

Małgorzata Niemiec-Knaś

Wizerunek nauczyciela w nauczaniu dwujęzycznym

Od lat poszukuje się nowych i bardziej efektywnych form nauczania języków obcych. Kurs językowy, który oferuje współczesna szkoła, daje możliwość opanowania języka obcego tylko w stopniu podstawowym. Nowa jednocząca się Europa wymaga jednak umiejętności komunikacji w istotnych sprawach społecznych, państwowych, gospodarczych, zawodowych, naukowych i kulturalnych (Iluk 2000: 9). Tradycyjne formy nauczania nie są w stanie sprostać tej nowej kompetencji komunikacyjnej, której istota ma polegać na umiejętności wypowiadania się na temat: własnych doświadczeń, środowiska, z którego uczeń pochodzi, zagadnień geograficznych, historycznych, gospodarczych i społecznych dotyczących kraju, którego języka uczniowie się uczą, oraz zjawisk i problemów o wymiarze uniwersalnym.

Tym wymogom może sprostać dwujęzyczny tok nauczania, który polega na stosowaniu dwóch języków jako wykładowych. Henning Wode (1995: 11) zakłada zdobycie dwujęzycznej kompetencji językowej. W różnych krajach nauczanie dwujęzyczne, zwane także bilingwalnym ma różną postać.

Pionierskim krajem w dziedzinie nauczania dwujęzycznego jest Kanada, gdzie w 1965 roku z inicjatywy rodziców została opracowana koncepcja nauki języka obcego, tzw. immersja (Wode 1995: 58). Celem tej koncepcji było opanowanie języka francuskiego przez anglojęzycznych uczniów mieszkających w prowincji Quebec. Jeżeli chodzi o immersję, to rozróżnia się *early immersion* (wczesną immersję) od zerówki, *delayed immersion* (immersję opóźnioną) od 3 do 6 klasy i *late immersion* (immersję późną). Istotna w tej koncepcji jest także liczba przedmiotów wykładanych w drugim języku. Pełna immersja oznacza użycie języka we wszystkich przedmiotach i występuje w okresie wczesnej immersji. Częściowa immersja obejmuje wybrane przedmioty i wprowadza się ją po ukończeniu odpowiedniego kursu językowego. W USA nauczanie dwujęzyczne prowadzi się głównie dla dzieci mniejszości narodowych. Celem tego kształcenia jest szybka adaptacja do amerykańskiego systemu oświatowego.

W Europie prekursorem nauczania dwujęzycznego są Niemcy i dotyczy ono trzech grup społecznych:

1. nauczanie bilingwalne mniejszości narodowych dotyczące mniejszości łużyckiej i duńskiej;

2. nauczanie bilingwalne dla wszystkich, szczególnie rozwinięte np. w rejonach przygranicznych (Freiburg, Saarbrücken) — niemiecko-francuskie gimnazja o dwukulturowym i dwunarodowościowym charakterze;
3. nauczanie bilingwalne dla nowych mniejszości narodowych (dzieci imigrantów, uciekinierów, azylantów) (Christ 1993: 58).

Te grupy różnią się od siebie w swoich potrzebach i interesach modelami nauczania. Różne modele nauczania bilingwalnego narzucają zróżnicowany wizerunek nauczyciela. W szkołach dla mniejszości łужицkiej i duńskiej nauczają najczęściej nauczyciele dwujęzyczni, którzy w jednakowym stopniu opanowali język pierwszy i drugi oraz są specjalistami w wybranym przedmiocie, np. historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie i innych.

Celem kształcenia w dwujęzycznych gimnazjach czy tzw. szkołach europejskich jest mobilność ucznia, przygotowanie go do poruszania się we współczesnym świecie, w którym znajomość kilku języków obcych jest koniecznością. Według Christa (1991) i Weinricha (1980) nauczanie dwujęzyczne to aktywne przygotowanie do tzw. „Sprachenteiligkeit”. Język obcy powinien być nauczany w większej ilości godzin i stać się przede wszystkim instrumentem zdobywania wiedzy, a nie przedmiotem nauczania. W praktyce stosuje się różne formy organizowania kształcenia bilingwalnego. Najdroższe wydają się te rozwiązania, które wymagają dodatkowego limitu godzinowego. Najatrakcyjniejszą propozycją wydaje się oferta Północnej Nadrenii-Westfalii, gdzie istnieje większy wybór przedmiotów (Iluk 2000: 27): historia, geografia, nauki społeczne a także wychowanie plastyczne i wf. Kadra jest w miarę dobrze przygotowana, ponieważ w Niemczech studiuje się więcej niż jeden kierunek, a niektóre uniwersytety kształcą specjalną kadłą do szkół dwujęzycznych, np. w Wuppertalu na Bergischer Universität (Dieter Wolff) lub Kilonii (Henning Wode), w Bremie, Dortmundzie (Iluk 2000: 11).

Kształcenie bilingwalne dla trzeciej grupy adresatów wymaga koordynacji zajęć w języku ojczystym imigrantów i zajęć w języku niemieckim. Znany jest Model Bawarski (Apeltauer 1987: 70), w którym uczniom proponuje się różne warianty: Deutsche Regelklassen, zweisprachige Klassen, Übergangsklassen, Intensivkurse, kurs uzupełniający. Model Bawarski opiera się przede wszystkim na założeniu, iż nauczanie języka ojczystego jest obok nauki języka niemieckiego podstawą rozwoju dziecka. Wymaga to odpowiednio przygotowanej kadry, która doskonale zna język ojczysty dziecka oraz historię i kulturę danego kraju. Niestety, często dochodzi do izolacji ucznia szczególnie w tzw. Regelklassen, gdyż uczniowie oddalają się od swojego języka ojczystego, a brak wykwalifikowanej kadry powoduje uniemożliwienie organizacji dodatkowych kursów. Asymilację tę próbuje się zmniejszyć w modelu nauczania „Freiburger Modell”, gdzie uczniowie niemieccy i pochodzący z mniejszości etnicznych, wspólnie pracując uczą się obu języków, języka niemieckiego i drugiego. Również koncepcja innowacyjna według Ingrid Gogolin zakłada zdobycie kompetencji, którą autorka nazywa „lebensweltliche Zweisprachigkeit” (1988: 97) i wymaga nowych koncepcji dydaktycznych i nowego wizerunku nauczyciela:

- Żaden z dwóch języków zarówno ojczysty, jak i język drugi nie powinien być nauczany z perspektywy tylko jednego języka. Uczniowie powinni rozwijać swoje kompetencje językowe na dwujęzycznym obszarze.
- Koncepcja ta zakłada, iż każde zajęcia powinny prowadzić do rozwoju kompetencji językowych ucznia.
- Wychowanie językowe w duchu dwujęzycznym powinno przenikać całą szkołą, do czego szczególnie zobligowana winna być kadra nauczycielska. Od każdego nauczy-

ciela oczekuje się otwartej postawy i przełamania tradycyjnego modelu kształcenia, w którym przedmioty ulegają często hierarchizacji oraz sięgania po nowe formy nauczania, jak nauczanie metodą projektów.

Dopiero od niedawna istnieją takie kierunki na uczelniach, jak *Ausländerpädagogik*, *Interkulturelle Erziehung* czy *Deutsch als Fremdsprache*. W ramach kształcenia podyplomowego kandydat na nauczyciela czy nauczyciel ma możliwość pogłębienia wiedzy. Szczególnie nauczycieli pracujących z dziećmi mniejszości etnicznych powinny cechować odpowiednie predyspozycje i umiejętności (Muhr 1994: 410). Są to:

- Umiejętność łączenia nauczania sterowanego z niesterowanym.
- Umiejętność rozwiązywania problemów wynikających z różnic w opanowaniu języka niemieckiego przez uczniów, dobór odpowiednich do wieku ucznia materiałów dydaktycznych.
- Umiejętność organizacji zajęć, które muszą być przeprowadzane w duchu „*lebensweltliche Zweisprachigkeit*” szczególnie dla dzieci z mniejszości etnicznych.
- W treściach nauczania należy uwzględnić treści socjokulturowe charakterystyczne dla danego kraju.
- Nauka języka powinna przebiegać we współpracy z innymi nauczycielami, np. znającymi język ojczysty mniejszości etnicznych.
- Nauka języka niemieckiego przez dzieci imigrantów wymaga przede wszystkim nowych form pracy na lekcji: np. praca metodą projektów, *Tandem-Methode*, nauczanie autonomiczne, zapoznanie ucznia z technikami samodzielnego uczenia się.
- Nauczyciel staje się bardziej doradcą niż autorytatywnym prowadzącym.

Dieter Wolff (2002: 146–149) wskazuje na kilkanaście potrzeb nauczycieli, którzy pracują w nauczaniu dwujęzycznym. Za najważniejszy aspekt w nauczaniu dwujęzycznym uważa wysoki stopień kompetencji językowej nauczyciela, wyższy od umiejętności nauczyciela, który naucza języka obcego, wzbogacony o bardzo dobrą znajomość danego języka fachowego. Obok umiejętności językowych dużą wagę przywiązuje się do sprawności metajęzykowych. Przyszły nauczyciel grup bilingwalnych musi również dobrze opanować teoretyczne podstawy akwizycji języka drugiego. Oprócz znajomości języka fachowego nauczyciel musi znać podstawy teoretycznego opisu języków fachowych i umieć połączyć tę wiedzę z teorią i modelami dydaktyki danego przedmiotu nie językowego. Aby mógł wspierać ucznia w jego procesie nauczania, niezbędna jest wiedza o technikach samodzielnej pracy ucznia. Niezwykle ważna w nauczaniu bilingwalnym jest umiejętność opisywania zjawisk kulturowych — porównanie kultury rodzimej z obcą. W celu poznania kultury języka docelowego istotne są też staże językowe, które nauczyciel mógłby odbyć w kraju docelowym. Integralną częścią kształcenia nauczycieli grup bilingwalnych powinna stać się wiedza o nowych technologiach w nauczaniu: obsługa komputera, wyszukiwanie informacji w Internecie. Te i inne założenia profilu kształcenia przyszłych nauczycieli grup bilingwalnych mogą być realizowane według Wolffa na studiach docelowych stacjonarnych, uzupełniających — podyplomowych lub w ramach tzw. studiów europejskich dwustopniowych — pierwsze trzy lata to studia licencjackie filologiczne i uzupełniające w jednej z wybranych dziedzin naukowych kończących się zdobyciem tytułu magisterskiego *European Master in Multilingual Education*.

W Polsce nauczanie dwujęzyczne jest możliwe w oparciu o ustawę o systemie oświaty z 7 września 1991 roku oraz zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 1992 w sprawie ramowych planów nauczania i zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 19 czerwca 1992 roku (Dz. Urz. MEN nr 4, poz. 18, ust. 20) dotyczące ramowego statutu szkoły publicznej, w którym zostały określone warunki organizacji i prowadzenia ciągów klas dwujęzycznych w liceum dwujęzycznym. Pierwsze klasy, w których rozpoczęto tok nauczania dwujęzycznego wybranych przedmiotów w języku polskim i francuskim, powstały 1991/1992 w pięciu wybranych liceach ogólnokształcących w Warszawie, Katowicach, Krakowie i Poznaniu, z językiem wykładowym niemieckim i polskim rok później (Iluk 2000: 28). Obecnie w całej Polsce znajduje się 19 liceów z wykładowym językiem niemieckim, około 14 z językiem angielskim, 6 z językiem francuskim i po jednym z językiem hiszpańskim i włoskim (Przybylska-Gmyrek 1998). Realizowany w dwujęzycznych liceach model zawiera między innymi następujące rozwiązania:

1. Nauka w klasie dwujęzycznej trwała przed reformą nie 4, lecz 5 lat. W klasie zerowej program nauczania obejmował od 18 do 20 godzin języka obcego plus język polski, matematykę i wf.
2. Nauczanie dwujęzyczne rozpoczynało się w klasie pierwszej i do wyboru były takie przedmioty, jak: matematyka, fizyka, biologia, chemia, geografia i informatyka, przy czym uczeń wybierał dwa lub trzy przedmioty.

Zarządzeniem MEN z dnia 24 marca 1992 roku w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych władze polskie wydały zgodę na nauczanie języka ojczystego danej mniejszości narodowej (w wymiarze 3 godziny tygodniowo). Zarządzenie przewiduje możliwość tworzenia szkół mniejszościowych. Językiem wykładowym w takich szkołach, z wyjątkiem lekcji języka polskiego i historii, może być język danej mniejszości. I tak np. mniejszość niemiecka stworzyła ponad 200 szkół podstawowych, 50 gimnazjów i kilkanaście liceów z dodatkową nauką języka niemieckiego jako ojczystego, w klasach z rozszerzonym językiem niemieckim, w klasach dwujęzycznych oraz klasach z wykładowym językiem niemieckim (Szudy 2001: 233). Nauczyciele do nauczania w tych szkołach przygotowali się w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych, na uniwersytecie oraz w Nauczycielskim Ośrodku Szkoleniowym w Niwkach.

We wrześniu 2000 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej zostało zarejestrowane Opolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli Niemieckiego Towarzystwa Oświatowego.

Problemem głównym w nauczaniu dwujęzycznym w Polsce jest ciągle brak odpowiedniej kadry do nauczania wybranych przedmiotów. Wdrażana w Polsce formuła kształcenia dwujęzycznego wyraźnie preferuje nauki ścisłe i przyrodnicze, co do których w innych krajach metodycy mają najwięcej zastrzeżeń, kadre do nauczania w tych przedmiotach znaleźć jest najtrudniej. Do innych przedmiotów tzw. humanistycznych również brakuje kadry, gdyż w Polsce obowiązuje model studiowania tylko jednego przedmiotu, a nauczanie bilingwalne wymaga interdyscyplinarności. Co prawda niektóre uczelnie, jak np. kolegium językowe przy Uniwersytecie Gdańskim proponuje studia dwutorowe: język niemiecki plus elementy nauczania początkowego, do których Roman Lewicki i Halina Stasiak (1999: 160,162) opracowali dydaktyczną koncepcję nauczania dwujęzycznego (projekt glottodydaktyczny obejmuje 1590 godzin i pedagogiczny 1020 godzin wykształcenia nauczycieli języka niemieckiego). Także filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie czy Akademia Świętokszyska w ramach trzyletnich studiów licencjackich oferuje j. niemiecki lub j. angielski z elementami nauczania początkowego, jednak liczba ta wydaje się zbyt mała w stosunku do potrzeb.

Polska jest krajem, który co prawda ma już pewne osiągnięcia na polu nauczania bilingwalnego, lecz w porównaniu z innymi krajami nieco od nich odstaje. Najpoważniejszym problemem obok kwestii finansowej jest ciągle niewystarczająco dobrze przygotowana kadra do nauczania bilingwalnego, a także przepisy polskie, które np. nie przewidują nauczania historii w języku obcym, co w innych krajach jest dość powszechne.

W liceach dwujęzycznych koszt pobytu jest wyższy ze względu na dodatkowy rok zerowy. Model dwujęzycznego nauczania jest też zbyt słabo rozwinięty w szkołach podstawowych, nauczanie dwujęzyczne rozpowszechnione jest w przypadku j. niemieckiego głównie w środowisku mniejszości niemieckiej. Ośrodki metodyczne w małym zakresie lub wcale nie zajmują się tym zagadnieniem. Myślę, że wiele dla dobra kształcenia dwujęzycznego mogłyby zrobić kolegia językowe, gdyby nieco zmodyfikować programy nauczania i rozszerzyć ofertę przedmiotową dla studentów. Należałoby również pomyśleć o nauczaniu dwujęzycznym w innych niż licea typach szkół, np. w liceach profilowanych i szkołach zawodowych.

Bibliografia

- Apeltauer, E. 1987. *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Max Hueber Verlag.
- Christ, H. 1991. *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Gunter Narr Tübingen.
- Gogolin, I. 1988. *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*, Hamburg: Bergman + Helbig Verlag.
- Iluk, J., 2000: *Nauczanie bilingwalne*. Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Lewicki, R., Stasiak, H. 1999: *Didaktische Konzeptionen für den bilingualen deutsch-polnischen Unterricht*. W: E. Bialek, E. Tomiczek (red.): *Orbis Linguarum*. „Legnickie Rozprawy Filologiczne”. T. 13. Legnica, 157, 164.
- Muhr, R. 1994. *Handlungsorientierte Deutsch als Fremdsprache – Lehrerausbildung. Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens*. W: Info Daf, H.4 21. Jg. 409, 422.
- Przybylska-Gmyrek, J. 1998: *Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących*. JOwS, 3: 215–219.
- Szudy, I. 2001. *Jest jeszcze dużo do zrobienia*. W: JOwS. 6: 232–235.
- Weinrich, H. 1980. *Fremdsprachen in einer sprachenteiligen Gesellschaft* W: Die Neueren Sprachen, S. (315-319).
- Wode, H. 1995: *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaalem Unterricht*. Ismaning.
- Wolff, D. 2002. *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych* W: *Materiały z konferencji „Edukacja dwujęzyczna 14–15 luty 2002 Warszawa”*.

Małgorzata Niemiec-Knaś

The teacher's image in bilingual teaching

Summary

Bilingual education has different interpretations – early total immersion, delayed immersion, late immersion, foreign language as language of instruction. In Germany the language medium is usually English. However, as the European bilingual movement expands rapidly, then bilingual education is gradually increasing and the stage is set for many more schools to offer part of their curriculum- ranging from a module lasting a few lessons up to a year's work: in subjects such as Geography, History and Science.

Bilingual education needs first of all qualified teacher.