

Leon Sikorski

**NAUCZANIE JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO
W UKŁADZIE WIELOPRZEDMIOTOWYM**

1. Z punktu widzenia procesu przyswajania języka obcego, czyli uczenia i uczenia się, mamy do czynienia z jednorodnym, skomplikowanym zjawiskiem kulturowym i psycholingwistycznym. Zawsze przecież podmiotem i ośrodkiem zainteresowania jest uczeń. Niezależnie od nazwy przedmiotu nauczania w szkołach językowych dla cudzoziemców uczeń nauczy się wiele, mało albo przeżyje niepowodzenie. Glottodydaktyka musi interesować funkcjonowanie całego złożonego układu, jego części składowych oraz czynniki warunkujące sukces lub niepowodzenie – tak ucznia, jak i nauczyciela. W zasadzie odpowiedzi na pytanie, jak działa ten zintegrowany system, oczekujemy od praktyków, nauczycieli-metodyków, kierowników zakładów metodycznych i dyrektorów dydaktycznych ośrodków językowych dla cudzoziemców. W tej publikacji autorem rozważań jest lektor języka polskiego. Moim zamysłem jest zbadać, w jakim stopniu prawidłowo i metodycznie przebiega w grupach humanistycznych i ekonomicznych nauczanie słownictwa specjalistycznego na poziomie średnim. Głównie jednak interesuje mnie problematyka przygotowania do studiów ekonomicznych.

2. Od jakiegoś czasu z trudem toruje sobie drogę myśl, teza następująca: „Nie istnieje podział na nauczycieli wiedzy i nauczycieli języka”. Jasno odczytujemy to z następujących wypowiedzi: „nauczycielami języka polskiego są wszyscy nauczyciele Studium, także i nauczyciele przedmiotu, wszyscy więc powinni odznaczać się rozległą kompetencją językową”¹. „Zadaniem

¹ B. Ostromęcka-Frączak, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis” 1996, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 7/8, s. 13.

lektora nie jest przekazywanie gotowej wiedzy w postaci jej przekładu, lecz uczenie zasad myślenia naukowego i języka nauki². Do rangi elementarnej zasady urasta stwierdzenie Bożeny Ostromeckiej-Frączak, że nauczyciela obowiązuje „umiejętność dostosowania wypowiedzi do poziomu i potrzeb odbiorcy, zwłaszcza cudzoziemca”³. Myśl identyczną zawiera rosyjska publikacja o podręcznikach dla cudzoziemców⁴. Czytamy tam: „ignoruje się w nich fakt, iż materiał z danej dziedziny wiedzy powinien być prezentowany w języku rosyjskim jako obcym z uwzględnieniem poziomu opanowania tegoż języka przez studentów na każdym konkretnym etapie nauczania”.

Z tych stwierdzeń jednoznacznie wynika konieczność istnienia jednego programu językowego, obowiązek korelowania z nim materiałów tekstowych oraz konieczność stosowania jednej metodyki nauczania – szczególnie w odniesieniu do przedmiotów *par excellence* językowych, jak: historia, geografia, filozofia, WoP. Nieco inaczej ma się ta sprawa w przypadku przedmiotów parajęzykowych, jak: matematyka, fizyka, chemia. Próby pomijania, nieprzestrzegania tak sformułowanej zasady byłyby równe z nauczaniem według formuły *ignotum per ignotum* i skazane na niepowodzenie.

3. A jak wygląda rzeczywistość? Grażyna Kompel, zajmując się nauczaniem przyszłych humanistów⁵, konstatuje: „nauczanie w grupie humanistycznej odbywa się na podstawie autorskich programów osób uczących. Takie rozwiązanie [...] nie sprzyja ujednoczeniu programu i pozwala na zbyt dowolne manipulowanie treścią”. Tak zasygnalizowany problem wymaga rozszerzenia i kilku uzupełnień.

Po pierwsze: precyzując, trzeba dodać, że np. w grupie ekonomicznej, na poziomie średnim, osób i programów jest tyle, ile przedmiotów, tzn. sześć: język polski, matematyka, historia, geografia, filozofia, WoP. Po drugie: fakt, że każdy z nauczających (raczej wykładających) dysponuje programem autorskim, nie można nazwać „rozwiązaniem” – jest to raczej brak rozwiązania, brak koncepcji. Najłagodniej można by tę paradoksalną sytuację nazwać „niedopatrzeniem nadzoru dydaktycznego”. I wreszcie po trzecie: należałoby za Franciszkiem Gruczą⁶ zapytać, czy wszystkie informacje

² S. Gajda, *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2, Wrocław 1993, s. 182.

³ *Ibidem*, poz. 1.

⁴ G. I. Kutuzowa, W. I. Lewina, I. L. Pierfiłowa, *Współczesny podręcznik do przedmiotów kierunkowych w języku obcym*, „Acta Universitatis Lodzianis” 1997, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 9, s. 80.

⁵ G. Kompel, *Nauczanie języka polskiego przyszłych humanistów*, „Acta Universitatis Lodzianis” 1996, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 7/8, s. 166.

⁶ F. Grucza, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, UW, Warszawa 1978, s. 7–26.

pochodzące od nadawców docierają do uczącego się, skoro każdy z nadawców posługuje się innym kodem językowym?

4. Spróbujemy znaleźć i rozważyć argumenty w tej dyskusyjnej sprawie. Aby powiedzieć coś o skuteczności lub nieprawidłowości funkcjonowania układu dydaktycznego, zajmiemy się jego głównym elementem, tj. tekstem. Przedmiotem statystycznej analizy, porównań i wniosków będą trzy zbiory tekstowe używane w nauczaniu języka polskiego⁷, historii⁸ i geografii⁹. Inne teksty w formie zwartej nie są znane. Przy omawianiu materiałów dostępnych będziemy posługiwać się takimi terminami, jak: „tekst standardowy”¹⁰, „wielkość statystyczna tekstu preparowanego”¹¹, „procentowy wskaźnik nasycenia tekstu leksyką specjalistyczną”, „leksyka pozornie specjalistyczna”, „tempo niemetodyczne”, „przedmiot parajęzykowy” i inne.

Program nauczania języka polskiego jako obcego, zredagowany przez ekspertów MEN pod redakcją Władysława Miodunki (1993)¹², zakłada na poziomie średnim II opanowanie słownictwa ogólnego w zakresie 6000 słów oraz słownictwa specjalistycznego w zakresie 500–1000 słów. W łódzkim Studium przez grupę na poziomie średnim rozumie się zespół międzynarodowy (niesłowiański i niepolonijny) po 15 tygodniach nauki (II semestr). Kandydaci na studia ekonomiczne mają do dyspozycji *Słownik ekonomiczny minimum (dla cudzoziemców)*¹³, zawierający 860 haseł. Pełne omówienie tego zasobu leksykalnego znajduje się w artykule Leona Sikorskiego¹⁴. Lektorzy języka polskiego uczą słownictwa specjalistycznego po kursie podstawowym, w II semestrze. To kształcenie kierunkowe ujęte jest w cykl propedeutyczny pod nazwą *ABC ekonomii* i obejmuje 30 standardowych tematów (= tekstów). Od roku 1995 obowiązuje zasada, że realizacja jednego tematu (tekstu) wymaga od 3 do 4 godzin. A zatem: metodyczne nauczanie słownictwa specjalistycznego, kierunkowego, wymaga około 120 godzin. To rozwiązanie uznajemy za wzorcowe.

Z obliczeń statystycznych, którym poddano po dwa teksty z każdego wymienionego przedmiotu, wynika, że procentowy wskaźnik nasycenia słownictwem specjalistycznym zawiera się w granicach 11–16%. Dla dalszych rozważań przyjmujemy wielkość 10%. Znaczy to, że cała leksyka specjalistyczna

⁷ Kurs propedeutyki ekonomii „ABC ekonomii”.

⁸ I. Kolendo, T. Jakubowska, J. Michowicz, *Historia Polski do 1945 roku*, UŁ, wyd. III, Łódź 1992 i wyd. IV, Łódź 1996.

⁹ M. Zabalska, *Geografia, część I*, UŁ, Łódź 1996.

¹⁰ Wielkość arkusza A4, 30 wersów, w każdym wersie 65–70 znaków.

¹¹ Arkusz A4, 30 wersów, 265–280 słowoform na stronie.

¹² *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Instytut Polonijny UŁ, Kraków 1993.

¹³ L. Sikorski, *Słownik ekonomiczny minimum (dla cudzoziemców)*, UŁ, Łódź 1996.

¹⁴ L. Sikorski, *Z prac nad polskim słownikiem ekonomicznym minimum*, „Acta Universitatis Lodzianis” 1996, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 7/8, s. 229–236.

z cyklu *ABC ekonomii* mieści się w normie przyjętej przez ekspertów MEN, bo wynosi około 900 haseł. Ta zatem liczba wyczerpuje już programową normę.

Wyniki obliczeń w odniesieniu do dwu przedmiotów pomocniczych, tj. historii i geografii, znacznie tę normę podwyższają. Nauczanie historii zaczyna się już w kursie podstawowym, w siódmym tygodniu nauki. Nauczyciel tego przedmiotu realizuje 46 haseł programowych. Przyjeliśmy już, że jeden temat równy jest jednemu tekstowi standardowemu, czyli w grupie ekonomicznej na zajęciach z historii (107 godzin) zasób słownictwa specjalistycznego wynosi około 1000–1200 haseł, bo pełny zbiór tekstowy zawiera 12 200 słowoform¹⁵. Jest to materiał faktograficzny ogromny, realizowany w tempie niemethodycznym, zawrotnym¹⁶. Co więcej – z porównania haseł programowych z materiałem tekstowym w skrypcie *Historia Polski do roku 1945*¹⁷ wynika, że jednemu tematowi (hasłu programowemu) odpowiadają dwie strony standardowe¹⁸, czyli należałoby liczbę 46 podwoić, co daje 92 strony formatu A4. Na metodyczną realizację tego materiału nauczyciel potrzebowałby minimum 276 godzin, a tymczasem wykonuje on tę pracę w czasie około 100 godzin.

Z tej analizy wynika kilka wniosków. Po pierwsze: aby zapewnić powodzenie i skuteczność nauczania języka polskiego na przedmiocie „historia”, należy dotychczasowy program (ilość haseł programowych) zmniejszyć o dwie trzecie. Po drugie: co najmniej dyskusyjne jest założenie, że w grupie ekonomicznej należy uczyć historii gospodarczej. Równie dobrze można założyć, że kandydaci na studia medyczne muszą znać historię medycyny. W obu przypadkach pamięć ucznia musi być, niestety, obciążona słownictwem pozornie specjalistycznym, np. w grupie ekonomicznej: *pogłównie, dziesięcina, płodozmian, trójpolówka, świadczenia feudalne, renta odrobkowa, radło z okuciem metalowym, lenno, patrycjat, plebs, dziedzic, możny pan, propinacja, branka, imperializm, wojny imperialistyczne* itp.

Jest bardzo prawdopodobne, że w grupie humanistycznej nauczyciel zechce (lub musi) zrealizować temat *Polityczne i gospodarczo-społeczne konsekwencje statutu Bolesława Krzywoustego*¹⁹. Wtedy cudzoziemiec zetknie się z bardzo bogatym słownictwem militarnym, np. *zagrozić, zdobyć, opanować, spalić, mordować, osłabić kraj, wyniszczyć miasta i wsie, zająć ziemię, zabrać do niewoli, walczyć, stoczyć bitwę, wycofać się, nawracać, „krwią i żelazem”*.

¹⁵ Ta wielkość jest wynikiem działania matematycznego: 4×265 .

¹⁶ Np. temat „Powstanie listopadowe. Wielka Emigracja” – 45 min., „Powstanie styczniowe” – 45 min., w gr. EH, rok 1996/97.

¹⁷ *Op. cit.*, poz. 8.

¹⁸ Strona standardowa = stronie formatu A4, 265–280 słowoform.

¹⁹ W podręczniku – poz. 8, s. 51–52.

Na zajęciach z historii cudzoziemcy spotykają się z ogromną ilością dat i nazw własnych. Wystarczy powiedzieć, że w skrypcie z roku 1980²⁰ było ich 476²¹, a wśród nich: *Swarożyc, Światowit, Perun, Polanie, Wiślanie, Dziadoszanie, Łędzianie, Siemomysł, Masław, Grody Czerwińskie, Ruś Czerwona* itd.

Imponująca jest także ilość słownictwa geograficznego w zbiorze tekstów *Geografia, cz. I*²². Skrypt ma 50 stron standardowych, z czego jasno wynika, że pojawia się w nim około 13 250 słowoform, tj. około 1320 specjalistycznych jednostek leksykalnych. Realizacja tego materiału nauczania trwałaby więc – zgodnie z zasadami metodycznymi – minimum 150 godzin. A tymczasem, mając do dyspozycji 60 godzin lekcyjnych, nauczyciel może zrealizować zaledwie trzecią część tego materiału.

5. Pisząc o tych trzech zbiorach tekstów i dokonując obliczeń statystycznych, przyjmujemy dolny, najniższy wskaźnik nasycenia słownictwem specjalistycznym, czyli 10%. Fakt, że jest on o 7 punktów procentowych niższy niż wielkość przyjęta przez M. Rachwałową i S. Gajdę, tzn. 17,2%²³ dla naukowych tekstów humanistycznych, tłumaczymy tym, że posługujemy się wersją stylu popularnonaukowego.

Z przybliżonych obliczeń wynika, że ilość słownictwa specjalistycznego z trzech tylko przedmiotów przekracza 3000 jednostek. Jeśli ponadto przyjmijemy 600 haseł dla filozofii, 200 dla WoP²⁴ i 200 dla matematyki, otrzymamy zbiór liczący ponad 4000 haseł. Te dane liczbowe mają charakter szacunkowy, ale nie są obciążone dużym błędem statystycznym. Rozumiem, że skala tego błędu może zostać skorygowana w dokładniejszych badaniach, poczynionych na większej próbie tekstowej. Ale też celem moich dociekań było co innego – wykazanie, że nieznaną była do dziś skala innego zjawiska czy problemu, który nazwiemy: niemethodyczne, mało efektywne, niezgodne z przyjętymi zasadami kursów intensywnych i wbrew programowi ekspertów MEN nauczanie języka polskiego na przedmiotach wybitnie językowych.

Analiza trzech zbiorów tekstowych oraz zapisów realizowanych tematów i porównanie ich z odpowiednim materiałem na zajęciach z propedeutyki ekonomii, prowadzonych przez lektorów języka polskiego, dają pełną podstawę do sformułowania następującego stwierdzenia: nauczanie takich

²⁰ J. Michowicz, *Historia Polski. Wybrane zagadnienia*, cz. I, UŁ, Łódź 1980.

²¹ M. Nowakowska, *Fleksja rzeczownika w podręczniku historii*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1991, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 3, UŁ, s. 45.

²² M. Zabelska, *Geografia, cz. I*, UŁ, Łódź 1996.

²³ S. Gajda, *Styl naukowy*, [w:] *Współczesny język polski*, Wrocław 1993; M. Rachwałowa, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław 1986.

²⁴ WoP – Wiedza o Polsce, przedmiot obowiązkowy dla wszystkich, 2 godziny, od ósmego tygodnia nauki, niezależnie od poziomu nauczania.

par excellence językowych przedmiotów, jak historia, geografia, filozofia i WoP, nie powinno różnić się niczym na poziomie średnim od zajęć prowadzonych przez polonistę. Wszystkich nauczycieli, uczących w grupie o tym samym poziomie, musi obowiązywać jeden językowy program nauczania. Obecnie dostępne skrypty do nauczania historii i geografii są przestarzałe o dobre 20 lat. Przed wydaniem nie były recenzowane przez językoznawcę-metodyka. Gwoli ścisłości trzeba dodać, że w podręczniku do historii znajdziemy ćwiczenia językowe, ale, niestety, obok poprawnych i wartościowych zdarzają się bałamutne oraz zawierające rażące błędy merytoryczne (językowe i metodyczne).

6. W istniejącej od wielu lat sytuacji tolerowany jest swoisty dualizm – poloniści preferują nauczanie intensywne, a nauczyciele tzw. „przedmiotów kierunkowych”, np. historii, filozofii i geografii, nauczanie ekstensywne, oparte na materiale obszernym, obfitym ilościowo w terminologię specjalistyczną, a ubogim jakościowo. Uboga jakość metodyczna to z góry zakładana bierność ucznia, pośpiech w realizowaniu haseł programowych (ale nie językowych), brak ćwiczeń, przeniesienie celu nauczania z ucznia na nauczyciela w tym sensie, że to on jest aktywny i intensywnie posługuje się językiem, a uczeń z podmiotu staje się przedmiotem, obiektem wykładów i prac sprawdzających. Wyczerpująco na ten temat pisze Hanna Komorowska w pracy *Sukces i niepowodzenie w nauce...*²⁵. Nauczanie ekstensywne zmusza ucznia do szukania ratunku w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej i pamięciowym wyuczaniu się tekstów.

Nauczanie bierne, ekstensywne jest nieefektywne, ponieważ nie uwzględnia dwu podstawowych czynników kierujących procesem uczenia się. Są to: czas i pamięć. Jest przecież od dawna dowiedziona sprawą, że „zwiększenie ilości jednostek leksykalnych pociąga za sobą proporcjonalne zmniejszenie wyrazów opanowanych przez uczących się”²⁶, tzn. im więcej się uczą, tym mniej pamiętają. Można by sparafrazować znane porzekadło i powiedzieć, że tutaj „ilość nie przechodzi w jakość”. Jeśli w programie nauczania, rozkładzie materiału lub w podręczniku brak jest planu systematycznych powtórzeń, czyli rozłożenia materiału językowego w czasie, wynik może być tylko jeden: zaledwie znikoma ilość informacji (leksemów) przejdzie z pamięci krótkotrwałej do magazynu pamięci długotrwałej.

Nie rozwodząc się na temat mechanizmów pamięci, warto tu przypomnieć, że prawo Ebbinghausa/Müllera stanowi, iż w czasie jednej ekspozycji człowiek jest w stanie zapamiętać 7 ± 2 nowych elementów. W sensie

²⁵ H. Komorowska, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, WSzIP, Warszawa 1978, s. 142–144.

²⁶ J. Brzeziński, *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Lublin 1987, s. 61–62.

glottodydaktycznym efektywną jedną ekspozycję rozumiemy jako zamkniętą (pełną) sekwencję dydaktyczną, czyli jednostkę tematyczną, realizowaną w czasie trzech godzin lekcyjnych. Jeśli sekwencję skracamy do 45 minut²⁷, to uznajemy ją za niepełną, nieefektywną, nieprofesjonalną.

7. Nauczanie ekstensywne, pamięciowe doczekało się też swego teoretyka. W skrajnej postaci teorię nauczania ekstensywnego sformułował Jan Mączyński²⁸. Jego założenia stoją w sprzeczności z postulatami takich teoretyków i uczonych, jak: D. Buttler, H. Zgółkowa, W. Miodunka, W. Martyniuk²⁹, zawartymi w publikacji ekspertów MEN (1993) i dlatego niektóre wnioski i wskazania J. Mączyńskiego należy uznać w roku 1997 za nieuprawnione, wyprowadzone z czysto teoretycznych, błędnych przesłanek. Autor nie zajmował się w swoich rozważaniach funkcjonowaniem wielopredmiotowego układu glottodydaktycznego, jego elementami składowymi ani takimi czynnikami, jak: ilość słownictwa, jego właściwości, reprezentatywność, standardowość tekstu, możliwość lub niemożliwość przyswojenia materiału, funkcjonowanie pamięci, wskaźnik aktywności ucznia czy wreszcie – metodyka przedmiotu językowego, czy parajęzykowego. A już rzeczą absolutnie kuriozalną jest nazwanie zajęć z języka polskiego w kursie podstawowym „lektoratem”. Lektorat to według *Słownika języka polskiego*³⁰ „kurs, nauka obcego języka na wyższej uczelni”. J. Mączyński przewrotnie zakłada, że nauczanie przedmiotów kierunkowych odbywa się w języku cudzoziemcom znanym, że tam jest on wykształconym narzędziem zdobywania i uzupełniania wiedzy naukowej, a element „obcości” wystąpi na „lektoracie” języka polskiego.

Wydów taki można by nazwać próbą usankcjonowania nienaukowej metody *ignotum per ignotum*. Moim zdaniem nie odnosi się on do ośrodków kształcenia językowego dla cudzoziemców.

8. Na zakończenie warto zadać pytanie: jak cudzoziemcy oceniają system kształcenia w ośrodkach zwanych studium języka polskiego. Obszerną i dobrze udokumentowaną odpowiedź znajdziemy w pracy doktorskiej J. Sułkowskiej-Kusztelak³¹. Cytujemy za Autorką: „Zaskoczeniem było dla

²⁷ Liczne zapisy w dziennikach lekcyjnych Studium JP w Łodzi.

²⁸ J. Mączyński, *Zróżnicowanie funkcjonalne współczesnej polszczyzny a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Komunikacja językowa i jej zaburzenia 4*, UMCS, Lublin 1992, s. 81–87.

²⁹ *Ibidem*, poz. 12.

³⁰ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 2, s. 22.

³¹ J. Sułkowska-Kusztelak, *System kształcenia studentów zagranicznych w PRL (Analiza celów i czynników wpływających na ich realizację)*, (Inst. Polityki Nauk., Postępu Techn. i Szkoln. Wyższego), promotor prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, Warszawa 1982.

nas stwierdzenie 70% badanych, że ich zdaniem podczas nauki w SJP nie odbywali właściwie przygotowania merytorycznego do podjęcia studiów” (s. 178). Tylko 14% uznało to przygotowanie za odpowiednie, uzasadniając, że opanowali terminologię z zakresu przyszłego kierunku studiów.

W innym miejscu 65% respondentów stwierdza, że ma trudności w nauce wynikające głównie ze względów językowych.

Na koniec autorka konkluduje: „Istnieją podstawy do stwierdzenia, że SJP nie spełnia w dostatecznym stopniu jednego z podstawowych zadań, tj. nie daje swoim absolwentom przygotowania językowego, umożliwiającego podjęcie studiów” (s. 176).

Autor nie czuje się uprawniony do oceny, w jakim stopniu te krytyczne wnioski z roku 1982 pozostają aktualne obecnie i do których ośrodków się odnoszą. Jednak fakty i argumenty przedstawione w artykule dają podstawy do sformułowania kilku ważnych wniosków i postulatów w odniesieniu do niektórych kwestii programowych, metodycznych, organizacyjnych i terminologicznych, dotyczących kształcenia językowego cudzoziemców przed podjęciem studiów w Polsce.

9.1. Generalnie należy odejść od nauczania ekstensywnego na rzecz nauczania intensywnego, tzn.: jeśli obecnie (w roku 1997) ilość słownictwa specjalistycznego w grupie humanistycznej lub ekonomicznej wielokrotnie przewyższa normy postulowane przez ekspertów MEN – a ekstremalne przekroczenie normy sięga około 300% na poziomie średnim – należy zrezygnować z nauczania niektórych przedmiotów, np. w grupie ekonomicznej: z historii, filozofii i WoPu, zostawiając im status przedmiotów fakultatywnych, a za obligatoryjne uznać: język polski, matematykę i geografję, jako gwarantujące cudzoziemcom opanowanie optymalnego środka komunikacji potrzebnego w czasie studiów w Polsce.

9.2. Przez nauczanie intensywne należy rozumieć kurs kształcenia językowego obejmujący około 20–30 godzin tygodniowo. Obciążenie uczniów wyższą ilością godzin nie jest niczym uzasadnione, nie przynosi żadnych pozytywnych skutków, nie warunkuje powodzenia żadnej ze stron układu.

9.3. Sugestia o wyraźnym behawioralnym pochodzeniu co do „jak najwcześniejszego, wszechstronnego i długotrwałego procesu wdrażania [...] odmiany funkcjonalnej”³² może doprowadzić w realizacji do zjawisk silnie destrukcyjnych, do zakłóceń komunikacji językowej, jeśli się ją odniesie do przedmiotów *sensu stricto* językowych, jak: historia, geografia, WoP, filozofia. Im wcześniej wprowadzi się je do planu zajęć, tym większą szkodę przyniosą one uczniom, którzy w kursie podstawowym nie są językowo przygotowani do odbioru skomplikowanych komunikatów z wyszukany i rzadkim

³² *Ibidem*, poz. 28.

słownictwem. (Inaczej wygląda sprawa z przedmiotami parajęzykowymi – ich wprowadzenie w kursie podstawowym może przynieść sporo korzyści).

9.4. Istnieje pilna konieczność zredagowania skorelowanych, językowych programów nauczania, obowiązujących na poszczególnych poziomach nauczania wszystkich przedmiotów, wszystkich nauczycieli i autorów skryptów przeznaczonych dla cudzoziemców.

9.5. Każda sekwencja dydaktyczna, której podstawą jest tekst standardowy, musi mieć pełny charakter, nie może być zredukowana do szkodliwego minimum. Musi obejmować od wielu już lat ustalone procedury dydaktyczne: wymowę nowej jednostki leksykalnej, postać graficzną, semantyzację, własności syntaktyczne, funkcjonalność. Te zabiegi wymagają 3–4 godzin, a wynikają z zasady optymalizacji nauczania.

9.6. Przewodniki, skrypty, słowniki służące do nauczania cudzoziemców muszą być recenzowane przez językoznawców-metodyków. Zarówno jakość, jak i ilość zawartego tam słownictwa nie może przekraczać dopuszczalnych norm.

9.7. Należy odejść od arbitralnego formowania grup „kierunkowych” i tworzyć grupy poziomowe, by dać równe szanse rozwoju językowego cudzoziemcom i zapewnić w ten sposób jak najlepsze, bezstresowe przygotowanie do studiów. Grupy „kierunkowe” to nic innego jak klasy łączone³³ w wydaniu uniwersyteckim.

9.8. Przyjąć trzeba naukową (a nie biurokratyczną) zasadę, zgodną z językoznawstwem, że niektórzy cudzoziemcy muszą opanowywać język polski w czasie 1–1,5 roku – zależnie od typologicznej, systemowej odległości między językiem wyjściowym a docelowym³⁴.

9.9. W literaturze przedmiotu (dydaktyka języków obcych) dawno już przedstawiono i udowodniono, że istnieją ścisłe związki między metodycznym przygotowaniem nauczyciela a powodzeniem w jego pracy i wynikach ucznia³⁵. W języku niemieckim istnieje nawet specjalny termin *Fachsprachlehrer*, nazywający absolwenta dwuletnich, specjalnych studiów podyplomowych, dających uprawnienia do nauczania cudzoziemców.

9.10. Nauczyciele przedmiotów językowych (język polski, geografia, historia, filozofia, WoP) winni tworzyć jeden zespół metodyczny, bo wspólna jest metodyka nauczania tych przedmiotów.

³³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1986, s. 126: „Organizacja nauczania w szkołach niżej zorganizowanych – prowadzenie przez jednego nauczyciela w tym samym miejscu i czasie nauki z najmniej dwoma klasami”.

³⁴ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego*, PWN, Warszawa 1978, s. 18.

³⁵ *Ibidem*, poz. 25, s. 144.