rozwój umiejętności powiązania treści nowych z informacjami uzyskanymi na poprzednich lekcjach, a także na powiązanie ich z pojęciami nadrzędnymi, czyli lepsze ustrukturyzowanie materiału nauczania. To oczywiście prowadzi do ogólnie lepszych wyników w nauce.

Pierwszy dzień seminarium zakończyła dyskusja z udziałem wszystkich referentów, którą poprowadziła prof. Elżbieta Zawadzka (Instytut Germanistyki UW).

Drugi dzień seminarium był poświęcony problematyce nauczania dwujęzycznego w przedszkolu i szkole podstawowej. Obrady w tym dniu rozpoczęły się jednakże kolejnym wystąpieniem prof. Dietera Wolffa, tym razem na temat tworzenia curriculum klas bilingwalnych i kształcenia nauczycieli. Najważniejszym aspektem rozważań nad curriculum nauczania dwujęzycznego jest pytanie o to, czy w programach tych pierwszeństwo powinny posiadać cele językowe, czy też cele przedmiotowe.

Z badań przeprowadzonych w całej Europie (UE) wynika, że coś takiego jak ogólnie obowiązujące curriculum nauczania dwujęzycznego właściwie nie istnieje. Istnieją natomiast

wewnętrzne szkolne programy nauczania opracowane wspólnie dla języka obcego i danego przedmiotu niejęzykowego. W Niemczech dodatkowo mamy do czynienia z pewnymi zaleceniami władz oświatowych poszczególnych krajów związkowych, mającymi charakter curriculum. We wszystkich wewnętrznych programach nauczania są wyraźnie zdefiniowane cele edukacji dwujęzycznej. Priorytetowe znaczenie przypisuje się w nich celom związanym z rozwojem kompetencji językowej uczniów, przygotowaniem ich do życia w zjednoczonej Europie i wychowaniem w tolerancji. Sprawności związane z nauczaniem przedmiotów niejęzykowych znajdują się w tych programach na dalszym miejscu. Nie jest to, zdaniem referenta, w pełni zgodne z ideą zintegrowanego nauczania przedmiotu niejęzykowego i języka obcego, w którym rozwój kompetencji języka obcego jest narzędziem zdobywania wiedzy fachowej w danej dziedzinie. Dlatego od kilku lat są podejmowane wysiłki zmierzające do opracowania nowych programów nauczania, w których cele językowe i przedmiotowe będą posiadały tę samą wagę.

Podobnie wygląda sytuacja w odniesieniu do problemu kształcenia nauczycieli klas bilingwalnych. Do tej pory pracują w nich z reguły specjaliści posiadający wykształcenie w zakresie nauczania albo danego przedmiotu, albo języka obcego. Rzadko zdarza się, że nauczyciele posiadają podwójne kwalifikacje, a jeżeli nawet, to zdobyli je niezależnie od siebie i w sposób niezintegrowany. Dlatego jednym z najważniejszych problemów nauczania dwujęzycznego, które należy szybko rozwiązać, jest stworzenie odpowiednich możliwości zintegrowanego kształcenia kadr dla szkół dwujęzycznych. Zdaniem prof. Dietera Wolffa mogłyby to być zarówno samodzielne toki studiów dziennych kształcące nauczycieli o podwójnej specjalności, jak również studia uzupełniające czy podyplomowe. Postulat stworzenia samodzielnej dydaktyki CLIL wiąże się jednakże z koncepcją zerwania z tradycyjnym podziałem na kierunki studiów i dlatego ma na razie charakter postulatu.

Kolejnym wystąpieniem drugiego dnia konferencji był referat prof. Henninga Wode z Uniwersytetu w Kilonii. Jest on jednym z prekursorów idei wychowania dwujęzycznego w Europie i wielkim zwolennikiem wczesnego

nauczania drugiego języka, które jego zdaniem powinno rozpoczynać się już w przedszkolu. Wprowadzenie pierwszego języka obcego (L2) nauczanego metodą immersji (język drugi jest narzędziem komunikacji i środkiem przekazywania treści, nie zaś przedmiotem nauczania) w wieku 3-6 lat stwarza, zdaniem referenta, jedyną realną szansę rozwoju w trakcie dalszej nauki w szkole funkcjonalnej kompetencji nie tylko w zakresie L2, ale również w zakresie dalszego języka obcego (L3), a może nawet jeszcze większej liczby języków obcych. W swoim wystąpieniu prof. Henning Wode przedstawił między innymi także wyniki najnowszych badań nad rozwojem kompetencji językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Testy były prowadzone zarówno pod koniec przedszkola, jak i pod koniec klasy I oraz klasy II szkoły podstawowej. Z badań wynika, że dzieci w przedszkolu rozwijają w zakresie drugiego języka przede wszystkim sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu), natomiast w ciągu pierwszego roku nauki w szkole podstawowej następuje eksplozywny rozwój produkcji językowej (mówienie). Pod koniec klasy I dzieci w programach immersji osiągają poziom porównywalny z poziomem uczniów w wieku 10-11 lat po 3-4 latach intensywnej nauki języka w wymiarze przynajmniej 1 godziny lekcyjnej dziennie. Intensywny rozwój drugiego języka w zakresie wszystkich sprawności językowych (także czytania i pisanie) utrzymuje się w dalszych latach nauki, tak że dzieci w swoim rozwoju językowym zbliżają się coraz bardziej do kompetencji rodowitych użytkowników danego języka drugiego lub co najmniej osiągają poziom kompetencji funkcjonalnej w tym języku. Ponadto, jak ukazują to niezbitnie wyniki badań naukowych uzyskiwane w programach bilingwalnych na całym świecie, uczestnicy tych programów dorównują, a często nawet przewyższają swych jednojęzycznych rówieśników pod względem rozwoju kompetencji języka ojczystego, a także pod względem rozwoju poznawczego i osiągnięć szkolnych, np. w zakresie matematyki. Tak zadowalające wyniki osiągają wszystkie dzieci, bez względu na ich zdolności czy pochodzenie społeczne. Ostrożność jest zalecana jedynie w przypadku dzieci ze środowisk emigracyjnych, w szczególności z grup o niskim statusie społecznym. Dla

uczniów z tych grup powinny być opracowane specjalne programy nauczania, w których zostaną uwzględnione ich specyficzne potrzeby językowe związane z niedostateczną znajomością języka większości społecznej (L1).

Kolejny referat (Magdalena Olpińska, ILS UW) był próbą zastanowienia się, czy idea wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu może być realizowana także w Polsce. W świetle badań naukowych nad rozwojem językowym, emocjonalnym, poznawczym i społecznym małych dzieci wydaje się, iż doświadczenie wielojęzyczności dzięki wczesnej konfrontacji z językiem innym niż język domu rodzinnego i najbliższego otoczenia z reguły wpływa bardzo stymulująco na rozwój dziecka. Wychowanie bilingwalne w przedszkolu jest więc niewątpliwie celem edukacyjnym, do którego należy intensywnie dążyć. Ponadto wprowadzenie drugiego języka można łatwo zintegrować z celami dydaktycznymi realizowanymi przez każde polskie przedszkole, takimi jak np. rozwój dziecięcej osobowości i tożsamości, rozwój myślenia, rozwój sprawności społecznych – współdziałania w grupie, rozbudzanie wrażliwości dziecka w kontaktach z przyrodą oraz w działalności artystycznej, czy przygotowanie do podjęcia nauki w szkole. W zależności od zasobów finansowych i kadrowych poszczególnych przedszkoli istnieje kilka możliwości wprowadzenia języka drugiego, tak że właściwie każda placówka mogłaby realizować taki program. Model nauczania dwujęzycznego metodą immersji, w którym język drugi jest językiem komunikacji we wszystkich lub w części sytuacji komunikacyjnych w przedszkolu nie wymaga bowiem praktycznie żadnych zmian warunków prawnych i organizacyjnych, ponoszenia znacznych dodatkowych kosztów, czy też zatrudnienia dodatkowego personelu.

Podobnie wygląda sytuacja w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Z punktu widzenia psycholingwistyki nie istnieją żadne wskazania co do tego, aby nauka języka obcego rozpoczynała się na przykład dopiero w klasie V. Tezę tę przekonująco udowodniła w swoim wystąpieniu prof. Erika Werlen (Uniwersytet w Tybindze), która przedstawiła koncepcję programu nauczania języków obcych (języka angielskiego i francuskiego) w klasach I-IV. Jej referat został uzupełniony analizą materiałów

wideo – wybranych przykładów lekcji tych języków – przygotowanych przez jej dwie współpracownice – Sylvie Méron-Minuth oraz Jeanette Haunss.

Specyficzna oferta edukacyjna, jaką jest nauczanie języków obcych w szkole podstawowej (klasy I–IV), wiąże się ściśle z podejściem integracyjnym w glottodydaktyce, które zakłada, iż rozwój sprawności języka obcego wspiera rozwój języka ojczystego dzieci, a wiedza zdobywana w języku obcym oddziałuje pozytywnie na rozwój wiedzy w języku ojczystym. Aby to było możliwe, nauka języka obcego w wieku wczesnoszkolnym powinna opierać się na zasadach naturalnej akwizycji języka ojczystego. Wymaga to specyficznego ukształtowania lekcji, wyboru odpowiednich treści i tematów, a także odpowiednich form pracy. Lekcja języka obcego w klasach I–IV powinna być, zdaniem prof. Eriki Werlen, skonstruowana na bazie naturalnych sekwencji uczenia się: częstego, intensywnego słuchania i rozumienia ze słuchu, które poprzedza mówienie naśladowe i dialogowe. Oznacza to, że na początku (klasa I i II) są szkolone przede wszystkim ustne sprawności językowe, natomiast rozwój sprawności czytania i pisanie jest wspierany szczególnie w klasach III i IV. Jeżeli chodzi o wybór treści i tematów nauczania, to powinny one być w pełni dostosowane do wieku i zainteresowań dzieci oraz odnosić się bezpośrednio do ich środowiska życia. Przykładami takich tematów są *Ja i moja rodzina*, *Święta w roku kalendarzowym* czy

Moje ciało. Nauka języka obcego w szkole podstawowej powinna odbywać się przez zabawę oraz własne doświadczenie i działanie. Postulat ten można najlepiej zrealizować umożliwiając dzieciom branie aktywnego udziału w czynnościach na lekcji, które są powiązane z odpowiednimi wyrażeniami językowymi, a także dzięki integracji nauki przedmiotów niejęzykowych z nauką języka obcego. Kolejnym bardzo ważnym aspektem wczesnoszkolnej dydaktyki języków obcych jest potrzeba daleko idącej indywidualizacji tego procesu w odniesieniu do tempa rozwoju poszczególnych dzieci, a w szczególności w odniesieniu do kontroli ich osiągnięć.

Popołudniowy blok tematyczny poświęcony zintegrowanemu nauczaniu dwujęzycznemu w szkole podstawowej, zakończony podsumowującą go dyskusją z udziałem wszystkich trzech referentek, stanowił ostatni punkt w programie seminarium. Żegnając uczestników, organizatorzy wyrazili nadzieję, iż podobne spotkania będą mogły odbywać się częściej, przyczyniając się zarówno do wzrostu zainteresowania problematyką edukacji dwujęzycznej w naszym kraju, jak też do rozwoju i intensyfikacji dalszych prac i dyskusji nad tą formą kształcenia.

Owocem obrad seminarium jest tom materiałów pokonferencyjnych pod tym samym tytułem *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, który ukazał się w sierpniu 2002 roku²⁾.

(listopad 2002)

²⁾ patrz s. 237 w tym numerze.

Grażyna Migdańska¹⁾
Warszawa

Jak to się zaczęło?

Zaczęło się jak w scenariuszu do filmu, o którym mówi się, że *„Takie rzeczy dzieją się tylko na ekranie, a w życiu to jest niemożliwe...”* A jednak

Zdarzyło mi się egzaminować z języka francuskiego w Kuratorium Oświaty w Warszawie pewną młodą nauczycielkę biologii ze szko-

ły podstawowej. Z zgodnie z ówczesnymi przepisami sprawdzałam jej znajomość języka francuskiego, by mogła zdobyć również kwalifikacje do nauczania tego języka. Zdała bardzo dobrze, a jako że już dawno przyświecała mi myśl utworzenia klas dwujęzycznych, spytałam jej, czy podjęłaby się nauczania biologii w języ-

¹⁾ Grażyna Migdańska jest od roku 1991 nauczycielem konsultantem języków romańskich w Pracowni Języków Obcych CODN w Warszawie. W latach 1995–1998 była nauczycielem konsultantem do spraw dwujęzycznych z językami francuskim i hiszpańskim.

ku francuskim w szkole średniej. Odpowiedziała: „Tak”²⁾. Poprosiłam o telefon i odezwałam się po kilku miesiącach.

Przedstawiłam w MEN pomysł wykorzystania takich nauczycieli jak ona w wymarzonych klasach dwujęzycznych i okazało się, że Ambasada Francji wystąpiła już z propozycją organizacji liceów dwujęzycznych poczynawszy od roku szkolnego 1991/92. Ale przysporzyło to tylko kłopotów Departamentowi Doskonalenia Nauczycieli, bo skąd wziąć wykwalifikowanych nauczycieli „przedmiotowców” znających język francuski i według jakich programów doskonalić chętnych do podjęcia się takiego zadania? A także skąd wziąć tych chętnych?

► Etap pozyskiwania kadr, podręczników i programów

Pewnego dnia spotkałam w Łasku Biełańskim w Warszawie nauczycielkę historii z liceum plastycznego, którą poznałam kilka lat wcześniej w trudnych szpitalnych okolicznościach. Bardzo jej w szpitalu zazdrościłam, bo sympatyczna młodzież odwiedzała ją dwukrotnie częściej niż moi uczniowie. Spotkanie w Łasku zaowocowało namówieniem tej wspaniałej osoby na przejście do mojej macierzystej szkoły, szczególnie po tym jak się dowiedziałam, że w szkole średniej uczyła się francuskiego.

1990 rok: ławeczka na skarpie nad Wisłą w Płocku – czekam po hospitacji lekcji na porę odjazdu PKS do Warszawy i przeglądam plan Płocka. Przysiadł się przystojny młodzieniec:

- *Pomóc w czymś?*
- *Nie, dziękuję, tak sobie przeglądam.*
- *Pani to chyba nie z Płocka...*
- *Ciekawe, po czym to poznać?*
- *Po planie.*

(Pomyślałam: przystojny, inteligentny, potrafi wyciągać wnioski, więc zaatakowałam)

- *Czy zna Pan może język francuski?*
- *Jak Pani się domyśliła?*
- *Uczy Pan francuskiego?*
- *Nie.*

– *A ma Pan coś wspólnego ze szkołą?*

– *No, w zasadzie z uczelnią – jestem doktorantem UW na wydziale historii, a we Francji byłem na rocznym stypendium naukowym.*

Tu nastąpiła wymiana wizytówek i „wymuszenie” zapewnienia, że będzie dojeżdżał do Warszawy 2 razy w tygodniu, by nauczać historii w języku francuskim. Rok później okazało się jednak, że już doktor nauk humanistycznych poświęcił się pracy naukowej.

Pewnego dnia zatelefonowała do szkoły, w której uczyłam nauczycielka chemii z innej szkoły z prośbą, bym pomogła jej córce – uczennicy mojej szkoły, która zasłała. Obiecałam, że się nią troskliwie zajmę, a „w zamian” namówiłam zdziwioną chemiczkę do nauki języka francuskiego. Gdy odpowiedziała, że chętnie, była już „moja”... Uczyła się skrupulatnie w soboty i niedziele pod moim i innych zapaleńców okiem, po czym dwukrotnie zmieniła szkoły, by wreszcie na pełnym etacie nauczać chemii dwujęzycznie.

Tego typu przykładów rekrutacji kadry do klas dwujęzycznych można by doszukać się w każdym z miast, w których klasy te powstały.

Jesienią 1990 r. Lucyna Tarasiewicz z Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN delegowała na Węgry mnie (wówczas metodyka języka francuskiego) i 4 nauczycielki języka francuskiego z liceów, w których było planowane otwarcie frankofońskich sekcji dwujęzycznych. Miałyśmy obserwować, jak funkcjonowało wówczas nauczanie dwujęzyczne w liceum w Budapeszcie i Mohaczu (południe Węgier). Pomagało nam w tym węgierskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych i wizytatorka Zsuzsana Darabos, dzisiaj współpracująca z polskim Stowarzyszeniem Nauczycieli Języka Francuskiego PROF-EUROPE. W Mohaczu obejrzałyśmy ciekawe lekcje języka francuskiego i biologii prowadzone przez nauczyciela, którego znajomość języka francuskiego była dość słaba mimo rocznego pobytu na stażu we Francji. Zdawał sobie z tego sprawę i powiedział, że źle się stało, iż wyjechał na kurs do Francji bez wcześniejszego

²⁾ I któżby pomyślał, że za parę lat będzie to wicedyrektor renomowanego liceum w Warszawie, uwielbianą przez uczniów nauczycielka biologii z pełnymi uprawnieniami do nauczania języka francuskiego (państwowy egzamin MEN II stopnia), organizatorka wymian międzyszkolnych, międzynarodowych projektów i sympozjów, autorka i współautorka podręczników do dwujęzycznego nauczania biologii i programu nauczania dwujęzycznego biologii w gimnazjum i zreformowanym liceum, nauczyciel dyplomowany i współautorka zaakceptowanych przez MENiS interkulturowych i interdyscyplinarnych programów nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych?

przygotowania. Poprowadził jednak niezwykle ciekawą lekcję laboratoryjną, w której aktywność przejęli uczniowie, a nauczyciel podsumował ją, stosując struktury językowe używane w czasie lekcji przez uczniów.

Uczniowie węgierscy uczyli się z francuskich podręczników i z podręczników węgierskich przetłumaczonych dosłownie na język francuski (wydanie czarno-fioletowe smutno przedstawiało się na tle podręczników francuskich). Część kadry nauczającej języka francuskiego i innych przedmiotów w szkole w Mohaczu stanowili nauczyciele z Belgii, Francji i Szwajcarii.

Po wizycie na Węgrzech nabraliśmy odwagi do tworzenia klas dwujęzycznych osadzonych w polskim systemie edukacji. W MEN stroną merytoryczno-prawną zajmowała się Jadwiga Przybylska-Gmyrek, starszy wizytator i następnie naczelnik w Departamencie Kształcenia Ogólnego i Nadzoru Pedagogicznego. W Ambasadzie Francji najpierw za sekcje dwujęzyczne w Polsce był odpowiedzialny Jean-Jacques Magraner, następnie Marie-Françoise Hamard. Na początku Ambasada Francji obiecała zatrudnić w Polsce dwóch rodowitych Francuzów w każdej szkole, ale nigdy nie zostało to zrealizowane. Bywają kłopoty nawet z zatrudnieniem jednego, a w niektórych szkołach nauczyciel francuski pracuje na pół etatu.

Na podstawie propozycji nauczycieli języka francuskiego z poszczególnych szkół stworzyliśmy z dr Zuzanną Dzięgielewską pierwszy program nauczania języka francuskiego w pięcioletnim cyklu nauczania dwujęzycznego. Dr Dzięgielewska opracowała pierwszy test predyspozycyjny umożliwiający właściwą rekrutację do tego typu nauczania. Nastąpił pierwszy nabór do klasy wstępnej zwanej „0” w roku szkolnym 1990/91 w pięciu szkołach: w Katowicach, Krakowie, Poznaniu i Warszawie (zgłosiło się 7–12 osób na jedno miejsce), a chętni nauczyciele przedmiotowcy uczyli się intensywnie języka francuskiego na specjalnych kursach dla początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych.

W wakacje poprzedzające ten rok szkolny dowiedziałam się w Ambasadzie Francji, że do klasy wstępnej w Warszawie został przydzielony młody lektor bez doświadczenia, który w zamian za służbę wojskową chce nauczać

w Polsce. Odbывał staż pedagogiczny w Paryżu. Miał pecha, bo akurat jechałam tam prywatnie. Skontaktowałam się z nim i wyznaczyłam spotkanie pod piramidą przy Luwrze. Znakiem rozpoznawczym miał być mój profesorski wygląd (i oczywiście okulary) – rozpoznał mnie błyskawicznie. Dałam mu za zadanie przygotowanie „valise pédagogique” zgodnej z opracowanym dla klas dwujęzycznych programem: zebranie dokumentów autentycznych, formularzy, folderów, przewodników, biletów metra, materiałów z Centre Pompidou itp.

W CODN powstały długofalowe plany kształcenia i doskonalenia w Polsce i we Francji nauczycieli klas dwujęzycznych. Nauczyciele przedmiotów nauczanych dwujęzycznie otrzymali od rządu Francji 1-4-miesięczne stypendia. Corocznie organizowano kilkudniowe kursy specjalistyczne językowo-metodyczne. Trudno uwierzyć, ale wśród początkujących w nauce języka francuskiego nauczycieli znaleźli się tacy, którzy po roku stworzyli do swoich przedmiotów własne podręczniki w języku francuskim wysoko ocenione przez Francuzów. Zostały one wydane przez specjalnie założone Stowarzyszenie Nauczycieli (francuskich) Sekcji Dwujęzycznych:

- *Biologia dla klas I-II* Moniki Szczuckiej (Warszawa),
- *Biologia dla kl. III* Anny Adamczyk (Warszawa),
- *Chemia dla klas I-II* Aleksandra Szydło (Katowice),
- *Fizyka dla klas I-III* Doroty Ostrowskiej-Furmanek (Warszawa),
- *Matematyka dla kl. I* Zofii Czech (Katowice),
- *Matematyka dla kl. II (cz.1.)* Teresy Granicy (Warszawa),
- *Matematyka dla kl. II (cz.2.)* Mieczysława Sobuckiego (Poznań),
- *Matematyka dla kl. III (cz.1.)* Teresy Granicy,
- *Matematyka dla kl. III (cz.2.)* Urszuli Adamskiej (Kraków),
- *Historia starożytna dla kl. I* Marii Mazurowej,
- *Les fenêtres sur l'histoire*: Macieja Tomaszewskiego, Marii Mazurowej, Marka Mikołajczyka (Poznań) i Katarzyny Byszewskiej (Kraków).

Niektórzy nauczyciele opracowali bogate materiały pomocnicze i słowniki.

Ministerstwo Edukacji Narodowej wspierało nauczanie dwujęzyczne. Zostało podpisane

porozumienie między Polską i Francją określające funkcjonowanie klas dwujęzycznych, przebieg matury (polskiej, polsko-dwujęzycznej lub polskiej i w następnym dniu dwujęzycznej), francuską certyfikację (*Certification bilingue* zwalniającą z testu językowego przy ubieganiu się na studia we Francji) i doskonalenie nauczycieli.

Pierwsze certyfikaty Ambasador Francji podpisał w 1996 r. i kilka osób skorzystało z przywileju zwolnienia z testu językowego we Francji, Szwajcarii i RPA, gdzie podjęły studia.

Nauczycielom kształcącym dwujęzycznie przyznano 50% dodatek za efektywne godziny nauczania. Jadwiga Przybylska-Gmyrek organizowała systematycznie spotkania dyrektorów szkół z klasami dwujęzycznymi, na które byli zapraszani wizytatorzy z właściwych kuratoriów, attaché do spraw językowych i edukacyjnych z Ambasady Francji, nauczyciele koordynujący sekcje dwujęzyczne i nauczyciel konsultant do spraw liceów dwujęzycznych z CODN. Na spotkaniach tych były omawiane bieżące problemy, sukcesy i plany odnośnie dat rekrutacji i organizacji egzaminu dojrzałości.

Do grupy 5 liceów powoli dołączały 3 następne: Wrocław, Łódź i Gdynia, powstała sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim w XXXIV LO im. M. de Cervantesa, a w następnych latach klasy dwujęzyczne z językiem niemieckim i angielskim, które korzystały z doświadczeń istniejących już wiele lat szkół z maturą międzynarodową w języku angielskim.

Prawie wszyscy nauczyciele klas dwujęzycznych z językiem francuskim zdali egzaminy DELF pierwszego a niektórzy drugiego stopnia. Są i tacy, którym udało się zdobyć dyplom DALF lub ukończyć jako drugi fakultet filologię romańską, na przykład Katarzyna Byszewska, której tematem pracy magisterskiej było nauczanie dwujęzyczne w Polsce.

Pozyskiwaliśmy coraz więcej nauczycieli wykwalifikowanych, powstały warsztatowe grupy przedmiotowe, które spotykały się 2 razy w roku w jednej ze szkół w celu obserwacji lekcji i wymiany doświadczeń, początkowo pod kierunkiem inspektora z Francji, następnie – polskiego lidera grupy. Przeprowadzane były regularnie testy z wszystkich przedmiotów we wszystkich szkołach oraz próbna matura (na ogół w listopadzie) sprawdzana zewnętrznie. Pozwalało to na unifikację wymagań i umiejęt-

ności uczniów. Komisje maturalne przygotowywały się kilka miesięcy przed maturą. Składały się z 1-2 nauczycieli polskich danego przedmiotu oraz 1 nauczyciela z francuskiego liceum René Goscinny. Opracowywały one tematy matury ustnej i pisemnej z języka francuskiego oraz ustnej dla przedmiotów nauczanych dwujęzycznie (np. z matematyki: 1 pytanie w języku francuskim, 2 – w języku polskim).

Nie obyło się też bez strat. Dobrze wykształcone osoby z zaawansowaną znajomością języka łatwo znalazły w dużych miastach pracę w innych, lepiej płatnych sektorach. W ten sposób odeszło około 12 nauczycieli, ale były też bardziej romantyczne powody: jedna z naszych nauczycielek zakochała się z wzajemnością w wykładowcy w czasie stażu we Francji i dzisiaj uczy swojego przedmiotu w polskiej szkole w Paryżu. Samo życie...

Po ukazaniu się pierwszej podstawy programowej dla gimnazjum i liceum, z inicjatywy CODN, nauczyciele podjęli się stworzenia programów do nauczania dwujęzycznego w gimnazjum i liceum, które zostały wydrukowane w CODNie:

- *Język francuski* – Dorota Raciborska, Katarzyna Kozłowska (Warszawa),
- *Biologia* – Anna Adamczyk i Monika Szczucka (Warszawa),
- *Chemia* – Violetta Szymenderska (Poznań), Aleksander Szydło (Katowice),
- *Fizyka* – Marek Turaj (Kraków), Piotr Zarudzki (Warszawa),
- *Geografia* – Helena Wozowicz (Kraków), Janina Serdakowska-Słowik (Łódź),
- *Matematyka* – Mieczysław Sobucki (Poznań), Urszula Adamska (Kraków),
- *Historia* – Maciej Tomaszewski (Warszawa), Marek Mikołajczyk (Poznań).

Wielu nauczycieli mówi, że nauka języka francuskiego i nauczanie dwujęzyczne to wielka przygoda, która zmieniła ich życie i stosunek do innych kultur. Pobyt na stażu we Francji był dla większości pierwszą w życiu podróżą zagraniczną. Jedna z Pań uważa, że zyskała w oczach męża i synów, których zaprosiła do Paryża w czasie week-endu i służyła za przewodnika. Wcześniej mieli do niej żal, że wybrała tak mało atrakcyjny zawód... Inna osoba nabrała szacunku do uczniów, których język francuski jest o wiele bogatszy od jej języka, mimo, że ukoń-

czyła studia romanistyczne. Jeszcze inna zaczęła czytać literaturę francuską w oryginale. Spora grupa nauczycieli bierze udział w projektach i wymianach międzynarodowych z Europą Zachodnią i Środkowo- Wschodnią, a wspólnym językiem tych wymian jest język francuski.

Nie da się więc przecenić interkulturowych wartości wynikających z tego przedsięwzięcia, korzyści dla uczniów, szkół, regionu, kraju i Europy, bo *znać język obcy, to jakby mieć dwa serca...*

(grudzień 2002)

Grażyna Migdańska, Monika Szczucka-Smagowicz¹⁾
Warszawa

A jak jest dzisiaj...?

W Polsce funkcjonuje około 80 szkół z sekcją dwujęzyczną (gimnazja i licea) obejmujących 5 języków: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki i włoski, ale nadal jedynie abiturienti z klas z językiem francuskim i hiszpańskim otrzymują świadectwo maturalne na podstawie umowy międzynarodowej (certyfikat sekcji frankofońskich zawiera podpis Ambasadora Francji, a na świadectwie sekcji hiszpańskich widnieje faksymile Króla Hiszpanii).

Dla szkół tych są często organizowane wspólne warsztaty, sympozja i konferencje adresowane do kuratorów, wizytatorów, dyrektorów, nauczycieli i uczniów²⁾ i ich rodziców. Również te szkoły są często organizatorami lub współorganizatorami wielu spotkań. Ostatnio w Warszawie (20-22 listopada 2002 r) odbyła się II OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA SZKÓŁ DWUJĘZCZNYCH pod patronatem Minister Edukacji Narodowej i Sportu – Krystyny Łybackiej – zorganizowana przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Gimnazjum nr 34, XV LO im. N. Żmichowskiej, XVII LO im. A.F. Modrzewskiego i XXXIII LO im. M. Kopernika. To, że Małgorzata Multańska, kierownik Pracowni Języków Obcych CODN, nauczyciel konsultant języka niemieckiego, odpowiedzialna za doskonalenie nauczycieli klas dwujęzycznych, zaproponowała szkoły jako współorganizatorów I (w Łodzi w 2001 r.) i II (w Warszawie) konferencji poświęconej nauczaniu dwujęzycznemu, nie jest przypadkiem. Nauczyciele tych

szkół, opracowując program konferencji i prowadząc zajęcia warsztatowe, aktywnie uczestniczą w organizacji doskonalenia nauczycieli, mają wpływ na tematykę spotkań i możliwość dopasowania treści do własnych potrzeb i priorytetów.

Pierwszy dzień konferencji odbył się w Gimnazjum nr 34 i XV Liceum Ogólnokształcącym im. Narcyzy Żmichowskiej. Uczestnikami byli przedstawiciele kilku departamentów MENiS, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Ambasad Francji, Hiszpanii i Niemiec, Instytutów zagranicznych wspierających nauczanie dwujęzyczne w Polsce, 11 Kuratoriów Oświaty, Wydziału Oświaty Dzielnicy Śródmieście i Dzielnicy Wola, Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Uniwersytetu Warszawskiego i NKJF w Warszawie oraz Dyrektor Urzędu Federalnego RFN – Centralnego Wydziału ds. szkolnictwa za granicą w Kolonii, Koordynator ds. Programu nauczania Języka Niemieckiego w Polsce – ZfA, dyrektorzy Szkoły Niemieckiej w Warszawie i Liceum Francuskiego im. René Gościnnego w Warszawie, dyrektorzy i nauczyciele polskich szkół realizujących międzynarodową maturę, dyrektorzy szkół prowadzących klasy dwujęzyczne i szkół planujących wprowadzenie takich klas i oczywiście zainteresowani nauczyciele.

Przed oficjalną inauguracją konferencji nauczyciele pracowali w grupach tematycz-

¹⁾ Grażyna Migdańska jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych CODN w Warszawie. W latach 1995–1998 była nauczycielem konsultantem do spraw dwujęzycznych z językami francuskim i hiszpańskim (1995–1998). Monika Szczucka-Smagowicz jest nauczycielką biologii w XV Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej.

²⁾ Patrz s. 216 w tym numerze.

nych, poszukując rozwiązań lub propozycji dla następujących zagadnień:

- co to jest szkoła dwujęzyczna,
- nowa formuła egzaminu dojrzałości,
- doskonalenie nauczycieli sekcji dwujęzycznej,
- przedmioty nauczane dwujęzycznie

Otwarcia konferencji dokonała Dyrektor gimnazjum nr 34 i XV Liceum Ogólnokształcącego Ewa Wawrzeniecka. Gości powitała również Małgorzata Multańska (CODN), która określiła cele i wagę konferencji. Program przedstawiła wicedyrektor szkoły Monika Szczucka-Smagowicz odpowiedzialna za sekcje dwujęzyczne, po czym nastąpił inauguracyjny wykład Prof. Jana Iluka z Uniwersytetu Śląskiego, autora publikacji na temat nauczania dwujęzycznego – specjalisty w zakresie języka niemieckiego, pt. *Sukcesy i problemy w dotychczasowym wdrażaniu nauczania bilingwalnego*. Profesor omówił różnorodne aspekty korzyści wynikających z nauczania dwujęzycznego oraz problemy, jakie wiążą się z tym nauczaniem zarówno z punktu widzenia uczniów jak i nauczycieli. Korzyściom nie da się zaprzeczyć, ale koszt ponoszony przez uczniów: przyswojenie takiej samej partii materiału w dwóch językach w tym samym czasie, co w innych klasach jedynie w języku polskim, jest zbyt dużym obciążeniem dla ucznia, a realizacja materiału niemożliwa dla nauczyciela. Dobrze więc byłoby stworzyć specjalne programy nauczania modułowego, zmniejszyć liczbę przedmiotów nauczanych dwujęzycznie (obecnie jest ich 3-6). Nie należy wprowadzać nadmiaru słownictwa i terminologii obcej, zwłaszcza z takich przedmiotów jak biologia, gdzie uczniowie w języku polskim muszą opanować czasem kilkanaście do kilkudziesięciu nowych trudnych terminów w czasie jednej lekcji. Omawiając sposób oceniania uczniów w zakresie przedmiotów nauczanych dwujęzycznie profesor Iluk podkreślił znaczenie rozdzielenia poziomu znajomości języka od wiedzy i umiejętności związanych z danym przedmiotem, oczywiście jeśli ewentualne błędy nie powodują zakłócenia przekazu treści. Wspomniał również o konieczności kształcenia w wyższych uczelniach nauczycieli specjalistów nauczania dwujęzycznego. Należałoby też pozyskać przychylność dyrekcji szkół, by zwalniały nauczycieli na różnorodne formy doskonalenia w kraju i za granicą oraz by wyrażały zgodę na

udział w lekcjach otwartych studentów, doktorantów i pracowników naukowych uczelni. Mogliby oni dokonywać badań pomiaru wyników i zbierać materiały do publikacji na temat dwujęzyczności, gdyż jest ich stanowczo za mało. Należałoby się również zastanowić nad zasadnością stosowania testu predyspozycyjnego przy rekrutacji do klas dwujęzycznych, gdyż eliminuje on uczniów mniej zdolnych lub gorzej przygotowanych w gimnazjum.

Wykład wywołał żywe reakcje słuchaczy.

Następnie nauczyciele przedstawili wyniki przedpołudniowych warsztatów. Określili swoje postulaty dotyczące:

- kryteriów naboru do klas dwujęzycznych w gimnazjum i liceum,
- konieczności zapewnienia kontynuacji nauczania dwujęzycznego w polskich uczelniach wyższych,
- potrzeby patronatu naukowego i finansowego nad szkołami z sekcją dwujęzyczną,
- konieczności promowania dwujęzyczności,
- ujednolicenia programów nauczania przedmiotowych i języka obcego w obrębie każdej sekcji,
- ewaluacji znajomości języka na podstawie porównywalnych, jednakowych dla wszystkich szkół testów wewnętrznych przeprowadzanych na pewnych poziomach nauczania oraz na podstawie próbnej matury,
- nowej matury – konieczność przygotowania egzaminatorów dla sekcji dwujęzycznych (problem z określeniem kadry szkolącej), przeznaczenia specjalnej puli godzin dyrektorskich na nauczanie przedmiotów maturalnych,
- form współpracy nauczycieli języków obcych i przedmiotów nauczanych dwujęzycznie,
- współpracy i szkoleń nauczycieli języków obcych,
- pracy z uczniami dysfunkcyjnymi,
- współpracy szkół z klasami dwujęzycznymi – powołanie koordynatorów sekcji dwujęzycznej, tworzenie bazy danych, stworzenie strony internetowej.

Pośród postulatów dotyczących doskonalenia nauczycieli sekcji dwujęzycznych warto wymienić potrzebę stałego konsultanta w szkole z przydziałem odpowiednio płatnych godzin przeznaczonych na szkolenia wewnątrzszkolne, wspieranie organizacyjno-finansowe nauczycieli doskonalących się w kraju i za granicą, potrzebę staży w Wielkiej Brytanii oraz uwzględ-

nienie w rozporządzeniu MENiS nauczania dwujęzycznego jako jednego z punktów do wyboru przy ubieganiu się o kolejny stopień awansu zawodowego.

Następnym punktem pierwszego dnia konferencji było wystąpienie przedstawiciela Departamentu Pragmatyki i Doskonalenia Nauczycieli, Pani Doroty Dąbkowskiej, która omówiła najnowsze Rozporządzenie MENiS z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.... W §12. rozporządzenia jest mowa w wymaganiach językowych dotyczących nauczycieli przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Mają legitymować się *...świadectwem znajomości danego języka obcego w zakresie co najmniej podstawowym...* tzn.

Załącznik do Rozporządzenia
Ministra Edukacji Narodowej i Sportu
z dnia 10 września 2002 r. (poz. 1288)

Świadectwa potwierdzające znajomość języków obcych

Podstawowa znajomość języka:

1) Język angielski:

- a) First Certificate in English (FCE), Cambridge University, ocena A lub B,
- b) TOEFL – Test of English as a Foreign Language (z wynikiem 173-213 pkt – dawne 500-550 pkt z testu, najmniej 3,5 pkt z pracy pisemnej – TWE, i najmniej 50 pkt z egzaminu ustnego TSE), Educational Testing Service, Princeton, USA.

2) Język niemiecki:

- a) Die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP), Goethe Institut,
- b) Österreichisches Sprachdiplom für Deutsch als Fremdsprache – Mittelstufe, Instytut Austriacki.

3) Język francuski:

- a) Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F – Premier Degré),
- b) Diplôme de Langue Française (DL), Alliance Française.

4) Język włoski:

- a) Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS), Università per Stranieri, Siena poziom 1. (podstawowy – z minimum 11/20 punktów) i poziom 2. (średnio zaawansowany – z minimum 11/20 punktów),
- b) Certificazione di Conoscenza delle Lingua Italiana, Livello 1 (CELI 1), Università per Stranieri, Perugia (USP) – poziom 1. (podstawowy – ocena A, B lub C) oraz Livello 2 (CELI 2) – poziom 2. (średnio zaawansowany – ocena A, B lub C).

5) Język hiszpański:

Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera (CIE), Instituto Cervantes & Universidad de Salamanca.

Barbara Cicha z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przedstawiła stan prac nad formułą nowej matury w klasach dwujęzycznych, dla której przewidziana jest wspólna podstawa programowa i wspólne standardy wymagań egzaminacyjnych. Egzamin powinien być akceptowany przez wyższe uczelnie w Polsce i dawać dodatkowe uprawnienia wynikające z umów międzynarodowych. Egzamin we wszystkich szkołach z danym językiem powinien być przeprowadzony na podstawie tych samych arkuszy egzaminacyjnych i oceniany zewnętrznie w części pisemnej oraz wewnętrznie w części ustnej z języka polskiego i języka obcego. Pozostaje do dyskusji kwestia, czy wybrany przedmiot zdawany dwujęzycznie może być egzaminowany w części pisemnej. Z reakcji nauczycieli obecnych na sali wynika, że lepiej byłoby zachować ustną formę dla przedmiotów zdawanych dwujęzycznie.

Umiejętności językowe na egzaminie pisemnym z każdego języka będą oceniane w zakresie recepcji (odbiór tekstu), produkcji (tworzenie tekstu), interakcji (reagowanie językowe) i mediacji (przetwarzanie tekstu). W części ustnej zdający otrzyma tekst, który będzie podstawą do dyskusji z egzaminatorem.

Dr Zuzanna Dzięgielewska z Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, autorka testów predyspozycyjnych dla kandydatów do klas dwujęzycznych w liceach oraz Katarzyna Kozłowska nauczycielka języka francuskiego z Gimnazjum nr 34 i XV LO w Warszawie, współautorka testów dla gimnazjum i liceum przedstawiły strukturę testów i celowość ich przeprowadzania. Zapoznały uczestników z przykładowymi zadaniami i wyjaśniły umiejętności, jakie są w tych zadaniach weryfikowane. Dr Dzięgielewska zapewniła o rzetelności i utajnieniu testów. Przypuszcza, że są one dobrym sprawdzianem tego, czy dany uczeń poradzi sobie w trudnym cyklu dwujęzycznego przyswajania wiedzy i umiejętności, gdyż rzadko zdarza się rezygnacja z kontynuacji nauki w tego typu klasach po pierwszym roku.

Pierwszy dzień konferencji zakończył się dyskusją na temat założenia Stowarzyszenia Szkół Dwujęzycznych w Polsce i staropolskim poczęstunkiem przygotowanym przez uczniów w zaimprovizowanej przez nich „Karczmie polskiej”

Drugi dzień konferencji rozpoczął się spotkaniem grup przedmiotowych najpierw w ra-

mach jednego języka w poszczególnych szkołach współorganizujących konferencję, a po południu – w grupach międzyjęzykowych w XXXIII LO im. Kopernika. Warsztaty dotyczyły następujących zagadnień:

- problemu podstawy programowej z przedmiotu nauczanego dwujęzycznie, programu nauczania, standardów wymagań, matury, a także w związku z tym – wyboru modułów nauczanych dwujęzycznie;
 - problemu ewaluacji w sekcji dwujęzycznej – oceniania części językowej w nauczaniu przedmiotów, a w przypadku języka obcego – oceniania uczniów dysfunkcyjnych (w szczególności dyslektycznych);
 - określenia specyfiki nauczania dwujęzycznego przedmiotu (w tym również m.in. problemów z opracowywaniem materiałów dydaktycznych, roli projektów i wymian międzynarodowych, współpracy między nauczycielami języka i przedmiotu, roli lektora);
 - zaplanowania dalszej współpracy nauczycieli klas dwujęzycznych (jednego przedmiotu, międzyprzedmiotowo w grupie jednego języka).
- Przedstawienie wyników warsztatów przewidziano w trzecim dniu konferencji.

Drugi dzień konferencji zakończył się uroczystą kolacją zorganizowaną wspólnie z Ambasadą Francji i Hiszpanii.

Trzeci dzień konferencji odbył się w XVII LO im. A. Frycza-Modrzewskiego. Uczestnicy zostali przywitani przez młodzież, która właśnie tego dnia obchodziła *Dzień języków obcych*. Nie było lekcji ale... funkcjonowały prowadzone przez uczniów kawiarenki: niemiecka, francuska (pyszne naleśniki bretońskie!) oraz kawiarenka przy samowarze. Można było obejrzeć film o Paryżu, obejrzeć spektakl literacki po angielsku, przedstawienie *Mikotajka* po francusku, wziąć udział w quizie o Wielkiej Brytanii albo w *Milionerach* po niemiecku i po rosyjsku. Uczestnicy konferencji w czasie przerwy z zainteresowaniem obserwowali językowe zmagania uczniów i degustowali spécialités kawiarenek.

W piątkowej sesji plenarnej wzięli udział: przedstawiciele Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, władz kuratorskich (Kuratorium Warszawskie, Łódzkie), Ambasady Francji, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, dyrektorzy i nauczyciele szkół z klasami dwujęzycznymi.

Sesję otworzyła Małgorzata Multańska i Dyrektor XVII Liceum Ogólnokształcącego, Piotr Golinowski, po czym nastąpiły spektakle przygotowane w językach obcych przez uczniów trzech szkół – współorganizatorów oraz XXXIV Liceum Ogólnokształcącego im. M. de Cervantesa w Warszawie: *Hamlet* po angielsku (LO im. M. Kopernika, w reżyserii Magdaleny Ziółkowskiej), humorystyczna składanka nt. niemieckiego Dziennika TV wykonana przez uczniów klasy wstępnej (LO im. A.F. Modrzewskiego, w reżyserii: Gudrun Schindler i Gabrieli Smorawińskiej-Richter), własny utwór poświęcony hiszpańskiemu nobliście Camilo José Celi (LO im. M. de Cervantesa) i *Topaze* Marcela Pagnola (LO im. N. Żmichowskiej, w reżyserii Anne-Marie Callet). Uczniowie zaprezentowali wysoki poziom językowy, umiejętność interpretacji tekstów obcojęzycznych i godny pozazdrośczenia talent dramatyczny.

Pozwoliło to uczestnikom konferencji uświadomić sobie, o jakich wartościach językowo-kulturowych dyskutują i jak bardzo ważne jest podtrzymanie idei organizacji i rozwoju klas dwujęzycznych w Polsce.

Następnie poszczególne grupy przedmiotowe przedstawiły wyniki czwartkowych warsztatów.

Jednym z głównych postulatów nauczycieli wszystkich przedmiotów (w tym języka obcego) było zwiększenie liczby godzin nauczania dwujęzycznego danego przedmiotu. Podkreślono konieczność zachowania podziału na grupy oraz zakończenie cyklu maturą ustną o charakterze wewnętrznym (zbyt mała liczba godzin, aby przygotować uczniów do matury pisemnej i zbyt słabe przygotowanie językowe nauczycieli do sprawdzania pytań otwartych). Matura dwujęzyczna powinna być obowiązkowa dla wszystkich absolwentów klas dwujęzycznych. Problemem jest szkolenie egzaminatorów sekcji dwujęzycznej (kto ma to robić?). Nauczyciele skrytykowali pomysł CKE tłumaczenia arkuszy egzaminacyjnych (jest to sprzeczne z podstawowymi założeniami nauczania dwujęzycznego).

Większość grup była zgodna co do pomiaru dydaktycznego: dopuszcza się błędy językowe, pod warunkiem, że nie zakłócają komunikacji językowej, jednak proponuje się uwzględnienie elementu językowego w ocenie końcowej (w granicach 5-10%). Nauczyciele języka

obcego podkreślali rolę współpracy z nauczycielami przedmiotu, która jak na razie jest zbyt słaba. Polega na ogół na sprawdzaniu materiałów dydaktycznych opracowanych przez nauczycieli przedmiotu, pomocy samemu nauczycielowi, zbyt rzadko na regularnej współpracy przy prowadzeniu lekcji przez 2 nauczycieli równocześnie czy wspólnym realizowaniu projektów interdyscyplinarnych.

Na koniec Barbara Czarnecka-Cicha z CKE przedstawiła propozycję, która powstała w trakcie obrad nauczycieli, uwzględniającą, na ile to możliwe, specyfikę nauczania dwujęzycznego. Przypomniała główne założenia matury 2005: porównywalność, spójność i sprawdzanie zewnętrzne. Aby nie tłumaczyć arkuszy, proponuje się opracowanie trzeciego, dodatkowego arkusza, tylko w języku obcym, specjalnie dla absolwentów sekcji dwujęzycznych, którego treści byłyby zawarte w programie podstawowym z przedmiotu. CKE rozważa różne możliwości, np. tylko pytania zamknięte, egzamin dwujęzyczny innego dnia niż egzamin z przedmiotu (aby uwzględnić zmęczenie abiturienta), różne arkusze dla różnych języków, chociaż

ogólne treści byłyby takie same. Szkolenie egzaminatorów dwujęzycznych wymagałoby najpierw ukończenia kursu na egzaminatora z danego przedmiotu, a dopiero później – na egzaminatora dwujęzycznego. CKE pozostaje otwarta na wszystkie uwagi nauczycieli sekcji dwujęzycznych.

Małgorzata Multańska podsumowała wyniki warsztatów, a Dyrektor Piotr Golinowski podziękował uczestnikom i zaprosił na obiad, a w szczególności na zupełną neapolitańską (specjalność Pani Ali ze szkolnej stołówki).

Ogólna ocena konferencji była pozytywna: uczestnicy szczególnie wysoko ocenili wykład inauguracyjny prof. Jana Iluka oraz zajęcia warsztatowe, pozwalające na wymianę doświadczeń, materiałów, wątpliwości. Brawa należą się dyrekcjom i pracownikom szkół za sprawną organizację i życzliwą obsługę.

Do organizacji następnej konferencji zgłosił się Kraków, zatem jeśli CODN będzie dysponował funduszami, trzecie spotkanie nauczycieli klas dwujęzycznych odbędzie się jesienią 2003 r. w Krakowie.

(grudzień 2002)

*Zapraszamy do lektury naszego czasopisma
i naszych numerów specjalnych
Warunki prenumeraty podajemy na drugiej stronie okładki.*



RECENZJE



Ewa Moszczyńska¹⁾
Pruszków

Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej²⁾

Publikacja zatytułowana *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej* ukazała się w 1997 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej. Wprawdzie jest to plon międzynarodowej konferencji pracowników nauki (dzieło teoretyczne), to jednak, jak podkreśla redaktor wydania M. Ochmański, praca ta może być również przydatna w praktyce edukacyjnej. Z tego też względu chciałabym niniejszym zachęcić do zwrócenia uwagi na tę pozycję.

Wprawdzie nie jest ona bezpośrednio adresowana do nauczycieli języków obcych, jednak krąg poruszanych zagadnień w dużej części odnosi się do nich. Bo przecież to my – nauczyciele języków obcych – w głównej mierze przybliżamy na co dzień uczniom „Europę”, ucząc nie tylko samego języka, lecz uzupełniając te umiejętności o kompetencję kulturową, o wiedzę nie tylko o literackiej, lecz przede wszystkim pozaliterackiej rzeczywistości obcego kraju, tzn. jego tendencjach rozwojowych w zakresie gospodarczym, politycznym itp. Znajomość tych faktów oraz norm kulturowych pozwala właściwie zrozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców, uzmysławia nam, o czym wypada mówić, a co lepiej jest przemilczeć. Będąc społecznością monolingwalną, u progu integracji z Unią Europejską powinniśmy być przygotowani (nie tylko pasywnie) na wielokulturowość społeczeństw krajów ją tworzących

(jak podają źródła, w hamburskich gimnazjach klasy skupiające aż do 10 przedstawicieli różnych narodowości nie są już rzadkością). Otwarcie granic naszego kraju zaimplikuje z pewnością te same lub podobne procesy, które J. Bogucki opisuje w swoim artykule, noszącym tytuł „*Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*”, na przykładzie Holandii, a mianowicie zmiany struktury narodowościowej w wyniku migracji zarobkowej i politycznej. Dlatego też wcześniejsze zapoznanie się z doświadczeniami innych państw w kwestii oświaty multikulturowej może pomóc dostatecznie wcześniej przygotować się na trudności oraz zaznajomić się ze sposobami ich przezwyciężania. Ponieważ przyszły kształt i przebieg edukacji wielokulturowej zależy głównie od przygotowania zawodowego i jakości (samo)-doksztalcania (się) nauczycieli, następnym artykułem, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest raport z badań Cz. Kępskiego poświęcony przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w szkole według oceny studentów filologii angielskiej.

To, iż inwestowanie w ludzi jest najkorzystniejszą inwestycją, udowadnia ten sam autor na przykładzie reformy systemu szkolnego we Francji. Artykuł ten zatytułowany „*Szkoła we Francji i jej nauczyciele*”, ze względu na swoje historyczne reminiscencje powinien zainteresować nauczycieli języka francuskiego.

Wszystkich nas zaś dotyczy artykuł D. Dzich „*Nauczyciel polski wobec wyzwań*”

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego

²⁾ M. Ochmański (red), (1997), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin: Wydawnictwa Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.

edukacji europejskiej”, w którym autorka przedstawia jego trójwymiarową formułę (w tym także drogi do jej realizacji). W jej skład wchodzi następujące, zwrotnie ze sobą sprzężone części:

- perfekcjonizm przedmiotowo-dydaktyczny osadzony na solidnych podstawach ogólnokształcących,
- opanowanie współczesnych umiejętności wychowawczo-opiekuńczych z pełnym wykorzystaniem zarówno rodzinnego jak i obcego dorobku,
- czynne posługiwanie się przynajmniej jednym językiem zachodnim, ułatwiające dostęp do literatury światowej, międzynarodowe kontakty naukowe itp.

Ponieważ od osoby nauczyciela rozpoczyna się tworzenie nowego, wolnego od podziałów społeczeństwa europejskiego, E. Wójcik w artykule „*Szkoła dialogu w odpowiedzi na edukacyjne problemy integracji europejskiej*”, stawia na nowo pytania o charakterystykę osobowościową nauczyciela, potrafiącego stworzyć szkołę dialogu, która ma „przysposabiać do ży-

cia i działania w skomplikowanych sytuacjach społeczno – kulturowych jednoczącej się Europy” (s.51). Proces integracji starego kontynentu to proces usuwania granic. Istnieją jednakże pewne granice, których przekraczać nie wolno – i o których traktuje artykuł I. Łukasik „*Przekroczyć granice – ale nie tolerancji*”. Autorka analizując samo pojęcie przypomina, iż nie przyswajamy zasad moralnych przez pouczenia i moralizowanie, ale nasiąkamy nimi uczestnicząc w naturalnych sytuacjach. Bo, jak mawiał Seneka, najmniej działa się tym, co się mówi, a więcej, tym co się robi, a więc sam nauczyciel daje wiele, nawet jeśli niczego nie daje poza dobrym przykładem.

Pozostając przy tej myśli, sądzę, że powyższa publikacja wychodzi naprzeciw potrzebie pomocy merytorycznej w ulepszaniu własnego warsztatu pracy nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych. Bo przecież ten, kto wymaga (od uczniów), powinien najpierw wiedzieć, co sam daje.

(październik 2002)

Iwona Stryczek¹⁾
Bielsko–Biała

Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne²⁾

Na początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce zaczęto wdrażać koncepcję nauczania bilingwalnego. Mimo rosnącego zainteresowania tą formą kształcenia, do tej pory ukazało się niewiele publikacji na ten temat. Toteż praca Jana Iluka *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne* – jest pionierska. Jest to pierwsza monografia na polskim rynku wydawniczym na ten temat. Składa się z wstępu i siedmiu rozdziałów, w których autor omówia cały kompleks zagadnień związanych z nauczaniem bilingwalnym.

We wstępie Autor omawia główne cele nauczania dwujęzycznego, do których zalicza:

- opanowanie dwóch języków na nieomal równym poziomie,
- zrealizowanie pensum materiałowego z wybranego przez uczniów przedmiotu na poziomie egzaminu maturalnego,
- oraz osiągnięcie dwukulturowej i interkulturalnej kompetencji (s.10).

W rozdziale pierwszym Autor przedstawia efektywność nauczania dwujęzycznego. Z międzynarodowych badań wynika jednoznacznie, że uczniowie klas dwujęzycznych wykazują:

- większą motywację do nauki i aktywność,
- większy zakres słownictwa, jakim się posługują,

¹⁾ Autorka jest asystentką w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

²⁾ Jan Iluk (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 139. Po raz pierwszy opublikowaliśmy recenzję tej książki w *Językach Obcych w Szkole* w nr 5/2001, s. 159. Autorem recenzji był Marek Dudek (red.).

- ▶ większą pewność i poprawność w posługiwaniu się słownictwem obcojęzycznym,
- ▶ większą umiejętność alternatywnego wyrażania się,
- ▶ większą chęć mówienia w języku obcym,
- ▶ lepsze predyspozycje do analizy złożonych zdań w języku obcym,
- ▶ większe umiejętności w posługiwaniu się słownikami i leksykonami,
- ▶ większą samodzielność i wytrwałość w pracy (s.16 i n.).

Są to więc bardzo silne argumenty przemawiające za taką formą kształcenia.

W rozdziale drugim zostały przedstawione formy i struktury organizacyjne nauczania dwujęzycznego w Kanadzie, USA, Francji (Alzacji), Czechach, Słowacji, Węgrzech, Niemczech i Polsce. W nim też są szczegółowo omówione modele stosowane w Północnej Nadrenii – Westfalii, Nadrenii – Palatynacie, Szlezwiku – Holsztynie, ponieważ znalazły najszersze zastosowanie lub stanowią ciekawe propozycje alternatywne. Na tym tle został przedstawiony model kształcenia dwujęzycznego w Polsce, który Autor poddaje krytycznej ewaluacji. Jest to cenna inicjatywa, ponieważ do tej pory nie prowadzono żadnej dyskusji na ten temat.

W następnym rozdziale są omówione zasady przygotowania uczniów do tej formy kształcenia. Temat ten jest istotny, ponieważ ważnym ogniwem są odpowiednie kursy oraz takie rozwiązania organizacyjne, w ramach których uczniowie w konsekwentny sposób są przygotowywani do udziału w nauczaniu dwujęzycznym. Ich niezbędność wynika między innymi z zakresu celów kształcących, na których opiera się realizacja omawianej formuły. Rozdział kończy uwaga Autora na temat braku odpowiednich programów oraz materiałów do prowadzenia tego typu zajęć.

W rozdziale czwartym odpowiedziano na pytanie, jakie przedmioty szkolne najlepiej nadają się do nauczania dwujęzycznego. Autor najpierw omawia wybór i walory przedmiotów humanistycznych, a następnie ścisłych i przyrodniczych, które w początkowej fazie nauczania dwujęzycznego nie były brane pod uwagę. Z dyskusji wynika, że nie każdy przedmiot w równym stopniu nadaje się do nauczania bilingwalnego, dlatego wybór przedmiotu nie może być dziełem przypadku, lecz powinien być do-

konany na podstawie jasnych kryteriów i wytyczonych celów dydaktycznych. Szczególne zalety ma zdaniem Jana Iluka wychowanie plastyczne, ponieważ:

- ▶ stwarza dobre warunki do receptywnego i produktywnego opanowania języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych,
- ▶ optymalnie łączy naukę języka z działaniem,
- ▶ stwarza doskonałe warunki do mimowolnego przyswajania elementów języka obcego i sprawności językowych,
- ▶ jest przedmiotem idealnie nadającym się do wykorzystania w bilingwalnych przedszkolach i niższych klasach szkoły podstawowej lub jako przedmiot przygotowujący uczniów do nauczania dwujęzycznego, uwzględniającego jego specyfikę (s. 48).

W tym rozdziale został również omówiony problem doboru odpowiedniej liczby przedmiotów przeznaczonych do jednoczesnego nauczania dwujęzycznego w ciągu jednego roku szkolnego oraz kryteria doboru zagadnień i materiałów do tej formuły nauczania.

Dalszym przedmiotem rozważań są zasady nauczania dwujęzycznego, zakres programowy oraz zagadnienia i problemy wynikające z łączenia kształcenia przedmiotowego i językowego. Szczególna uwaga jest poświęcona zasadom użycia języka ojczystego i obcego w nauczaniu dwujęzycznym. Autor przestrzega przed zbyt intensywnym forsowaniem nauczania bilingwalnego, ponieważ może ono wpływać negatywnie na rozwój dyskursu naukowego w języku polskim. Jak wykazują badania amerykańskie, poziom kompetencji w języku ojczystym ma niezwykle duży wpływ na rozwój kompetencji w języku obcym. Wynika stąd wniosek, że rozwój języka rodzimego w zakresie dyskursu naukowego powinien wyprzedzać jego naukę w języku obcym. W ostatnim podrozdziale zostały szczegółowo omówione zasady nauczania przedmiotów społecznych, takich jak historia, polityka i geografia. Rozdział kończą zalecenia metodyczne, ułatwiające przyswajanie słownictwa specjalistycznego, które stanowi znaczny problem dydaktyczny.

W rozdziale szóstym Autor omawia elementy tekstów negatywnie oddziałujące na percepcję ich treści. Z referowanych badań wynika, że utrudnienia występują na płaszczyźnie leksykalnej, zdaniowej i tekstowej. Na wybra-

nych tekstach z podręczników geografii i biologii zostały przedstawione następujące parametry tekstu:

- ▶ wskaźnik zagęszczenia leksykalnego tekstu,
- ▶ stosunek liczby wyrazów znanych do nieznanych w tekście,
- ▶ wskaźnik trudności terminologicznej,
- ▶ wskaźnik czytelności tekstu (*readability*),
- ▶ wskaźnik trudności składniowej.

Z przedstawionych badań empirycznych wynika, że oryginalne teksty dydaktyczne mają bardzo często zbyt wysoki stopień trudności w stosunku do możliwości percepcyjnych uczniów, co wiąże się z ograniczoną możliwością ich zastosowania. Analogiczne teksty rodzime są, niestety, jeszcze trudniejsze, co empirycznie potwierdzają przedstawione badania pilotażowe. W punkcie czwartym szóstego rozdziału Autor przedstawia ogólne zasady stosowania i adaptacji tekstów do nauczania bilingwalnego.

W ostatnim rozdziale są omówione wybrane zagadnienia dyskursu dydaktyczno-naukowego. Autor przedstawia w ujęciu kontrastywnym (w języku polskim i niemieckim) struktury nominacyjne i definicyjne, a następnie prezentuje wyniki swojej analizy, wskazując na źródła błędów interferencyjnych. W dalszej części podaje przykłady zwrotów i wyrażeń, za

pomocą których werbalizuje się działania dydaktyczne na zajęciach z geografii i biologii.

Recenzowana publikacja cechuje się wieloaspektowym podejściem do tematu oraz jest szeroką dyskusją zagadnień szczegółowych związanych z nauczaniem dwujęzycznym. Książka ma walor poradnika, zawierającego wskazówki praktyczne, zasady dydaktyczne i krytyczne komentarze. Jest ona adresowana do dyrektorów szkół odpowiedzialnych za organizację ciągów bilingwalnych oraz nauczycieli prowadzących zajęcia dwujęzyczne lub przygotowujących się do tej formy nauczania.

Recenzowana książka daje odpowiedzi na kluczowe pytania dotyczące nauczania dwujęzycznego. Omawiane zagadnienia zostały zaprezentowane w bardzo przystępny i przejrzysty sposób, co ułatwia orientację w poruszanych problemach zwłaszcza tym, dla których problematyka nauczania dwujęzycznego jest jeszcze nieznaną. Jestem przekonana, że lektura książki *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne* może pomóc w rozwiązaniu wielu nurtujących problemów oraz wpłynąć na efektywność tej formy kształcenia. Książka ta powinna się znaleźć w każdej szkole prowadzącej tzw. ciąg dwujęzyczny. Powinien ją również znać każdy nauczyciel języka obcego, który chce sprostać wymaganiom współczesności.

(listopad 2002)

Sambor Grucza¹⁾
Warszawa

Edukacja Dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość²⁾

Omawiana publikacja zawiera materiały z konferencji zorganizowanej przez Zakład Glotodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przy współpracy Instytutu im. Goethego w Warszawie, która odbyła się w dniach 14–15.02.2002 w Warsza-

wie³⁾. Pozycja składa się z 8 artykułów w języku polskim. Tom opatrzyła wstępem Maria Dakowska.

Artykuły zamieszczone w omawianej publikacji dotyczą ogólnie rzecz biorąc następujących zagadnień:

¹⁾ Dr Sambor Grucza jest adiunktem w Katedrze Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego

²⁾ Maria Dakowska i Magdalena Olpińska (red.), (2002), *Edukacja Dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 180 s.

³⁾ Patrz sprawozdanie z konferencji w tym numerze, s. 220.

- nauczanie dwujęzyczne w Polsce (Małgorzata Multańska, *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, s. 10–14),
- nauczanie dwujęzyczne w Niemczech (Erika Werlen, *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, s. 64–88; Elke Müller-Schneck, *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Półn.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych*, s. 154–168),
- nauczanie dwujęzyczne w przedszkolu (Henning Wode, *Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej – szansa czy ryzyko?* s. 15–43; Magdalena Olpińska, *Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu*, s. 44–63),
- teoria nauczania przedmiotów niejęzykowych za pomocą języka obcego (Dieter Wolff, *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim*, s. 89–127; *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, s. 128–153),
- wpływ nauczania zintegrowanego na rozwój uczących się (Stefanie Lamsfuß-Schenk, *Inny język – inna historia? Zmiany w nauczaniu historii poprzez użycie języka obcego*, s. 169–180)⁴⁾.

Małgorzata Multańska przedstawia stan prawny możliwości nauczania dwujęzycznego w polskim systemie oświaty i rodzaje umów międzynarodowych dotyczących realizacji tego typu nauczania w Polsce. Autorka stwierdza, że obecnie nauczanie dwujęzyczne w Polsce jest prowadzone w sumie w około 70 szkołach, przede wszystkim w liceach, gimnazjach i jedynie w nielicznych przypadkach także w szkołach podstawowych, oraz że pierwsze miejsce wśród języków obcych w systemie nauczania dwujęzycznego zajmuje język angielski. M. Multańska krytycznie ocenia stan nauczania dwujęzycznego w Polsce. Krytyka ta dotyczy:

- funkcjonowania różnych modeli nauczania dwujęzycznego,
- braku podstaw programowych i materiałów dydaktycznych przystosowanych do charakteru nauczania dwujęzycznego,

- kształtowania programów nauczania w odniesieniu do niepolskich systemów oświatowych, np. kształtowanie programu nauczania w zakresie języka niemieckiego według założeń egzaminu DSD II, a w zakresie języka angielskiego według egzaminu IB,
- braku nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami zawodowymi,
- braku odpowiednich kierunków studiów przygotowujących nauczycieli do nauczania dwujęzycznego.

W artykułach Eriki Werlen i Elke Müller-Schneck zostały omówione podstawy programowe nauczania przedmiotów językowych i niejęzykowych w szkołach opracowane przez Ministerstwo Edukacji Badenii-Wirtembergii i Nadrenii Półn.-Westfalii. Obydwa artykuły prezentują także ocenę realizacji tych podstaw w wymiarze organizacyjnym i dydaktycznym. E. Werlen przedstawia powyższą problematykę w odniesieniu do szkoły podstawowej, a E. Müller-Schneck w odniesieniu do szkoły ponadpodstawowej. Autorki prezentują dydaktyczne podstawy nauczania języków obcych w danym typie szkoły, tj. szczegółowe warunki ramowe nauczania przedmiotów językowych i niejęzykowych. Następnie omawiają zagadnienia związane z łączeniem nauczania języka ojczystego i nauczania języka docelowego w ramach tzw. dydaktyki integrującej.

Henning Wode prezentuje argumenty za wprowadzeniem nauczania języka obcego już w przedszkolu. Autor stwierdza w artykule, że dotychczasowe doświadczenia, wyniki przeprowadzonych eksperymentów oraz wyniki badań naukowych jednoznacznie wskazują na to, iż nauczanie dwujęzyczne w wieku przedszkolnym niesie za sobą same korzyści, gdyż:

- dzieci w środowisku dwujęzycznym nie doznają uszczerbku w swoim rozwoju językowym i poznawczym,
- dzieci z reguły lepiej rozwijają się w środowisku dwujęzycznym,
- w ten sposób można zrealizować tzw. cel 3+, czyli osiągnięcie w trakcie nauki szkolnej funkcjonalnej znajomości przynajmniej 3 języków,
- nauczanie drugiego języka w przedszkolu jest inicjalnym etapem kompleksowego procesu na-

⁴⁾ Artykuły autorów niemieckich zostały przetłumaczone przez dr Magdalenę Olpińską.

uczania tego języka w ciągu całego procesu edukacyjnego w systemie szkolnym.

H. Woode opisuje także założenia dotyczące nauczania dwujęzycznego w przedszkolu, z których wynika że:

- język obcy powinien być wprowadzony w przedszkolu dla dzieci w wieku 3 lat,
- musi być przestrzegana zasada „jedna osoba – jeden język”,
- musi być zagwarantowany możliwie najintensywniejszy kontakt z językiem obcym,
- powinna być przestrzegana zasada kontekstualizacji użycia języka obcego,
- przyswajanie języka obcego nie może odbywać się w formie tradycyjnej lekcji,
- nie można stosować przymusu porozumiewania się dzieci w języku obcym.

H. Woode stwierdza w konkluzji, że zdobywanie kompetencji w zakresie języka obcego w przedszkolu jest ograniczone i wręcz pisze: „*Po nauce języka obcego w przedszkolu nie należy obiecywać sobie zbyt wiele.*” (s. 19).

Magdalena Olpińska omawia teoretyczne założenia i metodyczne rozwiązania dotyczące programu wychowania dwujęzycznego dzieci w polskim przedszkolu. Autorka pokrótce przedstawia dwie metody wychowania dwujęzycznego możliwe do realizacji w polskich przedszkolach:

- metodę opartą na komunikacji całkowicie obcojęzycznej,
- metodę opartą na sterowanej komunikacji dwujęzycznej według zasady *jeden wychowawca – jeden język*.

Z rozważań M. Olpińskiej wynika, że osoby sterujące wychowaniem dwujęzycznym muszą posiadać umiejętności, które wynikają z posiadania przez nie:

- wiedzy dotyczącej uwarunkowań kognitywno-językowych dzieci, jak i ogólnej wiedzy dotyczącej rozwoju dzieci,
- wiedzy dotyczącej specyfiki wychowania w warunkach dwujęzycznych,
- wiedzy dotyczącej przyswajania języka obcego przez dzieci, szczególnie w warunkach dwujęzycznych.

Ponadto osoby sterujące wychowaniem dwujęzycznym muszą posiadać odpowiednią kompetencję w zakresie języka ojczystego dzieci

jak i w zakresie nauczanego języka obcego. M. Olpińska słusznie podkreśla, że obok odpowiednich kwalifikacji osób sterujących wychowaniem dwujęzycznym i obok glottodydaktycznej relewancji materiałów dydaktycznych warunkiem powodzenia takiego wychowania jest zarówno akceptacja programu wychowania dwujęzycznego przez rodziców dzieci jak i posiadania przez nich pewnej wiedzy na temat specyfiki takiego rodzaju wychowania. Autorka zwraca także uwagę na fakt, że sukces wychowania dwujęzycznego – szczególnie w przypadku dzieci – zależy przede wszystkim od stopnia przestrzegania zasady, że „*język obcy nie jest obiektem nauki, lecz językiem komunikacji, interakcji i przekazywania wiedzy*” (s. 45) i to w dodatku w „*naturalnych sytuacjach komunikacyjnych*” (s. 46) w związku z tym rozwój kompetencji w zakresie języka obcego jest jak pisze autorka „*efektem ubocznym rozwoju poznawczego*” (s. 49).

Artykuł M. Olpińskiej nie tylko kompleksowo przedstawia zagadnienia związane z wychowaniem dwujęzycznym w przedszkolu, lecz także podkreśla konieczność specjalistycznego kształtowania struktury i programu przedszkoli dwujęzycznych, specjalistycznego wykształcenia osób sterujących wychowaniem dwujęzycznym, preparacji adekwatnych dla potrzeb takiego wychowania materiałów glottodydaktycznych, oraz kontynuacji wychowania dwujęzycznego w szkole.

Dieter Wolff analizuje różne profile nauczania wielojęzycznego w Europie. Analiza ta została przeprowadzona w odniesieniu do pięciu wymiarów dydaktyki CLIL⁵⁾ (pod pojęciem CLIL rozumie się nauczanie przedmiotów niejęzykowych za pomocą języka, który dla uczących się jest językiem drugim bądź językiem obcym). Są to następujące wymiary: kultury, środowiska, języka, treści i uczenia się. Poszczególne wymiary zostały opisane w tabelach ze względu na następujące rodzaje kryteriów: przedział wieku, środowisko językowe (monolingwalne, bilingwalne), intensywność kontaktu z językiem obcym, język docelowy (język obcy, język drugi), nauczyciel (przedmiotu i/lub języka, rodowity lub nierodowity), typ dyskursu tj. stosunek interakcji do transakcji (głównie interakcja, głównie transakcja, stosunek wyrównany), stosu-

⁵⁾ Content and Language Integrated Learning.

nek treści do wartości językowych (główny nacisk na treść, główny nacisk na język, stosunek wyrównany), przedmioty niejęzykowe tj. stopień przydatności przedmiotu niejęzykowego w nauczaniu bilingwalnym (wybrane przedmioty, większość przedmiotów).

W kolejnym artykule Dieter Wolff wypowiada się na następujące tematy związane z nauczaniem zintegrowanym. Po pierwsze D. Wolff dokonuje oceny stanu kształcenia CLIL jak i stopnia rozwoju programów CLIL w Europie. Ocena ta jest wyraźnie negatywna, gdyż, jak pisze autor, obecnie w żadnym kraju europejskim nie istnieje specjalistyczne kształcenie zawodowe nauczycieli w zakresie CLIL, czyli kształcenie przygotowujące do nauczania przedmiotu niejęzykowego w języku obcym. Według analizy przeprowadzonej przez D. Wolffa nauczanie CLIL prowadzą nauczyciele, którzy w najlepszym przypadku posiadają wykształcenie podwójne lecz niezintegrowane. Ponadto programy CLIL zostały sformułowane w Europie jedynie w nielicznych szkołach prowadzących ten rodzaj kształcenia i to jedynie jako ich programy wewnętrzne. Podobnie jest także i w Niemczech, choć tu w niektórych krajach związkowych istnieją zalecenia władz oświatowych dotyczące tej sfery nauczania. Według D. Wolffa cechą charakterystyczną wspomnianych programów wewnątrzszkolnych jest to, że stawiają one na plan pierwszy naukę języka obcego, a nie kształcenie w zakresie przedmiotów niejęzykowych w języku obcym. Natomiast wspomniane zalecenia władz oświatowych krajów związkowych w Niemczech są oparte na programach nauczania poszczególnych przedmiotów niejęzykowych, a nie na programach integracyjnych. Po drugie D. Wolff przedstawia refleksje na temat odrębnej dziedziny nauki zajmującej się dydaktyką CLIL. Jak słusznie stwierdza autor, nauczanie CLIL nie jest ani „czystym” nauczaniem języka obcego, ani „czystym” nauczaniem przedmiotów niejęzykowych lecz zdobywaniem zarówno umiejętności w zakresie języka obcego jak i wiedzy przedmiotowej. W związku z tym D. Wolff, przytaczając szereg argumentów natury teoretycznej, postuluje, aby ze względu na specyfikę nauczania CLIL ukonstytuować dziedziny nauki, której przedmiotem będą zagadnienia związane ze specyfiką nauczania bilingwalnego. Po trze-

cie D. Wolff przedstawia propozycję zintegrowanego curriculum nauczania dwujęzycznego oraz kształcenia nauczycieli szkół bilingwalnych. Autor postuluje traktowanie konstelacji nauczania „przedmiot X – język A” jako odrębnego przedmiotu nauczania, który warunkowałby otrzymanie czegoś w rodzaju „Europejskiego portfolio językowego”. Z przedstawionych przez D. Wolffa założeń zintegrowanego curriculum nauczania dwujęzycznego jako podstawowe wyłania się założenie równouprawnienia w zakresie nabywania wiedzy przedmiotowej i nabywania sprawności w zakresie języka obcego. Autor podkreśla, że temu założeniu muszą być podporządkowane programy nauczania dwujęzycznego, jego metody, techniki, treści, organizacja i ocena osiągnięć uczniów a także programy zawodowego kształcenia nauczycieli szkół bilingwalnych.

Empirycznym dowodem na to, że nauczanie zintegrowane ma pozytywny wpływ na rozwój uczących się są przedstawione przez Stefanie Lamsfuß-Schenk wyniki eksperymentu przeprowadzonego na bilingwalnych lekcjach historii prowadzonych w języku niemieckim i francuskim. Eksperyment miał na celu porównanie stopnia zrozumienia obcej historii i kultury wśród uczniów klasy bilingwalnej uczących się historii w języku francuskim i uczniów uczących się historii w języku niemieckim jako języku ojczystym. Eksperyment wykazał, że uczniowie klasy bilingwalnej w porównaniu z uczniami klasy monolingwalnej rozumieli teksty dokładniej, przyjmowali różne bądź szersze perspektywy patrzenia na daną problematykę, używali więcej terminów specjalistycznych, odbierali teksty źródłowe jako teksty o charakterze indywidualnym i subiektywnym.

Podsumowując niniejszą recenzję chciałbym odnieść się do możliwości oceny stanu badań nad edukacją dwujęzyczną.

Stan badań naukowych nad edukacją dwujęzyczną jak i samą sytuację nauczania bilingwalnego w Europie można ocenić na kilka sposobów. Można ocenić stopień zaawansowania prac badawczych w tym zakresie w stosunku do określonego stanu idealnego. Można też ocenę wyników badań naukowych odnieść do kryterium temporalnego, czyli ocenę tę sformułować w odniesieniu do czasu, jaki minął od momentu rozpoczęcia badań w tym zakresie.

Ocenę tę można też oprzeć na kryterium stopnia złożoności badanego przedmiotu. Optuję za drugim i trzecim z wymienionych tu sposobów oceny. W związku z tym uważam, że choć krytyka dotycząca sytuacji nauczania dwujęzycznego w Polsce wyrażona w artykułach omawianej pozycji jest jak najbardziej słuszna, to trzeba ją jednak formułować ostrożnie. Należy mianowicie pamiętać o tym, że nauczanie dwujęzyczne ma w Polsce dopiero 10-cio letnią tradycję, jest ono bowiem możliwe dopiero od roku szkolnego 1991/1992, że zatem w innych krajach europejskich ma ono co najmniej tylko dwa razy dłuższą tradycję, oraz że w krajach tych pod adresem sposobu realizacji nauczania dwujęzycznego formułuje się podobną krytykę. W związku z powyższym także i możliwości prac badawczych w tym zakresie są w gruncie rzeczy tak samo temporalnie ograniczone. Trzeba bowiem zdać sobie sprawę z tego, że skoro nauczanie dwujęzyczne ma w Polsce dopiero 10-cio letnią tradycję, to dopiero od dziesięciu lat możliwe jest eksperymentalne badanie tego rodzaju nauczania, empiryczne weryfikowanie

aplikatywnych założeń (glotto)dydaktyki bilingwalnej oraz innych założeń natury teoretycznej.

Można więc założyć, że wraz z coraz większym zainteresowaniem glottodydaktyki edukacją dwujęzyczną będzie się pojawiać coraz więcej odpowiedzi na pytania dotyczące nauczania dwujęzycznego. Zorganizowanie konferencji pt. *Edukacja Dwujęzyczna*, jak i wydanie drukiem materiałów pokonferencyjnych w formie pracy zbiorowej jest dużym krokiem na drodze poszukiwania rozwiązań dotyczących nauczania dwujęzycznego. Waga tej publikacji polega nie tylko na tym, że stawia ona podstawowe pytania natury glottodydaktycznej dotyczące edukacji dwujęzycznej, lecz może przede wszystkim dlatego, że proponuje ona szereg odpowiedzi na nie. Sądzę, że omawiana publikacja powinna zainteresować nie tylko osoby zawodowo zajmujące się edukacją dwujęzyczną, lecz także osoby zajmujące się edukacją językową w ogóle. Bez wątpienia znajdzie ona także szerokie zainteresowanie wśród grona osób naukowo zajmujących się zagadnieniami glottodydaktycznymi.

(listopad 2002)

Ewa Moszczyńska¹⁾
Pruszków

Ocalony język

Funkcji i możliwościom literatury pięknej w nauczaniu języków obcych poświęcono już wiele miejsca w literaturze przedmiotu. Dlatego też proponuję niniejszym przejść do konkretnego, a mianowicie zaprezentować i ukazać celowość zastosowania obszernych fragmentów konkretnego dzieła do potrzeb nauczania w duchu wielokulturowości i niezbędnej w niej tolerancji. *Ocalony język*, choć wyszedł spod pióra noblisty, nie należy do dzieł powszechnie znanych, a nazwisko samego autora (Elias Canetti) brzmi polskim uczniom obco. Podtytuł tej autobiografii: *Historia pewnej młodości* zaznajamia na samym wstępie z jej tematyką. Opisywane z pozycji małego chłopca (określanego we

współczesnych encyklopediach jako pisarza austriacko–angielskiego żydowskiego pochodzenia) wydarzenia dzieją się w Europie początku XX wieku z całym jej bogactwem językowo-kulturowym. Autor wspomina miejscowość, w której przyszedł na świat, następująco: „*Russzuck nad dolnym Dunajem (...) był cudownym miastem dla dziecka; jeśli powiem, że leży ono w Bułgarii, nie dam jego wystarczającego obrazu, gdyż żyli tam ludzie najrozmaitszego pochodzenia, jednego dnia można było usłyszeć siedem lub osiem języków (...). Jako dziecko nie ogarniałem tej różnorodności, ale odczuwałem bez ustanku jej działanie*” (rozdział pt. „*Duma Rodowa*”). Szczegółnej uwadze chciałabym polecić

¹⁾ Autorka jest doktorantką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Elias Canetti (1986), *Ocalony język*, Warszawa: Czytelnik.

fragmenty poświęcone akwizycji języka niemieckiego, który, jak określił sam autor, stał się dla niego wprowadzie późno (bo wieku 7 lat) i z prawdziwym bólem zaszczerpiętym językiem ojczystym (rozdział zatytułowany „Język niemiecki nad Jeziorem Genewskim”). Jako uzupełnienie służyć mogą opisy kontrowersyjnych lekcji języka francuskiego prowadzonych przez guwernantkę. Matka bowiem, wspomina autor, „w żadnym wypadku nie życzyła sobie, bym zaniedbywał inne języki, kształcenie polegało dla niej na poznawaniu literatury we wszystkich językach, jakie znała”. Strony te ze względu na osobliwe metody nauki stosowane przez matkę oraz równie szybkie i zaskakujące samego ucznia efekty, mogą stać się wspaniałym punktem wyjścia do dyskusji nad oceną tych jak i własnych doświadczeń w tej mierze. Innym rodzajem pracy nad lekturą może być próba odegrania opisywanych w książce scen nauki domowej (bazując na umiejętności komunikatywnego posługiwania się przez uczniów dwoma językami, w idealnej sytuacji język angielski jako język pierwszy, język niemiecki jako język drugi).

Z zagadnieniami tymi korespondują tematycznie strony poświęcone nauce szkolnej (rozdział pt. „Zwierzęta wkraczają”). Znajdziemy tu ciekawie przedstawioną typologię nauczycieli połączoną oczywiście z ich subiektywną oceną. Uważam, że opisy te nie tylko mogą stanowić przyczynek do dyskusji nad pożądanymi

mi cechami nauczycieli, lecz także dać dużo do myślenia (łącznie z cennymi wskazówkami) współczesnym pedagogom.

Jako dowód niech posłuży ten fragment: „Cóż to była za szkoła, jak różnorodna w niej atmosfera. Byli tam nauczyciele, dla których dyscyplina była czymś niewymuszonym, czymś, przeciwko czemu uczniowie się nie buntowali, jak u Karla Becka. Byli również inni, którzy próbowali wychować nas do praktyki późniejszego życia, do trzeźwości, rozsądku, ostrożności (...). Spotkaliśmy również uzdolnionych ludzi o bogatej fantazji, którzy nas uskrzydłali i uszczęśliwiali, jak Eugen Müller i Friedrich Witz”.

Oprócz powyższych zalet merytorycznych plusem tego dzieła literackiego jest jego dość przystępny język, który dla potrzeb dydaktycznych można jeszcze bardziej uprościć, względnie spróbować pracy równocześnie z jego polskim tłumaczeniem.

Podsumowując, pozycja ta warta jest upowszechnienia jako oryginalny tekst dydaktyczny nie tylko ze względu na swą wartość literacką (po której całość sięgną być może w przyszłości zainteresowani uczniowie), lecz również tematyczną (w obrębie zagadnień interesujących młodych ludzi, a zarazem poszerzających horyzont kulturalny). Książka ta pozwala nam uzmysłowić sobie korzenie współczesnego zwrotu ku wielojęzyczności i tzw. „komunikacji międzykulturowej”, będącego jak to najczęściej w historii bywa de facto powrotem.

(październik 2002)



WYDAWNICTWA CODN

Nowości

► PRAWA CZŁOWIEKA

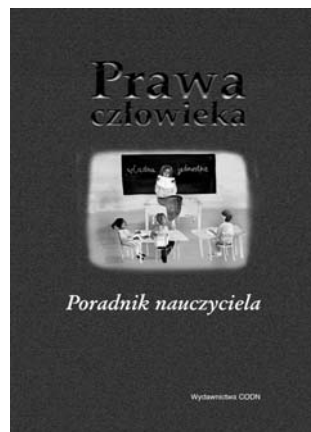
Poradnik nauczyciela

pod redakcją Katarzyny Koszewskiej

Publikacja poświęcona jest problematyce praw człowieka i wprowadzeniu tego zagadnienia do polskiej szkoły. Książka może być wykorzystywana w pracy związanej z kształtowaniem postaw tolerancji i popularyzowaniem wiedzy o prawach i wolnościach człowieka wśród nauczycieli, dzieci i młodzieży.

Książka składa się z czterech, uzupełniających się części:

Metodyka uczenia o prawach człowieka, Praca z dorosłymi – program zajęć warsztatowych, Praca z dziećmi i młodzieżą – scenariusze zajęć lekcyjnych i Vademecum edukatora i nauczyciela. Autorami tekstów są przedstawiciele Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, edukatorzy i nauczyciele – praktycy. Publikacja zawiera także uaktualniony materiał źródłowy dotyczący międzynarodowych uregulowań prawnych związanych z prawami człowieka.



SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2002

ARTYKUŁY WSTĘPNE

	Numer	Strony
Od Redakcji	1, 3	3
Od Redaktor Naczelnej	6	3

JĘZYK I KULTURA

Bawej Izabela – Interferencja leksykalna w nauce języka obcego	3	11
Bernacki Bogdan – Rosyjskie napisy informacyjne i reklamowe	3	7
Dąbrowski Grzegorz – Rola frazeologizmów w nauczaniu języków obcych	3	9
Głowacka Barbara – Kilka refleksji na temat wielojęzyczności	6	15
Gorczyca Wojciech – O uczeniu się kategorii u Mariny Cwietajewej	5	11
Kubiak Bogusław – Prognoza błędu w użyciu <i>verba dicendi</i> w języku niemieckim	1	10
Kubiak Bogusław – Języki światowe	3	4
Kubiak Bogusław – Pojęcie języka specjalistycznego	5	6
Lotko Marek – Nauka języka obcego jako jeden z czynników sprzyjających procesom integracyjnym Unii Europejskiej	5	3
Pasieka Małgorzata, Krajewski Grzegorz – Stacjonarny tandem językowy – o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej	3	16
Pachocińska Elżbieta – Kilka uwag o błędach językowych w prasie francuskiej	1	7
Poluszyński Bartosz – Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku	6	5
Wierus Andrzej – O ironio...	6	20
Wojtal Renata – Tłumacz wśród poezji futurystów. O niemieckim przekładzie wiersza Stanisława Młodożeńca: <i>W drodze</i> .	1	4

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Chłopek Zofia – Czy testy sprawności mówienia mogą być rzetelne?	4	11
Dec Aniela – Dlaczego oceniający zadania rozszerzonej odpowiedzi nie są zgodni?	4	17
Dudek Marek – Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym	6	37
Dźwierżyńska Ewa – W poszukiwaniu optymalnego wieku rozpoczynania nauki języka obcego	4	3
Gorczyca Wojciech – O interdyscyplinarności glottodydaktyki	2	3
Gorczyca Wojciech – Wzorec, który łączy ...	6	41
Iluk Jan – Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce	6	27
Kaczmarek Stanisław P. – Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego	2	15
Kaczmarek Stanisław P. – Transferencja gramatyczna w glottodydaktyce	2	19
Młynkowiak Tomasz – Nauczanie gramatyki języka obcego	2	22
Nowak-Mazurkiewicz Marta – Płynność wypowiedzi dziewcząt i chłopców	4	5
Piegiż Wioletta – Nauczanie ku dwujęzyczności	6	23

METODYKA

Bawej Izabela – Nauczanie języka obcego w klasach dwujęzycznych	6	55
Bernacki Bogdan – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości	3	23
Czejarek Karol – O sztuce tłumaczenia i o tłumaczeniu przez uczniów tekstów z podręczników	1	18
Grabowska Monika – O potrzebie obcowania z dziełem literackim w nauczaniu dwujęzycznym	6	65
Janowska Iwona – Gramatyka powraca....	2	28
Lipińska Ewa – O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania	6	58
Łuczyszek Inez – Dwie metody – PPP i TBL	4	21
Miedzińska Grażyna – Stymulowanie zdolności twórczych i werbalnych uczniów	1	26
Michalak Magdalena – Przygotowanie do nauczania w klasach dwujęzycznych – język obcy w wieku wczesnoszkolnym	6	46
Piechurska Ewa – O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy	2	34
Piegiż Wioletta – Narysować czas	2	39
Piegiż Wioletta – Zwerbalizować czas. Kształtowanie umiejętności relacjonowania przeszłości przy pomocy różnych technik teatralnych	3	28
Piegiż Wioletta – Asertywność po francusku i angielsku	4	26

	Numer	Strony
Piegiż Wioletta – Na początku był PRÉVERT... od analizy tekstu literackiego do kreatywnego pisanie	5	18
Skrzypczyńska Janina – Wykorzystanie fotografii na lekcji języka angielskiego	1	22
Sobkowiak Paweł – Audyt językowy w firmie	5	26
Szymankiewicz Krystyna – Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego	4	29
Targońska Joanna – Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego	3	30
Witwicka Alicja – Pisanie kreatywne	5	21
Z PRAC INSTYTUTÓW		
Bołtrusko Maria – Spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Portfolio i Języków Obcych	4	38
Czaplikowska Renata – X-lecie III NKJO w Sosnowcu – prace projektowe w praktyce	3	41
Czarnecka-Cicha Barbara – Czy warto coś zachować z Nowej Matury?	1	30
Czarnecka-Cicha Barbara – Nowa matura w klasach dwujęzycznych	6	86
Delgado J. J. Fernández – Hiszpańskie Sekcje Dwujęzyczne w Polsce. Teraźniejszość i przyszłość	6	83
Dziegielewska Zuzanna – Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzycznych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim	6	79
Gąsecki Roman – Sukces czy porażka	1	43
Głowacka Barbara – Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności	4	39
Gorzela Maria – INSETT, YOUNG LEARNERS, DELFORT – programy z Europejskim Znakiem Jakości	5	34
Iluk Jan – Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych	6	68
Kubiak Bogusław – Europejski system certyfikacji znajomości języków obcych	5	38
Mikrut Leszek – Aktualizacja treści nauczania przedmiotu „Praktyczne tłumaczenie” w ramach specjalizacji tłumaczeniowej	1	32
Moszczyńska Ewa – Poszukując modelu nauczyciela języka obcego	5	42
Multańska Małgorzata – Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty	6	77
Murkowska Anna, Zielińska Janina – Otwarcie na języki i kultury świata	3	38
Rada Europy – Europejski Dzień Języków – 26 września	4	35
Strachanowska Iwona – Motywy wyboru studiów neofilologicznych	1	39
Szałek Marek – Formy kształcenia językowego w wielkopolskich niepaństwowych szkołach wyższych	1	36
Turkowska Ewa – Z problematyki kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych	5	50
Wieczorek Ewa – Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych	4	37
Wilkiel Stefania – Europejskie Centrum Języków Nowożytnych	4	37
Woś Krystyna – Ocena znajomości zasad gramatyki łacińskiej na podstawie wyników egzaminów wstępnych na filologię klasyczną	2	42
Zając Marek – Wydawnictwo Larousse ma już 150 lat! Rozmowa z Ralfem Brockmeierem	3	44
Zarębska Jadwiga – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002	4	45
Żylińska Marzena – Jak kształcić nauczycieli języków obcych?	5	44
INFORMACJE		
Małgorzata Multańska – Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – stan prawny	6	89
Małgorzata Multańska – Szkoły z klasami dwujęzycznymi	6	91
Z BADAŃ		
Będkowska-Oblak Marzena – Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym	6	95
Rysiewicz Jacek – Czy nowa matura z języka angielskiego może zastąpić pisemny egzamin wstępny na filologię angielską w IFA UAM w Poznaniu?	6	101
Strachanowska Iwona Maria – Interkulturowi czy bilingwalni?	6	107
JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ		
Czarnecka-Cicha Barbara – Egzaminy maturalne w krajach Europy Środkowowschodniej – wspólne doświadczenia	3	49
Michalak Magdalena – Systemy nauczania języka niemieckiego w lektoratach DaF w Republice Federalnej Niemiec	3	51
Rysińska Ewa – Koncepcja nauczania języków obcych we Francji	3	47
KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA		
Bawej Izabela – Internet i Skispringen na lekcjach języka niemieckiego	5	63
Jakubczak Joanna – Internet na lekcji języka niemieckiego	5	59
Klarzak Małgorzata – Internet w nauczaniu języka rosyjskiego	2	51
Król Joanna – Mieszkamy we Francji	5	66
Legenc Bożena, Mirecka Ewa, Szwejca Tamara – Komputerowa Anglomania	5	55

	Numer	Strony
Petryczko Anna – Lekcja języka niemieckiego z komputerem	5	61
Piotrowska Anna – Angielski a komputer – kwestia słownictwa	2	49
Zeler Anna – Internet na lekcjach języka łacińskiego	2	52
SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM		
Akšamović Ewa – Unia Europejska w naszych oczach	5	78
Bukowska-Pająk Klaudia – Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych	2	61
Cibor Anna – Unia Europejska – chcemy być z nimi	5	75
Cieślik Grażyna – Jack-o-lantern	4	57
Dąbrowska Elżbieta – Lekcja chemii nie tylko w języku polskim	6	122
Górna Aleksandra, Nakielska-Kowalska Anna, Piotrowska-Skrzypek Małgorzata, Raszka Dorota, Zimna-Nowak Hanna – Na początku był obrazek ... – o komiksie	5	72
Janowczyk Małgorzata – Propozycja testów leksykalno-gramatycznych w klasie II gimnazjum do podręcznika <i>Русский язык по-новому</i>	2	66
Janowczyk Małgorzata – Koło zainteresowanych językiem rosyjskim w gimnazjum – plan pracy	4	64
Klemens Krystyna – Wspomnienia z Halloween	4	52
Kozłowska Katarzyna – Autentyczna komunikacja na lekcji języka obcego. Niemożliwe?	6	114
Makus Daniel – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy	1	50
Marcinkowska Hanna – Tematyka krajoznawcza na lekcjach języka niemieckiego – <i>Landeskunde im Deutschunterricht</i>	1	57
Marszałkowska Ewa – Doceń swoje dziecko – forma zebrania z rodzicami	6	118
Matusz Alina – Lekcja języka angielskiego w I klasie gimnazjum	1	61
Matyka Maria – Najpierw zainteresuj ucznia językiem, potem rozpocznij naukę	2	54
Matyka Maria – Lekcja powtórzeniowa w IV klasie szkoły podstawowej. Zabawa w teatr	3	57
Morzyńska Katarzyna – Jak ciekawie prowadzić zajęcia koła języka angielskiego?	2	56
Morzyńska Katarzyna – Czy można wróżyć po angielsku?	4	51
Osoba Ewa – Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach	5	81
Pogwizd Teresa, Sekwerda Małgorzata – Jak poznać Francję na lekcji języka francuskiego? Wprowadzanie elementów cywilizacyjnych na lekcji języka obcego	3	63
Rudzińska Barbara – Jak zachęcić dzieci do ćwiczeń wymowy?	1	48
Sochaczewska-Kuleta Jolanta – Jak sprawić, żeby uczniowie zechcieli sięgnąć po teksty w oryginale?	5	69
Szaforz Karina – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości	3	61
Urbańczyk Małgorzata – Zalety i wady projektu – jednej z aktywnych metod nauczania	3	59
Urbańczyk Małgorzata – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. Poznaj swoje miasto	4	61
Wyszkowska Maria – Time for a party – Halloween	4	58
Żurek Jolanta – Nauczanie dwujęzyczne w gimnazjum	6	120
Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI		
Bawej Izabela – Testy sprawdzające wiadomości z języka niemieckiego – <i>Themen neu 1, Themen neu 2</i>	4	91
Bińczak Ewa – Poznawanie idiomów na lekcjach języka angielskiego	1	70
Cybulska Lidia – Czy angielski to tylko angielski? – garść refleksji, ale i wątpliwości, nauczyciela języka obcego	1	83
Czajka Małgorzata – Projekt tematyczny: WEIHNACHTEN STEHT VOR DER TÜR – Weihnachtsfeier in der Schule	5	99
Dyka-Płonka Mirosława – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. My Darlin' Clementine	4	74
Dziewanowska Dorota – Lekcje języka rosyjskiego z komponentem akcentuacyjnym	1	66
Ekas Karolina – Metamorfozy Owidiusza na lekcji łaciny	2	91
Gorczyńska Anna, Popielewicz Anna – Po polsku i angielsku o szekspirowskim teatrze	3	72
Grabowska Monika – Typy tekstów – ćwiczenia dla klas dwujęzycznych francusko-polskich	6	133
Gryca Danuta – O poezji	6	140
Janowska Iwona – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości	2	94
Janowska Iwona – Nauczanie/uczenie się języka w klasach dwujęzycznych. Cele, treści, metody ...	6	125
Kazińska Beata – Czas na uczucia	4	70
Łuczywek Inez – Historia i literatura na lekcjach języka angielskiego	6	148
Mamet Piotr – Brytyjskie organizacje bankowe i finansowe	5	94
Markiewicz Nina – Przysłowie, powiedzenie, sentencja jako rozgrzewka językowa	1	77
Moll Jolanta – Deklinacja przymiotnika w języku niemieckim. Próba wizualizacji	2	82
Morawski Marcin – Rozmówki łacińskie z X wieku	4	95

	Numer	Strony
Naglik Małgorzata – Wyśpiewajmy gramatykę	2	80
Niedziak-Kwiatkowska Małgorzata – Przysłowia na lekcjach języka niemieckiego	1	74
Ochwat Dorota, Gajewska Elżbieta – Wymiana inaczej?	1	82
Pobiedzińska Ewa – <i>Lectio Latina</i> w komentarzach – <i>De tempore servando</i> . List do Lucylusza jako egemplifikacja stylu retorycznego	3	83
Pobiedzińska Ewa – Łacina w pigułce	4	93
Pobiedzińska Ewa – Katullus w programie szkolnym	5	104
Popielewicz Anna, Gorczyńska Anna – Kolaż dekadencji i intelektu – secesja	6	142
Sielach Angelika, Tadeusz Elżbieta – Rozwijanie sprawności mówienia na lekcji języka niemieckiego	4	72
Skrzypczyńska Janina – Przykłady ćwiczeń i zabaw gramatycznych	2	71
Stachurka Małgorzata – Inne spojrzenie na literaturę. Trzy pomysły	3	76
Stachurka Małgorzata – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. Różnice kulturowe	5	84
Tokarz Julia – Nauczanie gramatyki funkcjonalnej	2	78
Tomczyk-Jadach Małgorzata – Regularne (?) czasowniki nieregularne	2	76
Walczak Marta – Unia Europejska	5	91
Wilewska Katarzyna – Wprowadzenie czasu przeszłego prostego (<i>Il tempo passato prossimo</i>) na lekcjach języka włoskiego	2	84
Włodarczyk-Dudzić Anna – Sharing Europe	5	90
Wójcik Grażyna – Leçon zéro w różnych metodach nauczania języka francuskiego	3	68
Zawisza Beata – Lekcja z wykorzystaniem artykułu z prasy francuskiej	5	102
Zeler Anna – Sarbievius – Horatius Christianus	3	80
Ziach Aleksandra – Utrwalenie przysłów łacińskich i wiadomości z mitologii	1	80
MATERIAŁY PRAKTYCZNE		
Bernacki Bogdan – Współczesne piosenki rosyjskie	3	93
Bińczak Ewa – Ćwiczenia konwersacyjne doskonalące umiejętność prowadzenia rozmowy telefonicznej	4	101
Bytomska Joanna – Uwaga: narkotyki!	2	101
Guz Marzena – Przysłowia mogą ułatwiać przyswajanie słownictwa	4	107
Janowska Iwona – Pozwólmmy mówić kwiatom.....	1	90
Laskowski Marek – Niemieckie liczebniki porządkowe i sposoby ich nauczania. Czyżby piąte koło u wozu?	2	103
Mastalerz Teresa – St. Patrick's lesson(s)	1	87
Mastalerz Teresa – St Andrew	4	99
Mastalerz Teresa – Europejska lekcja	5	113
Ożóg Zofia – Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu	1	94
Ożóg Zofia – Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu	2	113
Pogwizd Teresa – Les proverbes et les dictons français – propozycje ćwiczeń	4	104
Suchodolska Magdalena – Przedstawienie teatralne <i>Noah's Ark</i>	3	87
Tomala Bożena – Język niemiecki. Test osiągnięć ucznia klasy IV szkoły podstawowej	3	91
KONKURSY		
Chęsiak Violetta – English-speaking countries	2	118
Janowczyk Małgorzata, Wolewińska Magdalena – Dzień Kultury Rosyjskiej	2	120
Anna Korczyńska – Założenia nowej matury w gimnazjum – Konkurs z języka rosyjskiego	1	98
Makus Daniel, Stypuła-Dworak Iwona – IV Miedzyszkolny Turniej Poliglotów – język niemiecki	2	123
Morzyńska Katarzyna – Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii	2	115
Pogwizd Teresa – Turniej wiedzy o Francji	5	114
Sajdak-Czernik Agnieszka – Quiz wiedzy o krajach niemieckojęzycznych	5	117
SŁOWNICZKI TEMATYCZNE		
Kordyżon Agnieszka – Słownictwo biblijne – niemiecko-polski słowniczek tematyczny	5	120
Mameła Maria – Polsko rosyjski słowniczek tematyczny: kościół – sakramenty święte	5	128
MATURA		
Egzamin dojrzałości 2002 z języka hiszpańskiego dla klas dwujęzycznych	6	178
Egzamin maturalny z języka angielskiego 2002 – poziom podstawowy i poziom rozszerzony	3	102
Egzamin maturalny 2002 z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych	6	163
Egzamin maturalny z języka francuskiego 2002 – poziom podstawowy i rozszerzony	4	118
Egzamin maturalny z języka niemieckiego 2002 – poziom podstawowy i rozszerzony	3	127
Egzamin maturalny 2002 z języka niemieckiego dla klas dwujęzycznych	6	188
Egzamin maturalny z języka rosyjskiego 2002 – poziom podstawowy i rozszerzony	4	137
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka angielskiego	3	95

	Numer	Strony
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka angielskiego dla klas dwujęzycznych	6	156
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka francuskiego	4	111
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka francuskiego dla klas dwujęzycznych	6	178
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka niemieckiego	3	120
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka niemieckiego dla klas dwujęzycznych	6	181
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka rosyjskiego	4	132
Próbny egzamin maturalny z języka niemieckiego	1	101
Próbny egzamin maturalny z języka rosyjskiego	1	107
Próbny egzamin maturalny z języka włoskiego	1	111
Smolij Gabriela – Arkusz III nowej matury	1	116
CZYTELNICY PISZĄ		
Adamowicz Bożena – Arkusz ewaluacyjny lekcji hospitowanej	5	138
Andrzejczuk Nadzieja – O nauczaniu nie tylko języków obcych	5	130
Arribas Angel Martin – Matura w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim 2001–2002	6	207
Dźwierzynska Ewa – Kilka uwag o nauczaniu języków obcych w klasach dwujęzycznych.	6	200
Grabowska Krystyna – Doksztacanie nauczyciela języka obcego	5	144
Graca Joanna – Nauczanie języka niemieckiego biznesu	5	133
Łukaszewska Honorata – Zapotrzebowanie na podręczniki do nauki języka niemieckiego specjalistycznego	5	135
Moszczyńska Ewa – Jak spostrzegamy nauczyciela	5	137
Rochowski Piotr – Szkolnictwo dwujęzyczne na pograniczu polsko-niemieckim	6	208
Romanowska-Kruszyńska Barbara – Autorefleksja na podstawie obserwacji lekcji	5	139
Szłęgowska Krystyna – Kilka uwag o nauczaniu dwujęzycznym historii	6	205
Żurakowska Stanisława – Warto było...	6	202
SPRAWOZDANIA		
Babczyńska Celina – Dzień niemiecki w szkole podstawowej	2	126
Bem Małgorzata – Seminarium w Augsburgu	3	150
Bołtrusko Maria – Czy rzeczywiście tak szybko minął Europejski Rok Języków 2001	1	120
Czetwertyńska Grażyna – Kształcenie nauczycieli a reformy edukacji	5	159
Dłużniewski Stanisław – III edycja Konkursu Języka Niemieckiego	1	133
Duszka Hanna – Spotkanie z piosenką niemiecką	1	131
Dydo Wioletta, Sieradzka Beata – Jeden ze sposobów motywowania ucznia do nauki języka obcego	1	128
Engwert-Malajkat Katarzyna, Bąkowski Edward – I Szkolny Festiwal Piosenki Angielskiej	3	140
Fligier Katarzyna, Taraszcuk Alicja – Szkolny Dzień Języków Europejskich	4	150
Fryca Joachim – O francuskim jako podstawowym języku kontaktu wymiany młodzieżowej słów kilka	2	131
Grabowska Monika – Wykorzystanie techniki wideo na lekcjach języka obcego	6	210
Irmińska Danuta – List z Monachium	5	161
Janas Marek – Europejski Rok Języków praktycznie	3	145
Januszkiewicz Krystyna – Dzień Kultury Europejskiej w Zespole Szkół w Działoszynie	4	149
Karpińska Iwona, Wanke Katarzyna – Nowe w starym	1	130
Kliszewska Mariola – Seminarium Rady Europy – Meissen. <i>Creative Forms of Teaching English Literature</i>	2	135
Kliszewska Mariola – Międzyszkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii i krajach anglojęzycznych	3	144
Kosowska Joanna – VII Forum Nauczycieli Języka Angielskiego	4	155
Kras Elżbieta, Pocięcha Małgorzata – <i>Cywilizacja romańska wczoraj i dziś</i> , czyli jak zachęcić młodzież do poznania korzeni kultury europejskiej	3	148
Macjon Teresa, Mirzejewska Joanna – Konferencja <i>Cicer cum caule</i> dla nauczycieli języka łacińskiego	4	153
Makus Daniel, Stypuła-Dworak Iwona – Młodzi w zjednoczonej Europie	2	129
Mastalerz Teresa – Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego	4	150
Matyka Maria – Tydzień niemieckojęzyczny ciekawą formą zainteresowania uczniów nauką języka obcego	2	128
Miedzińska Grażyna – Francuski nie tylko w szkole	3	139
Migdalska Grażyna – Jak to się zaczęło?	6	225
Migdalska Grażyna, Szczucka-Smagowicz Monika – A jak jest dzisiaj ...?	6	229
Multańska Małgorzata – Międzynarodowy projekt MOBIDIC	6	218
Nowak Elżbieta, Różak Grażyna – Europejski Rok Języków w ZSP w Wodzisławiu	5	157
Olpińska Magdalena – Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość	6	220
Orłowska-Przeździecka Ewa – Grupa rozwoju zawodowego nauczycieli języka angielskiego szkół podstawowych	3	152

	Numer	Strony
Orłowska-Przeździecka Ewa – <i>Parcel of English</i> – program wymiany korespondencji	5	149
Pawelski Leszek – Dzień europejski w szkole – próba przybliżenia zjednoczonej Europy	5	153
Petryszak Marta – Lublin na trasie podróży Jacka	5	147
Piotrowska Małgorzata – Seminaria Rady Europy	2	137
Piotrowska Małgorzata – I Festiwal niemieckojęzycznych teatrów szkolnych	3	142
Rakowska Anna – ATEE 2002 – O standardach, wrodzonych zdolnościach i sztuce prezentacji	5	160
Romanowska- Kruszyńska Barbara – O Europejskim Roku Języków	5	155
Siek-Piskozub Teresa – III Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV na temat Integracja Europejska – Komunikacja Interkulturowa – Nauczanie Języków Obcych	1	121
Skoczylas Joanna – Impresje norymberskie – z Norymbergi o szkole, czyli relacja stypendystki	4	159
Smolij Gabriela – Kurs doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka francuskiego w Belgii	4	156
Sobczak Urszula – Nasza szkoła partnerska na Cyprze	4	158
Suchy Joanna – VI Festiwal Festiwal	3	143
Szczucka-Smagowicz Monika – Dwujęzyczność z perspektywy ucznia	6	216
Szydłowska Hanna, Szczygłowska Ewa, Kurek Barbara – Język i kultura	2	130
Trynkiewicz Katarzyna, Ślusarz Roman – Landshtut po raz czwarty	2	134
Wysocka Iwona – Szkoły partnerskie	1	126
Żuchowska Dorota – Silesia Latina III apud Sanctum Hyacinthum	1	125
RECENZJE		
Banach Bożena – Co i jak? Quiz – 180 pytań i odpowiedzi.	4	167
Balcewicz Małgorzata – <i>Fantastisch</i> – nowa propozycja dla uczących się języka niemieckiego w gimnazjum	4	167
Bernacki Bogdan – Płyta rosyjskiego duetu Tatu	5	167
Biłut-Homplewicz Zofia – Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanis-tenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik	3	156
Czejarek Karol – O kontroli naszych myśli i uczuć	5	166
Gruca Sambor – Edukacja dwujęzyczna	6	237
Januszkiewicz Krystyna – Von Aachen bis Zwickau	4	172
Jasica Joanna – Inaczej mówiąc	3	166
Kądziela Agnieszka – <i>Moment mal!</i> – czy na pewno wszystko już wiesz?	4	169
Kubacki Artur Dariusz – Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji	3	158
Łukaszewska Honorata – Stufen international. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene	1	140
Mac Agnieszka – Geni@Inie prosta nauka niemieckiego	3	161
Malasińska Iwona – STUDIO nowa metoda do nauki języka francuskiego	2	140
Marciniak Izabela – Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie	5	163
Marciniak Izabela – Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego	5	164
Moszczyńska Ewa – Z prasy zagranicznej	4	165
Moszczyńska Ewa – Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej	6	234
Moszczyńska Ewa – O języku	6	241
Myczko Kazimiera – Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki	3	154
Pacholczyk Tadeusz S. – Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения	1	143
Pancewicz Ryszard, Stanisław Szadyko Stanisław – Русский язык в деловой Среде	5	171
Pawlik Andrzej – Nowy słownik francusko-polski – <i>Compact Plus</i>	1	136
Pokrywka Władysław – Lure at Legibus	1	139
Sobkowiak Paweł – Business Assignments	5	169
Sobkowiak Paweł – <i>Business English Skills</i> – recenzja serii audiowizualnych kursów Business English	5	174
Sokołek Dorota – “Le français 1” – podręcznik do nauki języka francuskiego	2	139
Sokołek Dorota – Cours de la Sorbonne. Langue et civilisation françaises	4	173
Stalmaszczyk Piotr – Gramatyka angielska dla gimnazjum	1	135
Stalmaszczyk Piotr – Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych	4	164
Strzyżek Iwona – Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne	6	235
Szymankiewicz Krystyna – Nowa, praktyczna gramatyka języka francuskiego	3	167
Szymankiewicz Krystyna – <i>Escapes</i> – nowatorski podręcznik do nauki języka francuskiego	4	174
Zenderowska-Korpus Grażyna – <i>Dein Deutsch. Dein Erfolg im Abitur</i> , nowa matura – język niemiecki	2	143
Zimnoch Teresa – Деловая речь	3	164

NOWOCZESNE PODRĘCZNIKI DO NAUKI SŁOWNICTWA

W czerwcu 2002 ukazał się pierwszy tytuł nowej serii Wydawnictwa Langenscheidt **SŁOWNICTWO PODSTAWOWE JĘZYK ANGIELSKI**. W ślad za nim pojawiły się kolejne: **JĘZYK FRANCUSKI**, **JĘZYK HISZPAŃSKI**, **JĘZYK NIEMIECKI** i **JĘZYK WŁOSKI**. W styczniu ukaze się **JĘZYK ROSYJSKI**, który zamknie serię.

Są to podręczniki do nauki słownictwa obcojęzycznego na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym. Zbudowane są w formie dwujęzycznych słowników tematycznych. Każdy z nich zawiera około 4000 haseł i zwrotów, wraz z transkrypcją i przykładami użycia, na około 400 stronach.

Hasła zgrupowane są według najważniejszych dziedzin wiedzy, a następnie podzielone na mniejsze dyscypliny szczegółowe. W ramach tego podziału wyodrębnia się słownictwo bazowe, do 2000 słów, i słownictwo rozszerzone, do 4000 słów.

Uporządkowane w ten sposób hasła tworzą gotowe jednostki dydaktyczne, z których każda liczy około 25 haseł i zwrotów z przykładami.

Kryterium doboru słownictwa w tych podręcznikach jest jego częstotliwość, aktualność i wartość użytkowa. Dobór słownictwa uwzględnia zmiany, które dokonały się w świecie w ostatnich latach

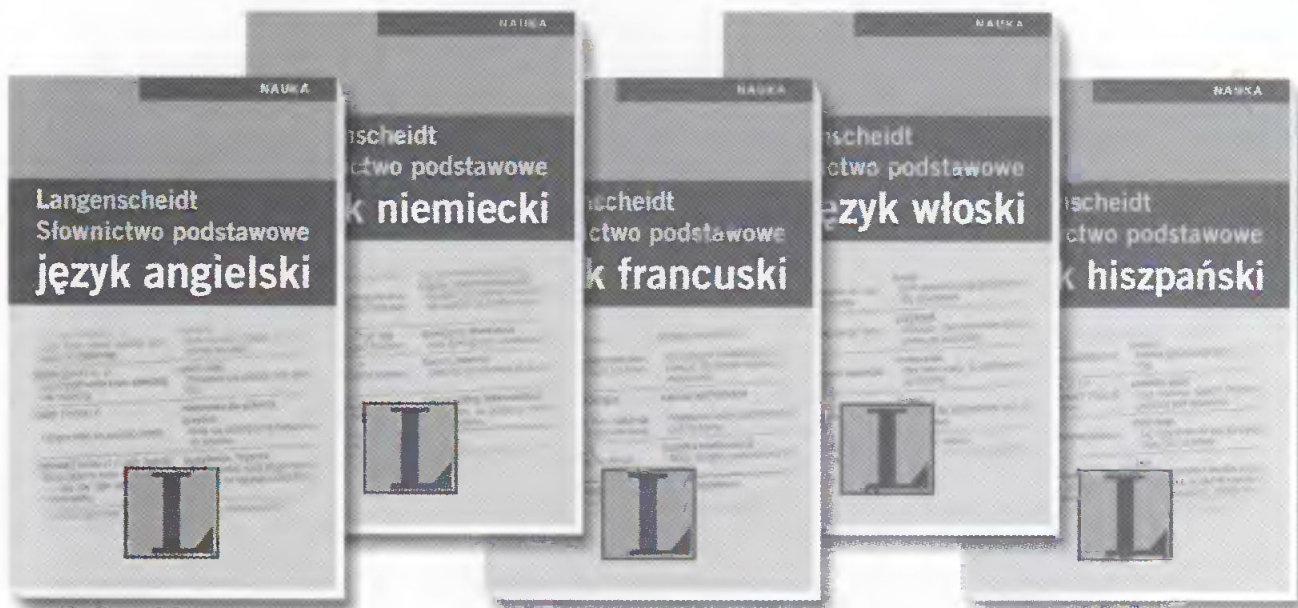
i rozwój takich dziedzin wiedzy, jak ekologia czy informatyka.

Wiele haseł zostało opatrzonych synonimami i antonimami. Ich znajomość rozwija umiejętność aktywnego posługiwania się językiem i jest wymagana na egzaminach.

PODRĘCZNIK I SŁOWNIK W JEDNYM

- materiały do asocjogramów
- gotowe jednostki dydaktyczne
- współczesne słownictwo
- starannie dobrane przykłady

Przykładowe zdania prezentują słowa w najbardziej typowych połączeniach w sposób, który pozwala na ich zrozumienie nawet bez polskiego tłumaczenia.



www.langenscheidt.pl

Langenscheidt Polska Sp. z o.o., 02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 646 07 86, fax: (22) 845 26 55, e-mail: lpo@langenscheidt.pl

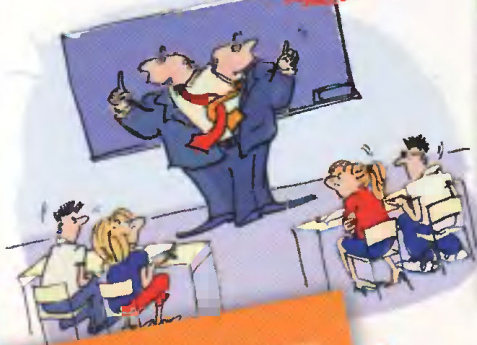
NUMERY SPECJALNE

„Języki Obce w Szkole”

CZASOPISMA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce w Szkole
Nauczanie
dwujęzyczne



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

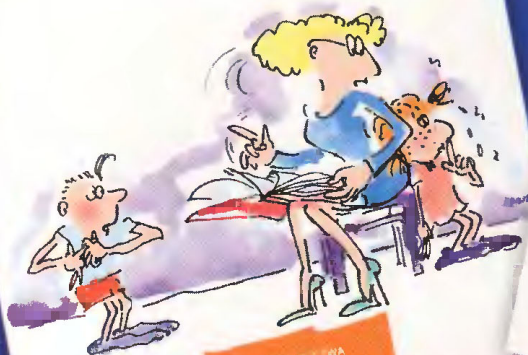
Języki Obce w Szkole
Nauczanie języków obcych
uczniów niepełnosprawnych



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce
w Szkole

NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE



WYDAWCA
CODN

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce w Szkole
Nauczanie języków
mniejszości narodowych
i etnicznych

