

NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE W POLSCE I EUROPIE

pod redakcją
Zuzanny Dzięgielewskiej

współpraca
Marek Zając
CODN

WARSZAWA 2008

Sfinansowane przez:
Ministerstwo Edukacji Narodowej
<http://www.men.gov.pl>
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
<http://www.codn.edu.pl>

© CODN 2008
Druk i oprawa: Sowa Druk, Warszawa

ISBN: 83-87958-96-4

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	5
------------	---

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

Jak powinno wyglądać kształcenie podstawowe i ustawiczne nauczycieli języka francuskiego i przedmiotów niejęzykowych? — <i>Jean Duverger</i>	11
Czy nauczyciel uczący w sekcji dwujęzycznej to nowy typ nauczyciela? — <i>Laurent Gajo</i>	16

DWUJĘZYCZNOŚĆ A DYDAKTYKA JĘZYKOWA I PRZEDMIOTOWA

KOMUNIKACJA – DYSKURS – ZADANIE. Nowe akcenty w glottodydaktyce — <i>Jolanta Zajac</i>	25
Specyfika nauczania dwujęzycznego: techniki pracy na lekcjach języka i przedmiotów niejęzykowych — <i>Zuzanna Dzięgielewska</i>	34

DWUJĘZYCZNOŚĆ A PRAKTYKA SZKOLNA

Ocenianie, sprawdzanie, egzaminowanie kompetencji dwu/ różnojęzycznych: jak zmienić szkolne egzaminy w klasach dwujęzycznych? — <i>Claude Springer</i>	41
Nauczanie w polskich liceach dwujęzycznych: klasa zerowa czy gimnazjum dwujęzyczne? — <i>Marta Walczyńska</i>	54
Strategie nauczania przedmiotów ścisłych w klasach dwujęzycznych — <i>Larysa Michalska-Guidon</i>	66
Strategie czytania stosowane przez uczniów w klasach dwujęzycznych i w klasach z rozszerzonym językiem francuskim — <i>Anna Maria Sumiła</i>	73
Miejsce języka ojczystego w nauczaniu dwujęzycznym — <i>Małgorzata Korobowicz</i>	80

AKTY PRAWNE

Akty prawne dotyczące nauczania dwujęzycznego w Polsce.....	93
---	----

ANEKS

Nauczanie w polskich liceach dwujęzycznych z językiem francuskim — <i>Marta Walczyńska</i>	99
--	----

WSTĘP

Od pewnego czasu obserwujemy wzrost zainteresowania nauczaniem dwujęzycznym. Przejawiają je zarówno uczniowie jak i ich rodzice. Nie można też nie zauważyć prac Rady Europy promującej wszelkie przejawy dwujęzyczności (CLIL).

Jest także faktem, że wciąż pozostaje dużo do zrobienia w tej dziedzinie: zarówno jeśli chodzi o świadomość rodziców/uczniów, na czym polega dwujęzyczność, a kończąc na środowisku naukowym, które nie jest zbyt aktywne w tej dziedzinie.

Błędy terminologiczne są w tej dziedzinie nagminne. Traktowanie szkoły, gdzie uczy się dwóch języków za „dwujęzyczną” nie należy do rzadkości. Niemniej kwestie terminologiczne pozostają bardzo istotne. Być może należy szerzej stosować określenie „**bilingwalny**” dla uniknięcia nieścisłości.

Nasza publikacja ma na celu zapoznanie z różnymi zagadnieniami związanymi z nauczaniem dwujęzycznym w Polsce i w Europie. Zamieszczone materiały są efektem polskiej sesji programu SCALA TransEurope oraz pochodzą z konferencji poświęconej dwujęzyczności (Praga, listopad 2005). Dołączone zostały także materiały dla klas dwujęzycznych opracowane w Polsce.

Zamiast wprowadzenia

Czym jest dwujęzyczność? Pytanie jest pozornie łatwe, ale odpowiedź wydaje się być mniej oczywista. Specjaliści zajmujący się dwujęzycznością odnotowali już kilkadziesiąt definicji bilingwizmu. Żadna z tych definicji nie wyczerpuje zagadnienia i nie opisuje w sposób całkowicie precyzyjny tego zjawiska. Co nie przeszkadza być dwujęzycznym i nauczać dwujęzycznie!

BILINGWALNOŚĆ lub DWUJĘZYCZNOŚĆ:

zdolność *jednostki* do posługiwania się dwoma kodami językowymi (językami?) i ich korelatami. Termin *bilingwalność* odsyła do osoby, podczas gdy termin *bilingwizm*, szerszy znaczeniowo, odnosi się do osoby, ale również do wspólnoty [Duverger: 2005]

Nie będziemy więc zajmować się próbą definicji dwujęzyczności – literatura na ten temat dostarcza wiele ich ciekawych prób. Spróbujemy określić kilka, które pozwolą nam dokonać ustaleń pomagających lepiej zrozumieć nauczanie dwujęzyczne.

Językoznawcy wyróżniają kilka podziałów dwujęzyczności. Jednym z bardziej przejrzystych i przydatnych dla naszych rozważań jest podział wprowadzony przez U. Weinreicha (w: Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2003). Wyróżnia on trzy rodzaje bilingwizmu (dwujęzyczności):

- I. współrzędna
- II. złożona
- III. podporządkowana.

Bilingwizm współrzędny: słowa z dwóch języków są całkowicie odzielone, a w swoim systemie mają swoje specyficzne znaczenie. Oznacza to, że w dwujęzyczności polsko-angielskiej słowo *żaba* i *frog* istnieją obok siebie, ale są niezależne. Zarówno *żaba* jak i *frog* mają w języku polskim i angielskim swoje (inne) znaczenie. Tak też kojarzy je bilingwalny użytkownik.

Bilingwizm złożony: jedno wspólne znaczenie dla dwóch słów. Tak więc *żaba* i *frog* to dwie różne formy odnoszące się do tej samej zawartości pojęciowej.

Bilingwizm podporządkowany. jeden język (język ojczysty) jest już opanowany, a język drugi (L2) jest w trakcie akwizycji. Język ojczysty pośredniczy w tym procesie, jest swoistym tłumaczem.

Ten typ dwujęzyczności jest zazwyczaj efektem nauczania formalnego i występuje poza obszarem, gdzie jest używany L2.

Dla potrzeb niniejszego artykułu nazwiemy ten ostatni rodzaj dwujęzyczności *dwujęzycznością szkolną*.

DWUJĘZYCZNOŚĆ ma wiele rozmaitych definicji i jest pojęciem często używanym w zbyt szerokim znaczeniu. Moim zdaniem powinno się ją odróżniać od znajomości dwóch języków, a rozumiem przez to: kompetencję w języku obcym nieadekwatną do wieku i statusu społecznego danej osoby, znajomość tylko niektórych sprawności, używanie języka obcego tylko w pewnych sytuacjach. Przykładem może być podstawowa umiejętność rozmowy wyłącznie w celach turystycznych, zdolność czytania jedynie fachowych tekstów, opanowanie języka przez wykształconą osobę dorosłą z dużego miasta, ale na poziomie nastolatka z małego miasteczka czy wsi. Natomiast według mnie dwujęzyczność - najkrócej mówiąc - jest szczególnym przypadkiem znajomości dwóch języków, ale nie jest z nią tożsama. Dwujęzyczność to opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele, czyli ambilingwizm. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Jest to zazwyczaj nietrwały stan, mający związek z emigracją lub pobytem zagranicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą, umożliwiającą osobiste ich doznawanie. Na podkreślenie zasługuje fakt, że trwanie bilingwizmu bywa ograniczone w czasie i formie. *"Osiągnięta dwujęzyczność nie jest cechą stałą, nabytą już na całe życie. Jest raczej dynamicznym procesem, w ciągu którego może dojść do utraty całkowitej lub częściowej jednego z języków"* (Warchoń-Schlottmann M. - Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech - studium socjolingwistyczne. Rozprawa doktorska, Kraków 1994).

[Ewa Lipińska:
www.wspolnota-polska.org.pl]

Ten rodzaj dwujęzyczności jest obecny w polskim systemie oświaty. *Dwujęzyczność szkolna* jest realizowana na wiele sposobów. w zależności od szkoły, programu, języka, wykształcenia nauczycieli, itd.

Elementem zasadniczym w nauczaniu dwujęzycznym jest ustalenie, jakiego języka należy uczyć w klasach, gdzie nauczanie odbywa się dwujęzycznie.

Występuje tu nauczanie języka obcego (na lekcji języka obcego) i języka obcego jako drugiego (na lekcji języka obcego i przedmiotów niejęzykowych).

Jak zdefiniujemy język obcy? Język obcy, to każdy język, który nie jest językiem ojczystym, bez względu na to, czy jest to język 2, czy język 3.

Innymi słowy, o BILINGWIZMIE możemy mówić wówczas, jeśli jednostka używa w sposób alternatywny dwóch języków, uzależniając ich stosowanie jedynie od kategorii sytuacji komunikacyjnej (potrzeby), w której włącza zamiennie jeden lub drugi język (F. Grucza) w: Encyklopedia Pedagogiczna t. I. Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004

Z kolei **język drugi** jest definiowany jako

- język służący do nauki w szkole (chodzi tu głównie o dawne kolonie – np. Francja i język francuski)
- język, który służy nie tylko do komunikacji, ale także umożliwia naukę w szkole
- język drugi, to język przejściowy między językiem obcym a ojczystym
- ...

Najprościej jest więc zapisać definicję języka drugiego jako równanie (np. w przypadku języka francuskiego):

JĘZYK FRANCUSKI JAKO DRUGI = język francuski jako obcy + język francuski jako ojczysty

Tak więc, bez względu na to czy uczymy języka obcego, czy obcego jako drugiego, to odwołujemy się do powszechnie znanych technik, programów, materiałów dydaktycznych.

Terra incognita, to wciąż język jakiego uczy się/ jakiego używa się na lekcji przedmiotów niejęzykowych. Wydaje się, że właśnie temu zagadnieniu powinno się poświęcić więcej energii, czasu i badań.

Jakiego języka uczyć na lekcjach przedmiotów niejęzykowych (PNJ)? Jak uczyć? W jakiej proporcji do języka ojczystego? To są wciąż pytania bez odpowiedzi i należy spodziewać się, że glottodydaktycy zajmą się tym zagadnieniem i dostarczą opracowań teoretycznych, które zostaną zamienione na praktykę szkolną.

BILINGWIZM: sytuacja, w której współistnieją (koegzystują) wewnątrz jednej wspólnoty lub jednej osoby dwa języki; terminy bilingwizm i bilingwalny odnoszą się zarówno do sytuacji kraju, jak też osoby; może mieć miejsce taka sytuacja, że kraj jest oficjalnie dwujęzyczny lub wielojęzyczny i jest zamieszkały przez obywateli monolingwalnych (na przykład Szwajcaria) i odwrotnie (na przykład USA). [Duverger: 2005]

Marek Zając
CODN

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

JAK POWINNO WYGLĄDAĆ KSZTAŁCENIE PODSTAWOWE I USTAWICZNE NAUCZYCIELI JĘZYKA FRANCUSKIEGO I PRZEDMIOTÓW NIEJĘZYKOWYCH?¹

Jean Duverger²

Tłumaczenie Krystyna Wróblewska-Pawlak

Na początku chciałbym wyrazić radość, że jestem razem z Państwem i podziękować francuskim i czeskim organizatorom za doprowadzenie do tego pożytecznego spotkania. Chcę też zaznaczyć, że mała ilość czasu przydzielonego na wystąpienie (10 minut) dotyczące tak rozległego tematu jakim jest kształcenie (podstawowe i ustawiczne) nauczycieli (języka francuskiego i przedmiotów niejęzykowych) sekcji dwu/wielojęzycznych sprawia, że zadanie to będzie niewątpliwie dość trudne, ale postaram się przedstawić je w sposób syntetyczny.

Dbając o ścisłość wywodu i aby uniknąć ewentualnych nieporozumień, zacznijmy od umieszczenia rozpatrywanej kwestii w odpowiednim kontekście, formułując na wstępie dwa założenia:

- Nauczanie dwu/wielojęzyczne to nauczanie przedmiotowe odbywające się w dwóch (lub więcej) językach, inaczej mówiąc to takie nauczanie, które nie jest redukwalne do sumy dwóch czy więcej jednojęzycznych procesów nauczania. Znaczy to, że nie mamy do czynienia z zastąpieniem jednego typu nauczania jednojęzycznego przez inny typ nauczania jednojęzycznego. Prawdziwe nauczanie dwujęzyczne polega na wykorzystaniu, w trakcie wprowadzania takich czy innych pojęć, dwóch języków. Przyjęcie tego założenia pozwala zrozumieć, dlaczego w klasie szkolnej muszą mieć miejsce szczególnego rodzaju działania pedagogiczne, a więc, że powinny być one rozpoznane, zbadane i wypracowane w trakcie kształcenia podstawowego i ustawicznego nauczycieli.
- Z drugiej strony nie należy zapominać, że ten typ kształcenia, aby był trwały i w pełni użyteczny dla wszystkich, powinien w sposób naturalny przynosić korzyści dla uczących się w postaci poprawy ich kompetencji językowych, ale także mieć na celu korzyści wynikające z doskonalenia konstruktów pojęciowych nauczanych przedmiotów (dyscyplin naukowych). Nauczyciel i uczniowie podczas lekcji historii, biologii, filozofii czy muzyki muszą widzieć zalety pracy w dwóch językach (nigdy nie zapominam, że jestem byłym nauczycielem nauk o życiu i ziemi).

¹ Referat wygłoszony na konferencji « *Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe* », Praga, 3-5 listopada, 2005

² prof. Jean Duverger specjalizuje się w nauczaniu dwujęzycznym. Autor wielu publikacji na temat nauczania dwujęzycznego. Prezes *Association de l'enseignement bilingue (ADEB)*

Po przedstawieniu powyższych założeń oraz definicji i statusu nauczania dwujęzycznego, zajmijmy się konsekwencjami, jakie wynikają z powyższego dla nauczycieli. Zdecydowałem się tylko w niewielkim stopniu poruszyć sprawę kształcenia nauczycieli języka, pozostawiając jej wyjaśnienie bardziej kompetentnemu w tej materii Laurentowi Gajo. Powiem tylko, że podobnie jak ich koledzy nauczający przedmiotów niejęzykowych, nauczyciele języka muszą pracować inaczej, kładąc nacisk na dwie sprawy:

- nie powinni nigdy zapominać, że język „obcy”, którego uczą, jest nie tylko językiem komunikacji, ale – obok języka ojczystego – także językiem nauczania przedmiotowego, językiem szkolnym, ze wszystkimi konsekwencjami jakie ten fakt za sobą pociąga (nauczanie typowych dyskursów danych dyscyplin, słownictwa, oryginalnych form tekstowych itd.).
- wynika więc z tego, że nauczyciele języka powinni ściśle współpracować z nauczycielami przedmiotów niejęzykowych, używającymi tego języka „obcego”, który ma status języka uprzywilejowanego w szkole.

Skoncentruję się zatem zasadniczo na kształceniu nauczyciela przedmiotu niejęzykowego w sekcji dwujęzycznej, a więc na kształceniu nowego typu nauczyciela jako osoby kluczowej w nauczaniu dwujęzycznym, trochę surrealistycznej, której praca jest trudna, mało „naturalna”, ponieważ chodzi o nauczanie na przykład biologii w dwóch językach, czyli częściowe używanie we własnym kraju drugiego języka, który zarówno dla nauczyciela jak i dla jego uczniów, nie jest ani językiem ojczystym, ani językiem ich ojczyzny.

JAKIE POWINNO BYĆ KSZTAŁCENIE PODSTAWOWE NAUCZYCIELA PRZEDMIOTU NIEJĘZYKOWEGO?

Na początku oczywiście „klasyczne”: ogólne dla nauczania na poziomie szkoły podstawowej, specjalistyczne w przypadku szkoły średniej, ale z dodaniem w znacznym wymiarze kształcenia w drugim języku, a więc w tym, w którym będzie nauczał. Jestem zadowolony z tego, co usłyszałem wczoraj, a mianowicie, że we Francji myśli się o egzaminie z języka podczas rekrutacji do IUFM (Uniwersytecki Instytut Kształcenia Nauczycieli) oraz uwzględnianiem oceny z języka na dyplomie nauczyciela szkół średnich (CAPES), mając na uwadze przygotowywanie kadr dla sekcji europejskich. To ogromne zadanie. Kursy językowe powinny być skoncentrowane na przedmiotach szkolnych, a staże zagraniczne odbywające się w klasach w kraju, gdzie ten język jest używany, nie powinny należeć do wyjątku, a w przypadku nauczycieli przedmiotów niejęzykowych wręcz odbywać się systematycznie. Odnotujmy, na marginesie, że można by szybko wprowadzić dyplom sankcjonujący taką podwójność: przedmiot niejęzykowy plus język obcy (co ma na przykład miejsce w Niemczech).

JAKIE POWINNO BYĆ KSZTAŁCENIE USTAWICZNE NAUCZYCIELA PRZEDMIOTU NIEJĘZYKOWEGO?

Pilnym zadaniem do natychmiastowej realizacji, obok innych działań, jest stałe wspieranie rozwoju kształcenia ustawicznego dla nauczycieli przedmiotów niejęzykowych, którzy pracują w systemie nauczania dwujęzycznego.

— Chodzi przede wszystkim o doskonalenie kompetencji językowych.

Nad językiem należy pracować cały czas. Stałe doskonalenie kompetencji ogólnych w języku francuskim powinno odbywać się poprzez udział w stażach prowadzonych przez odpowiednie struktury instytucjonalne (Instytuty Francuskie, Alliance Française, francuskie szkoły czy krajowe struktury lokalne typu językowych szkół publicznych, jakie na przykład działają w Hiszpanii...) w kraju, jak i naturalnie, dzięki stypendiom, poprzez uczestniczenie w stażach odbywających się przez cały rok we Francji, w wyspecjalizowanych instytucjach. Na uwadze trzeba też mieć doskonalenie szczególnych kompetencji związanych z językiem danej dyscypliny naukowej, a więc kompetencji w języku specjalistycznym. CIEP organizuje w tej materii specjalne staże (prowadzone przez obecnego tu J. Demarty), polegające na obserwacji, rozumieniu i tworzeniu typów dyskursów właściwych dla danych dyscyplin na podstawie korpusów utworzonych z materiałów zawartych w podręcznikach szkolnych lub dokumentach autentycznych odnoszących się do danych dyscyplin.

Oczywiście najlepszym sposobem na doskonalenie ogólnych kompetencji językowych z kompetencjami językowymi właściwymi dla danej dyscypliny jest pobyt nauczyciela przedmiotu niejęzykowego w klasie jego francuskiego kolegi nauczającego tego samego przedmiotu. Dobrze byłoby więc przewidzieć i zaprogramować regularne tego typu pobyty, które nie byłyby luksusem, ale zwyczajnym środkiem w zwyczajnym kształceniu ustawicznym. To powiedziawszy, należy jasno postawić sprawę: nie chodzi o uczynienie z nauczyciela przedmiotu niejęzykowego nauczyciela języka, ani tym bardziej o uczynienie z niego mitycznego rodzimego użytkownika języka. Trzeba to dobrze przemyśleć i skłonić innych do przemyślenia tej kwestii.

— Chodzi także o doskonalenie kompetencji dydaktycznych.

Są one nie mniej ważne, a często zapominane, traktowane jako nie mające znaczenia lub jako oczywiste. Podamy szybko (zbyt szybko) kilka kwestii, które zasługiwałyby na dogłębne zbadanie i dyskusję, kiedy stawiamy pytanie o to, czego należałoby nauczyć robić, kiedy uczy się jakiejś dyscypliny w dwóch językach:

- Należałoby uczyć umiejętności ustanawiania powiązań między podstawą programową, programami, treściami zawartymi w podręcznikach w języku 1 i w języku 2, inaczej mówiąc wprawiać się w przygotowywaniu zajęć „integrujących” dwie koncepcje, dwie wizje danego tematu. Tego nie da się improwizować, trzeba to ćwiczyć, znaleźć odpowiednie strategie. Dlaczego powinno się to robić? Ponieważ jest to jeden ze specyficznych celów jakie stawia sobie prawdziwe nauczanie dwujęzyczne, a więc takie, jakie przywołałem uprzednio. Ponieważ pozwala to uczniowi nie odrywać się od tego, co dotyczy jego kraju, a zarazem poznać inny program i rozpocząć studia we własnym kraju bez wrażenia, że coś opuścił. Ponieważ tego wymaga ekonomika (nie studiuje się po kolei dwóch programów, jednego w pierwszym języku, drugiego w drugim języku), ale przede wszystkim dlatego, że jest to korzyść poznawcza. W rzeczy samej, ustanawianie relacji pomiędzy definicjami, analizowanie pojęć z geografii, historii, biologii, szukanie powiązań między metodologiami, strategiami uczenia się, alternatywne sposoby formułowania wypowiedzeń, podwójne podejścia pedagogiczne, „odpotocznianie” poprzez drugi język, mające na celu ułatwienie dostępu do abstrakcji i konceptualizacji, krzyżowanie spojrzeń, punktów widzenia,

wszystko to stanowi pomoc w tworzeniu konstruktów pojęciowych, a to jest właśnie korzyść poznawcza. W przypadku nauczyciela chodzi więc o opanowanie umiejętności konstruowania programu semestralnego czy rocznego, w zależności od ograniczeń narzucanych programem edukacji obowiązującym w kraju, ale z uwzględnieniem możliwości jakie otwiera drugi język, podręczniki i pomoce w tym drugim języku. Nauczyciel może tworzyć programy „makroprzemienne”, to znaczy z przewagą tematów w języku pierwszym, przy uwzględnieniu odpowiedniego wkładu w języku drugim i odwrotnie.

- Nauczyciel przedmiotu niejęzykowego powinien też opanować umiejętność wiązania różnych metodologii, to znaczy sposobów podejścia i nauczania pojęć zazwyczaj nauczanych w szkole. Krzyżowanie konstrukttywizmu z behawioryzmem, uczenie uczenia się, wiedza encyklopedyczna, obserwacja, ankieta, doświadczenie, pomiar i zapamiętywanie. Odwoływanie się do podręczników szkolnych w obu językach będzie mu w tym wielce pomocne.
- Nauczyciel przedmiotu niejęzykowego będzie musiał się także nauczyć, wytrenować w używaniu naprzemiennie dwóch języków w codziennym życiu szkolnym. Nie obawiać się tego naprzemiennego przełączania kodów, tej „mikroprzemienności”, ale ją oczywiście opanować. Umiejętność ta pozwala na wartościowe reformułowanie wyjaśniające, pozwala nie przerywać procesu komunikowania, kiedy jest ono w klasie czynnikiem nauczania, umożliwia tworzenie syntez, streszczeń w dwóch językach, nie wspominając o wielu innych ćwiczeniach dwujęzycznych nakierowanych na ewaluację normatywną lub formatywną. Umiejętność przełączania kodów ustanawia racjonalne sposoby działania, znikają tematy tabu. Chodzi raczej teraz o uczynienie z przemienności języków zadania dydaktycznego, jak ujmuje to Véronique Castellotti (w oryg. – „didactiser l’alternance” – przyp. tłum.).
- Nauczyciel przedmiotu niejęzykowego będzie musiał nauczyć się pracować z nauczycielem języka drugiego. W trakcie kształcenia chodzi o rozpoznanie etapów, reguł, zastosowań. Wymieńmy pokrótce kilka przykładów:
- Na początku zajęć nauczyciel przedmiotu mógłby wskazać nauczycielowi języka pewne zadania do wykonania wraz z uczniami, wybrać tekst popularyzujący jakieś zagadnienie z nauczanej przez niego dyscypliny w celu przyswojenia przez uczniów języka tej dyscypliny.
- Podczas trwania zajęć, od czasu do czasu, nic nie stoi na przeszkodzie, aby odbywały się one w obecności obu nauczycieli, w przyjaznej atmosferze, w której językowe interwencje przebiegałyby w jak najbardziej naturalny sposób.
- Pod koniec zajęć miałyby miejsce wspólna praca nad ewaluacją, przy ewentualnym użyciu podwójnej oceny: jedna odnosiłaby się do języka, druga do danej dyscypliny. Nie zapominajmy przy tym, że oprócz pracy w tandemie, nauczyciel przedmiotu niejęzykowego mógłby z korzyścią współpracować z nauczycielami innych przedmiotów, innych języków.
- Kształcenie ustawiczne nauczyciela powinno też obejmować znajomość pomocy dydaktycznych, jakie pozostają do jego dyspozycji. Trzeba zdawać sobie sprawę, że materiał pedagogiczny dostępny w drugim języku nie jest taki sam jak ten, jakim dysponuje nauczyciel w języku pierwszym, w swoim kraju. Ograniczony czas wypowiedzi nie pozwala mi powiedzieć więcej na ten temat, ale jak zobaczymy,

poczynając od „Billet du bilingue” i Internetu, poprzez TV5, pomoce dydaktyczne istnieją.

Tak więc, okazuje się, że kształcenie nauczycieli sekcji dwujęzycznych, a w szczególności nauczycieli przedmiotów niejęzykowych nie jest takie proste. Za mało poświęca się mu jeszcze uwagi, co jest poważnym błędem, jeśli chcemy aby nauczanie dwujęzyczne, na którym nam tak zależy, przetrwało. Jeśli chcemy, aby się ono upowszechniło i zdemokratyzowało, nie możemy na nim oszczędzać. Zwróćmy uwagę na fakt, że instancje europejskie nie szczędzą nam zachęty i udzielają pomocy w dziedzinie programów i stypendiów, ale powodzenie przedsięwzięcia zależy przede wszystkim od działań każdego z państw, które prowadzi nauczanie dwujęzyczne.

CZY NAUCZYCIEL UCZĄCY W SEKCJI DWUJĘZYCZNEJ TO NOWY TYP NAUCZYCIELA?³

Laurent Gajo^{4**}

tłumaczenie Krystyna Wróblewska-Pawlak

WSTĘP

Nauczanie dwujęzyczne wymaga nowego podejścia do stosowanych metod pracy na lekcji, tym samym opracowania programów kształcenia zarówno podstawowego jak i ustawicznego nauczycieli. Dotyczy to zarówno nauczycieli języków jak i przedmiotów niejęzykowych oraz zakłada konieczność ich stałej współpracy.

Podwójne wykształcenie – językowe i w zakresie nauczanego przedmiotu – nie wystarczy jednak, aby w prawidłowy sposób być przygotowanym do nauczania dwujęzycznego. Konieczne jest też kształcenie w dziedzinie wielojęzyczności i dydaktyki wielojęzyczności.

Określenie zadań i podziału ról nauczyciela języka i nauczyciela przedmiotu niejęzykowego dotyczy z jednej strony treści nauczania, z drugiej zaś metod pracy. Jeśli chodzi o treści nauczania, to rozwijając kompetencję językową obaj powinni czuwać nad jednoczesnym rozwijaniem jej składowych: dyskursywnej, strategicznej i poznawczej. Natomiast metody pracy winny uwzględniać zarówno zintegrowane programowanie zajęć, jak i wspólną obecność tych nauczycieli w klasie.

Nauczyciel w klasie z programem dwujęzycznym jest czymś więcej niż zwykłym nauczycielem w ogóle czy specjalistą z danej dziedziny, jest „działającym badaczem”, specjalistą w wielu dyscyplinach.

FUNKCJE NAUCZYCIELA I PRÓG BEZPIECZEŃSTWA

Nauczyciel w klasie dwujęzycznej jest przede wszystkim nauczycielem. Z tego powodu wydaje nam się konieczne przypomnienie podstawowych funkcji, jakie on pełni. W tym celu posłużymy się typologią zaproponowaną przez Dabène (1984), skoncentrowaną na **funkcjach metakomunikacyjnych**. Nauczyciel jest więc osobą:

1. przekazującą informacje
2. oceniającą
3. udzielającą głosu

³ Referat wygłoszony na konferencji „*Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe*”, Praga, 3-5 listopada 2005

⁴ prof. Laurent Gajo jest specjalistą w dziedzinie dwujęzyczności. Opublikował na ten temat wiele publikacji. Pracuje w Uniwersytecie Genewskim.

Wymienione funkcje wymagają ponownej refleksji w przypadku nauczania dwujęzycznego, co proponujemy poniżej. Dodajmy do już wymienionych trzech funkcji nauczyciela, czwartą – mediatora. A zatem, naszym zdaniem, nauczyciel w klasie dwujęzycznej pełni co najmniej następujące funkcje:

1. przekaziciela i negocjatora wiedzy

Jest depozytariuszem wiedzy, którą przekazuje do dyspozycji uczniów, kiedy włącza on swoją wiedzę do ich własnych zasobów wiadomości w ramach określonych zadań. Specyfika klasy dwujęzycznej polega na przenikaniu się wiedzy językowej i przedmiotowej, które to zjawisko znajduje się w centrum procesu nauczania/uczenia się.

2. osoby uruchamiającej proces oceniania

Zadaniem nauczyciela jest towarzyszenie i kontrolowanie tworzonych przez jego uczniów wytworów, głównie natury werbalnej. Dwujęzyczne nauczanie implikuje ponadto ewaluację produkcji językowej w obrębie danego przedmiotu.

3. stymulatora komunikacji językowej

Nauczyciel odpowiada za komunikację językową w klasie. W nauczaniu dwujęzycznym werbalizacja zajmuje centralne miejsce i powinna być rozdzielana w odpowiedni sposób, przy czym werbalizacja zakłada jednocześnie używanie przemienności używanych języków.

4. mediatora

Osoba nauczyciela stanowi także, czy chce on tego czy nie, punkt odniesienia socjokulturowego dla uczniów. A zatem, nauczyciel w ramach nauczania dwujęzycznego powinien w sposób szczególny czuć nad metajęzykowymi reprezentacjami charakterystycznymi dla sytuacji w klasie dwujęzycznej i odpowiadać za rozwijanie właściwych i zróżnicowanych reprezentacji językowych, ich uczenia się oraz za wielojęzyczność.

Już tych kilka uwag pokazuje jak bardzo funkcje nauczyciela w klasie dwujęzycznej odbiegają od zadań „zwykłego” nauczyciela. To nowe spojrzenie na funkcje nauczyciela wymaga odpowiedniego kształcenia na dwóch poziomach:

— **metodycznym** – kształcenie dotyczy niewątpliwie dwóch pierwszych funkcji, gdyż chodzi o ponowne przemyślenie związku między językami a przedmiotami niejęzykowymi i ustanowienie w tych nowych ramach procedur ewaluacji i

— **językowym** – kształcenie dotyczy w większym stopniu dwóch ostatnich funkcji, ponieważ nauczyciel powinien uosabiać wiarygodny model posługiwania się danymi językami, a przede wszystkim ogólną uwagę winien przywiązywać do wiedzy w zakresie języka drugiego (L2).

Oba wymienione poziomy krzyżują się ze sobą i powinny zapewnić nauczycielowi pewien poziom bezpieczeństwa, zarówno na płaszczyźnie pedagogicznej jak i językowej. Ta przestrzeń bezpieczeństwa, tak często przyznawana uczniom (por. Meirieu, 1996), musi być także w sposób precyzyjny przemyślana w przypadku nauczycieli. Przestrzeń ta nie oznacza jednak komfortu, ale przyznanie prawa do dysponowania odpowiednim polem manewru do działalności z punktu widzenia nauczyciela oraz zapewnienie wiarygodności z punktu

widzenia ucznia. Jeżeli chodzi natomiast o kształcenie językowe, należy zdefiniować, dla każdego programu minimalny poziom, na którym może odbywać się nauczanie w języku drugim (L2). Jednocześnie należałoby określić kwestię językowej niepewności, wybitnie subiektywnej i często różnej od rzeczywistych kompetencji komunikacyjnych. Nie chodzi o całkowite wyeliminowanie niepewności językowej, która często jest źródłem postępów i informacji dla nauczyciela, ale o przyjęcie realistycznej definicji kompetencji wielojęzycznej.

FILARY DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI

Bardziej niż o podwójne kształcenie (językowe i przedmiotowe) chodzi o zaproponowanie nauczycielom kształcenia w dziedzinie dydaktyki wielojęzyczności. Może ona dopuszczać wiele różnych podejść, ale powinna opierać się na kilku zasadach, które chcielibyśmy krótko przedstawić.

- 1. Werbalizacja jest warunkiem podstawowym procesu nauczania/uczenia się.** Zarówno interakcja społeczna jak i przekazywanie wiedzy oparte są w dużej mierze na działaniu werbalnym, wyznaczającym warunki i drogi procesu nauczania/uczenia się.
- 2. Przedmioty szkolnej wiedzy stanowią istotę działań komunikacyjnych jakie mają miejsce w szkole.** Postawienie na komunikację w latach 70. i 80. spowodowało wiele „zawirowań”. Jeśli przyjmujemy, że uczymy się poprzez komunikowanie oraz, że działalność komunikacyjna musi być zakotwiczona w jakiejś formie „autentyczności”, to należy poszukiwać tego komunikacyjnego zakotwiczenia w rzeczywistości szkolnej i nie chodzi tu bynajmniej o szpikowanie uczonego w szkole słownictwa słowami i wyrażeniami z jej życia (np. „kompas”, „linijka” itp.), ale o odwoływanie się do użytecznych celów zawartych w różnych szkolnych przedmiotach/wiedzy nauczanych/nauczanej w językach obcych zgodnych z obowiązującym programem.
- 3. Drugi język (L2) jest dodatkowym narzędziem w pracy nad wiedzą przedmiotową i językową (także nad L1).** Rola języka drugiego (L2), będącego głównym pośrednikiem w pracy szkolnej (podczas lekcji języka i przedmiotów niejęzykowych), nie ogranicza się tylko do bycia jeszcze jednym przedmiotem w edukacji szkolnej, ale zmienia warunki nauki w ogóle. Z tego też powodu L2 powinien być traktowany jako narzędzie pracy szkolnej, pozostające w związku z innymi językami, a szczególnie z językiem pierwszym (L1) (w ramach dydaktyki zintegrowanej) oraz z innymi nauczanyimi przedmiotami (w ramach dydaktyki multizintegrowanej).
- 4. Wielojęzyczność to nie tylko cel, ale także środek w nauczaniu/uczeniu się.** Tak jak nigdy nie kończy się nauka języka pierwszego, tak samo nie można przyjąć, że nauczanie języka drugiego ma swój koniec. Równoległe z powstawaniem wielości repertuarów językowych ma miejsce ich włączanie się w proces nabywania i proces pedagogiczny (odwołując się do metafory z ekonomii, można by mówić o stałej rekapitalizacji poprzez inwestowanie zysków). Udział różnych języków powinien być ujmowany na dwóch poziomach: na poziomie planowania programu (makroprzemienność) i komunikacyjnego działania podmiotu mówiącego (mikroprzemienność).

Wskazane zasady odwołują się do już dobrze udokumentowanych w naukach o języku i w dydaktyce języka drugiego pojęć, takich jak: dydaktyka przemienności (języków) i odwoływanie się do języka pierwszego (Castellotti, 2001), kompetencja wielojęzyczna (Coste, Moore & Zarate, 1997), problematyzacja i tworzenie wiedzy (Gajo, 2001), zintegrowana dydaktyka (Roulet, 2000), integracja języków i wiedzy (Gajo, 2001; Gajo & Serra, 2002), reprezentacje (Py, 2000; Moore, 2001). Są to podstawowe pojęcia mieszczące się w teoretycznym obszarze dydaktyki wielojęzyczności, która nadal jednak nie wypracowała swoich zasad. Trzeba też podkreślić, że między nauczaniem dwujęzycznym a niektórymi ogólnymi tendencjami w dydaktyce istnieją uprzywilejowane relacje, które przyczyniają się do wzmocnienia pozycji nauczania dwujęzycznego. Kształcenie nauczycieli powinno więc uwzględniać te (nowe) tendencje, które mogą zagwarantować pełny rozwój kompetencji wielojęzycznej.

OGÓLNE ZASADY METODYCZNE

Nie ulega kwestii, że nauczanie dwujęzyczne zakłada na przykład przyjęcie podejścia typu eksperymentalnego czy raczej funkcjonalno-analitycznego (Allen, 1983), w tym znaczeniu, że proces uczenia zachodzi w związku z zadaniami nie będącymi w pierwszym rzędzie zadaniami językowymi. Gajo (2001) mówi o podejściu „pragmatycznym”, stawiającym na pierwszym miejscu przetwarzanie umiejętności językowych podczas pracy nad zadaniami z poszczególnych przedmiotów szkolnych. Tego typu podejście może dotyczyć całościowo dydaktyki języków obcych, a zatem na przykład w kontekście anglojęzycznym będzie chodziło o „task-based teaching” (nauczanie zadaniowe). Jeśli przyjmujemy, że nauczanie dwujęzyczne stanowi w pewnym sensie ostateczny cel pewnych podejść czy metod, to dopasowuje się ono tym samym lepiej do określonych rozwiązań pedagogicznych. Zaprezentujemy trzy z nich pamiętając, że oczywiście chodzi o kształcenie nauczycieli w ramach tych różnych rozwiązań, podobnie jak to ma miejsce w ramach różnych metod czy podejść zaledwie tu wspomnianych.

PODEJŚCIE INTERAKCYJNE

Nauczanie dwujęzyczne jako zadanie bazujące na efektywnym zaangażowaniu w zadania niejęzykowe powinno uprzywilejowywać podejście interakcyjne. Interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniem, regulowana kontraktem dydaktycznym (De Pietro, Matthey & Py, 1989), stanowi, z jednej strony szansę na ekspozycję językową i podjęcie ryzyka, z drugiej strony zaś odwołuje się do potencjalnych zasobów służących dopasowaniu komunikacji i rozwiązywaniu problemów.

PEDAGOGIKA PROJEKTU

Jak więc widać, nauczanie polega na wykonywaniu zadań, w które wplecione są cele językowe. Maksymalne wykorzystanie krzyżujących się zadań językowych z niejęzykowymi wymaga wypracowania interdyscyplinarnych projektów pedagogicznych. Uczniowie, wspomagani przez nauczycieli, są zachęceni do gromadzenia i „fabrykowania” wiedzy zgodnie z celem wyznaczonym przez kolejne zadania do wykonania.

WSPÓLNE UCZENIE SIĘ I WSPÓLNE NAUCZANIE

Dwujęzyczne nauczanie wymaga opanowania ze strony nauczycieli nowej i złożonej umiejętności, obejmującej wielość repertuarów językowych i przedmiotowych, co zakłada różnorodność wiedzy, artykułowanej i „przetwarzanej” w podejściu dwujęzycznym. Chodzi więc o uznanie, że sam nauczyciel, niezależnie od poziomu prezentowanej kompetencji, opanował jedynie w sposób niedoskonały różnorodne repertuary językowe i powinien mieć na uwadze zarówno wspólne uczenie się jak i wspólne nauczanie. W przypadku tego pierwszego (wspólnego uczenia się), nauczyciel w jakimś sensie znajduje się w sytuacji podobnej do swoich uczniów, traktując dwujęzyczność jako zarówno stojące przed nim wyzwanie, jak i punkt wyjścia, jak to ma miejsce w odniesieniu do pewnej liczby uczniów. W przypadku tego drugiego (wspólnego nauczania), nauczyciel uświadamia sobie konieczność odwoływania się do doświadczenia swoich kolegów przed, w trakcie i/lub po realizacji danej sekwencji zadania dydaktycznego. Generalnie rzecz ujmując, nauczanie dwujęzyczne wymaga uznania społecznej dystrybucji wiedzy i doświadczenia w samym systemie szkolnym i w stosunku do jego społeczności szkolnej. I co oczywiste, nie chodzi tu o „rozmycie” czy niedookreślenie ich ról, ale o artykułowanie i dzielenie się cennym doświadczeniem.

PRZEKAZYWANIE WIEDZY

W świetle tego, co zostało wyżej powiedziane, w centrum uwagi staje kwestia kształcenia nauczycieli, nie tylko metodycznego, ale także naukowego/tematycznego. Jaka wiedza i umiejętności rzeczywiście powinien opanować nauczyciel przedmiotów niejęzykowych? I analogicznie, jaką wiedzę i umiejętności powinni posiadać nauczyciele języków? Złożoności tych kwestii nie da się przedstawić w kilku liniijkach tekstu, zależy nam jednak na tym, aby przynajmniej poruszyć kilka zasad, które tej kwestii dotyczą.

Należy przede wszystkim przypomnieć, że zarówno w przypadku uczniów jak i nauczycieli w centrum działań znajduje się rozwój kompetencji komunikacyjnej, pozwalający w sposób adekwatny przyswajać treści danej dyscypliny. Poruszymy więc problem potrzeb językowych nauczyciela przedmiotu niejęzykowego.

Dalej, należy wymienić pojęcie uautentycznienia (por. Hanse, 2000), przypominając, że język nie istnieje poza sytuacjami użycia, które go modelują. Nauczanie języka zakłada zatem znajomość pewnej liczby paradygmatów odnoszących się do danej dyscypliny wiedzy.

Wreszcie, tam gdzie mamy do czynienia z krzyżowaniem się i aktualizacją nauczania języków i przedmiotów niejęzykowych, należy zdawać sobie sprawę z tego, jakie jest znaczenie i istota różnych typów wiedzy językowej. Albowiem rzeczywiście wiedza fonologiczna czy ściśle morfosyntaktyczna może wydawać się mniej istotna na przykład w przypadku nauczycieli matematyki. Niewątpliwie tak jest, niemniej wszyscy winni dążyć do opanowania wiedzy leksykalnej i dyskursywnej (formułowanie wzorów, hipotez, etc.). Struktury językowe będą modyfikowane w miarę zmieniających się wymogów dyskursywnych (por. Berthoud & Gajo, 2001).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Kluczowym słowem w nauczaniu dwujęzycznym jest bez wątpienia „integracja” (por. europejskie określenie CLIL - Content and language integrated learning, Marsh i in. 2001) oraz EMILE (Nauczanie przedmiotu zintegrowane z nauką języka, Baetens Beardsmore, 1999) w znaczeniu skrzyżowania nauki wielu języków i położenia szczególnego nacisku na istotne aspekty językowe w nauczaniu przedmiotów niejęzykowych. Ze strony nauczyciela takie podejście zakłada działanie znoszące ścisłe podziały, proponujące nowe spojrzenie na wiedzę i jej tworzenie, a co za tym idzie, specyficzną dydaktykę. Podobnie jak osoba dwujęzyczna nie oznacza „dwóch osób jednojęzycznych w jednej” (por. szczególnie Grosjean, 1989), podobnie nauczyciel w klasie dwujęzycznej to nie są dwaj nauczyciele (od języka i od przedmiotu niejęzykowego) w tej samej osobie. Chodzi tu o z pewnością złożony, ale przede wszystkim nowy i specyficzny rodzaj doświadczenia.

Kształcenie nauczycieli powinno też zająć się zarówno zdefiniowaniem tej specyficznej dydaktyki jak i jej wymogów, a także wykształcić zasady lub metody dające się wywieść z bardziej ogólnych nurtów dydaktycznych. Z kolei dwujęzyczne nauczanie mogłoby te zasady i metody wzbogacić, wypracowując przedtem ich ostateczną postać. Nie stawiając się w pozycji kogoś wyjątkowego, nauczyciel dwujęzyczny powinien stać się wzorem dla każdego nauczyciela, przede wszystkim dlatego, że praca każdego nauczyciela opiera się na produkcjach werbalnych, a zatem czyni go w pełni odpowiedzialnym za jego językowe działania.

Bibliografia

1. Allen, J. P. B. (1983). A Three-Level Curriculum Model for Second-Language Education. *The Canadian Modern Language Review* 40/1, 21-43.
2. Baetens Beardsmore, H. (1999). Consolidating experience in plurilingual education. In Marsh, D. &
3. Marsland, B. (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium* (pp. 24-30). Univ. of Jyväskylä: Continuing Education Centre.
4. Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2001) *Négocié des faits de langue pour le discours*. In Bouchard, R., de Gaulmyn, M.M. & Rabatel, A. (éds), *Ecrire à plusieurs voix*. L'Harmattan.
5. Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
6. Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
7. Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée* 55, 39-46.
8. De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: Weil, D., & Fugier, H. (éds.). *Actes du 3^{ème} colloque régionale de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

9. Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Paris, Didier, coll. LAL («Langues et apprentissage des langues»).
10. Gajo, L. & Serra, C. (2002). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. In So, D.W.C. & Jones, G. M. (Eds.), Education and Society in Plurilingual Contexts (pp. 7595). VUB: Brussels University Press.
11. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
12. Hanse, P. (2000). Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2. *Le français dans le monde*, no spécial coord. par Duverger, J., Actualité de l'enseignement bilingue, janvier 2000 150-158.
13. Marsh, D. et al. (2001). Profiling European CLIL Classrooms. Languages open Doors. Finland and Netherlands: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
14. Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur. 13.
15. Moore, D. (coord.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: référenes, modçles, données et méthodes*. Paris: Didier, coll. Essais.
16. Py, B. (éd.) (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) 32.
17. Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL.

Dwujęzyczność a dydaktyka językowa i przedmiotowa

KOMUNIKACJA — DYSKURS — ZADANIE. NOWE AKCENTY W GLOTTODYDAKTYCE

Jolanta Zając¹

Tak sformułowany tytuł jednoznacznie sugeruje pewną ewolucję od „tego, co dawne” „do tego co dzisiejsze”, a więc współczesne. Czy rzeczywiście istnieje taka potrzeba? Czy „kompetencja komunikacyjna” czy też „komunikacja” nie zostały raz na zawsze dane jako centralne pojęcia międzyludzkich procesów komunikacyjnych? Otóż ich nośność nie jest wartością stałą, ale zmienia się zależnie od płaszczyzny rozważań. Socjolingwistyka, psycholingwistyka czy teorie komunikacji nie muszą kompetencji komunikacyjnej nadmiernie uszczegóławiać, akcentując jedynie, zależnie od potrzeb, jej wymiar społeczny, sytuacyjny czy negocjacyjny. Glottodydaktyka jednak musi przełożyć pełną zawartość tego określenia na język praktyki szkolnej, stąd wynika konieczność ciągłego poszukiwania nowych wymiarów w pojęciach, zdawałoby się w pewien sposób już usankcjonowanych na gruncie badań teoretycznych.

Proces owych poszukiwań, o których wspominam, przebiega w naukach, nie tylko zresztą humanistycznych zgodnie z dobrze znanymi trzema etapami odkrywania „nowego ładu” zaproponowanymi przez Thomasa Kuhna w „Strukturze rewolucji naukowych” (1962/2001 tłum. pol.). Są to:

- ETAP I – Niezadowolenie z istniejącego porządku rzeczy, krytyka panującego „ładu”
- ETAP II – Poszukiwanie nowych rozwiązań, lepiej odzwierciedlających aktualne potrzeby odbiorców, stan wiedzy teoretycznej, czasem technologicznej;
- ETAP III – Zaprowadzenie nowego ładu, a więc osiągnięcie pewnej równowagi z całą świadomością jej kruchości i niestabilności.

PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNE — STABILIZACJA CZY ZMIERZCH?

Zgodnie z tym porządkiem zastanówmy się najpierw, jakie zarzuty były – i są – wysuwane przeciwko „istnjącemu porządkowi rzeczy” określanemu mianem podejścia komunikacyjnego. Przyjmijmy za symboliczny początek egzystencji tego określenia publikację Della Hymesa „On communicative competence” (1972). Wątpliwości interpretacyjne terminu „kompetencja komunikacyjna” pojawiają się niemal jednocześnie z jego pojawieniem, a szczególnie nabrały na sile w latach osiemdziesiątych XX wieku. Głosy krytyki dotyczą zasadniczo trzech parametrów:

1. Definicji pojęcia i jego wymiaru teoretycznego;
2. Trudności z punktu widzenia nauczyciela;
3. Trudności z punktu widzenia ucznia.

¹ Dr hab. Jolanta Zając jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w dydaktyce języka francuskiego.

Ad. 1

Kompetencja komunikacyjna jest zawsze definiowana jako zestaw bardziej lub mniej licznych cech, komponentów, podkompetencji, poziomów itp. Wyróżniane są więc zależnie od autora czynniki m.in. językowy, referencyjny, strategiczny, kulturowy, czasem dyskursywny, tekstowy, semiotyczny, socjopragmatyczny, semiolingwistyczny, sytuacyjny, a nawet illokucyjny czerpiący z nazewnictwa typów aktów mowy. Kompetencja komunikacyjna nie doczekała się wypracowania jasnego paradygmatu, który umożliwiłby nadbudowywanie kolejnych poziomów refleksji. Rozczłonkowanie poszczególnych komponentów przyczyniło się do znacznego rozmycia ich granic, zatarcia ostrości znaczeniowej i skutecznie zablokowało przełożenie na język praktyki. Nic dziwnego, że podstawowy termin podejścia komunikacyjnego nie wykroczył poza fazę opisową.

Podobny los spotkał akty mowy pretendujące do miana podstawowej jednostki komunikacji. Swą obecność znaczą głównie na listach tematycznych w rozdziałach podręczników, w rozkładach materiałów bądź programach nauczania.

Ad. 2

Przechodząc do krytyki formułowanej przez nauczycieli łatwo można wyobrazić sobie podstawową listę dręczących ich wątpliwości:

- Jak pogodzić wymagania gramatyczne i komunikacyjne?
- Jak, w klasie, odtworzyć realia socjokulturowe sytuacji komunikacyjnej?
- Jakimi kryteriami posługiwać się organizując progresję materiału?
- Wychodząc z założenia, że „język to kultura” jak uczyć języka obcego nie będąc reprezentantem utożsamianej z nim kultury?
- Czy kompetencję komunikacyjną można „stopniować”? Czy jest się albo kompetentnym albo nie, tertium non datur?

Z pewnością ta lista nie jest zamknięta.

Ad. 3

I wreszcie sam uczeń, może w sposób mniej świadomy, uczestniczy w wątpliwościach pojęciowych kompetencji komunikacyjnej. Jego rozterki wyobrażam sobie następująco:

- Nie wiem, czego oczekuje ode mnie nauczyciel, o czym mam mówić?
- Jest mi trudno wypowiadać się spontanicznie, nie znajduję właściwych słów,
- O tylu rzeczach naraz trzeba pamiętać, nigdy tego nie ogarnę należycie,
- Przy Piotruku lepiej się nie odzywać, on mówi po francusku z takim świetnym akcentem, nauczyciel tylko jego zauważa.....

I w tym przypadku lista z pewnością nie jest zamknięta.

Oto główne słabości omawianego terminu wynikające z analizy etapu pierwszego. Przejdźmy zatem do etapu drugiego – poszukiwanie nowego ”ładu”.

Zwrócę uwagę przede wszystkim na model proponowany przez „Europejski system opisu kształcenia językowego” (2001/2003 tłum. pol.). Wydana przez Radę Europy w 2001 książka podejmuje trud usystematyzowania pojęciowego związanego właśnie z kształceniem językowym. Interesuje nas część poświęcona kompetencjom uczącego się języka. Pomińmy kompetencje ogólne, choć stanowią one integralną część wiedzy językowej ucznia,

niemniej nie odnoszą się bezpośrednio do interesującego nas zagadnienia. „Europejski system opisu” charakteryzuje komunikacyjne kompetencje językowe – ta z pozoru drobna zmiana terminologiczna jest istotna w swej treści: nie mamy żadnych wątpliwości co do złożoności terminu oraz jego językowego charakteru. Model ten obejmuje trzy elementy: **kompetencje lingwistyczne** – leksykalną, gramatyczną, fonologiczną, ortograficzną, następnie **kompetencję socjolingwistyczną** odnoszącą się do społecznego wymiaru komunikacji językowej oraz **kompetencję pragmatyczną** obejmującą część dyskursywną i funkcjonalną. Z pewnością model ten jest bardziej przejrzysty i lepiej uporządkowany od swojej poprzedniczki, jednak jego główną zasługą jest „stopniowalność” osiągnięć w ramach wyznaczonych poziomów biegłości – od A1 do C2.

Warto zwrócić uwagę, że obok, w pewnym sensie „nieuchronnych”, umiejętności związanych z kształceniem językowym, myślę o kompetencji lingwistycznej i socjolingwistycznej, cała „reszta” komunikacyjna wyraża się w kompetencji typu pragmatycznego, którą można określić potocznie jako „**kompetencję zasadnego używania elementów języka w danej sytuacji komunikacyjnej**”. Istotnie, każde wypowiedzenie posiada, obok sensu semantycznego, sens pragmatyczny. Ma on charakter naddany, a więc wtórny w stosunku do tego pierwszego, ale jest niezbędny do poprawnej interpretacji sytuacji. Okazuje się, że język posiada cały szereg funkcji pragmatycznych, na które należy koniecznie zwrócić uwagę.

Autorzy „Europejskiego systemu opisu” wskazują zwłaszcza na komponent dyskursywny i funkcjonalny. Ten pierwszy jest rozumiany jako zdolność sprawnego prowadzenia dyskursu, niezależnie do jego formy, czyli elastyczności w interakcji, umiejętnego zabierania głosu, rozwijania tematu, spójności logicznej i gramatycznej wypowiedzi. Drugi komponent – funkcjonalny – związany jest z użyciem dyskursu mówionego i tekstów pisanych w komunikacji prowadzonej w określonym celu. Sukces funkcjonalny w komunikacji jest określany przez dwa czynniki jakościowe: **płynność** czyli umiejętność rozpoczynania i podtrzymywania wypowiedzi, a także umiejętność wybrnięcia z zawilego jej toku, komunikacyjnej „ślepej uliczki”, oraz precyzję wypowiedzi czyli umiejętność takiego ujmowania myśli i twierdzeń, aby ich znaczenie było jasne i wyraźne.

Przypomnijmy, że wszystkie kompetencje są w założeniu autorów stopniowalne zgodnie z określonymi poziomami biegłości. Patrząc na interesującą nas kompetencję pragmatyczną dowiemy się, że na najniższym poziomie A1 uczący się „*potrafi łączyć słowa lub grupy słów za pomocą bardzo podstawowych spójników jak „i” lub „potem”, potrafi formułować bardzo krótkie, pojedyncze głównie przygotowane wcześniej wypowiedzi (2003:112), potrzebuje jednak częstych przerw na znalezienie odpowiednich zwrotów, wymówienie mniej znanych słów i poprawę zakłóceń w komunikacji, ale kiedy znajdzie się na poziomie określanym mianem C2 będzie już umiał „dobrac właściwe funkcjonalne wyrażenie, by przez odpowiedni wstęp zabrać głos w dyskusji lub by zyskać na czasie i nie pozwolić sobie odebrać głosu w trakcie zastanawiania się nad dalszym ciągiem swojej wypowiedzi,[...] potrafi formułować spójne teksty i wypowiedzi, w pełni i właściwie stosując różne wzorce ich organizacji oraz szeroką gamę wskaźników zespolenia tekstu, a ponadto [...] potrafi wyrażać delikatniejsze odcienie znaczeń korzystając z szerokiej gamy środków językowych precyzujących znaczenie” (ibidem: 111, 114).*

Podsumowując drugi etap „tworzenia nowego komunikacyjnego ładu” w glottodydaktyce, etap poszukiwań, należy podkreślić, że nie brak pomysłów na twórcze dookreślenie kompetencji komunikacyjnej. Na pewno w chwili obecnej możemy przede wszystkim podkreślać charakter pragmatyczny kompetencji językowych, postulować działania dydaktyczne w ramach określonych dyskursów i ich funkcji, rozwijać umiejętności komunikacyjne zgodnie z określonym poziomem biegłości nie narzucając uczącym się języka wygórowanych ambicji blokujących ich zainteresowania i motywacje.

Podkreślając wielokrotnie wymiar pragmatyczny kompetencji komunikacyjnych nie należy zapominać jeszcze o jednym czynniku, który wydaje mi się wszechobecny w tych rozważaniach – chodzi mianowicie o wymiar kognitywny analizowanych tu pojęć. Podejście kognitywne pojmuje człowieka jako istotę obdarzoną zdolnością poznania rozumowego, ale także z uwzględnieniem wpływu czynników społecznych, kontekstu sytuacyjnego, interakcji z innymi członkami społeczności oraz istnieniem świadomości społecznej.

Czy to wszystko wyznacza obecne status quo kompetencji komunikacyjnej? Na pewno nie w potocznej świadomości nauczycieli czy uczniów. Etap III – etap równowagi i harmonii – nie został jeszcze, moim zdaniem, osiągnięty, ponieważ nie można mówić o powszechności cytowanych przeze mnie wymiarów komunikacyjnych pomimo ich pełnego zakorzenienia na gruncie teoretycznym. Nadszedł najtrudniejszy moment próby dla omawianych tu zagadnień – moment ich przekładalności na język praktyki. W jakim stopniu uda się ich „operacjonalizacja” dla celów dydaktycznych, a więc gotowość do działania w wymiarze klasowym? Trudno dziś cokolwiek przesądzać, ale perspektywy wydają się optymistyczne. Patrząc na najnowsze materiały językowe proponowane przez najróżniejsze wydawnictwa, obok tych, które nadal powielają stare, choć nie zawsze sprawdzone wzory, widać już pierwsze, nieśmiałe zwiastuny zmian. Należałoby je umocnić, a ich autorów utwierdzić w przekonaniu, że mają rację w swoim patrzeniu na język jako komunikacyjną całość, akcentując jej wymiar pragmatyczny, kognitywny, ale przede wszystkim międzyludzki.

DYSKURS A NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Pojęcie dyskursu nie stanie się panaceum na wszelkie bolączki, jakie zostały przytoczone w poprzedniej części. Jak to słusznie określił współczesny autorytet w dziedzinie studiów nad dyskursem T. van Dijk: *„Byłoby miło, gdybyśmy mogli pomieścić wszystko, co wiemy o dyskursie w jakiejś poręcznej definicji. Niestety, podobnie jak to jest w przypadku pojęć pokrewnych, jak `język`, `komunikacja`, `interakcja`, `społeczeństwo` czy `kultura`, pojęcie dyskursu ma ze swej istoty charakter rozmyty”* (1997 in Stemplewska-Żakowicz, 2001:196). „Rozmyty charakter” oznacza tu przede wszystkim wielopłaszczyznowość odniesienia omawianego pojęcia. Cytowany autor wymienia (ibidem):

- wymiar lingwistyczny (sposób używania języka);
- wymiar społeczny (interakcja w sytuacjach społecznych);
- wymiar poznawczy (komunikowanie przekonań i sądów).

Muszą one współistnieć, aby dyskurs nabrał w pełni swego znaczenia. Analizowanie go na jakimś wybranym poziomie, choć teoretycznie możliwe, nie pozwoli na kompletny obraz. Wspomniany jako pierwszy wymiar lingwistyczny wydaje się być najlepiej opisany przez lingwistykę czy psycholingwistykę. Przedmiotem tego opisu mogą być zarówno drobne

elementy składowe każdego wypowiedzenia, a więc pojedyncze dźwięki, gesty, znaki, jak i coraz większe – styl dyskursu, koherencja, superstruktura.

Drugi wymiar dyskursu – społeczny – ciągle jeszcze pozostaje niedoceniany w badaniach, a przecież fakt podjęcia interakcji, zarówno w formie mówionej jak i pisanej, jest oczywisty przy podanej tutaj definicji dyskursu. Pociąga to za sobą określone wybory językowe i poza-językowe uzależnione od kontekstu społeczno-kulturowego, istnieją nieformalne reguły, których wszyscy starają się przestrzegać, a w przypadku ich naruszenia, użytkownicy języka są świadomi naruszenia normy. W taki właśnie sposób tworzy się pewna `wspólnota dyskursu`. „*Istnienie tych reguł i strategii pozwala uczestnikom [...] nadać sens temu, co dzieje się pomiędzy ludźmi w rozmowie*” (ibidem:200).

Z pewnością trudno jest nauczać języka obcego w jego społecznym wymiarze wśród samych cudzoziemców, którzy często poprzez obcą formę językową realizują własne wyobrażenie o społecznym wymiarze realizowanego dyskursu. Pozostaje jedynie starać się o zapewnienie maksymalnej ekspozycji na język obcy, na częsty i konsekwentny kontakt z różnymi formami wypowiedzi połączony z analizą nie tylko aspektów językowych, ale ze szczególnym naciskiem na wymiar interakcyjny: zwrócenie uwagi na sytuacje konfliktowe i sposoby radzenia sobie z nimi, negocjowanie znaczenia, naprawianie gaf i pomyłek językowych itp. W modelowych, a więc tworzonych na użytek nauczania materiałach najczęściej brak jest przykładów interakcji niedoskonałych, zerwanych lub naprędce naprawianych. Wszyscy zaczynają i kończą swoją kwestię, zawsze w pełni rozumianą przez partnera, każdy wie kiedy zacząć, a kiedy skończyć swoją wypowiedź. Nie są to przykłady mogące ilustrować omawiany tutaj społeczny wymiar dyskursu, raczej jakiś abstrakcyjny wytwór, oderwany od kontekstu i użytkowników.

Społeczny kontekst dyskursu rozumiany jako „*struktura wszystkich właściwości sytuacji społecznej, mających wpływ na obieranie lub tworzenie dyskursu*” (ibidem: 201) ma decydujący wpływ na kształt dyskursu. Nie chodzi jedynie o kontekst lokalny sprowadzony do czasu, miejsca i okoliczności, a nawet poszerzony o uczestników komunikacji, ich cele i intencje, ale przede wszystkim chodzi o kontekst globalny, który oznacza przynależność do danej kultury, grupy etnicznej czy społeczności. Ta przynależność nakłada pewne ograniczenia wynikające z ich specyfiki, ale umożliwia jednocześnie twórczy wkład w zastany kontekst społeczny pozwalający na dokonywanie zmian czy wręcz kwestionowanie istniejącego porządku, co z kolei może doprowadzić do powstania nowych zasad współpracy.

I wreszcie, last but not least, wspomnijmy o roli wymiaru poznawczego dyskursu. Odnosi się on do założenia, iż każdy użytkownik języka posiada pewną wiedzę, z której korzysta przy konstruowaniu dyskursu oraz jego odbiorze. Wiedza ta jest stricte indywidualna chociaż osadzona na wspólnym gruncie społeczno-kulturowym, stąd też wynikają różnice w organizacji dyskursów. Odwoływanie się do własnych zasobów wiedzy jest uruchamiane w każdej sytuacji komunikacyjnej toteż w żadnej komunikacji nie ma sensów po prostu danych przez partnerów interakcji, które odbiorca musi rozszyfrować. Te sensy są jednocześnie odbierane i przetwarzane w oparciu najczęściej o własną wiedzę potoczną. Niemożliwy jest inny odbiór komunikatów jak tylko przez pryzmat subiektywnego nastawienia na ich treść. Stąd wypływają znane powszechnie przykłady „opowiadania” przeczytanych czy zasłyszanych treści własnymi słowami z jednoczesnym subiektywnym ich obrazem.

„Kiedy opowiadamy innym, co wyczytaliśmy w porannej gazecie, to nie tyle reprodukowujemy doniesienia prasowe, co raczej przekazujemy własne, często przekształcone (biased) modele umysłowe, konstruowane na podstawie tych doniesień” (ibidem).

To, co jest oczywiste jako konstrukcja dyskursu w języku ojczystym już tym nie jest w języku obcym. Od początku komunikowania w L1 każdy użytkownik języka praktykuje niezliczoną ilość konstruowania i odbierania dyskursów w rozmaitych sytuacjach życia prywatnego, zawodowego, społecznego itp. Forma tych dyskursów zostaje zinterioryzowana i aktualizowana zależnie od sytuacji, potrzeba na to jednak upływu kolejnych dni, miesięcy i lat, aby dojść do względnej biegłości w posługiwaniu się różnorodnymi gatunkami mowy, bo właśnie o nich mowa. Gatunki mowy są „względnie trwałymi typami [...] wypowiedzi we wszystkich obszarach zastosowania języka” (Bachtin, 1986:348). Pomimo ich ogromnej różnorodności związanej z wieloraką działalnością człowieka można, i trzeba, dążyć do ich systematyzacji i opisu. Michaił Bachtin wyróżnił zasadniczo dwa gatunki mowy: prymarne i wtórne. Pierwsze wiązał głównie z wypowiedziami mówionymi, mniej skodyfikowanymi, bardziej spontanicznymi, choć nie pozbawionymi swojej własnej logiki. Wtórne natomiast przypisywał skomplikowanym formom języka pisanego cytując „*powieści, dramaty, wszelkiego typu studia naukowe, większe formy publicystyczne itp.*” (ibidem). Gatunki prezentują pewne trwałe, jak stwierdził, własności pomimo różnic w ich indywidualnej realizacji. Znajomość tych własności może okazać się kluczowa dla glottodydaktyki wychodzącej z ciasnego gorsetu wyrazu i zdania jako kluczowych jednostek języka. Nauczanie/uczenie się języka obcego polega, z tej perspektywy, na opanowaniu pewnych wzorów gatunków mowy właściwych dla określonych sytuacji życia wypełnionych odpowiednią treścią językową i pozajęzykową. M. Bachtin przestrzegał przed pomijaniem tego poziomu analizy twierdząc, iż „[...] w każdej gałęzi lingwistyki ignorowanie istoty wypowiedzi oraz obojętność na własności gatunkowe odmian mowy prowadzi do formalizmu i nadmiernej abstrakcyjności, zafalszowania badań historycznych i osłabienia więzi języka z życiem” (ibidem:35). Pierwszym krokiem w tym kierunku będzie zapoznanie się z istniejącymi klasyfikacjami tekstów umożliwiającymi tworzenie szkieletu gatunków.

Przykład takiej interpretacji typu (=klasy) tekstu podaje Sandig (1972 w Duszak 1998:201).

Wyróżnione zostały następujące rodzaje tekstu: wywiad/list/rozmowa telefoniczna/tekst prawniczy/recepta lekarska/przepis kulinarny/prognoza pogody/nekrolog/wykład/wiadomości radiowe/wiadomości prasowe/instrukcja obsługi/diskusja/rozmowa potoczna.

Zadaniem nauczyciela będzie jej uzupełnianie lub skracanie zależnie od potrzeb np. dodanie wiadomości elektronicznej lub CV lub rezygnacja z recepty lekarskiej i nekrologu. Istotny jest punkt wyjścia ułatwiający dalsze postępowanie dydaktyczne, które ma na celu doprowadzenie do wypracowania pewnego prototypu dyskursu, jego modelowej, choć abstrakcyjnej, wersji. Pozwoli to uczącemu się na sprawne identyfikowanie struktury dyskursu, odszukiwanie miejsc kluczowych dla rozumienia treści, wielorakie inferencje oparte o już znane przykłady tego gatunku.

Oparcie procesu nauczania/uczenia się języka o dyskurs i jego poszczególne gatunki pozwoli na efektywniejszą komunikację, zarówno mówioną jak i pisaną, nie zapominając, że wraz z tym pojęciem akceptujemy jego lingwistyczny, poznawczy i społeczny charakter.

ZADANIA A ĆWICZENIA

Zadanie bardziej kojarzy się z matematyką niż z nauką języka obcego, a jednak niezwykle trafnie oddaje prawdziwy charakter działań językowych. Aby poprawnie wykonać zadanie trzeba wiedzieć, jakie są dane, jakie szukane, jakie prawa można (i trzeba) zastosować, dokonując często wyboru wśród kilku możliwości, aby przekonać się o poprawności wyniku. Przełożenie tego procesu na działania językowe wydaje się całkowicie przystawalne wychodząc od podanej przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) definicji omawianego pojęcia, która mówi o „*każdym celowym działaniu, uważanym za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie*” (2003:21). Rozwiązywanie problemów to przecież nic innego niż rozwiązywanie zadań tym razem językowych.

W celu uporządkowania terminologii powróćmy na chwilę do `ćwiczenia`, zwykle łączonego z kompetencją lingwistyczną, a ściślej, gramatyczną. Ćwiczenia to najczęściej ciągi zdań eksponujące jakąś trudność gramatyczną lub słownikową, pozbawione kontekstu społecznego, nie przypisane żadnym konkretnym nadawcom ani odbiorcom. Podejście komunikacyjne zmienia ten tradycyjny obraz wprowadzając ćwiczenia komunikacyjne w zakresie rozumienia i produkcji w formie ustnej i pisemnej. Ćwiczeniem komunikacyjnym stają się wszelkie interakcyjne działania dydaktyczne takie jak mini-dialogi, odgrywanie ról, scenki, a w wypowiedzi pisemnej – pisanie listów, ogłoszeń, odpowiedzi na zaproszenia itp. Widać jednak, że nawet ten typ ćwiczeń nie może być utożsamiany z zadaniem, ponieważ trudno byłoby znaleźć ów „problem do rozwiązania”, jaki ma zaistnieć przed uczącym się. Ćwiczenia komunikacyjne wychodzą od poleceń sytuacyjnych, ale ich nie problematyzują, nie stawiają uczącego się w sytuacji matematycznej poszukiwania danych, szukanych i prawideł umożliwiających ich wzajemne połączenie, a następnie logiczne wnioskowanie.

Inną kwestia podnoszoną przez niektórych badaczy jest typ materiałów używanych do pracy nad ćwiczeniem i zadaniem. To pierwsze przywołuje głównie – jeśli nie wyłącznie – materiały spreparowane do osiągnięcia odpowiednich celów, nie pozostawiając pola do popisu uczącym się, jako że większość wyborów jest już „zaprogramowana”. Zadanie zaś jest kojarzone z użyciem materiałów autentycznych, które pozostawiają uczącym się o wiele większy margines swobody, ponieważ brak im „dydaktyzacji” swoich poprzedników (Bouchard, 1985 [w:] Janowska, 2006:21).

Zadanie musi być osadzone w konkretnej **sferze życia**. ESOKJ wyróżnia cztery takie sfery: publiczną, prywatną, edukacyjną i zawodową. Każda sfera pociąga za sobą listę (często subiektywną) **tematów** jej właściwych, które stają się właściwą treścią rozumienia czy wypowiedzi ustnej lub pisemnej z uwzględnieniem jeszcze **podtematów** i **pojęć szczegółowych** (ESOKJ, 2001:57). Można zatem wyróżnić następujący schemat przebiegu komunikacji (Janowska, op.cit:23):

1. miejsce komunikacji?
2. rola rozmówcy?
3. z kim osoba komunikuje się?
4. aby wykonać jakie zadanie?
5. na jaki temat?

6. jaki jest rodzaj uczestnictwa?
7. jaki nośnik/środek komunikacji jest użyty?

Idealnym rozwiązaniem byłoby konstruowanie zadań w oparciu o rzeczywiste potrzeby uczących się wynikające z ich zaangażowania w określone sfery życia. Może tak być w przypadku dydaktyki dorosłych lub nauczania języków specjalistycznych. Trudniej wybrnąć z tego postulatu w codziennym nauczaniu szkolnym młodzieży w wieku gimnazjalnym czy licealnym. Do tego celu zostały powołane „komunikacyjne zadania pedagogiczne”, tylko pośrednio związane z codziennym życiem i potrzebami uczących się, jednak, jak podkreślają autorzy ESOKJ „komunikacyjne zadania pedagogiczne [...] mają na celu angażowanie uczących się w sensowną komunikację. Odnoszą się one bezpośrednio do sytuacji nauczania w klasie, stanowią ambitne lecz wykonalne wyzwanie” (ibidem: 136). Najważniejsze, iż oba typy zadań „wymagają od uczniów rozumienia, negocjacji i wyrażania znaczeń w celu osiągnięcia założonego celu komunikacyjnego” (ibidem: 137).

W programach szkolnych i rozkładach materiału dominują ciągle jeszcze akty mowy jako elementy organizujące treść danej jednostki, tymczasem to miejsce powinny już zająć zadania i ich uszczegółowienie. Popatrzmy na przykład na tak zorganizowaną jednostkę na podstawie wybranego zadania (cf. Janowska, op.cit:25).

Zadanie główne: przyrządzić *quiche lorraine*.

Podzadania: dowiedzieć się na podstawie przepisu jakie składniki są potrzebne do przyrządzenia potrawy, udać się na zakupy, zapytać np. o cenę, termin zdatności do spożycia produktu, o jego jakość i cenę, dowiedzieć się, jakie urządzenia kuchenne będą niezbędne, itp.

Akty mowy: uzyskiwanie informacji, opowiadanie o przeszkodach w wykonaniu potrawy, wyrażanie pozytywnej/negatywnej opinii.

Gramatyka: określanie ilości, tryb rozkazujący, rodzajnik cząstkowy...

Materiały: przepisy kuchenne, fotografie potrawy i urządzeń kuchennych, dialogi teksty na dany temat.

Zadanie jest działaniem językowym niesłychanie kompleksowym angażującym wiele kompetencji i cech uczącego się, takich jak cechy poznawcze, emocjonalne i lingwistyczne. Zwraca się uwagę na szczegóły dotychczas pomijane w realizacji ćwiczeń i tak nauczyciel powinien brać pod uwagę, planując wykonanie zadania, poczucie własnej wartości ucznia, jego zaangażowanie i motywację, stan fizyczny i emocjonalny, nastawienie. Podkreślam w sposób szczególny elementy wynikające z cech emocjonalnych uczącego się, gdyż one przede wszystkim były pomijane jako nieistotne w realizacji ćwiczenia.

Chcąc ułatwić realizację zadania nauczyciel powinien przemyśleć następujące kwestie (ESOKJ, 2001:141):

- **materiały pomocnicze:** im ich więcej, im lepsza dostępność, zrozumiałość, tym łatwiej przygotować się do wykonania zadania;
- **czas:** nie za krótki, praca pod stresem upływu czasu jest dużo mniej owocna i sprawia mniej przyjemności;

- **cel:** świadomość, że różnorodność wyników jest jak najbardziej dopuszczalna w realizacji celu;
- **przewidywalność:** nie należy ciągle zmieniać parametrów zadania;
- **warunki fizyczne:** cisza, odpowiednio przygotowane miejsce pracy;
- **rozmówcy:** ich gotowość do współpracy, jakość komunikacji (tempo, akcent, itp.), widoczność rozmówców wpływają na realizację zadania.

Warto podkreślić na koniec, że w uszczegóławianiu zadania biorą udział uczniowie, którzy samodzielnie zastanawiają się nad ilością i rodzajem podzadań do wyodrębnienia, nad kwestiami leksykalnymi i gramatycznymi, szukają pomocnych materiałów, a przede wszystkim wchodzi we wzajemne interakcje, wymieniają się swą wiedzą i umiejętnościami, kształcą się również wzajemnie, a nie tylko poprzez mediację nauczyciela.

Jaki skutek może być oczekiwany? „*Uczenie się przez działanie (nie tylko językowe) stwarza szansę wyzbycia się bierności, monotonii i nudy, wzmacnia zaangażowanie, ułatwia przyswajanie języka. [...] uczący się ma możliwość dostrzec celowość i zasadność działań nauczyciela oraz własnych, jest współorganizatorem i aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego*” (Janowska, op. cit.: 27). Czas pokaże, na ile faktycznie te ambitne cele mogą być realizowane w środowisku sterowanym, jakim jest klasa szkolna.

Bibliografia

1. Bachtin M., 1986 (wyd. polskie), *Estetyka twórczości słownej*, PIW, Warszawa, s. 348-357.
2. Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Europejski system opisu kształcenia językowego, 2003 (wyd. polskie), Council of Europe – CODN, Warszawa.
4. Hymes D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Hatier-Credif, Paris.
5. Janowska I., 2006, O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych [w:] *Języki Obce w Szkole* n. 3, CODN, Warszawa, s. 19-27.
6. Stemplewska-Żakowicz K., 2001, Umysł dyskursywny. Propozycje teoretyczne podejścia dyskursywnego w psychologii [w:] KURCZ I., BOBRYK J. (red), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa, s. 195-227.
7. Kuhn T., 1962/2001, *Struktura rewolucji naukowych*, Aletheia, Warszawa.
8. Zając J., 2004, *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple du FLE)*, Instytut Romanistyki UW, Warszawa.

SPECYFIKA NAUCZANIA DWUJĘZYCZNEGO: TECHNIKI PRACY NA LEKCJACH JĘZYKA I PRZEDMIOTÓW NIEJĘZYKOWYCH — KLASY DWUJĘZYCZNE FRANCUSKIE

Zuzanna Dzięgielewska²

W momencie powstania dwujęzycznych klas francuskich nauczanie w Polsce posiadało kilka specyficznych, charakterystycznych cech: przede wszystkim trwająca wiele lat szkoła podstawowa (8 lat w tym samym miejscu, najczęściej z tymi samymi nauczycielami stosującymi te same metody pracy). Wraz z powstaniem gimnazjów sytuacja się zmieniła. Następną cechą charakterystyczną szkolnictwa polskiego był brak integracji przedmiotowej, elementu tak ważnego w nauczaniu dwujęzycznym. Po trzecie w Polsce funkcjonował wadliwy system ewaluacji uczniów: brak jednolitych, ogólnokrajowych kryteriów oceny, co powodowało, że uczniowie nie mieli obiektywnej oceny własnych osiągnięć w poszczególnych przedmiotach. Nie zapominajmy również, że rekrutacja na wyższą uczelnię odbywała się nie na podstawie stopni uzyskanych na maturze, ale na podstawie egzaminu wstępnego opracowywanego przez poszczególne uczelnie. Po czwarte poziom wielu przedmiotów nauczanych w szkole /np. biologii, geografii/ był niezwykle wysoki. Obowiązujące programy szkolne oraz tradycja metodyczna wprowadzały wielokrotnie wiedzę prawie akademicką.

Zespół osób, którym powierzono zadanie przygotowania programów do sekcji dwujęzycznych stanął przed rozwiązaniem tych problemów wiele lat przedtem nim w Polsce wprowadzono reformę szkolnictwa. Myślę więc, że niektóre założenia późniejszej reformy szkolnictwa zostały wprowadzone, w dużym stopniu, dzięki przemyśleniom oraz doświadczeniom nauczycieli sekcji dwujęzycznych.

Rekrutacja do klas dwujęzycznych również okazała się pewnego typu wyzwaniem. Ilość kandydatów wielokrotnie przewyższała ilość miejsc oferowanych przez licea. Selekcja do tych szkół odbywała się, i w dalszym ciągu odbywa się, m. in. na podstawie testu wstępnego sprawdzającego ogólne zdolności lingwistyczne kandydatów, takie jak: dyskryminacja foniczna, pamięć krótka i długa, operacje syntaktyczne na językach sztucznych lub mało znanych, zdolność kandydatów do stawiania hipotez co do znaczenia słów, tekstów w językach nieznanach kandydatom (Dzięgielewska Z., 1996).

PRZEDMIOTY NAUCZANE DWUJĘZYCZNIE — MEDIACJA METODYCZNA

Wybór nauczanych dwujęzycznie przedmiotów wymaga komentarza. Ich ilość w zależności od kraju, jest różna, ale na ogół nie przekracza 2, 3 przedmiotów. W Polsce nauczanych jest dwujęzycznie 4 do 5 przedmiotów równolegle. W dodatku, prawie zawsze są to

² Dr Zuzanna Dzięgielewska-Pecyńska jest starszym wykładowcą w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

przedmioty ścisłe, takie jak: fizyka, chemia, biologia, matematyka, przedmioty uważane za tzw. trudne, rzadziej przedmioty tzw. łatwiejsze, humanistyczne takie jak: filozofia, historia sztuki czy historia. Jednocześnie jednak ten wybór przedmiotowy pociąga za sobą konieczność wprowadzenia dyskursu naukowego w języku B, trudniejszego dla uczniów i bardziej oddalonego od dyskursu ogólnego używanego w naukach humanistycznych (Iluk J., 2000). Można więc powiedzieć, że praca nad pojęciami takimi jak: tolerancja, zrozumienie i akceptacja drugiego człowieka, podstawy mediacji kulturowej, związane nierozłącznie z pojęciem nauczania dwujęzycznego, w wyniku tego wyboru przedmiotów, ograniczają się prawie zawsze i prawie tylko do pracy na lekcjach języka obcego. Ten wybór przedmiotowy wiązał się przede wszystkim z tradycją metodyczną istniejącą w Polsce. Wymagał on, w przygotowaniu nauczycieli do nauczania w sekcjach dwujęzycznych, mniejszych zmian w wypadku wprowadzenia przedmiotów ścisłych niż przedmiotów humanistycznych. Wydawało się również, uwzględniając potrzeby tworzonych sekcji dwujęzycznych z językiem francuskim, że prostsze i szybsze będzie dokończenie językowe nauczycieli posiadających wykształcenie ścisłe niż wykształcenie humanistyczne właśnie z wyżej wymienionych powodów. Taki wybór przedmiotów miał oczywiście konsekwencje: historia na przykład, dość często nauczana dwujęzycznie, mogłaby podjąć zadanie mediacji kulturowej. Wielu nauczycieli próbuje sprostać temu wyzwaniu. Zadanie ich jest jednak utrudnione, gdyż w tradycji nauczania tego przedmiotu w Polsce, dominuje tendencja nauczania przede wszystkim faktów historycznych. Również program w liceum rozpoczyna się od czasów prehistorycznych, we Francji od okresu Rewolucji Francuskiej. Program francuski kładzie szczególny nacisk na historię ekonomiczną, społeczną, życie codzienne. Program polski – na historię polityczną. (Granica T., Kławe-Mazurowa M., Szczucka M., 1996). Innym przykładem mogłaby być biologia: uczona w Polsce jest, w dużym stopniu, przedmiotem opisowym, wymagającym wiedzy encyklopedycznej. We Francji to przede wszystkim przedmiot eksperymentalny wymagający wiedzy analitycznej i syntetycznej. Nauczyciele przedmiotów podjęli się więc szukania własnych rozwiązań dydaktycznych dostosowanych do pracy w sekcjach dwujęzycznych, łącząc rozwiązania metodyczne polskie z francuskimi. Wydaje się więc, że w wyniku wyborów przedmiotowych oraz szukania własnych rozwiązań metodycznych uwzględniających podejście metodyczne do nauczania przedmiotów we Francji, możemy mówić, na gruncie polskim, przede wszystkim **o metodycznej mediacji kulturowej** w nauczaniu przedmiotów niejęzykowych.

PRZEDMIOTY NIEJĘZYKOWE I JĘZYKOWE — MEDIACJA PRZEDMIOTOWA

Wymienione czynniki zaważyły nie tylko na nauczaniu przedmiotów niejęzykowych, ale, jest to oczywiste, na relacjach między metodyką nauczania przedmiotów niejęzykowych i metodyką nauczania języka w sekcjach dwujęzycznych francuskich.

Założenia immersji (Laplanche B., 1995), a więc założony temat i obudowane wokół niego zadania dydaktyczne, integracja przedmiotowa, zagadnienia czysto językowe, które przerabiane mają być na lekcjach przedmiotów uczonych dwujęzycznie, omawianie na lekcjach języka trudności językowych, które wystąpiły na lekcjach przedmiotów niejęzykowych, ewaluacja, która powinna uwzględniać nie tylko ocenę wiedzy, ale również umiejętności (np. zdolność do pracy w grupie), te założenia wydawały się bardzo słuszne, ale niemożliwe do zrealizowania w momencie powstawania klas dwujęzycznych francuskich. Są

one jednak dużo bardziej realne obecnie (Dzięgielewska Z., 2002). Kilka lat po rozpoczęciu pracy w sekcjach dwujęzycznych nauczyciele różnych przedmiotów zaczęli organizować pracę wokół konkretnych tematów, rozwinęła się, bardziej niż w klasach jednojęzycznych, praca nad projektami interdyscyplinarnymi. Natomiast zagadnienia językowe, bardzo rzadko, omawiane są na lekcjach przedmiotów. Wprost odwrotnie: na lekcjach językowych często omawiane są trudności językowe, które wystąpiły na lekcjach przedmiotów. To nierównomierne rozłożenie pracy nad językiem wynika z faktu, iż nauczyciele przedmiotów mają bardzo obfity materiał do realizacji na lekcjach oraz wielokrotnie nie czują się zbyt pewni językowo. To zresztą jeszcze jeden czynnik, który powoduje, że zagadnienia językowe, które przerabiane powinny być zarówno na lekcjach języka jak i przedmiotów, praktycznie realizowane są w Polsce tylko na lekcjach języka.

Sytuacja ta jednak zmusiła nauczycieli do refleksji dotyczącej stosowanych na lekcjach języka i przedmiotów niejęzycznych technik pracy, do obserwacji, do wymiany uwag. Techniki pracy używane przez nauczycieli w klasach dwujęzycznych, w miarę upływu lat rzecz jasna, uległy zmianie. Nauczyciele tych sekcji (praktycznie sami Polacy posiadający dyplom studiów wyższych w zakresie nauczanego przedmiotu oraz różnego rodzaju przygotowanie językowe) zmuszeni byli do stosowania nowych rozwiązań metodologicznych. Dość szybko stało się jasne, że problemy wynikające z pracy w klasach dwujęzycznych muszą być rozwiązywane nie tylko przez nauczycieli przedmiotów niejęzycznych, ale również przez nauczycieli języka francuskiego. Pierwsze badania i refleksje (Paczek B., 1993, Granica T., Klawe-Mazurowa M., Szczucka M.; 1996, Woźniak E., 1995) wykazały znaczne różnice w pracy w klasach dwu- i jednojęzycznych. Badania te skupiły się przede wszystkim na: przekazywanej uczniom wiedzy, pytaniom stawianym w klasach dwu- i jednojęzycznych oraz roli języka ojczystego w klasach dwujęzycznych. Dość szybko okazało się, że praktycznie nie jest możliwe przekazanie, w ten sam sposób, tej samej wiedzy, narzuconej przez obowiązujące programy danych przedmiotów, w klasach jednojęzycznych i dwujęzycznych. Również analiza wykazała, że pytania zadawane przez nauczycieli różniły się w obu typach klas (Hiszpańska A.) Na przykład, aby wprowadzić ten sam temat, nie tylko ilość zadanych pytań w klasie dwujęzycznej była większa, co mogło być uzasadnione koniecznością jednoczesnego wprowadzania terminologii polskiej i francuskiej, jak również stosowanie pytań cząstkowych ułatwiających zrozumienie przez uczniów klas dwujęzycznych zagadnienia, ale również pytania te „upraszczając język, „upraszczały” przekazywaną wiedzę. (Michalska L. 1998). Ograniczeni przez obowiązujące programy, nauczyciele przedmiotów niejęzycznych zmuszeni byli, co teraz nam się wydaje oczywiste, a wtedy nie było, do szukania własnych rozwiązań metodologicznych, dostosowanych do nowej sytuacji, do nauczania dwujęzycznego. Te modyfikacje poszły, generalizując, w dwóch kierunkach. Po pierwsze – selekcja przekazywanej wiedzy, a więc zachowanie tego co było absolutnie konieczne do realizacji obowiązującego programu oraz uproszczenie, w dwóch pierwszych klasach liceum, struktur językowych, leksyki, używanie języka ojczystego w wyjaśnianiu szczególnie trudnych tematów (Granica T., Klawe-Mazurowa M., Szczucka M.; 1996), odwoływanie się do pracy grupowej i indywidualnej pozaszkolnej, innymi słowy był to znaczący krok w kierunku autonomii uczniów, mocniej zaakcentowanej w pracy klas dwujęzycznych niż jednojęzycznych. Druga modyfikacja dotyczyła interdyscyplinarnej pracy metodologicznej nauczycieli. Można tu więc mówić o **mediacji przedmiotowej**, którą wypracowali nauczyciele i która jest dość specyficzna w Polsce. Nauczyciele uczący

francuskiego w klasach dwujęzycznych, z powodów wymienionych powyżej, zwracali szczególną uwagę na stosowanie technik pracy, które mogłyby być przydatne na lekcjach przedmiotów niejęzykowych. A więc skupiono się na pracy nad np.: selekcją informacji, analizą informacji, strukturalizacją i porównaniem danych, ich związków z innymi danymi itd. Również, częściej niż na typowych lekcjach języka obcego oraz w celu stosowania podobnych jak na lekcjach przedmiotów niejęzykowych technik pracy, nauczyciele języka używali schematów, diagramów czy wykresów. Drobiazgowa praca, na lekcjach języka, nad tekstami pisanymi okazała się niezwykle pomocna uczniom w ich pracy na lekcjach przedmiotów niejęzykowych. Uczniowie zmuszeni do pracy z licznymi tekstami z wielu dziedzin, w języku ojczystym i obcym, odczuwali konieczność przygotowania metodycznego do pracy z tekstem: szybkie czytanie tekstu, stawianie hipotez, sprawdzanie ich, strukturalizacja informacji, koherencja i kohezja przeczytanych tekstów, której uwieńczeniem jest produkcja własnych tekstów, spójnych, logicznych, krótkich, w pierwszym etapie nauki. Tego typu praca z całą pewnością nie jest mocną stroną szkoły polskiej, ale stała się integralną częścią pracy w klasach dwujęzycznych. Często również niektóre tematy występujące na lekcjach przedmiotów niejęzykowych poruszane były na lekcjach języka (np. klonowanie, transplantacje organów itd.). Tak więc, zwłaszcza w pierwszym okresie istnienia klas dwujęzycznych, to właśnie na lekcjach języka odbywała się właściwie nie tylko całość pracy lingwistycznej, ale również część pracy metodologicznej przydatnej w nauce przedmiotów niejęzykowych. Warto przypomnieć, że ta elastyczność nauczycieli języka była w dużym stopniu możliwa, gdyż metodyka nauczania/uczenia się języków obcych była w Polsce dużo bardziej nowoczesna i otwarta niż metodyka nauczania innych przedmiotów. Ten nierówny układ – lekcje językowe w dużym stopniu wspomagają pracę na lekcjach przedmiotów niejęzykowych, a praca nad językiem praktycznie nie ma miejsca na lekcjach przedmiotów niejęzykowych – wydawał się charakterystyczny dla istniejącej w Polsce sytuacji w nauczaniu dwujęzycznym. Absolwenci klas dwujęzycznych zresztą sami podkreślali (ankieta przeprowadzona w 1999 roku w Liceum im. N. Żmichowskiej), że lekcje języka francuskiego pomogły im znacząco w nauce przedmiotów (80,4% odpowiedzi twierdzących). W chwili obecnej możemy jednak mówić o pewnych zmianach. Znaczenie języka B coraz bardziej widoczne jest na lekcjach przedmiotów niejęzykowych. Można to zaobserwować np. w ocenianiu. Na początku istnienia sekcji dwujęzycznych uczniowie oceniani byli z przedmiotów niejęzykowych, przede wszystkim za opanowaną wiedzę przedmiotową, a ocena języka była brana pod uwagę tylko w minimalnym stopniu lub wcale. Obecnie tendencja ta zmienia się i wielokrotnie prawie połowę punktów stanowią takie składowe jak: prezentacja pracy, gramatyka, ortografia, słownictwo.

Można śmiało powiedzieć, że nauczyciele klas dwujęzycznych zmuszeni do adaptacji istniejących w Polsce programów, a właściwie poprawy tych programów i usprawnienia metod pracy, do ciągłych poszukiwań, wymiany doświadczeń, gdyż właściwie trudno jest mówić o istnieniu metodyki nauczania dwujęzycznego, do wspólnej pracy np. nad podręcznikami, gdyż ani polskie, ani francuskie nie nadawały się w całości do pracy w klasach dwujęzycznych i dzięki licznym stażom w Polsce i we Francji wyprzedzili dyskusję metodologiczną o reformie szkolnictwa, a ich doświadczenie, rozwiązania metodologiczne stosowane w pracy w klasach dwujęzycznych, w sposób znaczący, wpłynęły na kształt *Podstawy programowej nauczania języków obcych nowożytnych* MEN.

Bibliografia

1. Białystok E. , 1991, Language processing in bilingual children, Cambridge University Press, Cambridge
2. Dzięgielewska Z., 1998, Test wstępny do klas dwujęzycznych, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, maj-czerwiec, str 221
3. Dzięgielewska Z. 2001, Enseignement bilingue et enseignement des disciplines en situation bilingue” w „Dialogues et Culture; Modernité, diversité, solidarité”, nr 45, tome 2, pp 228-231, wyd. FIPF, Bruksela
4. Dzięgielewska Z., 2002, Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 79-82, CODN, Warszawa
5. Granica T., Klawe-Mazurowa M., Szczucka M., 1996, Nauczanie dwujęzyczne w liceach z wykładowym językiem francuskim w „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 250-258, CODN, Warszawa
6. Hiszpańska A., L’enseignement des disciplines non linguistiques à l’exemple du cours d’histoire, mémoire de maîtrise, ILA, Warszawa
7. Iluk J., 2002, Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce, w: Języki Obce w Szkole, nr 6, s. 27-36, CODN, Warszawa
8. Laplante B. , 1995, Principes pédagogiques d’une unité de travail en science, w: „Le journal d’Immersion”, vol. 19, nr 1, s. 23-26, Ottawa
9. Paczek B., 1993, L’étude sur la progression des élèves dans deux lycées bilingues à Varsovie, mémoire de maitrise, ILS, Warszawa
10. Woźniak E., 1995, Enseignement des matières de spécialités dans les lycées bilingues, Warszawa, Warszawa, mémoire de maîtrise, ILS, Warszawa

Dwujęzyczność a praktyka szkolna

OCENIANIE, SPRAWDZANIE, EGZAMINOWANIE KOMPETENCJI DWU/RÓŻNOJĘZYCZNYCH: JAK ZMIENIĆ SZKOLNE EGZAMINY W KLASACH DWUJĘZYCZNYCH?^{3*}

Claude Springer^{4**}

tłumaczenie Krystyna Szymankiewicz

W ramach kontynuacji prac Rady Europy, które zaowocowały wydaniem *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), powołano zespół ekspertów w celu opracowania *Manuel* (Przewodnika) mającego ułatwić dostosowanie sposobów oceniania i egzaminowania do nowych propozycji dydaktycznych ESOKJ. *Manuel*, powstały w latach 2003/04, proponuje precyzyjne rozwiązania, które dobrze pasują do praktyk stosowanych już w wielkich instytucjach europejskich wydających certyfikaty (CIEP⁵, Goethe Institut, Cambridge, ...). Trudno jednak zastosować go w tej formie w przypadku egzaminów szkolnych.

Obecnie wyłania się więc nowe zadanie: dostosowanie egzaminów szkolnych do ESOKJ. Doświadczenie zdobyte we Włoszech podczas prac adaptacyjnych nad certyfikatem kompetencji wydawanym przez Ambasadę pozwoliło nam zastanowić się nad sposobem oceniania i sprawdzania kompetencji w sekcjach dwujęzycznych. Wychodząc od prostego przenoszenia skal opisu umiejętności, które umożliwiło od razu przejście od oceny według punktacji do oceny według kryteriów, zagłębił się w rozważania nad kształtem egzaminu i, co za tym idzie, nad treściami oraz metodami nauczania/uczenia się w klasach dwujęzycznych.

Należy zadać proste pytania: co oznacza ocenianie kompetencji? w jaki sposób można stwierdzić, że dany uczeń prezentuje umiejętność rozumienia tekstu pisanego na poziomie B2 lub C1? jak uwzględnić wiedzę i praktyczne umiejętności literackie? jak docenić kompetencje osiągnięte z przedmiotów pozajęzykowych? czy trzeba/można oceniać wszystkie kompetencje? jak uwzględnić dwujęzyczne kompetencje mediacyjne? czy można podjąć się oceny rozwoju dwujęzyczności w sekcji dwujęzycznej?

³ Referat wygłoszony na konferencji „*Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe*”, Praga, 3-5 listopada, 2005.

⁴ Claude Springer jest adiunktem, doktorem habilitowanym na Uniwersytecie Marc Bloch w Strasburgu. Kieruje Zakładem dydaktyki języków / francuskiego jako języka obcego i drugiego (FLES) i Ośrodkiem dokumentacji i nauki języków (<http://dladl.u-strasbg.fr>). Wykłada na różnorodne tematy: interakcja/uczenie się języków, ocenianie/egzaminowanie kompetencji, wykorzystanie nowych technologii w uczeniu się języków/FOAD, inżynieria kształcenia językowego/FOS-ESP. Jest przewodniczącym Stowarzyszenia badaczy i dydaktyków kształcących nauczycieli języków (ACEDLE: <http://acedle.u-strasbg.fr>). Jest również dyrektorem do spraw publikacji w periodyku on-line „Uczenie się języków a systemy informacji i komunikacji” (ALSIC: <http://alsic.u-strasbg.fr>). Współkieruje sekcją dydaktyki języków/FLES w zespole 1339 LILPA w Strasburgu.

⁵ CIEP – Centre international d'études pédagogiques (Międzynarodowy ośrodek studiów pedagogicznych).

Nowe zadanie – zmiany w systemie oceniania/egzaminowania – skłania do zastanowienia się również nad kształceniem nauczycieli oraz nad działaniami pedagogicznymi w klasach dwu/różnojęzycznych.

Ocenianie/egzaminowanie jest zagadnieniem stosunkowo nowym, lecz silnie naczynym przez tradycję instytucjonalną, która niewiele się zmieniła. Przeprowadzane obecnie egzaminy szkolne wydają się skostniałe w swoim kształcie. Podniesienie tego problemu jest równoznaczne z ryzykiem „urazenia” wielu osób i narażenia się instytucji szkolnej. Wydaje się to jeszcze trudniejsze w sekcjach dwujęzycznych za granicą, jako że stajemy tam dodatkowo wobec wyidealizowanych wyobrażeń na temat „metody francuskiej”, którą można określić mianem wymagającej czy nawet elitarniej: sekcje francuskie są więc w obowiązku proponowania wypracowania „à la française”, traktowanego jako ich znak rozpoznawczy i stanowiącego o ich tożsamości. Ocenianie jest również utrudnione przez fakt, iż w sytuacji, w której francuski jest językiem obcym, ocenie podlegają, oczywiście, kompetencje językowe (rozumienie, wypowiedanie się, umiejętności interakcyjne, ...), ale również umiejętności związane z poszczególnymi dziedzinami, takimi jak literatura, geografia, matematyka... Poruszenie tematu oceniania i egzaminowania umiejętności uczniów nieuchronnie nakaże zrewidować cele, programy, podejścia pedagogiczne, relacje pomiędzy przedmiotami, nawet samą kulturę oceniania. Za tę cenę będzie można mieć nadzieję na udoskonalenie rozwoju dwu/różnojęzyczności u uczniów w sekcjach dwujęzycznych.

Rozważania, które proponuję, poprowadzą nas najpierw do przypomnienia podstaw nowej kultury oceniania, którą wprowadza się dzięki pracom Rady Europy. Ujrzymy logikę przewodzącą powiązaniu egzaminów z ESOKJ. Za ilustrację posłużą prace zrealizowane przez ALTE⁶ i CIEP. Następnie przedstawię doświadczenie, które miałem przyjemność przeprowadzić we Włoszech. Przykład ten pozwala wyłonić kilka problemów, które koniecznie trzeba wziąć pod uwagę, jeśli chce się wprowadzić zmiany w ocenianiu/egzaminowaniu w sekcjach dwu/różnojęzycznych. Na koniec nakreślę kilka perspektyw zmian w programie nauczania dla sekcji dwu/różnojęzycznych oraz w ocenianiu/egzaminowaniu w celu podkreślenia specyfiki ścieżki rozwoju uczniów dwu/różnojęzycznych.

TRZY FILARY OCENIANIA: KU NOWEJ KULTURZE OCENIANIA/EGZAMINOWANIA

Dydaktyka języków obcych przeżywa obecnie głębokie przemiany za sprawą nowych podstawowych pojęć, takich jak: różnojęzyczność, zdolności poznawcze, kompetencje różnojęzyczne, kooperacyjne podejście zadaniowe. W dziedzinie oceniania, ale również w dziedzinie polityki językowej i programów nauczania, ESOKJ stał się nieodzownym punktem odniesienia. Narodowe systemy edukacji odwołują się do niego wprost (uchwała Unii Europejskiej z 23 lutego 2002 – „Różnorodność językowa i uczenie się języków”): we Francji nauka języków w szkole podstawowej ma prowadzić do poziomu A1, w gimnazjum do poziomu A2, a w liceum B1/B2. We Włoszech reforma Morattiego zmierza w tym samym kierunku. Znane jest także powodzenie europejskiego portfolio językowego w środowiskach szkolnych. Ocenianie umiejętności w nauce języków ulega zatem stopniowym przemianom pod wpływem opisowej i pozytywnej wizji umiejętności, które wyznaczają 6 poziomów przedstawionych w ESOKJ. Narzędzie to umożliwia pewną

⁶ ALTE – Association of Language Testers in Europe (Stowarzyszenie egzaminatorów językowych w Europie).

przejrzystość oceniania na poziomie krajowym (koordynacja pomiędzy instytucjami i regionami) i na poziomie europejskim (porównanie systemów edukacji). ESOKJ podaje opisy działań receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych. Podstawą tej konstrukcji są tabele poziomów biegłości, przy jednoczesnym założeniu ich adaptacji do różnych kontekstów użycia (np. poprzez różne portfolio) oraz przeprowadzenia szkoleń nauczycieli i uczniów w celu właściwego operowania tymi kryteriami.

Jesteśmy więc dzisiaj świadkami koniecznych przemian w dziedzinie oceniania. Tradycyjnie przeciwstawia się sobie ocenę bieżącą (kontrola przez nauczyciela) i ocenę końcową (sprawdzanie umiejętności przez instytucję). Sprawdziany przeprowadzane przez nauczycieli należą do oceny bieżącej, natomiast egzamin szkolny należy do oceny końcowej. Ta dychotomia zostaje naruszona wraz z wprowadzeniem skal opisu umiejętności ESOKJ, portfolio i nowych egzaminów. Ocena kompetencji nie jest już wyłącznie domeną szkoły i nie ogranicza się już jedynie do oceny końcowej. Samoocena typu portfolio może wiązać się jednocześnie z oceną bieżącą, jak i końcową. Sprawdzanie umiejętności w nauce języków nie jest już przypisane tylko do instytucji szkolnych (np. wprowadzenie egzaminów zewnętrznych w niektórych krajach). Może ono przybierać różne formy:

Formy sprawdzania umiejętności	Typologia
Ocena o charakterze społecznym/zawodowym	Europejskie portfolio językowe? Certyfikaty potwierdzające stopień biegłości językowej (Cambridge, Goethe, Cervantes, CIEP, CLES, ...), Test samooceny on line (Dialang)?
Ocena instytucjonalna	Egzamin (matura), Certyfikaty potwierdzające stopień biegłości językowej (DCL, CLES, ...), Europejskie Portfolio językowe?
Standaryzowana ocena przez nauczyciela?	Ocena według kryteriów (skale wskaźników biegłości w Europejskim Systemie Opisu), Europejskie portfolio językowe? Test samooceny (Dialang)?

Rozwój badań naukowych w dziedzinie oceniania wydaje się znaczący i obiecujący.

WZOROWANIE EGZAMINÓW NA EUROPEJSKIM SYSTEMIE OPISU: LEKCJE PŁYNĄCE Z OBECNYCH PRAC

Instytucje pozaszkolne wydające znane certyfikaty, opierając swoje egzaminy na ESOKJ, zakończyły rewolucję, która polegała głównie na zrewidowaniu charakteru sprawdzianów, czy nawet samych celów sprawdzania umiejętności. Szczególnie ciekawe wydaje mi się zaobserwowanie zmian, jakie stały się możliwe dzięki tym działaniom adaptacyjnym.

- **Precyzyjne określenie grupy uczących się i typowych dla niej działań społecznych: ALTE**

Jednym z zasadniczych problemów jest określenie grupy uczących się: kim jest uczeń z sekcji dwujęzycznej? jaka jest wartość dwu/różnojęzyczności? w ramach jakiego

kontekstu społecznego może się rozwijać uczeń mający różnić się od „klasycznego” ucznia? ALTE (<http://www.alte.org/index.cfm>) szeroko rozwinęło, między innymi, to zagadnienie, proponując szczegółowe charakterystyki różnych grup uczących się. Oto kilka przykładów:

Wyszczególnienie celów według założeń i grupy uczniów:

B2 Uczący się potrafi

- w sferze ogólnej: nawiązać i prowadzić rozmowę na znane mu tematy, przeczytać szybko tekst wyławiając z niego główne myśli, zrozumieć szczegółowe instrukcje;
- w sferze zawodowej: przyjąć i przekazać różne rodzaje wiadomości, rozumieć korespondencję oraz teksty informacyjne, robić służbowe notatki;
- w sferze edukacyjnej: wygłosić zrozumiały referat na znany temat, odpowiedzieć na dające się przewidzieć pytania, przeczytać szybko tekst wyławiając z niego główne myśli, robić notatki do wypracowań lub powtórek materiału.

C2 Uczący się potrafi

- w sferze ogólnej: wypowiadać się na skomplikowane tematy, rozumieć wyrażenia potoczne, czytać ze zrozumieniem skomplikowane teksty, bez trudu pisać listy, robić notatki podczas zajęć;
- w sferze edukacyjnej: rozumieć żarty, wyrażenia potoczne, aluzje kulturowe, odnaleźć różne źródła informacji, robić i uzupełniać notatki z zajęć.

Widoczna jest potrzeba jak najdokładniejszego opisu sytuacji społecznych, które odnoszą się do danej grupy oraz elementów językowej kompetencji komunikacyjnej według 6 poziomów biegłości. Czy można więc i czy trzeba określić profil ucznia dwu/wielojęzycznego?

- **Opracowanie nowego kształtu egzaminów ze specyficznymi zadaniami testowymi: CIEP** (<http://www.ciep.fr>)

Przykład CIEP pokazuje, iż należy przewidzieć głęboko idące zmiany w opracowywaniu zadań testowych. Przykłady znajdują się również na stronie CLES (Certification en langues pour l’enseignement supérieur⁷, Francja: <http://webcles.u-strasbg.fr>).

B2 (DELF)

Rozumienie ze słuchu

Odpowiedź na pytania badające rozumienie dwóch nagrań tekstowych:

- wywiad, wiadomości radiowe ... (jednokrotne odsłuchanie)
- wypowiedź, wykład, przemówienie, audycja/film dokumentalny, audycja radiowa lub program telewizyjny (dwukrotne odsłuchanie)

Rozumienie tekstu pisanego

Odpowiedź na pytania dotyczące rozumienia dwóch tekstów pisanych:

- tekst informacyjny dotyczący Francji lub krajów frankofońskich
- tekst argumentacyjny

⁷ CLES – Egzaminowanie umiejętności językowych w szkolnictwie wyższym

C2 (DALF)

Rozumienie ze słuchu i mówienie

Sprawdzian w trzech częściach:

- sprawozdanie z nagranych tekstu (dwukrotne odsłuchanie)
- własne rozwinięcie tematu przedstawionego w odsłuchanym tekście
- dyskusja z komisją
- 2 dziedziny do wyboru kandydata: literatura i nauki humanistyczne, nauki ścisłe

Nie wdając się w szczegóły, można stwierdzić znaczące zmiany w doborze zadań testowych proponowanych aktualnie w omawianych egzaminach:

- oddzielne zadania dla poszczególnych umiejętności (rozumienie tekstu pisanego/ rozumienie ze słuchu, ...)
- zadania integrujące umiejętności (rozumienie, mówienie i interakcja)
- inny charakter wybranych tekstów
- inny charakter pytań i wymagań
- odwoływanie się do skal opisu umiejętności w celu sprecyzowania poziomu wymagań.

• Zapewnienie jakości zmian

Oparcie egzaminów na Europejskim Systemie Opisu wymaga postępowania według rygorystycznych zasad, gdyż chodzi o dostarczenie namacalnych dowodów na to, że egzamin jest zgodny ze wzorcem. Chodzi o opisanie, co egzamin obejmuje, a czego nie. Co egzamin pozwala ocenić w stosunku do danych zawartych w *Manuel*? Czy ocenie podlegają wszystkie kompetencje, czy tylko niektóre z nich? Na jakim poziomie? Czy wyniki egzaminu dają wystarczającą gwarancję ich zgodności z wyznaczonym poziomem wymagań? Czy można zagwarantować, że poziom B2 jest oceniany w ten sam sposób na całym terenie? Aby odpowiedzieć na te pytania i podjąć działania zapewniające wysoką jakość egzaminów, konieczne jest przestrzeganie następujących kolejnych kroków w tym procesie:

- zaznajomienie osób zaangażowanych (autorów, egzaminatorów, nauczycieli, ...) z różnymi elementami ESOKJ;
- wyspecyfikowanie / opis egzaminu: spis tego, co jest bliskie ESOKJ (typy zadań, treści, ...), miara odchyleń,
- standaryzacja: zabiegi pozwalające zapewnić trafność i rzetelność oceny (stopień trudności zadań, materiały zgodne z zasadami określonymi w *Manuel* i zweryfikowane przez grupę ekspertów);
- empiryczne sprawdzenie egzaminu: zebranie i analiza danych umożliwiających dostarczenie dowodów, że egzamin w sposób poprawny nawiązuje do ESOKJ.

W przeciwnym razie pojawia się ryzyko złego wyważenia egzaminu. W przypadku egzaminów szkolnych postępowanie to komplikuje fakt, że *Manuel* nie daje wskazówek ułatwiających zastosowanie tych zasad w kontekście szkolnym.

Podsumowując: przekształcenie egzaminów w sekcjach dwujęzycznych zakłada:

- dokładne określenie grupy uczących się, to znaczy, co rozumiemy pod pojęciem ucznia dwu/różnojęzycznego;

- wyszczególnienie rodzaju oraz poziomu umiejętności, które zamierzamy ocenić;
- określenie nowej formy zadań pozwalających ocenić rzeczywisty wymiar tych umiejętności;
- przestrzeganie norm jakościowych wyznaczonych przez *Manuel*, biorąc pod uwagę specyfikę egzaminu szkolnego.

PRZYKŁAD WŁOSKI: SEKCJE DWUJĘZYCZNE I KONIECZNE ZMIANY W EGZAMINIE AMBASADY FRANCUSKIEJ

● **Zapotrzebowanie społeczne i nowe orientacje europejskie**

Problem wprowadzenia zmian w certyfikacie kompetencji językowych wydawanym przez Francję (Ambasady) dotyczy wszystkich krajów europejskich, nie tylko Włoch. Egzamin w obecnym kształcie nie przystaje do nowych orientacji europejskich dotyczących wydawania certyfikatów: w szczególności włoskiego projektu Langues 2000 (w jego ramach zostało wydanych 30000 certyfikatów DELF), nowego programu DELF dla szkół, europejskiego portfolio językowego. Zmieniają się oczekiwania rodziców w tym zakresie, można więc obawiać się szybkiego spadku znaczenia obecnego certyfikatu i spadku zainteresowania sekcjami dwujęzycznymi.

Stawka jest więc wysoka, zarówno we Włoszech, jak i w większości krajów europejskich. Język francuski jest zmuszony stawiać czoła silnej konkurencji, zwłaszcza ze strony języka angielskiego i musi być w stanie utrzymać wystarczającą atrakcyjność.

● **Sytuacja nauczania dwujęzycznego we Włoszech**

W liceach międzynarodowych, w mniejszym stopniu w europejskich liceach humanistycznych, francuski jest nauczany w całkiem znaczącym wymiarze godzin:

- język i literatura: 700 godzin (300 godz. Bienno⁸ 1 i 2; 150 godz. Trienno⁹ 1; 250 godz. Trienno 2 i 3);
- przedmioty pozajęzykowe: 490 godzin (260 / 65 / 165).

Około 70 % uczniów rozpoczyna naukę francuskiego w 1 klasie Bienno. Można szacować (lecz nie ma potwierdzających to badań naukowych), że 70 % uczniów osiąga poziom B2 lub powyżej na koniec Trienno (stwierdziliśmy, że jedynie 5% uczniów osiąga poziom C2, dwie trzecie sytuują się na poziomie B2, jedna trzecia na poziomie C1). Pierwsza klasa Trienno jest rokiem przejściowym przed dwoma ostatnimi klasami przygotowującymi do egzaminów końcowych.

Zadania egzaminacyjne mają charakter „klasyczny”:

- egzamin pisemny z języka i literatury francuskiej (czas trwania: 6 godz.); do wyboru: analiza tekstu argumentacyjnego (według pytań), analiza tekstu literackiego (według pytań), wypowiedź pisemna (dysertacja literacka na temat dwóch dzieł literackich ze wspólnie ustalonego programu);
- egzamin ustny z języka i literatury francuskiej (30 minut na przygotowanie); objaśnienie tekstu literackiego (wybranego z programu ostatniej klasy);

⁸ Bienno – dwuletni cykl nauczania: pierwsze dwie klasy w pięcioletnim liceum

⁹ Trienno – trzyletni cykl nauczania: trzy ostatnie klasy w pięcioletnim liceum

— egzamin ustny z dziedziny pozajęzykowej (30 minut na przygotowanie); komentarz materiałów/tekstów (z dziedziny historii, geografii, historii sztuki, nauk ścisłych), na bazie wspólnie ustalonego programu.

Charakter egzaminów nie uległ znaczącym zmianom. Można stwierdzić, że zazwyczaj uczniowie „wkuwają” do matury, jako że program jest wcześniej ustalony, a uczniów egzaminują ich nauczyciele.

Tytułem porównania, egzaminy z języka francuskiego w Val d’Aoste różnią się w następujący sposób:

Wypracowanie/dysertacja: uczeń wybiera albo – temat związany z bieżącymi wydarzeniami lub współczesnymi zagadnieniami kulturowymi albo – temat dotyczący programu literatury z ostatniej klasy;

Analiza/wypowiedź pisemna (40 linijek tekstu): wybór pomiędzy 4 dziedzinami:

- artystyczną/literacką
- ekonomiczną/społeczną
- polityczną/historyczną
- techniczną/naukową

Analiza literacka

- rozumienie tekstu (syntetyczne streszczenie)
- analiza (odpowiedź na pytania)
- pogłębiona interpretacja

• Nie wystarczy sięgnąć po skalę opisu umiejętności z ESOKJ

Po przebyciu szkolenia na temat ESOKJ (zaznajomienie się z dokumentem) grupa nauczycieli zgromadzonych w Bolonii, w listopadzie 2001, stworzyła pierwszy projekt egzaminu. Pierwsza tabela poziomów biegłości była wzorowana na skalach opisu z ESOKJ bez odpowiedniej analizy sytuacji. Można w niej odnaleźć różne działania językowe, za wyjątkiem mediacji. Tabela określa poziom minimum B2, docelowo C1/C2, co odpowiada wyidealizowanemu obrazowi sekcji dwujęzycznych. Nie ma próby wprowadzenia podziału na zadania językowe i te z dziedzin pozajęzykowych. Pierwszy etap prac wzbudza wiele pytań i wątpliwości:

Oceniane umiejętności	OPISY UMIEJĘTNOŚCI	Min.	Max.
Rozumienie ze słuchu	Minimalny wymagany poziom umiejętności – B2: uczący się potrafi zrozumieć wykłady i dłuższe wypowiedzi, śledzić skomplikowaną argumentację, której treść jest mu nieobca, rozumieć język potoczny, w tym również w sytuacjach pozaszkolnych. Poziom najwyższy – C1-C2: Uczący się potrafi zrozumieć długą wypowiedź, nawet jeśli nie posiada ona wyraźnej struktury; rozumie różne rejestry języka mówionego w kontekstach nieformalnych.	B2	C1-C2

Czytanie ze zrozumieniem	Minimalny wymagany poziom umiejętności – C1: uczący się potrafi czytać ze zrozumieniem artykuły o współczesnej tematyce i zauważać w nich różne punkty widzenia. Poziom najwyższy – C2: uczący się potrafi czytać ze zrozumieniem również dzieła literackie i analizować je według coraz bardziej szczegółowych wskazówek, doceniając przy tym zróżnicowanie stylistyczne; potrafi czytać ze zrozumieniem tekst specjalistyczny dotyczący znanej mu dziedziny, zwłaszcza przedmiotu pozajęzykowego.	C1	C2
Konwersacja	Minimalny wymagany poziom umiejętności – C1: uczący się potrafi porozumiewać się ze stopniem spontaniczności i poprawności językowej umożliwiającym dialog z rodzimym użytkownikiem języka; potrafi uczestniczyć w rozmowie lub dyskusji przedstawiając i broniąc swoich opinii. Poziom najwyższy – C2: uczący się potrafi wypowiadać się płynnie, precyzyjnie i skutecznie w interakcji z rozmówcami, na tematy literackie i związane z opanowanymi przedmiotami.	C1	C2
Wypowiedź ustna	Minimalny wymagany poziom umiejętności – B2: uczący się potrafi wypowiadać się w sposób jasny i dokładny na poznane tematy i o zadaniach stanowiących część programu nauczania, zwłaszcza z przedmiotów pozajęzykowych. Poziom najwyższy – C1-C2: uczący się potrafi przedstawić opisy skomplikowanych zagadnień, włączając związane z nimi wątki; potrafi przedstawić złożoną argumentację o poprawnej strukturze, zwłaszcza na bazie materiałów z przedmiotów pozajęzykowych.	B2	C1-C2
Wypowiedź pisemna	Minimalny wymagany poziom umiejętności – B2: uczący się potrafi napisać tekst jasno i poprawnie, w sposób ustrukturyzowany oraz rozwinąć w nim swój punkt widzenia wystarczająco poprawnie, by jego zrozumienie było łatwe. Poziom najwyższy – C1-C2: uczący się potrafi napisać tekst jasno, płynnie i dostosowując go stylistycznie do okoliczności; potrafi również streszczać, argumentować, komentować, przekształcać i krytykować tekst literacki lub całe dzieło literackie, a także teksty z przedmiotów pozajęzykowych.	B2	C1-C2
Rezultat końcowy		B2	C1-C2

- czy można „docześcić” bez większych przekształceń skalę opisu umiejętności z ESOKJ do klasycznych egzaminów przedmiotowych?
- czy można rozważać globalną ocenę poziomu językowego czy też trzeba wziąć pod uwagę proporcjonalny rozkład umiejętności językowych w poszczególnych dziedzinach (język i literatura / przedmioty pozajęzykowe)?
- czy ocena powinna przykładać większą wagę do przedmiotów, do języka, czy też do obu jednocześnie?
- czy należy opierać się jedynie na wynikach tradycyjnych egzaminów (jednorazowa ocena końcowa) czy też można brać pod uwagę postępy w okresie trwania nauki (ocena bieżąca, dokonywana przez cały okres trwania nauki)?

— w jaki sposób można się upewnić, że egzaminatorzy będą potrafili posłużyć się tak sformułowanymi tabelami opisu umiejętności?

● **Drugi etap eksperymentu: jakie nauczanie?**

Podjęte zadanie wymaga większej konsekwencji w działaniu niż mogło wydawać się na początku. Nie chodzi po prostu o zrobienie czegoś nowego ze starego, to znaczy o „recykling” skal opisu. Jesteśmy zmuszeni zaangażować się w prawdziwy projekt zmian pedagogicznych z przeróżnymi tego konsekwencjami, które przyjdzie dopiero określić.

W drugim etapie eksperymentu chodziło o przeanalizowanie pracy rozpoczętej przez nauczycieli zajmujących się projektem, to znaczy zestawienie zadań egzaminacyjnych ze skalami opisu z ESOKJ, oznaczenie poziomów umiejętności, opracowanie tabel opisu poziomów biegłości dla danego przedmiotu, wzięcie pod uwagę systemu poprawiania/oceniającego ze skalami opisu umiejętności. Krótko mówiąc, istniejący certyfikat miał być zastąpiony certyfikatem umiejętności spójnym z ESOKJ oraz z nauczaniem stosowanym w sekcjach dwujęzycznych we Włoszech, dając tym samym odpowiedź na pytania postawione powyżej. Certyfikat „kompetencji językowej” miał więc ustąpić miejsca certyfikatu „kompetencji dwu/różnojęzycznych” o złożonej konstrukcji. Pojawiły się pewne kwestie, choć nie wszystkie mogły zostać rozważone:

- ocena nie powinna dotyczyć jedynie literatury i przedmiotów pozajęzykowych, ale musi objąć również stopień opanowania języka (poruszamy się przecież w sferze języka obcego);
- istotne wydaje się nieograniczenie się do wyników końcowej oceny pisemnej i ustnej (jednorazowa kontrola końcowa); widać potrzebę włączenia w niektóre skale opisu oceny wynikającej z procesu nauczania (kontrola bieżąca dokonywana przez cały okres trwania nauki dzięki portfolio);
- różny poziom kompetencji końcowej poszczególnych uczniów jest nieunikniony; wiemy niewiele na temat różnych poziomów kompetencji u uczących się.

Nowa tabela proponuje trzy poziomy uważane za zadowalające i możliwe do osiągnięcia. Ogólna skala umiejętności dla języka francuskiego i dla przedmiotów pozajęzykowych została opracowana z uwzględnieniem kontekstu szkolnego. Jednakże w rzeczywistości nie przeprowadzono głębszych rozważań nad specyfiką nauczania w sekcjach dwu/różnojęzycznych. Jest to nadal podejście rozdzielające poszczególne przedmioty. Wyraźnie postawione zostało pytanie o to, co można ocenić. Brakuje przeprowadzenia wyszczególnienia pozycji egzaminu w celu ukazania, co zostało w nich objęte, a co nie. Ta praca pozostaje do wykonania. Jest to zadanie delikatne, gdyż dotyczy konstrukcji programów nauczania. Nie ma jednak co liczyć na dostosowanie opisów umiejętności do egzaminów bez zmian w programach szkolnych.

<p>ROZUMIENIE ZE SŁUCHU</p>	<p>Poziom B2 (DOŚĆ DOBRZE): Język i literatura: uczący się rozumie bez trudu zajęcia na temat literacki. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi rozumieć zajęcia lub prosty referat z danej dziedziny. Poziom C1 (DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi ze zrozumieniem śledzić tok myślenia lub wypowiedź wymagającą umiejętności wnioskowania znaczenia; rozumie raczej z łatwością wypowiedzi o charakterze literackim na tematy niekoniecznie mu znane. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi śledzić wywód z danej dziedziny. Poziom C2 (BARDZO DOBRZE): Język i literatura: uczący się rozumie z łatwością każdy typ wypowiedzi na tematy literackie i kulturowe, wydobywając z nich większość znaczeń wyrażonych nie wprost oraz subtelnych odcieni znaczeń; rozumie szeroką gamę wyrażen idiomatycznych. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się rozumie z łatwością niuans objaśnień z danego przedmiotu.</p>
<p>CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM</p>	<p>Poziom B2 (DOŚĆ DOBRZE): Język i literatura: uczący się rozumie teksty o przejrzystej strukturze i potrafi zauważyć szczegółowe aspekty, jeśli dotyczą tematyki, która jest mu nieobca. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi zrozumieć proste teksty z danej dziedziny, rozpoznając ich charakter, zawarte informacje i wewnętrzną strukturę; potrafi wybrać najważniejsze informacje z tekstu. Poziom C1 (DOBRZE): Język i literatura: uczący się rozumie teksty o szerokim zakresie tematycznym, których struktura i język mogą być skomplikowane. Potrafi czytać ze zrozumieniem różnorodne teksty literackie. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi zrozumieć teksty o pewnym stopniu złożoności, rozpoznając ich specyfikę; prawidłowo interpretuje informacje wyrażone nie zupełnie wprost. Poziom C2 (BARDZO DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi zrozumieć płynnie i samodzielnie skomplikowane teksty; potrafi czytać ze zrozumieniem zarówno teksty należące do literatury klasycznej, jak i współczesnej, potrafi wydobyć ich ukryte znaczenie oraz ich bogactwo. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi płynnie czytać skomplikowane teksty z danej dziedziny, wydobywając przy tym subtelne odcienie znaczeń.</p>
<p>CIĄGŁA WYPOWIEDŹ USTNA</p>	<p>Poziom B2 (DOŚĆ DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi streścić i zreformułować główne zagadnienia dzieł literackich lub wydarzeń kulturalnych językiem prostym i płynnym. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi odtworzyć informacje prostym i płynnym językiem. Poziom C1 (DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi przedstawić w sposób ustrukturyzowany długie i dosyć skomplikowane teksty, skutecznie tuszując ewentualne trudności pojęciowe i językowe. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi sformułować zwięzłą analizę jednego lub więcej materiałów używając języka dostosowanego do danej dziedziny, skutecznie tuszując ewentualne trudności pojęciowe i językowe. Poziom C2 (BARDZO DOBRZE): Język i literatura: uczący się wyraża swoje myśli w sposób precyzyjny, posługując się poprawnie odcieniami znaczeń i środkami językowymi precyzującymi znaczenie na różnorodne tematy literackie i kulturalne. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi stworzyć uporządkowany, osobisty komentarz, posługując się płynnie językiem specjalistycznym danej dziedziny.</p>

WYPOWIEDŹ PISEMNA	<p>Poziom B2 (DOŚĆ DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi napisać prostym, lecz wystarczająco poprawnym językiem szeroki zakres tekstów.</p> <p>Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi odtworzyć prostym i wystarczająco poprawnym językiem informacje zawarte w materiale z danego przedmiotu. Poziom C1 (DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi pisać teksty spójne i posiadające wyraźną strukturę. Odnośnie zagadnień literackich i kulturalnych, potrafi opracować tekst porządkując najważniejsze informacje. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi pisać spójną i posiadającą wewnętrzną strukturę analizę, używając języka dostosowanego do danej dziedziny. Poziom C2 (BARDZO DOBRZE): Język i literatura: uczący się potrafi pisać teksty posługując się osobistym i dobrze opanowanym językiem oraz zachowując parametry właściwe dla danego typu tekstu. Przedmioty pozajęzykowe: uczący się potrafi napisać osobisty i posiadający wewnętrzną strukturę komentarz w oparciu o liczne materiały i używając języka dostosowanego do danej dziedziny.</p>
----------------------	--

- **Projekt zmian w egzaminie Ambasady Francuskiej jako zwiastun nowego podejścia do programu nauczania w sekcjach dwujęzycznych**

Nie chcę zagłębiać się w szczegóły, jednak wydaje mi się istotne przedstawienie analizy kilku elementów korpusu, który udało nam się zebrać, aby ukazać możliwe kierunki przemian.

Analiza egzaminu pisemnego nasuwa kilka pytań: – co podlega ocenie: wypowiedź pisemna? rozumienie tekstu pisanego? – jeśli ocenie podlega rozumienie tekstu pisanego, pytania powinny wyraźnie zmierzać w tym kierunku i nie powinny być pytaniami z treści zajęć, – stwierdzono, że nie zawsze tak jest i że możliwe byłoby odpowiednie przekształcenie egzaminu. Na przykład: od ucznia wymaga się umiejętności rozpoznawania i wyszukiwania określonych elementów, a w rzeczywistości musi on podać precyzyjne terminy określające figury stylistyczne; czy to zadanie dotyczy rozumienia tekstu?

Odnośnie rozumienia tekstu pisanego: trzeba móc sprecyzować każdą ogólną skalę opisu umiejętności tak, aby każdy nauczyciel był w stanie szybko rozpoznać dany poziom, a więc rozróżnić trzy poziomy rozumienia. Można zaproponować następujące rozróżnienia:

- na poziomie C2, wydobywanie subtelnych różnic stylistycznych i ukrytych znaczeń;
- na poziomie C1, trudne partie tekstu są wyjaśniane / rozumiane w przybliżeniu, ale uczący się potrafi wydobyć z nich najistotniejsze informacje;
- na poziomie B2 uczący się zdolny jest do rozumienia globalnego tekstu opartego na parafrazowaniu, pierwszy poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem trudnych tekstów („ale to naprawdę trudne” powiedział jeden uczeń).

Jeśli chodzi o wypowiedź pisemną, można stwierdzić, co następuje:

- tekst argumentacyjny jest tekstem najbardziej podstawowym i pozwala ocenić umiejętności na poziomie B1 i powyżej; jest on najbardziej ogólny i przez to mniej wymagający;
- komentarz tekstu literackiego jest bardziej skomplikowany, gdyż jego zadaniem jest ukazanie zdolności literackich; wiąże się z poziomem wymagań, który czyni go bardziej selektywnym; odpowiada dobrze skalom opisu poziomów zaawansowanych;

- wypracowanie „à la française”, zadanie, które przez wielu uczniów nie jest wybierane, stanowi trudne, ściśle akademickie ćwiczenie; ma charakter wybitnie selektywny, co odpowiada poziomom zaawansowanym.

Wnioski: rodzaje ćwiczeń, poleceń/pytań szkolnych wymagają dokładnej analizy, która należy do etapu wyszczególniania zawartości egzaminu. Następujące punkty są zasadniczo istotne w specyficznym działaniu dostosowującym egzamin szkolny do ESOKJ:

- odniesienie do poziomów biegłości z ESOKJ nie jest wystarczające;
- należy bezwzględnie móc zagwarantować, że system dwujęzyczny będzie w stanie oceniać wszędzie ten sam poziom B2, niezależnie od sytuacji;
- wymóg jakości proponowanych tematów, odpowiedniego wyważenia egzaminów, trafności w określaniu danego poziomu jest szczególnie istotny;
- należy wyjaśnić, co rozumiemy pod pojęciem sekcji dwu/wielojęzycznej, gdyż od tego zależą programy, treści nauczania i sposób oceny;
- w jaki sposób wziąć pod uwagę/podsumować całość ścieżki rozwoju dwujęzyczności, jakie osobiste portfolio wdrożyć?

Wnioski: od egzaminu do zmian w programie nauczania: uwzględnienie znaczenia kompetencji dwujęzycznych w ramach przedmiotów pozajęzykowych oraz literatury i języka francuskiego

Niniejsze wystąpienie pokazuje, że powiązanie egzaminów z ESOKJ nie jest zadaniem łatwym i że nie może ono polegać na prostym skopiowaniu skal opisu umiejętności z ESOKJ. Widać wyraźnie, iż w grę wchodzi zmiany w sekcjach dwujęzycznych, które można określić przy pomocy następujących pytań:

Jaki powinien być program nauczania dwu/różnojęzycznego? W jaki sposób oceniać/egzaminować? Jak uwzględnić cały proces rozwoju kompetencji dwu/różnojęzycznej? Przy pomocy jakiego osobistego portfolio?

Pojawiają się dalsze pytania:

Co podlega ocenie? Co chcemy rzeczywiście oceniać? Wiedzę z danego przedmiotu? Umiejętności praktyczne z danego przedmiotu? Kompetencję komunikacyjną/kulturową? Zakres dwujęzyczności?

Należy unikać następujących niebezpieczeństw:

- tradycyjnej „elitarniej” dydaktyki skoncentrowanej na samym przedmiocie nauczania. Sekcje dwujęzyczne zachęca się do przyjęcia nowego podejścia dydaktycznego, skupiającego się na procesie uczenia się i na osobie uczącego się.
- mirażu klasycznej „metody francuskiej”: wystarczy sięgnąć po niektóre elementy egzaminów z języka francuskiego aktualnie stosowanych we Francji, aby wykazać, że egzamin w sekcji dwujęzycznej nie nadąża za zmianami zachodzącymi w nauczaniu języka francuskiego w liceach francuskich.
- pozostawiania przedmiotów pozajęzykowych na marginesie uwagi, podczas gdy powinny one stanowić mocną stronę ścieżki dwu/różnojęzycznej.

Ocenianie/egzaminowanie umiejętności w sekcjach dwujęzycznych to nowy zakres prac, które udało się zapoczątkować we Włoszech dzięki determinacji dyrektora BCLA¹⁰ w Rzymie oraz attaché przy Ambasadzie Francji. Zagadnienie to stanowi prawdziwe wyzwanie polityczne i powinno nabrać rangi priorytetu, jeśli zależy nam na wprowadzeniu zmian w sekcjach dwujęzycznych i na docenieniu zakresu rozwoju dwujęzyczności uczniów.

¹⁰ BCLA - Bureau de Coopération Linguistique et Artistique (Biuro współpracy językowej i artystycznej)

NAUCZANIE W POLSKICH LICEACH DWUJĘZYCZNYCH: KLASA ZEROWA CZY GIMNAZJUM DWUJĘZYCZNE? WYNIKI ANKIET I PORÓWNANIE OCEN^{11*}

Marta Walczyńska

Klasy dwujęzyczne z językiem francuskim istnieją w Polsce od 1991 roku. Pierwsze powstały w XV liceum imienia Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie, a z biegiem czasu otwierały się nowe, i tak dzisiaj sekcje dwujęzyczne działają w Gdyni, w Łodzi, w Poznaniu w Krakowie, w Katowicach i we Wrocławiu. Jedynie w trzech z wyżej wymienionych szkół (XV LO im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie, XII LO im. Marii Piotrowiczowej w Łodzi, XVII LO im. Młodej Polski w Krakowie) naukę kontynuują zarówno absolwenci gimnazjum dwujęzycznego, jak i klasy zero.

Pierwsze klasy dwujęzyczne zaczęły funkcjonować w liceum imienia Żmichowskiej w roku 1991, a już w roku szkolnym 1992/1993 w szkole działały dwie klasy francuskojęzyczne: klasa « L », której uczniowie uprzednio ukończyli klasę zero (nauka w systemie pięcioletnim) i klasa « C », której uczniowie już przed rozpoczęciem nauki w liceum osiągnęli poziom języka francuskiego, umożliwiając im wykorzystywanie go jako instrumentu na lekcjach innych przedmiotów. Reforma edukacji, wprowadzająca do polskiego systemu gimnazjum, pociągnęła za sobą zmiany w funkcjonowaniu sekcji dwujęzycznej – w roku 2000 powstało przy szkole dwujęzyczne gimnazjum nr 34, ściśle związane z licealną sekcją francuską.

W gimnazjum uczniowie zaczynają naukę języka francuskiego od poziomu początkującego; przez pierwszy rok nauki program klasy dwujęzycznej przewiduje osiem godzin języka obcego w tygodniu, w następnych dwóch klasach na język obcy przeznaczają się sześć godzin tygodniowo. Taki wymiar godzin pozwala uczniom osiągnąć poziom francuskiego, który umożliwia im posługiwanie się językiem obcym w sposób w miarę swobodny, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Już w drugiej klasie gimnazjum niektóre lekcje z przedmiotów niejęzykowych przeprowadzane są z użyciem elementów języka obcego, głównie wprowadzane jest podstawowe słownictwo i konstrukcje francuskie charakterystyczne dla poszczególnych przedmiotów. Po ukończeniu dwujęzycznego gimnazjum młodzież może kontynuować przygodę z kulturą francuską w XV liceum imienia Narcyzy Żmichowskiej.

Jednak klasa zero nie została zamknięta i działa w dalszym ciągu na podobnych zasadach, jak przed reformą edukacji. Uczniowie wybierający naukę w sekcji dwujęzycznej po ukończeniu tradycyjnego gimnazjum spędzają w liceum rok więcej od swoich kolegów

¹¹ Fragment pracy magisterskiej przygotowywanej pod kierunkiem dr Zuzanny Dziegielewskiej-Pecyńskiej. Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej

(cztery lata zamiast trzech). Kandydaci do klasy wstępnej są zobowiązani pozytywnie przejść test sprawdzający ich predyspozycje do nauki języków obcych, taki sam, jaki zdają kandydaci do gimnazjum dwujęzycznego. W « zerówce » licealiści, tak samo, jak uczniowie pierwszej klasy gimnazjum dwujęzycznego, rozpoczynają naukę języka obcego od poziomu początkującego. Jednak oni uczą się go w sposób dużo bardziej intensywny – tygodniowo na naukę języka francuskiego przeznaczono w klasie zero 18 godzin lekcyjnych. Oczywiście, z powodu ograniczeń czasowych, uczniowie zwolnieni są z nauki niektórych innych przedmiotów – poniżej lista przedmiotów nauczanych w klasie dwujęzycznej i liczba przeznaczonych na nie godzin w tygodniu.

PRZEDMIOT	LICZBA GODZIN W TYGODNIU
język francuski	18
język polski	2
historia	1
matematyka	2
geografia Francji	1
informatyka	1

W sekcji francuskojęzycznej w liceum imienia Narcyzy Żmichowskiej działają dwie klasy:

- C z rozszerzonym programem matematyczno-przyrodniczym,
- L z rozszerzonym programem humanistycznym

Niektóre przedmioty niejęzykowe są w tych klasach wykładane po francusku – biologia, historia, matematyka, chemia i fizyka.

Sytuacja szkoły imienia Piotrowiczowej w Łodzi jest bardzo podobna, a jedyna różnica, mająca wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów sekcji dwujęzycznej polega na tym, że gimnazjum dwujęzyczne jest niezależne od liceum.

Dotychczas nie przeprowadzono badań mających na celu sprawdzenie, która z metod: nauka intensywna w klasie zero, czy ekstensywna w gimnazjum, przynosi lepsze rezultaty i w tym właśnie celu postanowiłam przeprowadzić ankiety wśród uczniów i nauczycieli pracujących w liceach dwujęzycznych oraz porównać oceny otrzymane z języka francuskiego i przedmiotów nauczanych w języku obcym.

Badania zostały przeprowadzone jedynie w szkołach w Warszawie i w Łodzi, co stanowi 66% istniejących szkół odpowiadających założeniom ankiety, aczkolwiek zbieżność uzyskanych wyników może świadczyć o istnieniu pewnych prawidłowości.

Poniżej przedstawiam wyniki analizy ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli sekcji dwujęzycznych dwóch wyżej wymienionych liceów.

Pytania, na które odpowiadali nauczyciele dotyczyły, zarówno wyników osiąganych przez uczniów, jak i ich ogólnego stosunku do szkoły (zaangażowania, motywacji, otwartości na inne kultury itp.)

Pierwsza część ankiety, badająca wyniki uczniów, pozwala zauważyć, że lepsze oceny otrzymują na ogół absolwenci klasy zerowej. Są oni również bardziej aktywni podczas lekcji – spontanicznej odpowiadają na pytania nauczyciela, częściej sami zgłaszają się do odpowiedzi, proszą o wyjaśnienie trudniejszych zagadnień lub proszą o dodatkowe informacje. Popełniane błędy nie peszą ich, zwracają przede wszystkim uwagę na przekazanie właściwej informacji, niż na poprawność językową wypowiedzi. Także uczniowie z tej grupy popełniają mniej błędów językowych (gramatyka, leksyka, fonetyka), zarówno w pracach pisemnych, jak i ustnych. W pracach i wypowiedziach absolwentów klasy wstępnej częściej pojawiają się zdania złożone, używane przez nich konstrukcje są bardziej skomplikowane, słownictwo bogatsze. Absolwenci gimnazjum zachowują się w sposób bardziej asekuracyjny – nie ryzykują użycia nowej lub bardziej skomplikowanej struktury zdania, jeśli nie są jej pewni, wybierają „bezpieczniejszą drogę” – wypowiedzi przez nich formułowane są zazwyczaj prostsze, ograniczają się do podstawowego słownictwa, dobrze poznanych zwrotów, co pozwala im ograniczyć liczbę błędów, a nawet samych okazji dla ich popełnienia. Takie podejście sprawia, że uczniowie po gimnazjum wydają się reprezentować niższy poziom języka od swoich kolegów, którzy ukończyli klasę zerową.

Różny jest także stosunek uczniów z dwóch badanych grup do popełnianych podczas lekcji błędów: uczniowie po klasie zerowej w większości przypadków sami poprawiają pomyłki swoje lub swoich kolegów, rzadko są korygowani przez nauczyciela. Natomiast byli gimnazjaliści częściej nie zauważają swoich błędów, a jeśli już je spostrzegą, czekają na interwencję nauczyciela, nie potrafią poprawić źle skonstruowanej wypowiedzi.

Druga część ankiety skupia się na ogólnym stosunku uczniów do szkoły i do nauki języka obcego w szczególności. Z obserwacji nauczycieli wynika, że więcej inicjatywy wykazują absolwenci zerówki. Uczniowie po gimnazjum dwujęzycznym rzadziej, bez wyraźnej prośby nauczyciela, korzystają z innych źródeł niż obowiązkowe podręczniki, niechętnie szukają dodatkowych informacji, nie wychodzą poza ramy programu. Z analizy ankiet wynika, że uczniowie po zerówce wykazują odmienne podejście do nauki – chętnie pogłębiają temat poruszany na lekcji, szukając wiadomości w innych materiałach, niż te zaproponowane przez nauczyciela. Najczęściej w tym celu posługują się Internetem, ale sięgają także do książek i podręczników francuskojęzycznych, oglądają francuską telewizję, czytają prasę. Z takiej postawy wynika, że chcą nie tylko nauczyć się tyle, by zdać do następnej klasy (postawa bliższa absolwentom gimnazjum), ale także chcą być na bieżąco z wydarzeniami w kraju, którego język jest im w pewien sposób bliski. Może to świadczyć o świadomym i dojrzałym podejściu do nauki języka obcego, która polega nie tylko na poznaniu struktur gramatycznych i słownictwa, ale także całego szeroko pojętego kontekstu kulturowego. O aktywności i zaangażowaniu absolwentów klasy zero świadczy także ich uczestnictwo w różnorodnych imprezach związanych z kulturą krajów francuskojęzycznych. Uczniowie ci chętnie biorą udział w organizowanych spotkaniach z osobami promującymi tę kulturę, uczestniczą aktywnie w Dniach Frankofonii, są widzami festiwalu filmów francuskich, czy przeglądów piosenek. Często też startują w dyktandzie z języka francuskiego i innych

konkursach, na których mogą sprawdzić swoją nowo nabytą wiedzę. Uczniów, którzy ukończyli gimnazjum dwujęzyczne mniej interesują takiego typu imprezy, swój czas wolny poświęcają innym zainteresowaniom, na język francuski i naukę w ogóle przeznaczają przeważnie tyle czasu, ile jest niezbędne.

Ostatnie pytanie koncentruje się głównie na wrażeniach, jakie mają nauczyciele podczas pracy z uczniami sekcji dwujęzycznej. Z ich obserwacji wynika, że bardziej zdyscyplinowani są uczniowie po klasie zero. To oni wykazują się większą systematycznością, lepiej przygotowują się do lekcji, są bardziej zainteresowani tematem zajęć (często zadają dodatkowe pytanie, proszą o dodatkowe informacje lub wskazanie im źródeł, z których mogliby skorzystać w celu poszerzenia swojej wiedzy na dany temat). Absolwenci klasy zero, zdaniem nauczycieli ich uczących, są ambitniejsi od swoich kolegów po gimnazjum, silniej od nich zmotywowani i poważniej podchodzą do nauki.

Przejdźmy teraz do ankiet wypełnionych przez uczniów i sprawdźmy, czy ich analiza potwierdzi spostrzeżenia nauczycieli.

Pytania skierowane do uczniów dotyczyły głównie ich ogólnego stosunku do szkoły, a w szczególności do nauki w sekcji dwujęzycznej, motywów, jakimi kierowali się przy wyborze takiej, a nie innej, tradycyjnej metody nauki języka obcego i ich zaangażowania w naukę.

Różnice w odpowiedziach udzielanych przez absolwentów klasy zero i gimnazjum dwujęzycznego są dosyć znaczące. Ci z kandydatów, którzy kierowali się takimi kryteriami jak odległość szkoły od domu, wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe, często organizowane wyjazdy, możliwość kontynuowania wcześniej zawartych znajomości, nieduża liczba kandydatów na jedno miejsce, czy też spełnienie prośby rodziców wydają się nie podchodzić poważnie do kwestii wyboru szkoły średniej. Natomiast pobudki takie jak ciekawe edukacyjne programy i projekty realizowane przez szkołę, wyniki jakie osiągają absolwenci szkoły na egzaminach na wyższe uczelnie, miejsca zajęte przez liceum w opracowywanych rankingach, rodzaj wykształcenia oferowany przez szkołę w kontekście aspiracji i zainteresowań przyszłych jej uczniów wydają się świadczyć o bardziej dojrzałym i przemyślanym wyborze szkoły średniej. Przyglądając się odpowiedziom udzielonym przez uczniów już na pierwszy rzut oka widać, że dla młodzieży decydującej się na naukę w gimnazjum dwujęzycznym liczą się przede wszystkim opinie rówieśników uczących się już w danej szkole oraz sugestie rodziców. Mniej ważne dla nich jest miejsce zajęte przez szkołę w publikowanych rankingach, czy wyniki absolwentów na egzaminach wyższych; dla kandydatów zdających egzaminy do gimnazjum dwujęzycznego szkoła wyższa wydaje się być zbyt odległą przyszłością, by myśleć o niej w wieku lat 13, tuż po skończeniu szkoły podstawowej. Tymczasem uczniowie decydujący się na wybór czteroletniego cyklu nauki w liceum, zatem ci, którzy języka francuskiego uczą się w klasie zero, kierują się zupełnie innymi pobudkami. Dla nich najważniejsze są właśnie wyniki osiągnięte na egzaminach na wyższe uczelnie przez absolwentów wybranego liceum oraz to jaką ofertę edukacyjną może zapewnić im szkoła. Różnica ta wydaje się wynikać przede wszystkim z różnicy wieku pomiędzy uczniami w momencie wybierania szkoły – młodzież w pierwszej klasie gimnazjum to trzynastolatkowie, uczniowie klasy zero rozpoczynając naukę w liceum mają lat szesnaście. Gimnazjaliści nie myślą jeszcze perspektywicznie, mało który trzynastolatek

troszczy się o wybór szkoły wyższej, młodzież w tym wieku ma zupełnie inne priorytety niż, jak wydaje się wynikać z analizy odpowiedzi uczniów, dużo dojrzałsi od nich szesnastolatki. Podczas kiedy ci pierwsi myślą raczej o tym, jak przyjemnie spędzić czas i w miarę bezboleśnie przejść przez niestety obowiązkową szkołę, ci drudzy skupiają się bardziej na wymiernych korzyściach, jakie może im dać nauka w takiej, a nie innej szkole średniej. Śledzą rankingi liceów publikowane w prasie i biorą je pod uwagę decydując o wyborze szkoły. Na podstawie wybranych wariantów odpowiedzi na pytanie 1 ankiety można pokusić się o wyciągnięcie wniosku, że mimo tylko trzech lat różnicy pomiędzy dwoma badanymi grupami, różnica w postrzeganiu rzeczywistości, w ustalonej hierarchii i wartości, w podejściu do nauki jest kolosalna. Uczniowie rozpoczynający naukę w gimnazjum wydają się jeszcze dziećmi, dla których ważna jest zabawa, a wybór szkoły jest często całkiem przypadkowy. Natomiast kandydaci do klasy zero są dużo bardziej przewidujący i poważniej myślą o przyszłości. Już przy wyborze liceum chcą sobie zapewnić większe szanse na dobre studia i co za tym idzie, zwiększyć prawdopodobieństwo znalezienia ciekawej i opłacalnej pracy, zapewnienia sobie łatwiejszego startu w życiu zawodowym, osiągnięcia sukcesu w życiu.

Kolejne pytania mają na celu poznać postawę, jaką reprezentują uczniowie wobec całego procesu uczenia się. Analiza ankiet przeprowadzonych wśród uczniów klas dwujęzycznych pozwoliła zauważyć, że to przeważnie uczniowie, którzy ukończyli klasę wstępną wykazują większe zaangażowanie w cały proces nauczania i uczenia się, ich zachowanie na lekcjach i poza szkołą świadczy o otwartości, ciekawości, chęci samorozwoju. Uczniowie po klasie wstępnej często nie ograniczają się jedynie do przygotowania i opanowania materiału podanego im „na tacy”, przez nauczyciela, ale sami, z własnej inicjatywy i dla samych siebie, pogłębiają omawiane na zajęciach tematy, szukają dodatkowych źródeł, uzupełniają wyniesione z zajęć informacje. Świadczy o tym gotowość i chęć do poszerzania wiedzy, nawet jeśli wymaga to od nich poświęcenia wolnego czasu. Po przeanalizowaniu ankiet można zauważyć, że uczniowie z grupy „po klasie zero” częściej przyznają się do odwiedzania biblioteki francuskiej, gdzie mogą znaleźć materiały źródłowe w języku obcym przydatne im do zajęć szkolnych, a także bogaty zbiór prasy francuskojęzycznej, co pozwala im być na bieżąco, spojrzeć na wydarzenia z innej perspektywy, zobiektywizować obraz świat, spojrzeć na to, co dzieje się na świecie z dystansem, nie tylko z perspektywy polskiej. Takie podejście umożliwia zachowanie większego obiektywizmu, uczy tolerancji i otwarcia na innych, nie pozwala zamknąć się we własnym świecie, ograniczyć jedynie do własnej (czyli w tym wypadku polskiej) kultury. Generalnie takie wartości jak tolerancja, otwartość na inne kultury, rozbudzenie ciekawości świata bliskie są ideom założycieli sekcji dwujęzycznych, i z całą pewnością nie są one obce uczniom, którzy ukończyli gimnazjum dwujęzyczne. Jednak z odpowiedzi udzielonych w ankiecie wynika, że byli gimnazjaliści wykazują znacznie mniejszą chęć do pracy ponad program, do wychodzenia poza ramy narzucone przez nauczycieli. Absolwenci gimnazjum często ograniczają się do niezbędnego minimum i dużo rzadziej niż ich koledzy, którzy ukończyli klasę wstępną mają ochotę i zapał do pracy samodzielnej. Oczywiście, każdy z nich ma swoje zainteresowania i stara się je rozwijać, ale niekoniecznie związane są one z wybranym przez nich kierunkiem szkoły średniej. Prawdopodobnie dlatego sporadycznie uczestniczą w imprezach związanych z kulturą krajów frankofońskich, nie są, w przeciwieństwie do byłych „zerówkowiczów”, częstymi widzami na pokazach filmów francuskojęzycznych,

Odpowiedzi na pytanie dotyczące nawiązywania i utrzymywania kontaktów z rówieśnikami z francuskojęzycznego obszaru językowego także odzwierciedlają ogólny stosunek uczniów do kultury związanej z językiem, którego się uczą. To, że młodzież ma chęć i sama z własnej inicjatywy szuka kontaktów z obcokrajowcami, świadczy o tym, że język jest przez nich postrzegany nie tylko jako dodatkowy przedmiot w szkole, którego trzeba nauczyć się na zaliczenie. Od samego początku widzą jego praktyczne zastosowanie i wykorzystują zdobyte umiejętności w sytuacjach naturalnych życia codziennego, staje się instrumentem umożliwiającym realizację określonych celów. Dzięki temu, że uczniowie mogą sprawdzić w praktyce zastosowanie zdobytej wiedzy, wykorzystać ją do swoich własnych celów, z pewnością ma wpływ na wzrost motywacji. W większości przypadków wiedza zdobyta na innych przedmiotach nie znajduje tak szerokiego zastosowania w życiu codziennym, co szybko zniechęca młodzież, z natury niecierpliwą, do nauki. Z językiem rzecz ma się inaczej – wszystkie rozwijane na lekcjach sprawności rozszerzają horyzonty uczniów, dzięki językowi mogą swobodnie poruszać się wśród osób francuskojęzycznych, nawiązywać nowe znajomości, poznawać literaturę czy oglądać filmy w wersji oryginalnej itd. Jak wynika z analizy ankiet uczniowie chętnie wykorzystują język francuski, kiedy tylko mają do tego okazję. Większość z nich utrzymuje różnego rodzaju kontakty z rówieśnikami z krajów francuskojęzycznych, podtrzymuje znajomości zawarte za granicą, podczas wymian lub wyjazdów wakacyjnych, wymienia e-maile z obcokrajowcami, kontaktuje się z nimi za pomocą komunikatorów (Skype, Gadu-Gadu, Messenger) lub korzysta z tradycyjnej korespondencji.

Jednak w odpowiedziach na pytania dotyczące kontaktów z osobami francuskojęzycznymi również widoczne są różnice pomiędzy dwoma grupami – absolwentami klasy zero i absolwentami gimnazjum dwujęzycznego. Uczniowie, którzy wybrali w liceum cykl czteroletni, czyli ukończyli klasę zero, wyraźnie chętniej nawiązują takie znajomości, częściej uczestniczą w imprezach związanych z kulturą krajów francuskojęzycznych. Absolwenci gimnazjum w przeważającej części nie wychodzą poza ramy programowe, ograniczają się do tego, co narzuca im nauczyciel podczas lekcji.

Spostrzeżenia te potwierdzają także odpowiedzi udzielone na kolejne pytanie o to, jakie korzyści widzą uczniowie w uczestnictwie w wymianach międzyszkolnych z krajami francuskojęzycznymi. Jak wynika z ich wypowiedzi wszyscy chętnie biorą udział takich wyjazdach, nawet jeśli szkoła ich nie organizowała i młodzież nie miała jeszcze szansy mieszkać w rodzinie francuskiej, większość jest nastawiona dosyć entuzjastycznie i zdecydowałaby się na podobny wyjazd. Niemniej jednak i w tej kwestii pojawiają się różnice pomiędzy dwiema badanymi grupami. Dla absolwentów klasy zerowej pobyt za granicą jest przede wszystkim wzbogacający i mówiąc o korzyściach z niego płynących, wysuwają na plan pierwszy możliwość samodoskonalenia, zarówno pod względem językowym, jak i bardzo ogólnym. Wybór takich odpowiedzi wydaje się świadczyć o ich dojrzałości, poważnym podejściu do nauki, chęci pogłębiania wiedzy. Warto zauważyć ponadto fakt, iż byli „zerówkowicze” dostrzegają w wymianie nie tylko okazję do nauki francuskiego, ale także widzą w niej możliwość nauki tolerancji, skonfrontowania swojego wyobrażenia o obcokrajowcach, przełamania stereotypów, czy też spojrzenia z dystansu na własną kulturę. Jest to dla nich również okazja do sprawdzenia się w nowej sytuacji, z dala od domu, od rodziców, szansa na osiągnięcie pewnej samodzielności. Tymczasem

absolwentom gimnazjum wymiana kojarzy się głównie z zabawą, wycieczką, kilkoma dniami wolnymi od szkoły i od codziennych obowiązków domowych. Oczywiście widzą w niej także szansę na podszkolenie języka i wypróbowanie swoich sił w rzeczywistości francuskojęzycznej, ale te korzyści schodzą na plan dalszy.

Wszystkie wyżej wymienione różnice wydają się potwierdzać tezę, jakoby uczniowie decydujący o wyborze dwujęzyczności w późniejszym wieku, robili to z zupełnie innych pobudek. Wybór szesnastolatków wydaje się dużo bardziej świadomy i dojrzały, a ich podejście do nauki o wiele poważniejsze. Nic w tym dziwnego, gdyż trzynastolatkowie, którzy dopiero co opuścili mury szkoły podstawowej rzadko myślą poważnie o swojej przyszłości, a wybór gimnazjum jest często wyborem dosyć przypadkowym. Bardzo często pozostają pod wpływem rodziców, którzy chcąc jak najlepiej dla swoich dzieci sami wybierają im szkoły i niekiedy jest to wybór chybiony. Sprawdzian badający predyspozycje dzieci do nauki języków obcych pozwala dokonać pewnej selekcji i do klas dwujęzycznych dostają się ci uczniowie, którzy mają uzdolnienia w tym kierunku, ale same uzdolnienia nie wystarczą. Nie zrekompensują braku odpowiedniej motywacji do nauki. Motywacja ta jest bez wątpienia silniejsza wśród uczniów, którzy sami decydują o swojej przyszłości, świadomie decydują się na naukę w klasie z wykładowym językiem francuskim i wiedzą po co to robią, stawiają sobie określony cel, który chcą osiągnąć. Nie zniechęca ich fakt, że sekcja dwujęzyczna liceum wymaga od uczniów więcej pracy, niż od liceum tradycyjne, ale oferuje w zamian przygotowanie językowe, które zapoczątkuje w przyszłości. Głównie z tego powodu absolwenci klasy zero mogą pochwalić się lepszymi wynikami od swoich kolegów, którzy ukończyli gimnazjum. Oczywiście nie jest to jedyny powód i jak w każdym przypadku uogólnianie pociąga za sobą pewne ryzyko przekłamania, jednak bezsprzeczny jest fakt, że wiek, w którym uczniowie dokonują wyboru systemu w jakim chcą się uczyć języka obcego ma ogromny wpływ na ich motywację, a co za tym idzie, na późniejsze efekty całego procesu nauczania.

Na koniec przejdźmy do porównania ocen, jakie otrzymują uczniowie obu badanych grup.

Oceny uczniów XV LO im. N. Żmichowskiej

Tabela nr 1: Wyniki końcowego egzaminu z języka francuskiego (max – 20 punktów)		
	Maj 2003	Maj 2005
Średnia uczniów po klasie « zero »	16,25	15,81
Średnia uczniów po klasie gimnazjum dwujęzycznym	13,76	15,78
Różnica	2,49	0,03

Analiza ocen z końcowego egzaminu przeprowadzanego po klasie wstępnej (zerówce) i po trzyletnim gimnazjum dwujęzycznym wydaje się potwierdzać spostrzeżenia nauczycieli. Zdaniem nauczycieli uczących w klasach z wykładowym językiem francuskim grupa uczniów, którzy zdecydowali się na cykl czteroletni z klasą zerową osiąga ona generalnie wyższy poziom języka i w konsekwencji otrzymuje lepsze oceny od kolegów, którzy

uczyli się języka obcego przez trzy lata w gimnazjum francuskojęzycznym. Różnice te są zauważalne nie tylko podczas lekcji języka, ale także widać je na lekcjach przedmiotów niejęzykowych.

Maksymalna liczba punktów z egzaminu końcowego sprawdzającego osiągnięty przez uczniów poziom języka (oceniane są wszystkie nauczane sprawności językowe) wynosi 20; średnia ocen uzyskanych przez uczniów klasy zero wynosi 16,25/20, podczas gdy uczniowie po gimnazjum otrzymują z takiego samego sprawdzianu średnią równą jedynie 13,76/20 (patrz tabela nr 1).

Wyniki analizy ocen z takiego samego egzaminu przeprowadzonego w maju 2005 przedstawiają się nieco inaczej. W roku 2005 poziom uczniów po klasie zero i gimnazjum dwujęzycznym był zbliżony i nie dostrzeżono poważniejszych różnic pomiędzy dwoma badanymi grupami.

Jedyny wyjątek stanowi część egzaminu badająca rozumienie tekstu pisanego (CE): w tym przypadku średnia absolwentów gimnazjum jest nieznacznie, ale jednak wyższa niż uczniów klasy wstępnej (średnia absolwentów gimnazjum dwujęzycznego = 15,81/20 średnia uczniów po klasie wstępnej = 15,78/20)

Wyższe oceny otrzymane z części testu sprawdzającej rozumienie ze słuchu (CO), części gramatycznej i leksykalnej otrzymali absolwenci klasy zerowej.

Oceny z części ustnej egzaminu wydają się potwierdzać spostrzeżenie, że nauczanie intensywne daje lepsze wyniki niż nauczanie ekstensywne. Uczniowie, którzy skończyli klasę zero i przez rok poświęcali tygodniowo aż 18 godzin na język obcy, otrzymują wyższe oceny z egzaminu weryfikującego poziom języka. Średnia uczniów klasy zerowej i w tym przypadku jest wyższa i wynosi 13,73/20, podczas gdy uczniowie z gimnazjum kończą rok ze średnią = 13,25/20.

Oczywiście stopień intensywności nauczania języka francuskiego nie jest jedynym czynnikiem determinującym efektywność tego procesu, jednak uwzględniając fakt, że pracują według tego samego programu (realizowanego w klasie zero trzy razy szybciej niż w gimnazjum) oraz że pracują z tymi samymi nauczycielami, kryterium intensywności może zostać zakwalifikowane jako jedno z istotniejszych i mających przemożny wpływ na końcowy efekt nauczania.

Analiza ocen uczniów klasy dwujęzycznej uzyskanych przez nich podczas całego cyklu nauczania w sekcji dwujęzycznej, pozwala sprawdzić, czy różnice widoczne na początku liceum pomiędzy uczniami, którzy skończyli gimnazjum dwujęzyczne, a tymi po klasie zero, utrzymują się przez cały czas na podobnym poziomie, czy też może w trakcie nauki niwelują się i absolwenci gimnazjum osiągają wyniki zbliżone do wyników byłych zerówkowiczów. Rozbieżność ta widoczna jest już w trakcie porównywania ocen uzyskanych z egzaminu (jednakowego dla obu badanych grup), przeprowadzanego na zakończenie trzyletniej nauki w gimnazjum i na koniec klasy wstępnej.

Porównajmy zatem oceny otrzymane przez uczniów z obu grup otrzymane przez trzy kolejne lata nauki w klasie francuskojęzycznej.

Wyższe oceny z języka francuskiego na koniec pierwszej klasy otrzymali uczniowie, którzy ukończyli wcześniej klasę zero; ich średnia wynosi $4,25/6$, podczas gdy średnia absolwentów gimnazjum francuskojęzycznego jest równa tylko $3,8/6$ (**różnica pomiędzy średnimi = 0,41**). Ta dosyć wyraźna rozbieżność pomiędzy dwoma grupami pozwala sądzić, że młodzieży, która osiągnęła w gimnazjum niższy poziom języka francuskiego nie udało się podczas pierwszego roku w liceum nadrobić tej różnicy i dogonić swoich kolegów.

Analiza ocen obu grup uczniów z klasy dwujęzycznej otrzymanych na koniec kolejnego roku nauki wydają się potwierdzać zaobserwowaną wcześniej prawidłowość. Uczniowie, którzy zdecydowali się na naukę w systemie intensywnym (klasa zero) kończą klasę drugą ze średnim wynikiem z języka francuskiego równym $4/6$. Natomiast tym, którzy wybrali trzyletnie gimnazjum dwujęzyczne udaje się osiągnąć na koniec klasy drugiej średnią ocen z języka obcego równą jedynie $3,6/6$ (**różnica pomiędzy średnimi = 0,41**).

I na koniec przyjrzyjmy się ocenom uzyskanym przez tych samych uczniów na koniec klasy maturalnej (trzeciej klasy liceum). W tym przypadku różnica pomiędzy badanymi grupami jest jeszcze bardziej znacząca: uczniowie po klasie wstępnej kończą klasę trzecią ze średnią ocen równą $5/6$, a średnia ich kolegów, byłych gimnazjalistów wynosi jedynie $4,3/6$, zatem **różnica** pomiędzy średnimi obu grup po trzech latach nauki jest największa i **wynosi aż 0,7**.

Analiza ocen z przedmiotów niejęzykowych wydaje się potwierdzać powyższe spostrzeżenia.

	Matematyka	Historia	Biologia	Chemia	Fizyka
Średnia uczniów po klasie „zero”	4,25	4,25	5	5	4,25
Średnia uczniów po klasie gimnazjum dwujęzycznym	3,8	3,66	3,9	4,25	3,25
Różnica	0,45	0,59	1,1	0,75	1

Porównanie średnich uzyskanych przez uczniów klasy dwujęzycznej pozwala przypuszczać, że ci uczniowie, którzy ukończyli klasę wstępną otrzymują lepsze oceny nie tylko z języka francuskiego, ale też z tych przedmiotów, które są nauczane w języku obcym.

Ponadto teza ta wydaje się być potwierdzona końcowymi ocenami otrzymanymi z chemii i z fizyki. Mimo, że przez cały rok w klasie wstępnej uczniowie nie mają kontaktu z tymi przedmiotami, wyniki przez nich osiągnięte są lepsze, niż rezultaty uczniów, którzy skończyli gimnazjum francuskojęzyczne (patrz tabela nr 2).

Podczas dwóch kolejnych lat nauki w sekcji dwujęzycznej zaobserwowane wcześniej różnice nie zanikają.

Tabela nr 3: Wyniki uzyskane na koniec drugiej klasy w roku szkolnym 2004/05 (na 6)					
	Matematyka	Historia	Biologia	Chemia	Fizyka
Średnia uczniów po klasie „zero”	3,25	3,5	5	4	4,5
Średnia uczniów po gimnazjum dwujęzycznym	3	3,3	4,1	4,6	4
Różnica	0,25	0,2	0,9	0,6	0,5

Porównanie ocen otrzymanych na koniec drugiej klasy liceum potwierdza spostrzeżenie, że uczniowie z grupy, która ukończyła klasę wstępną i uczyła się języka tylko przez jeden rok, ale dosyć intensywnie, osiąga lepsze wyniki niż młodzież po trzech, która poprzedziła naukę w sekcji dwujęzycznej liceum trzema latami nauki w gimnazjum francuskojęzycznym.

Z powyższej tabeli wynika, że różnice pomiędzy średnimi nie są zbyt wielkie, niemniej jednak analiza ta pozwala przypuszczać, że zauważone rozbieżności powtarzają się w miarę systematycznie. Uczniowie po klasie wstępnej, uczący się francuskiego w zerówce w sposób intensywny, mimo iż w niewielkim stopniu, zawsze trochę wyprzedzają kolegów, którzy ukończyli gimnazjum dwujęzyczne (patrz tabela nr 3).

Tabela nr 4: Wyniki uzyskane na koniec trzeciej klasy w roku szkolnym 2005/06 (na 6)					
	Matematyka	Historia	Biologia	Chemia	Fizyka
Średnia uczniów po klasie „zero”	3,8	4	5	5	4,75
Średnia uczniów po gimnazjum dwujęzycznym	3,5	3,5	4,5	4,9	4,6
Różnica	0,3	0,5	0,5	0,1	0,05

Podsumowując tę analizę przedstawiamy oceny otrzymane przez uczniów tej samej klasy dwujęzycznej na koniec ostatniej klasy liceum. Porównanie tych ocen nie zmienia wyciągniętych uprzednio wniosków, ale zdaje się je potwierdzać (patrz tabela nr 4).

Porównania ocen klas dwujęzycznych z **XII LO im. M. Piotrowiczowej** potwierdzają wnioski wyciągnięte z powyższej analizy. W tej szkole różnice są nawet jeszcze bardziej widoczne – uczniowie po gimnazjum osiągają znacznie słabsze rezultaty niż absolwenci klasy zerowej. Fakt ten, zdaniem wielu nauczycieli, wynika przede wszystkim z odmiennej zasady organizacji szkoły warszawskiej i łódzkiej. W Warszawie gimnazjum dwujęzyczne stanowi w zasadzie część liceum, jest z nim bardzo silnie związane (obie szkoły mieszczą się w tym samym budynku, pracują w nich ci sami nauczyciele), natomiast w Łodzi gimnazjum funkcjonuje zupełnie odrębnie, nie ma ścisłej współpracy pomiędzy dwoma szkołami.

Porównując oceny semestralne i roczne klas I A (uczniowie po „zerówce”) i I B (uczniowie po gimnazjum dwujęzycznym) uzyskane w roku szkolnym 2004/2005, od razu zauważamy powtarzającą się stale rozbieżność pomiędzy wynikami osiągniętymi przez absolwentów klasy wstępnej a absolwentów gimnazjum.

Po pierwszym półroczu nauki w klasie francuskojęzycznej oceny uczniów klasy B są znacznie niższe niż oceny wystawione klasie A. Poniżej porównanie średnich wyliczonych dla obu klas na koniec pierwszego semestru:

	Francuski	Matematyka	Biologia	Historia
Średnia uczniów klasy A	3,9	4,2	4,5	4,4
Średnia uczniów klasy B	3,3	3,1	4,25	3,3

i na koniec pierwszego roku nauki:

	Francuski	Matematyka	Biologia	Historia
Średnia uczniów klasy A	3,5	4,5	4,8	4,34
Średnia uczniów klasy B	3,38	3,34	4,07	3,3

Różnice w poziomie osiąganym przez uczniów obu klas nie zmniejszają się także po kolejnym półroczu nauki. W tabeli poniżej przedstawiam porównanie ocen tych samych klas, wystawionych na koniec pierwszego semestru klasy drugiej:

	Francuski	Matematyka	Biologia	Historia
Średnia uczniów klasy A	4,2	3,5	4,5	4,1
Średnia uczniów klasy B	3,2	3,2	3,6	3,17

Podobnie jak w przypadku uczniów Żmichowskiej różnice pomiędzy dwoma badanymi grupami nie niwelują się, a co więcej w kolejnym roku nauki nawet się pogłębiają. Prawidłowość ta świadczyć może o tym, że mimo pracy z tymi samymi nauczycielami, z tym samym programem, w tych samych warunkach, byli gimnazjaliści nie są w stanie nadrobić braków i wyrównać poziomu językowego. Może być to również wynikiem ich podejścia do nauki. Jak wynika z analizy ankiet, które zostały omówione powyżej absolwenci gimnazjum są z reguły mniej zaangażowani w naukę, niechętnie z własnej inicjatywy pogłębiają tematy poruszane na zajęciach i często ograniczają się do niezbędnego minimum narzuconego przez program i nauczyciela.

Podobnie rzecz ma się z ocenami uzyskiwanymi z wewnętrznego egzaminu z języka francuskiego przeprowadzanego w klasach dwujęzycznych dwa razy do roku. W pierwszym semestrze roku szkolnego 2004/2005 średnia ocen z takiego sprawdzianu w klasie I A

(uczniowie po „zerówce”) wyniosła 3,69 (3,41 część pisemna i 3,96 część ustna), podczas gdy w klasie I B uczniom udało się jedynie osiągnąć średnią równą 3,22 (część pisemna 2,93 i ustna 3,52). Egzamin przeprowadzony na koniec pierwszej klasy przyniósł podobne rezultaty, w dalszym ciągu lepsi byli absolwenci klasy wstępnej – średnia = 3,89 (część pisemna 3,69 i ustna 4,1); w klasie I B wynik ten to odpowiednio średnia całego sprawdzianu - 3,24 (część pisemna 2,56 i ustna 3,92).

Z przeprowadzonych badań, zarówno ankiet wypełnionych przez nauczycieli i uczniów sekcji dwujęzycznej, jak i z porównania ocen otrzymywanych przez absolwentów klasy zero i gimnazjum dwujęzycznego, wynika, że obie grupy osiągają różne wyniki podczas nauki w liceum. Zauważone prawidłowości powtarzają się stale i mimo niewielkich różnic (poziom badanych grup jest bardziej zbliżony w XV LO im Żmichowskiej niż w szkole łódzkiej) uczniowie, którzy uczyli się języka przez rok w klasie zerowej osiągają lepsze rezultaty od swoich kolegów, którzy na naukę języka poświęcili trzy lata. Jak już wyżej wspomnieliśmy na ten fakt ma wpływ wiele zjawisk i zbyt dużym uproszczeniem byłoby wyciągnięcie wniosku – nauka intensywna przynosi lepsze efekty. Niewątpliwie możemy się jednak pokusić o stwierdzenie, że bardziej dojrzała i poważna postawa młodzieży w momencie wybierania szkoły średniej i co za tym idzie zupełnie inne nastawienie do nauki mają zasadniczy wpływ na osiągnięty poziom języka. Nie bez znaczenia jest też fakt, że gimnazjum dwujęzyczne w Warszawie jest praktycznie połączone z liceum, między oboma szkołami istnieje ścisła współpraca. Nie tylko program w gimnazjum jest taki sam jak w liceum, ale ponadto uczniowie pracują z tymi samymi nauczycielami, co gwarantuje podobny poziom nauczania. Gimnazjum w Łodzi nie cieszy się takim samym prestiżem i wzięciem jak szkoła warszawska, dużo łatwiej jest się do niego dostać. Fakt ten sprawia, iż już na początku nauki uczniowie nie przechodzą przez gęste sito selekcji i niewykluczone, że dostaje się doń także młodzież z mniejszymi predyspozycjami do nauki języków obcych.

Powyższe spostrzeżenia stanowią jedynie wstęp do głębszej analizy. Aby móc wyciągnąć wnioski bardziej ogólne należałoby przeanalizować wyniki uczniów otrzymane w wielu kolejnych latach nauki i ze wszystkich istniejących w Polsce liceów dwujęzycznych, zatem także z liceum imienia Młodej Polski w Krakowie.

STRATEGIE NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW ŚCISŁYCH W KLASACH DWUJĘZYCZNYCH

Larysa Michalska-Guidon^{12*}

Celem pracy była analiza pytań stosowanych przez nauczyciela w celu zrozumienia strategii nauczania w klasach dwujęzycznych. Czy stosowanie języka obcego w czasie lekcji wprowadza istotne zmiany w strategii nauczyciela? Oto pytanie, na które próbowaliśmy udzielić odpowiedzi.

W tym celu obserwowano 6 lekcji: 2 lekcje chemii, 2 fizyki oraz 2 matematyki. Temat lekcji w przypadku każdego przedmiotu był identyczny. Jedna z nich była jednak poprowadzona po polsku, natomiast druga, w klasie dwujęzycznej po francusku.

Tematy lekcji były następujące:

Chemia: *Właściwości glukozy*

Fizyka: *Praca siły stałej*

Matematyka: *Funkcje $f(x)=\operatorname{tg}x$, $f(x)=\cos ax$, $f(x)=\sin ax$*

W trakcie obserwowanych lekcji nauczyciele stosowali metodę pytań: starali się doprowadzić ucznia do konkretnych wniosków poprzez zadawane pytania. Starali się osiągnąć cele kognitywne za pomocą zasady: pytanie-odpowiedź. Dlatego też praca niniejsza została skoncentrowana na analizie porównawczej pytań stosowanych przez nauczyciela.

Badania zostały oparte na typologii pytań Nicole Soulé-Susbielles, zawartych w miesięczniku „*Le Francais dans le monde*” nr 183. Wszystkie pytania zaobserwowane w czasie poszczególnych lekcji podzielone zostały na sekwencje. N. Soulé-Susbielles sekwencją nazywa: grupę wypowiedzi nadawcy i odbiorcy skupionych wokół jednego problemu.

Wszystkie zaobserwowane pytania zostały podzielone na sekwencje, a następnie analizowane pod względem ilościowym: ilość pytań, ilość sekwencji oraz pytań w jednej sekwencji.

Następnie wszystkie pytania zostały poddane analizie dyskursywnej. W tym celu zostały one podzielone na pytania: pierwsze, sondujące i przeformułowane.

ANALIZA POD WZGLĘDEM DYSKURSYWNYM:

PYTANIE PIERWSZE: jest bardzo ogólne, otwiera drogę do rozmaitych odpowiedzi, np.:
– *Jak można zdefiniować iloczyn skalarny?*

1. **PYTANIE SONDUJĄCE:** wynika bezpośrednio z odpowiedzi ucznia; jego rolą jest pogłębienie lub uzupełnienie informacji, np.: *I co w tym wypadku dąży do zera?*

¹² Fragment pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr Zuzanny Dziegelewskiej-Pecyńskiej. Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki – Warszawa 1997.

2. PYTANIE PRZEFORMUŁOWANE: nauczyciel parafrazuje pytanie pierwsze. Redukuje swoją wypowiedź w celu uzyskania prawidłowej odpowiedzi ze strony ucznia, np.:
- *Powiedzcie mi teraz kiedy wektor skalarny (...) będzie wynosił zero?*
 - *Kiedy będzie zerowy?*
 - *W jakiej sytuacji?*
 - *Kiedy ten wynik będzie równy zeru?*

Następnym etapem niniejszej pracy była analiza językowa obserwowanych pytań. W tym celu wszystkie pytania zostały podzielone na 3 grupy syntaktyczne.

ANALIZA POD WZGLĘDEM JĘZYKOWYM:

1. ZDANIA PYTAJĄCE PRZYIMKOWE: pytanie na które odpowiedź brzmi tak lub nie, np.: – *A cosinus, czy zawsze będzie pozytywny?*
2. PYTANIE ALTERNATYWNE: osoba pytana musi wybrać odpowiedź spośród dwóch różnych propozycji, np.: – *Pierwszy węgiel będzie symetryczny czy asymetryczny?*
3. PYTANIE ZAIMKOWE (które może być również nazwane zamkniętym): pozwala pytającemu na zbudowanie pełnej odpowiedzi zawierającej zaimek pytający: (gdzie, jak, ile...), np.: – *Ile kątów tworzą te dwa wektory?*

Dopowyższej typologii dodaliśmy również pytania otwarte według typologii zaproponowanej przez E. Woźniak.

4. PYTANIE OTWARTE: jest zbliżone do zaimkowego lecz wymaga sformułowania dłuższej wypowiedzi, np.: – *A co możemy powiedzieć na temat tych dwóch kątów?*

Podczas obserwacji zaobserwowano również rodzaj pytań, które nazwaliśmy:

5. PYTANIA NIEPEŁNE: są to zdania twierdzące lub pytające zaimkowe, lecz wysiłek udzielającego odpowiedzi jest tu mniejszy, ponieważ nauczyciel albo proponuje początek wyrazu, albo model syntaktyczny do uzupełnienia: np.:
 - *Praca siły wynosi....?*
 - *Czyli...*
 - *Pomnożone przez...?*

OBSERWACJE NA PODSTAWIE ANALIZY ILOŚCIOWEJ

Po przeprowadzeniu analizy ilościowej można stwierdzić przede wszystkim, że:

- nauczyciele mogli zrealizować swoje zamierzenia dotyczące lekcji zarówno w klasach dwujęzycznych, jak i w klasach jednojęzycznych,
- liczba sekwencji, a więc tematów poruszonych na lekcjach była identyczna lub prawie identyczna,

— liczba pytań dotyczących tej samej sekwencji różni się w przypadku lekcji prowadzonej po polsku, jak i po francusku.

Szczególnie na lekcji matematyki prowadzonej po francusku liczba pytań znacznie przewyższa liczbę pytań zadanych przez nauczyciela na lekcji polskiej (jest ich o 23 więcej). Należy tu sprecyzować, że lekcja ta polegała na wykonywaniu przez uczniów zadań na tablicy. Zaś nauczyciel towarzyszył uczniom bacznie śledząc ich rozumowanie, chcąc w ten sposób ustnie zilustrować ćwiczenie wykonane na tablicy dla reszty klasy, a także spowodować, aby uczniowie wyciągnęli dodatkową korzyść językową. Można przypuszczać, że chodzi w tym przypadku o chęć jaśniejszego formułowania, które wydaje się nauczycielowi bardziej uzasadnione na lekcji prowadzonej po francusku.

Tendencja ta nie została zaobserwowana na lekcji chemii ani fizyki. Można więc stwierdzić, że tego typu postawa nauczyciela nie jest koniecznością; nauczyciel nie musi zadawać większej liczby pytań na lekcji prowadzonej po francusku. Przykład matematyki odpowiada świadomemu wyborowi obserwowanego nauczyciela i ma ścisły związek ze stosowaniem języka obcego na lekcji.

A oto przykład sekwencji, w której wyraźnie widzimy towarzyszenie uczniowi po francusku, podczas gdy po polsku, pomoc ta jest znikoma:

N.: – Obliczymy teraz funkcję $f(x) = \operatorname{tg} x$

U.: (wykonuje zadanie na tablicy)

N.: – A więc w efekcie to jest.....?

N.: – *Comment tu peux trouver la dérivée ?*

N.: – *Que dit la formule ?*

N.: – *Divisé par... ?*

N.: – *Tu sais que la dérivée de la fonction \sin c'est... ?*

N.: – *Comment tu peux l'écrire autrement ?*

N.: – *Donc qu'est-ce qu'on a comme dénominateur ?*

N.: – *Ça fait?*

ANALIZA Z PUNKTU WIDZENIA DYSKURSYWNEGO

Na lekcji matematyki i fizyki realizowanej po francusku zaobserwowano większą liczbę pytań pierwszych w stosunku do lekcji przeprowadzonych po polsku. Zważywszy, że pytanie to otwiera sekwencję, można wyjaśnić tę sytuację poprzez potrzebę nauczyciela nadania lekcji jaśniejszej struktury i silniejszego zaakcentowania poszczególnych etapów.

Jeśli chodzi o pytania sondujące, pojawiają się one w większej liczbie na lekcji matematyki. Można zatem mówić o prawdziwym dialogu nauczyciel-uczeń, zwłaszcza, że wprowadzone terminy nie są uczniom absolutnie nieznanymi.

Nie dotyczy to lekcji chemii, lecz w tym przypadku chodzi o wprowadzenie nowych terminów.

Na lekcji fizyki liczba pytań sondujących jest bardzo duża, nauczyciel wciąż odsyła pytania uczniom, aby zmusić ich do pogłębienia refleksji.

Jeśli chodzi o pytania przeformułowane, różnice obserwowane na lekcjach polskich i francuskich są bardzo zbliżone na chemii i fizyce. Na fizyce pewne przeformułowania były związane z niezrozumieniem pytania ze strony uczniów. Podczas gdy na chemii to nieznajomość odpowiedzi prowadziła do przeformułowania pytania.

Oto przykład przeformułowania zaobserwowany na lekcji fizyki:

N.: – *Dites-moi maintenant quand est-ce que le produit scalaire, donc le travail d'une force F lors du déplacement du corps A vers B , sera égal à zero?*

U.

N.: – *Quand est-ce qu'il sera nul?*

U.

N.: – *Dans quelle situation?*

U.

N.: – *Qu'est ce qu'il faut pour que ce produit soit nul?*

U.: – (udzielają odpowiedzi, lecz mało precyzyjnie)

N.: – *Alors à quoi doit être égal cet angle pour que le cosinus soit nul?*

U.

N.: – *De quel nombre cosinus est nul?*

U.: – Dziewięćdziesiąt.

N.: – Dziewięćdziesiąt czyli jaki kąt?

Można wyciągnąć wniosek, że przeformułowanie pytania odpowiada przede wszystkim potrzebie kognitywnej. Tylko na początku nauki języka obcego może odgrywać rolę językową.

ANALIZA Z PUNKTU WIDZENIA JĘZYKOWEGO

Na lekcji matematyki zaobserwowano nieco większą liczbę pytań przyimkowych, co można wyjaśnić poprzez potrzebę jasności lekcji, właściwej obserwowanemu nauczycielowi matematyki. Pytania alternatywne były w tym przypadku rzadko stosowane. Nauczyciel stosował je tylko wtedy, gdy pomagał uczniowi pokonać trudność, czy to w zrozumieniu pytania, czy też w udzieleniu odpowiedzi. Natomiast uprzywilejowanym instrumentem strategii kognitywnej były pytania zaimkowe. To na tym typie pytań spoczywa rytm lekcji. Ich występowanie na wszystkich lekcjach łącznie wynosi 69%, natomiast na fizyce po francusku nawet 80,5 %.

Różnica zaobserwowana na lekcji fizyki (o 13 pytań więcej na lekcji po francusku) jest bardzo znacząca. Pytań zaimkowych jest zdecydowanie więcej po francusku (80,25%) niż po polsku (59,5%). Na lekcji prowadzonej w klasie dwujęzycznej jest więcej pytań zaimkowych prostych niż zamkniętych (tzw. otwartych). Odpowiedź na te ostatnie wymaga od ucznia dużych umiejętności językowych. Możemy zatem przypuszczać, że wobec uczniów klasy pierwszej, posiadających znacznie mniejsze umiejętności językowe niż ich starsi koledzy,

skłania nauczyciela do zbudowania lekcji opartych na pytaniach zaimkowych zamkniętych. Jest to więc przykład specyficznego strategii dydaktycznej nauczania dwujęzycznego.

Analiza pytań zaimkowych otwartych potwierdza tę hipotezę. Na fizyce prowadzonej po polsku w klasie pierwszej pytań tych jest mniej.

Można by zatem oczekiwać, że w przypadku chemii i matematyki, gdzie lekcje prowadzone były w klasie trzeciej, liczba pytań otwartych będzie większa. I tak jest istotnie, choć różnica jest nieznaczna: +3 pytania otwarte na chemii i +1 na matematyce.

Zwłaszcza na matematyce prowadzonej po francusku ogólna liczba pytań była wyższa niż na lekcji polskiej. Nasuwa się pytanie dlaczego właśnie pytania zaimkowe wystąpiły tu w większej liczbie, a nie pytania otwarte. Można wysunąć hipotezę, że nauczyciel świadomie wybiera pytania zamknięte, aby nie obciążać wysiłku kognitywnego uczniów poprzez dodatkowy bagaż językowy.

W czasie obserwowanych lekcji zauważono również stosowanie języka ojczystego, które również może należeć do strategii nauczania dwujęzycznego. Zanotowano następującą ilość interwencji po polsku:

- chemia: 8
- fizyka: 12
- matematyka: 0

Poprzez interwencje należy tu rozumieć nie tylko całą wypowiedź, ale czasem jedynie termin, który nauczyciel podaje po polsku do wiadomości uczniów – matematyka: 0

Oto sytuacje, w których nauczyciele stosowali język ojczysty:

1. Nauczyciel podaje terminologię polską po wyjaśnieniu definicji jakiegoś fenomenu i podaniu terminologii francuskiej.
2. Język ojczysty stosowany jest również jako metajęzyk, dzięki któremu termin francuski nabiera większego znaczenia w kontekście polskim. Często nauczyciel sprawdza możliwość językowe uczniów zanim poda termin po francusku.

N.: – Jak jest „zachowywać” po francusku?

U.: – *Conserver*

N.: – *Conserver*, tak. Mieliśmy zasadę zachowania pędu. Alors la force conservatrice....

3. Nauczyciel koryguje terminologię francuską.

U.: – *Vecteur du déplacement*.

N.: – Nie *vecteur du déplacement*, bo to jest nazwa własna „*vecteur déplacement*”.

4. Nauczyciel wypowiada zdania mieszane:

N.: – Jeśli zastosujemy silniejszy utleniacz, *l'oxydant plus fort que le brome on obtient le produit avec 2 groupes carboxyliques*.

5. W sytuacjach, w których uczniowie zwlekają z odpowiedzią. Przypuszczalnie albo nie rozumieją problemu, albo też nie zapamiętali procesu, który był wyraźnie omawiany na lekcjach wcześniejszych. Nauczyciel stosuje wówczas język ojczysty, by sprawdzić czy chodzi o problem kognitywny, czy językowy.

N.: – *Quels atomes de carbone sont asymétriques ?*

U. ...

N.: – *On a un centre d'asymétrie supplémentaire, où ?*

U. ...

N.: – *Dans la forme cyclique le premier carbone, il est asymétrique ou pas asymétrique?*

U.: – *Asymétrique.*

N.: – *Asymétrique, bien sûr.* Nie widzicie tego, że przy pierwszym węglu są 2 różne konfiguracje. Nie widzicie tej różnicy? W związku z tym, jeszcze raz, jak się nazywają takie 2 izomery?

U.: – Anomery.

N.: – *Oui, ce sont les anomères.*

6. Nauczyciel formułuje pełną wypowiedź po polsku po wypowiedzi ucznia również w języku ojczystym. Chodzi o normalny refleks językowy, nauczyciel używa polskiego terminu, aby szybko przejść do języka II.

N.: – *Dites-moi maintenant quel est le produit scalaire, donc le travail d'une force F lors du déplacement du corps A vers B sera égal à zero ?*

N.: – *Quand est-ce qu'il sera nul ?*

N.: – *Dans quelle situation ?*

N.: – *Qu'est-ce qu'il faut pour que ce produit soit nul ?*

N.: – *Alors à quoi doit être égal cet angle pour que le cosinus soit nul ?*

N.: – *De quel nombre cosinus est nul?*

U.: – Dziewięćdziesiąt.

N.: – Dziewięćdziesiąt, czyli jaki kąt?

Zaobserwowane sytuacje wskazują, że język ojczysty zajmuje istotne miejsce w praktyce dydaktycznej nauczycieli, lecz jego stosowanie nie jest systematyczne, a pojawianie się języka ojczystego ma zawsze związek z sytuacjami wynikłymi w klasie.

Można powiedzieć, że stosowanie języka ojczystego wchodzi w skład strategii nauczycieli, którzy są świadomi trudności językowych, jakie mogą mieć uczniowie. Chodzi o to, by rozumienie nie stało na przeszkodzie w zdobywaniu wiedzy. To wyjaśnia dużą liczbę interwencji po polsku na lekcji fizyki w klasie I.

BILANS LICZBOWY

Z przeprowadzonej powyżej analizy wynikają następujące stwierdzenia:

1. Stosowanie języka obcego na lekcjach przedmiotów ścisłych nie pociąga za sobą mniejszej liczby omawianych problemów.
2. Stosowanie języka obcego nie pociąga również większej liczby ogólnej pytań zadanych na lekcji.

3. Język obcy wpływa natomiast na rozdział pytań: sekwencje w klasach dwujęzycznych zawierają więcej pytań niż sekwencje w języku polskim.

BILANS DYSKURSYWNY

W przypadku klasy mającej wystarczające kompetencje językowe, funkcje dyskursywne pytań są związane z celami kognitywnymi nauczyciela. Niemniej jednak, nauczyciel bierze pod uwagę poziom uczniów stosując przeformułowania, co obserwuje się zwłaszcza w klasie pierwszej. Zauważa się jednak tendencję do konstruowania przez nauczyciela bardziej jasnego dyskursu na lekcjach prowadzonych w języku obcym. Nauczyciel zwraca też uwagę na pełne formułowanie wypowiedzi, która nie wydaje się mu niezbędna w języku ojczystym.

BILANS JĘZYKOWY

Analiza językowa potwierdza te obserwacje. Nauczyciel dostosowuje swoje wypowiedzi do możliwości językowych uczniów: proporcja różnych typów pytań jest modyfikowana po to, by ułatwić uczniowi sformułowanie prawidłowej odpowiedzi. Tendencja ta jest wyraźnie widoczna w klasie pierwszej, a w znacznie mniejszym stopniu w klasie trzeciej.

WNIOSKI

Po przeprowadzonych obserwacjach można stwierdzić, że strategia nauczycieli w nauczaniu przedmiotów ścisłych w klasach dwujęzycznych jest przede wszystkim podporządkowana celom kognitywnym. Te same cele zostały osiągnięte zarówno w klasie jednojęzycznej jak i dwujęzycznej. Stosowanie języka francuskiego jako języka komunikacji nie stanowi zatem przeszkody.

Różnice w pytaniach czy to pod względem liczbowym, dyskursywnym czy językowym, dotyczą przede wszystkim potrzeb kognitywnych i konkretnych sytuacji zaistniałych w klasie.

Jednym z elementów strategii nauczycieli zdaje się być stosowanie języka ojczystego, choć nie występuje ono systematycznie. Jeśli jest praktykowane to wyłącznie po to, by usunąć trudności ucznia w przyswajaniu wiedzy, poprzez zredukowanie jego wysiłku językowego.

Zaobserwowane praktyki świadczą o dużych umiejętnościach nauczycieli, ich zdolności przyjęcia specyficznej strategii, biorącej pod uwagę szczególnie charakter klas dwujęzycznych.

STRATEGIE CZYTANIA STOSOWANE PRZEZ UCZNIÓW W KLASACH DWUJĘZYCZNYCH I W KLASACH Z ROZSZERZONYM JĘZYKIEM FRANCUSKIM^{13*}

Anna Maria Sumiła

Termin „strategia” jest w świecie współczesnym jednym z najbardziej rozpowszechnionych a zarazem użytecznych pojęć. Mówi się m. in. o strategiach marketingowych, wojskowych, komunikacyjnych, politycznych, ekonomicznych, finansowych, przemysłowych. Pojęcie to oznacza umiejętność zarządzania, działania, prowadzenia (Cyr, P., 2000). Strategia jest więc ściśle związana z kompetencją, która dziś stanowi nieodłączny składnik działalności zawodowej jak i działań ucznia. Kompetentny uczeń osiąga niezaprzeczalnie lepsze wyniki niż uczeń niekompetentny. Dlatego też mówi się o strategiach uczenia się, w których zawierają się m. in.: strategie produkcji tekstów pisanych i mówionych, jak i strategie rozumienia owych tekstów.

Z drugiej strony, jest rzeczą oczywistą, że uczniowie dwu- i jednojęzyczni różnią się między sobą. Należy tu wyjaśnić, że istnieje wiele definicji dwujęzyczności (Beziars M., 1968). Większość z nich dotyczy dwujęzyczności, którą można określić jako dziecięcą, wczesną, jednoczesną i późną. Jednakże istnieje również dwujęzyczność tzw. równoległa, kiedy drugi język nabywany jest powyżej trzeciego roku życia, a więc w warunkach szkolnych. W niniejszym artykule zajmujemy się drugim z wyżej wymienionych typów dwujęzyczności. Problem przewagi uczniów dwujęzycznych nad uczniami jednojęzycznymi jest szeroko omawiany w pracach m. in. Ch. Hoffmann (Hoffmann Ch., 1991), R. Cohen (Cohen R., 1991), D. Groux (Groux D., 2003), P. Guberina (Guberina P., 1991), E. Białystok (Białystok E., 1991). Większość badań dotyczy dzieci, ale są też dane dotyczące dorosłych dwujęzycznych, w szczególności zaś większej liczby strategii używanych przez nich w pracy z tekstami, zwłaszcza przy tłumaczeniu. Tłumaczenie, z kolei, jest ściśle połączone z czytaniem. Celem niżej opisanych badań było sprawdzenie czy uczniowie dwujęzyczni częściej używają strategii czytania niż uczniowie jednojęzyczni uczący się języka francuskiego w wymiarze rozszerzonym.

Wiele jest definicji strategii uczenia się. Niektórzy badacze, jak na przykład H. Stern, rozróżniają strategie, które mają stanowić ogólne podejście przyjęte przez uczącego się, i techniki, czyli konkretne zachowania stosowane przez uczącego się (Studenska A., 2005). Z kolei inni naukowcy, jak J. M. O'Malley i A. U. Chamot, dzielą strategie na strategie ucznia i uczenia się (ibidem). Ich zdaniem strategie ucznia to takie, których uczeń nauczył

¹³ Fragment pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr Zuzanny Dziegielewskiej-Pecyńskiej. Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Warszawa 2006.

się sam, zaś strategie uczenia się nabywane są w szkole. (ibidem). W poniżej opisanym badaniu przyjęto definicję A. U. Chamot, która w celu zdefiniowania strategii używa takich terminów jak techniki, podejścia i działania, których uczeń używa świadomie, aby ułatwić sobie proces uczenia się i poprawić zdolność zapamiętywania materiału (ibidem). W oparciu o powyższą definicję strategii uczenia się, przyjęto w poniższym badaniu również definicję strategii czytania jako działań pozwalających zrozumieć tekst i przetwarzać informacje w nim zawarte (www.pedagonet.com/other/lecture3.html). Innymi słowy, są to procedury umysłowe używane świadomie w celu poprawienia wydajności czytania (www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm).

Strategie uczenia się zainteresowały badaczy na początku lat siedemdziesiątych, kiedy to nastąpił schyłek ery fascynacji pojęciem metody nauczania języka obcego (Cyr P., 1997). Okazało się, że związek pomiędzy metodą i uczeniem się nie jest tak bezpośredni jak to się wydawało, i że trudno jest wyłonić najlepszą metodę (Cyr P., 2000). Inaczej mówiąc – uczeń niekoniecznie uczy się tego, czego naucza go nauczyciel (Cyr P., 1997). Wraz z początkiem lat siedemdziesiątych badacze skupili więc swoją uwagę na uczniu i na tym, co wpływa na jego proces uczenia się, a więc na wieku, motywacji, postawach, stylu uczenia się, osobowości, inteligencji, poziomie aspiracji, zainteresowaniach, posiadanych umiejętnościach, dominującym typie aktywności, poziomie strachu (Studenska A., 2005). Pojawiły się następujące pytania: jak uczą się uczniowie? (Cyr P., 2000), dlaczego jednym się udaje, a innym nie? Aby na nie odpowiedzieć należało skupić się na cechach charakterystycznych dobrych uczniów. Zajmowali się tym między innymi H. Stern, J. Rubin, N. Naiman, M. Froelich, A. Todesco (ibidem). Dzięki ich pracom zaczęło się wyłaniać pojęcie strategii uczenia się. Badania nad cechami charakterystycznymi dobrych uczniów przyniosły owoc w postaci określenia profilu takiego ucznia (ibidem). Dobry uczeń posiada więc własny styl uczenia się. Uczy się drugiego języka w sposób świadomy i rozważny. W sposób autonomiczny wybiera strategie i zachowania, które uważa za najbardziej korzystne w celu osiągnięcia wyznaczonych celów uczenia się. Stosunek takiego ucznia do nauki języka obcego H. Stern (Cyr P., 2000) nazywa podejściem aktywnym. Ponadto dobry uczeń bierze odpowiedzialność za efekty swojej nauki i jest otwarty na kulturę języka, którego się uczy, jak i na sam język. Portret psychologiczny dobrego ucznia zawiera takie cechy jak umiejętność stawiania czoła uczuciu niepewności, frustracji i śmieszności, które często towarzyszą początkom uczenia się języka obcego. Dobry uczeń interesuje się też językiem docelowym, potrafi analizować i stawiać hipotezy dotyczące reguł, jakimi rządzi się ów język. Na poziomie organizacji wiedzy dobry uczeń potrafi tworzyć związki między tym, co już znane a tym, co nowe. Potrafi planować przebieg uczenia się i regularnie powtarza przerobiony materiał, pamiętając, że uczenie się języka obcego jest procesem długoterminowym. Dobry uczeń jest również poszukiwaczem sensu – stosuje różne strategie, jak na przykład odwoływanie się do kontekstu lub tłumaczenia, w celu ustalenia sensu aktu komunikacji na poziomie językowym, semantycznym i kulturowym. Ważną cechą dobrego ucznia jest chęć używania języka obcego w trakcie lekcji i poza klasą. Rozumie on jak ważne jest praktykowanie języka obcego dla rozwoju językowego. Poprawia się w celu osiągnięcia poziomu możliwie najbliższego rodzimym użytkownikom języka. W końcu osiąga on umiejętność myślenia w języku docelowym, traktując go jako system odniesienia różny od systemu swojego języka macierzystego.

Podobnie jak istnieje profil dobrego ucznia języka obcego, istnieje też profil dobrego czytelnika, a raczej czytelnika strategicznego. Jest to ktoś, kto nie pozostaje bierny podczas lektury, który wchodzi w komunikację z tekstem, który zadaje sobie pytania na temat tego, co czyta (www.pedagonet.com/other/lecture3.html). Ponadto umie on organizować i planować czytanie, kontrolować jego przebieg, a w momencie, gdy nastąpi utrata rozumienia, umie ją zidentyfikować i odnaleźć na nowo sens czytanego fragmentu (ibidem). Dobry czytelnik zna więc odpowiednie strategie czytania jak również sposób ich wykorzystania (ibidem).

Wyniki badań dotyczących profilu dobrego ucznia były bardzo istotne dla wyłonienia się klasyfikacji strategii czytania. W poniższym badaniu wykorzystana została klasyfikacja J. M. O'Malley i A. U. Chamot (O'Malley J., Chamot A., 1990). Badacze ci podzielili strategie uczenia się na trzy grupy: metakognitywne, kognitywne i socjoafektywne. Pierwsza grupa zawiera strategie, które pomagają w refleksji nad procesem uczenia się i w przygotowaniu się do niego w sposób umiejętny planując konkretne działania. Strategie metakognitywne pomagają ponadto kontrolować ów proces, dokonać samooceny i poprawy błędów. Wśród strategii metakognitywnych znajdują się: przygotowanie do uczenia się poprzez planowanie i antycypacje, skierowanie uwagi na temat uczenia się, autoregulację i samoocenę, a także identyfikację ewentualnego problemu.

Strategie kognitywne służą jako narzędzia, które pomagają uczniowi wchodzić w relację z przedmiotem nauki, przetwarzać go, stawiać czoła problemom i wykonać zadania. W tej grupie znajdują się m. in.: powtarzanie, korzystanie z materiałów, klasyfikowanie, grupowanie, notatki, dedukcja, indukcja, substytucja, tłumaczenie, transfer umiejętności, inferencja, streszczenie i elaboracja.

Strategie socjoafektywne dotyczą sposobu, w jaki dobrzy uczniowie współpracują z innymi osobami (rodzimiymi użytkownikami, nauczycielami, uczniami). Strategie te to: wyjaśnianie, sprawdzanie, współpraca, kontrola emocji i samozachęta.

Typologia użyta do celów niżej przedstawionych badań bazuje na tej klasyfikacji. Strategie zostały więc podzielone na metakognitywne, kognitywne i socjoafektywne. Pierwsza grupa to strategie wspomagające refleksję nad procesem czytania, jego organizacją, planowaniem, przygotowaniem, kontrolą i samooceną. Kolejna grupa zawiera procedury mentalne służące odkodowaniu tekstu, zbudowania jego sensu i przetwarzania informacji w nim zawartych. Ostatnia grupa to działania mające doprowadzić do interakcji z innymi osobami w celu ulepszenia procesu czytania i kontrolowania emocji mu towarzyszących.

W celu zanalizowania pojęcia strategii czytania należy skupić się także na samym zjawisku czytania. Czytanie może być zdefiniowane jako sytuacja w obrębie pisania (situation d'écrit) (Moirand S., 1979), a w szczególności jako sytuacja w obrębie komunikacji pisanej, w której autor zwraca się do czytelnika. Ten z kolei czyta tekst w określonym miejscu i czasie, z określonego powodu i w określonym celu (Moirand S., 1979). W trakcie lektury czytelnik przypisuje znaczenie słowom. Czytanie jest więc procesem aktywnym i twórczym, w trakcie którego czytelnik ucieka się do różnych strategii w celu osiągnięcia celu – zrozumienia tekstu i wyłowienia z niego potrzebnych informacji.

Termin „tekst” często pojawia się w towarzystwie pojęcia „dyskurs”. Dyskurs jest wielorako definiowany. Ciekawą jego definicją wydaje się być definicja sformułowana przez Annę Duszak (Duszak A., 1998). Wedle jej słów, dyskurs stanowi całość aktu komunikacji, a więc jego werbalizację (tekst) i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą (sytuacja i uczestnicy) (ibidem). M. Dakowska z kolei, stawia znak równości między tekstem i dyskursem (Dakowska M., 2001). Tak więc, tekst jako narzędzie pracy nauczycieli języka obcego jest dyskursem. Dyskurs zaś można zdefiniować jako jednostkę komunikacji posiadającą spójną treść w akcie komunikacji (ibidem). Podejście M. Dakowskiej stanowiło podstawę poniższego badania.

W celu zrealizowania badania nad strategiami czytania uczniów dwu- i jednojęzycznych przygotowano trzy kwestionariusze, z których dwa skierowane były do uczniów, jeden do nauczycieli języka francuskiego uczących osoby badane. Pierwszy kwestionariusz został stworzony w celu zbadania jakich strategii czytania i jak często używają uczniowie w czasie lekcji i w domu. Kwestionariusz składa się z 23 pytań. Każde pytanie dotyczy jednej lub więcej strategii. Drugi kwestionariusz bada rodzaj i częstotliwość strategii czytania używanych, zdaniem uczniów, przez nauczycieli w trakcie lekcji języka francuskiego. Składa się on z 19 pytań. Ostatni kwestionariusz, skierowany do nauczycieli, bada rodzaj i częstotliwość strategii używanych przez nich podczas lekcji języka francuskiego i, podobnie jak drugi, składa się z 19 pytań. Oprócz pytań dotyczących strategii czytania, postawiono też pytania dotyczące autonomii uczniów w zdobywaniu wiedzy.

Badanie zostało przeprowadzone w liceum ogólnokształcącym im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie. Kwestionariusze wypełniły dwie klasy dwujęzyczne – pierwsza i druga – i dwie klasy jednojęzyczne z rozszerzonym językiem francuskim – pierwsza i druga. Obydwie klasy dwujęzyczne mają sześć godzin francuskiego w tygodniu, zaś obydwie klasy jednojęzyczne mają pięć godzin francuskiego w tygodniu. W pierwszej klasie dwujęzycznej było 25 osób, zaś w drugiej – 16. W pierwszej klasie jednojęzycznej było 27 osób, a w drugiej 28. Ponadto kwestionariusz wypełniło 4 nauczycieli języka francuskiego. Każdy nauczyciel uczył w jednej z badanych klas. W sumie przebadanych zostało 100 osób. Wiek uczniów wahał się od 16 do 18 lat.

W kontekście wyników pierwszego kwestionariusza można z pewnością stwierdzić, że jeśli chodzi o pracę własną uczniów z tekstem w języku francuskim w klasie lub w domu, uczniowie dwujęzyczni z drugiej klasy używają częściej więcej strategii kognitywnych i socjoafektywnych. Ponadto wyniki pokazują, że rośnie liczba częściej używanych strategii czytania w klasach dwujęzycznych w klasie drugiej w stosunku do pierwszej. Jeśli chodzi o strategię metakognitywną okazuje się, że zarówno uczniowie klasy pierwszej jak i drugiej dwujęzycznej używają częściej i więcej tych strategii niż uczniowie jednojęzyczni. Uczniowie drugiej klasy dwujęzycznej wydają się być też bardziej autonomiczni w zdobywaniu wiedzy niż uczniowie drugiej klasy jednojęzycznej i niż uczniowie pierwszej klasy dwujęzycznej.

Tabela 1. Częstotliwość używania strategii dzielenia długiego zdania na mniejsze jednostki znaczeniowe.

Strategia metakognitywna dzielenia długiego zdania na mniejsze jednostki znaczeniowe					
CZĘSTOTLIWOŚĆ KLASA	Z	BC	DC	RZ	N
1a	0,00	22,22	22,22	33,33	22,22
1c	8,00	24,00	20,00	32,00	16,00
2a	3,57	7,14	35,71	39,29	14,29
2c	12,50	18,75	62,50	6,25	0,00

Powyższa tabela przedstawia częstotliwość używania strategii metakognitywnej dzielenia długiego zdania na mniejsze jednostki znaczeniowe w czterech badanych klasach. Klasy 1c i 2c to klasy dwujęzyczne, zaś klasy 1a i 2a to klasy jednojęzyczne. Litery od Z do N oznaczają częstotliwość (Z – zawsze, BC – bardzo często, DC – dość często, RZ – rzadko, N – nigdy).

Jeżeli przyjrzymy się procentom w klasach 1c i 1a w każdej częstotliwości, zauważymy, że klasa dwujęzyczna częściej korzysta z tej strategii niż klasa jednojęzyczna. Strategia ta jest używana zawsze, bardzo często i dość często przez 52% uczniów klasy 1c i przez 44,44% uczniów klasy 1a.

Jeśli spojrzymy na rozkład procentowy w klasach 2a i 2c, zobaczymy podobną sytuację. Procent uczniów klasy dwujęzycznej używających tę strategię maleje wraz z maleniem częstotliwości. Strategia ta jest używana zawsze, bardzo często i dość często przez 93,75% uczniów klasy dwujęzycznej i 46,42% uczniów klasy jednojęzycznej.

Ponadto, wyniki procentowe w obydwu klasach dwujęzycznych pokazują, że im wyższa klasa, tym więcej uczniów stosuje tę strategię. W drugiej klasie dwujęzycznej jest ona stosowana zawsze, bardzo często i dość często przez 93,75% uczniów, zaś w pierwszej klasie dwujęzycznej przez 52% uczniów.

Powyższa tabela, przedstawiająca stosowanie jednej ze strategii metakognitywnych, ukazuje pewną ogólną tendencją, wedle której uczniowie z klas dwujęzycznych używają częściej pewnych strategii.

Wyniki drugiego i trzeciego kwestionariusza pokazują, że zdaniem uczniów nauczyciel drugiej klasy dwujęzycznej stosuje częściej więcej strategii kognitywnych niż nauczyciel drugiej klasy jednojęzycznej i nauczyciel pierwszej klasy dwujęzycznej. Ponadto, zdaniem uczniów, nauczyciel drugiej klasy dwujęzycznej używa częściej i więcej strategii metakognitywnych niż nauczyciel pierwszej klasy dwujęzycznej. We wszystkich wyżej

wymienionych przypadkach nauczyciele, o których mowa, wyrazili odwrotne opinie. W pozostałych przypadkach nauczyciele klas dwujęzycznych, zarówno w opinii uczniów jak i własnej, nie używają częściej więcej strategii czytania niż nauczyciele klas jednojęzycznych. Jeśli chodzi o przygotowanie do autonomii, jedynie nauczyciel pierwszej klasy dwujęzycznej używa więcej strategii prowadzących do postawy autonomicznej.

Fakt, iż uczniowie dwujęzyczni używają częściej i więcej strategii czytania, i że wydają się być bardziej autonomiczni w zdobywaniu wiedzy, może wynikać z nauczania języka francuskiego w klasach dwujęzycznych, jak to zostało udowodnione dla niektórych strategii w drugim kwestionariuszu. Jednakże należy również wziąć pod uwagę nauczanie dwujęzyczne innych przedmiotów, które może mieć duży wpływ na strategie czytania używane przez uczniów, jak i na ich autonomię. Nie należy również zapominać, że osoby uczące się w klasach dwujęzycznych przeszły przed rozpoczęciem nauki test kompetencji, który sprawdza ich umiejętności kognitywne i metakognitywne. Test zawiera zadania dotyczące działań na sztucznych językach, zdolności pamięciowych i organizacji pracy indywidualnej. Ponadto, ważnymi czynnikami są cechy osobiste tak trudne do zmierzenia, na przykład: osobowość, styl uczenia się, charakter, ambicje, motywacja, inteligencja i płeć ucznia. Czynniki te, między innymi, mogą mieć wpływ na styl pracy ucznia, a więc i na strategię.

Wyniki wyżej opisanych badań pokazują, że uczniowie dwujęzyczni używają częściej więcej strategii czytania, w szczególności strategii metakognitywnych. Fakt ten znajduje potwierdzenia w artykule Z. Dzięgielewskiej (Dzięgielewska Z., 2002), w którym autorka pisze, że dwujęzyczni używają łatwiej i częściej pewnych strategii. Nie znaczy to, że nauczyciele w klasach dwujęzycznych powinni używać w trakcie lekcji przede wszystkim tych strategii. Powinni raczej wziąć pod uwagę fakt, że dwujęzyczni pracują inaczej niż jednojęzyczni, jeśli chodzi o stosowanie strategii i, w efekcie, powinni korzystać z tej wiedzy przygotowując lekcje językowe i przedmiotów niejęzycznych.

Bibliografia

1. Bialystok E. (ed.) (1991), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: CUP
2. Beziers M., Overbeke van M. (1968): *Le Bilinguisme. Essai de définition et guide bibliographique*, Louvain: Université Catholique de Louvain.
3. Cohen R., *Apprendre le plus jeune possible*. En: *Le Français dans le monde, n° spécial: Enseignement/ apprentissage précoce des langues* (1991)
4. Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. En: *Le Journal de l'Immersion. Les actes du 20e congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs d'immersion*, vol. 21, nov. 1997, nr 1
5. Cyr P. (2000), *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International
6. Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN
7. Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: PWN

8. Dziegielewska Z., (2002), Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim, „Języki Obce w Szkole. Numer Specjalny”. Warszawa: Wydawnictwa CODN
9. Giasson J., Stratégies de lecture, www.pedagonet.com/other/lecture3.html
10. Groux D. (2003), Le meilleur âge pour apprendre. En: *Le Français dans le monde* n° 330
11. Guberina P. Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. En: *Le Français dans le monde*, n° spécial: Enseignement/ apprentissage précoce des langues (1991)
12. Hoffmann Ch. (1991): *An Introduction to Bilingualism*, New York: Longman
13. Les stratégies de compréhension en lecture www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.htm
14. Malakoff M., Hakuta K. Translation skill and metalinguistic awareness, En: Bialystok, E. (ed.) (1991) *Language processing in bilingual children*, Cambridge: CUP
15. Moirand S. (1979), *Situations d'écrit: compréhension et production en français langue étrangère*, Paris: CLE International
16. O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, CUP
17. Studenska A. (2005), *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
18. Vanderheyde V., Le plaisir de lire et les stratégies de lecture, www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm

MIEJSCE JĘZYKA OJCZYSTEGO W NAUCZANIU DWUJĘZYCZNYM

Małgorzata Korobowicz

Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w dziedzinie zarówno nauczania jak i uczenia się języków obcych w Polsce.

Z jednej strony, wydaje się oczywiste, że znajomość języków obcych jest dziś nie tylko ważna, ale wręcz niezbędna. Również polityka europejska zakłada, że język i kultura każdego państwa członkowskiego powinny być respektowane i chronione, a wielojęzyczność ich obywateli popierana. System edukacji poddaje się tym tendencjom i kładzie coraz większy nacisk na nauczanie języków obcych (zdawanie egzaminu maturalnego z języka obcego jest obowiązkowe, system szkolnictwa został zreorganizowany w sposób, który zapewnia nauczanie dwóch języków obcych) oraz popularyzuje ideę klas dwujęzycznych, które cieszą się wielkim zainteresowaniem.

Z drugiej strony, można zaobserwować rosnącą popularność metody komunikacyjnej, która zakłada, iż nauczanie języka obcego powinno odbywać się za pośrednictwem tego języka¹⁴. Dlatego też bardzo często za najlepszych nauczycieli uważa się tych, którzy podczas lekcji posługują się wyłącznie językiem obcym oraz rodzimych użytkowników języka. Klasy dwujęzyczne, które pozwalają uczniom rozwijać wiedzę z dziedzin niejęzykowych za pośrednictwem języka obcego i w których język obcy jest traktowany jako instrument, narzędzie nauki, wpisują się więc idealnie w założenia metody komunikacyjnej.

Nawet jeśli nauczanie dwujęzyczne przyczynia się znacząco do poprawy umiejętności posługiwania się obcym językiem, nie należy traktować go wyłącznie jako metody, której jedynym celem jest jak najlepsze opanowanie drugiego języka. Nie można zapominać, że poziom znajomości języka wśród uczniów na początku nauki w klasach dwujęzycznych nie jest zbyt wysoki, że przekazywane im informacje są czasem dość złożone i że klasy dwujęzyczne, jako część narodowego systemu edukacji, muszą przygotować uczniów do kontynuowania nauki, nie koniecznie w placówkach dwujęzycznych. Tak więc, mimo iż edukacja dwujęzyczna zakłada nauczanie przedmiotów niejęzykowych za pośrednictwem języka obcego, zupełne wykluczenie języka ojczystego z procesu nauczania oraz uczenia się byłoby nie tylko niemożliwe, ale nawet mogłoby mieć negatywny wpływ na skuteczność nauki.

Punktem wyjścia do dalszych badań i głównym obszarem zainteresowania było właśnie użycie języka ojczystego w nauczaniu dwujęzycznym. Celem badań było znalezienie

¹⁴ Littlewood W., *Communicative language teaching*, 1988, cytata za Latkowska J., *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Część pierwsza*, *Języki Obce w Szkole* n°3, 1994.

odpowiedzi na pytania: w jakich sytuacjach, dlaczego i w jakim wymiarze czasowym nauczyciele i uczniowie posługują się językiem ojczystym podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w klasach dwujęzycznych w polskich liceach.

Przeprowadzone badanie składało się z trzech części.

Pierwszym elementem była obserwacja interwencji językowych nauczycieli i uczniów zaistniałych podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w systemie dwujęzycznym.

Celem obserwacji było określenie w jakich sytuacjach, z jakiego powodu i w jakim czasie nauczyciele i uczniowie posługują się językiem ojczystym w czasie lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w systemie dwujęzycznym.

Badanie zostało przeprowadzone w liceum ogólnokształcącym im. Narcezy Żmichowskiej w Warszawie – szkole, w której tradycje nauczania w języku francuskim sięgają lat 60-tych XX wieku, a klasy dwujęzyczne funkcjonują nieprzerwanie od roku szkolnego 1991/1992, i która posiada więc znaczne doświadczenie w tej dziedzinie.

W marcu i kwietniu 2005 r. przeprowadzono obserwacje 16 lekcji na dwóch poziomach: 7 lekcji w klasach pierwszych i 9 lekcji w klasach drugich. Obserwacje w klasach trzecich (maturalnych) nie zostały przeprowadzone, gdyż na tym etapie praca koncentruje się przede wszystkim na ćwiczeniach przygotowujących do matury i lekcje odbywają się w języku polskim.

Obserwacja objęła trzy typy przedmiotów – przedmioty ścisłe, humanistyczne i przyrodnicze, co pozwoliło na ich porównanie. Z przedmiotów ścisłych analizowano 4 lekcje matematyki (po 2 na każdym poziomie), 2 lekcje fizyki (po 1 na każdym poziomie) i 3 lekcje chemii (1 w pierwszej klasie i 2 w drugiej klasie). Z przedmiotów humanistycznych analizie poddano 2 lekcje historii (po 1 lekcji na każdym poziomie). Z przedmiotów przyrodniczych obserwowano 5 lekcji biologii prowadzonych przez 2 nauczycieli : 2 lekcje nauczyciela „A” (po 1 lekcji na każdym poziomie) i 3 lekcje nauczyciela „B” (1 lekcja w pierwszej klasie i 2 lekcje w drugiej klasie). Liczba obserwowanych lekcji zależna była w każdym przypadku od pozwolenia nauczyciela.

Do zdefiniowania sytuacji, w których nauczyciele i uczniowie posługują się językiem ojczystym podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w systemie dwujęzycznym, określenia przyczyn użycia języka ojczystego i czasu trwania interwencji w języku ojczystym posłużyła tabela obserwacji.

Drugim elementem przeprowadzonego badania była skierowana do nauczycieli ankieta badająca ich wykształcenie, doświadczenie zawodowe oraz podejście do posługiwania się językiem ojczystym przez uczniów w czasie lekcji i sprawdzianów. Celem ankiety było także sprawdzenie dlaczego i w jakich sytuacjach nauczyciele posługują się językiem ojczystym podczas prowadzenia lekcji w systemie dwujęzycznym.

Ankieta pozwoliła zweryfikować wyniki obserwacji i porównać je ze zdaniem nauczycieli, a także sprawdzić, czy nauczyciele mają świadomość sytuacji, w których posługują się językiem ojczystym podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w systemie dwujęzycznym. Jej celem było również zebranie informacji niezbędnych do zinterpretowania wyników obserwacji.

Ankieta została skierowana do nauczycieli, których lekcje były przedmiotem obserwacji – dwóch nauczycieli biologii oraz nauczycieli historii, matematyki, chemii i fizyki.

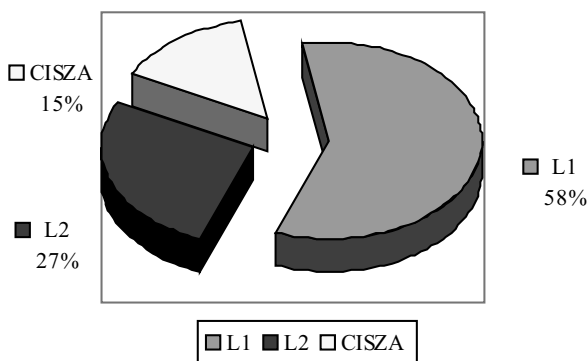
Żeby uwiarygodnić wyniki, ankiety zostały przeprowadzone po zakończeniu obserwacji. Trzecim elementem badania była ankieta skierowana do uczniów klas dwujęzycznych. Pozwoliła ona na zweryfikowanie wyników obserwacji i porównanie ich z opiniami uczniów. Jej celem było sprawdzenie, czy uczniowie są świadomi sytuacji, w których posługują się językiem ojczystym w czasie lekcji prowadzonych w systemie dwujęzycznym, a także poznanie opinii uczniów w kwestii podejścia nauczycieli do użycia przez uczniów języka ojczystego w czasie lekcji prowadzonych w systemie dwujęzycznym.

Analiza wyników obserwacji pozwoliła na wyciągnięcie następujących wniosków:

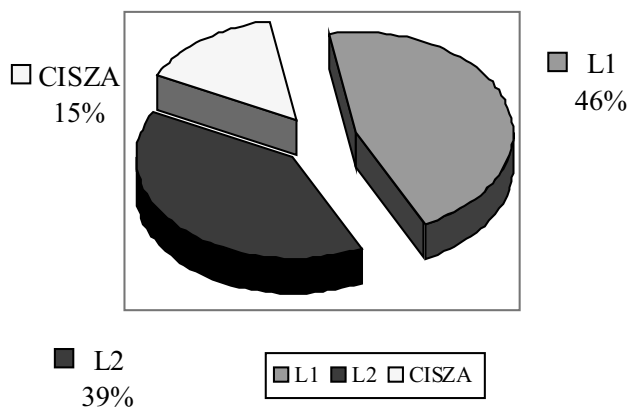
- W czasie lekcji nauczyciel pozostaje, w większości przypadków, stroną bardziej aktywną, jeśli chodzi o liczbę i czas trwania wszystkich interwencji językowych.
- Interwencje językowe uczniów są na ogół krótsze i mniej liczne w klasach pierwszych, niż w klasach drugich, co jest szczególnie widoczne w przypadku interwencji w języku obcym.

Wyniki obserwacji wskazują, iż pod względem całkowitego czasu trwania interwencji, język ojczysty zajmuje dość istotną pozycję (średnio 51% czasu lekcji). Jednak, co ilustrują wykresy 1 i 2, w przypadku większości przedmiotów, ogólny czas trwania interwencji w języku ojczystym maleje w klasach drugich na rzecz interwencji w języku obcym.

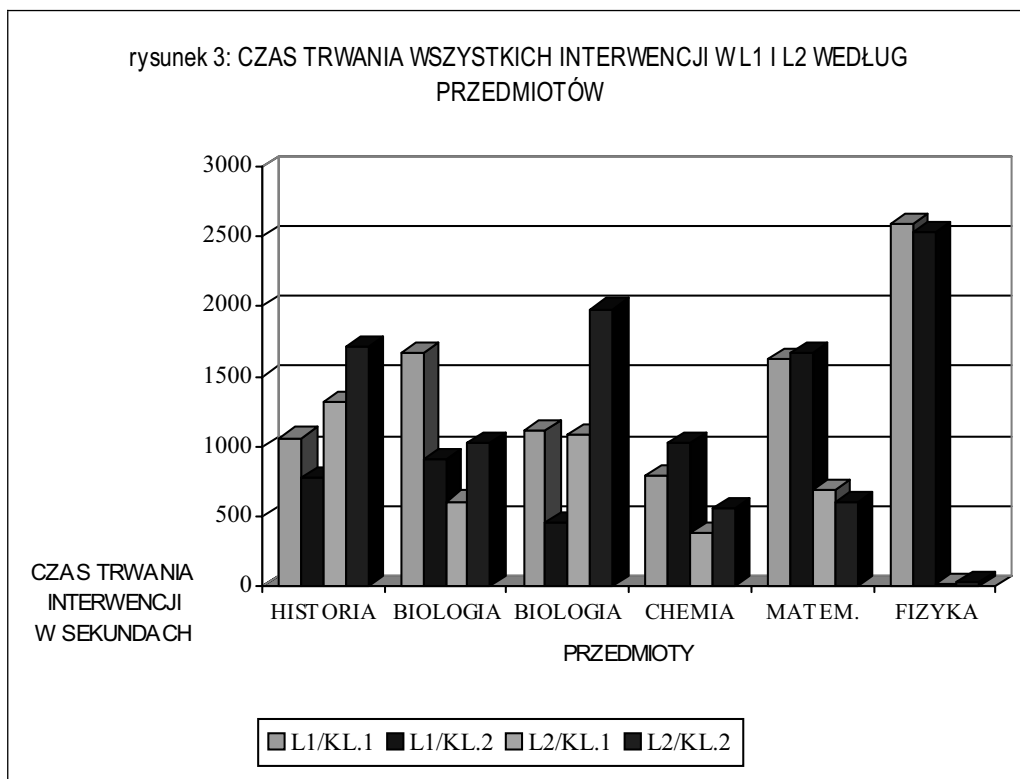
rysunek 1: CZAS TRWANIA WSZYSTKICH INTERWENCJI W L1 I L2 ORAZ CISZY W KLASACH PIERWSZYCH



rysunek 2: CZAS TRWANIA WSZYSTKICH INTERWENCJI WL1 I L2 ORAZ CISZY W KLASACH DRUGICH



Ogólne wyniki badania czasu trwania interwencji w zależności od przedmiotu przedstawia wykres 3.

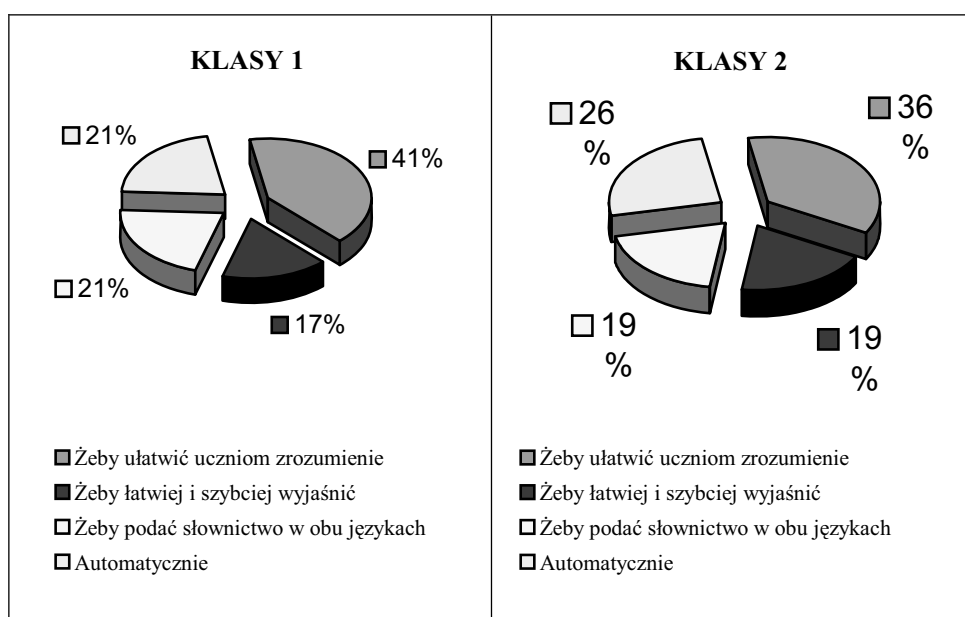


- Szczegółowa analiza wyników ankiet skierowanych do nauczycieli pozwoliła zauważyć dość znaczący wpływ kwalifikacji językowych nauczycieli na użycie przez nich języka ojczystego podczas prowadzenia lekcji. Należy podkreślić, że w czasie lekcji prowadzonych przez nauczycieli o wyższych kwalifikacjach językowych użycie języka ojczystego było mniejsze. Odpowiednio, podczas lekcji prowadzonych przez nauczycieli o niższych kwalifikacjach językowych użycie języka ojczystego było częstsze.

- Jeśli chodzi o cel użycia języka ojczystego podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w systemie dwujęzycznym, odnotowano znaczną różnicę pomiędzy wynikami ankiet skierowanych do nauczycieli i wynikami obserwacji. Nauczyciele deklarowali użycie języka ojczystego „żeby nauczyć uczniów słownictwa w obu językach” i „żeby ułatwić uczniom zrozumienie”. Dwie trzecie ankietowanych nauczycieli deklarowało posługiwanie się językiem ojczystym „ponieważ tłumaczenie w języku ojczystym jest łatwiejsze i zajmuje mniej czasu”, a jedna trzecia „automatycznie, bez wyraźnej przyczyny”. Jedynie nauczyciel historii zadeklarował użycie języka ojczystego „ponieważ zagadnienie odnosi się jedynie do kultury języka ojczystego”.

Wykres 4 przedstawia interwencje nauczycieli podzielone według celu użycia języka ojczystego.

rysunek 4 : INTERWENCJE NAUCZYCIELI W KLASACH 1 I 2 – WEDŁUG CELU UŻYCIA JĘZYKA OJCZYSTEGO

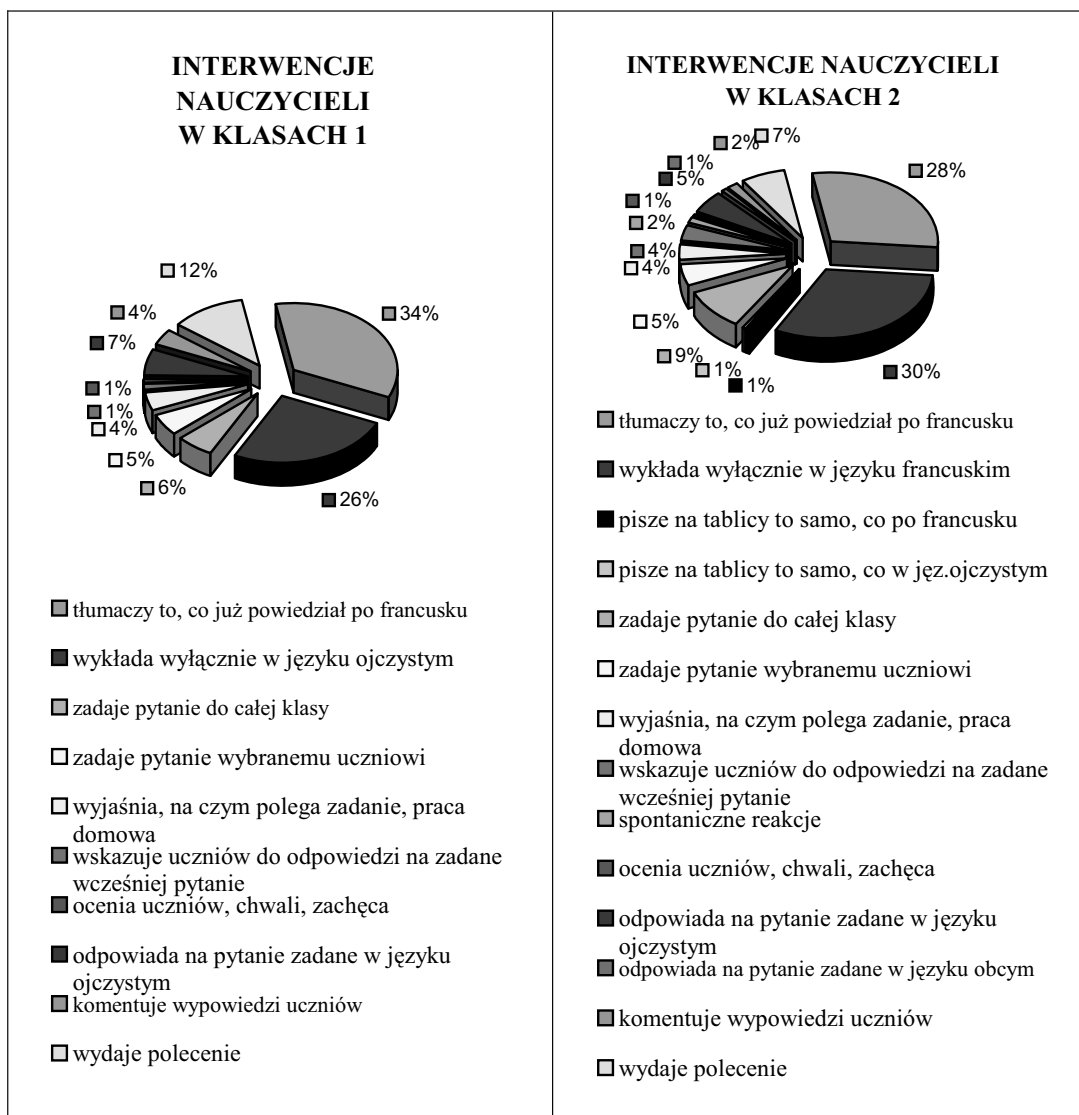


Udało się dostrzec znaczące różnice między przedmiotami poszczególnego typu:

- w czasie lekcji przedmiotów przyrodniczych szczególnie częste były interwencje, których celem było „nauczenie uczniów słownictwa w obu językach”;
- w czasie lekcji przedmiotów humanistycznych dominowały interwencje, których celem było łatwiejsze i mniej czasochłonne wyjaśnienie;
- w czasie lekcji przedmiotów ścisłych najczęstsze okazały się interwencje, których celem było ułatwienie i ograniczenie czasu wyjaśnienia, a także interwencje dokonywane automatycznie.
- Jeśli chodzi o typ interwencji, istotne wydaje się, iż podczas lekcji przedmiotów ścisłych interwencje, w których nauczyciel tłumaczy to, co powiedział w języku obcym są dużo rzadsze, niż podczas lekcji przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych. Fakt ten można jednak dość łatwo wyjaśnić, porównując rodzaje dyskursu charakterystycznego

dla tych przedmiotów (długość wypowiedzi, mniej lub bardziej abstrakcyjne pojęcia, bogactwo terminologii etc.). Należy jednakże podkreślić, że interwencje, których celem jest organizacja pracy uczniów (głównie wydawanie poleceń) występują licznie na lekcjach przedmiotów ścisłych, natomiast na lekcjach przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych tego typu interakcja odbywa się zwykle w języku obcym. Interwencje nauczycieli w klasach pierwszych i drugich, sklasyfikowane wg typu interwencji, przedstawia rysunek 5.

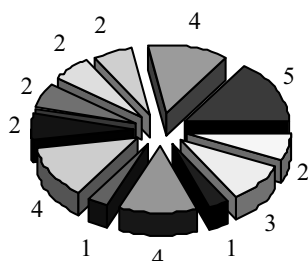
rysunek 5 : INTERWENCJE NAUCZYCIELI W KLASACH PIERWSZYCH I DRUGICH – PODZIAŁ WG TYPU INTERWENCJI



- Należy również podkreślić, że porównanie wyników obserwacji i ankiet skierowanych do nauczycieli pokazuje, iż nauczyciele nie zdają sobie w pełni sprawy ani z sytuacji, w których posługują się językiem ojczystym podczas lekcji prowadzonych w klasach

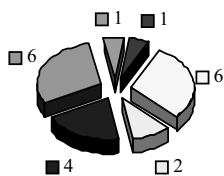
dwujęzycznych, ani z przyczyn użycia języka ojczystego. Wyniki ankiet dla nauczycieli przedstawiają rysunki 6 i 7.

rysunek 6: SYTUACJE, W KTÓRYCH NAUCZYCIELE POSŁUGUJĄ SIĘ JĘZYKIEM OJCZYSTYM – WG ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI



- tłumaczę to, co już było powiedziane po francusku
- do wykładu w jęz. obcym wtrącam elementy w jęz. ojczystym
- piszę na tablicy to, co po francusku
- zadaję pytanie do całej klasy
- zadaję pytanie wybranemu uczniowi
- wyjaśniam, na czym polega zadanie, praca domowa
- wskazuję uczniów do odpowiedzi na zadane wcześniej pytanie
- w spontanicznych reakcjach
- oceniam uczniów, chwalam, zachęcam
- odpowiadam na pytanie zadane w języku ojczystym
- komentuję wypowiedzi uczniów
- wydaję polecenie

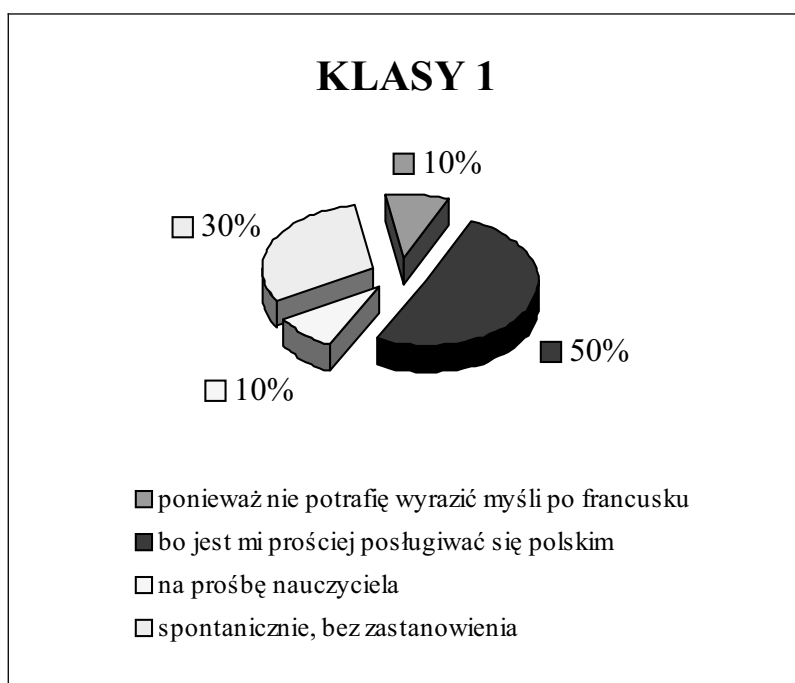
rysunek 7: DEKLAROWANE PRZEZ NAUCZYCIELI CELE I POWODY UŻYCIA JĘZYKA OJCZYSTEGO



- Ponieważ temat dotyczy wyłącznie kultury jęz. ojczystego
- Żeby upewnić się, że dobrze rozumiem, co uczeń ma na myśli
- Żeby ułatwić uczniom zrozumienie
- Bez zastanowienia, spontanicznie
- Żeby łatwiej i szybciej wytłumaczyć
- Żeby przekazać uczniom słownictwo w obu językach

- Jeśli chodzi o interwencje uczniów, należy podkreślić, że interwencje spowodowane brakami językowymi uczniów występują znacznie częściej w klasach pierwszych (10% wszystkich interwencji uczniów), niż w klasach drugich (5% wszystkich interwencji uczniów), co wydaje się naturalne ze względu na wzrost umiejętności językowych uczniów. Także sytuacje, w których uczniowie posługują się językiem ojczystym rozmyślnie, ze względu na większą łatwość wyrażenia myśli, występują znacznie rzadziej w klasach drugich (35%), niż w klasach pierwszych (50%). I wreszcie, odsetek interwencji sprowokowanych przez nauczyciela oraz interwencji automatycznych w klasach drugich jest większy, niż w klasach pierwszych (odpowiednio 18% i 42% w klasach drugich i 10% i 30% w klasach pierwszych). Interwencje uczniów w klasach pierwszych i drugich sklasyfikowane według przyczyny użycia języka ojczystego przedstawia rysunek 8.

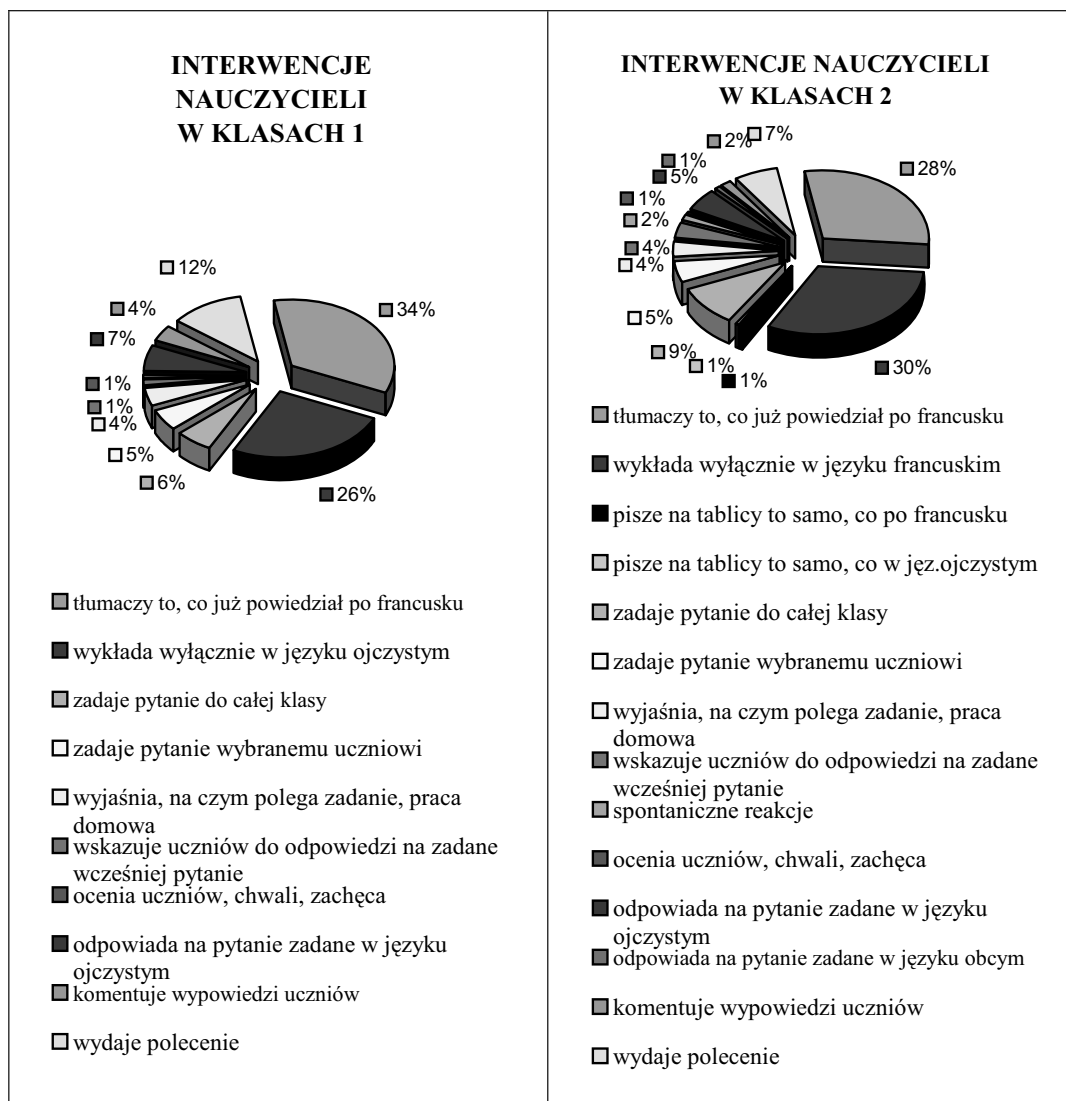
rysunek 8 : INTERWENCJE UCZNIÓW KLAS PIERWSZYCH I DRUGICH Z PODZIAŁEM WG PRZYCZYNY UŻYCIA JĘZYKA OJCZYSTEGO



- Należy także zauważyć, że spośród interwencji uczniów klas pierwszych, najczęstsze (36%) są te, kiedy uczeń zwraca się z pytaniem do nauczyciela (czyli takie, kiedy uczeń posługuje się językiem ojczystym, bo jest to dla niego łatwiejsze), a zaraz za nimi (18%) plasują się interwencje, w których uczniowie udzielają odpowiedzi na pytanie nauczyciela zadane w języku ojczystym (czyli najczęściej automatyczne). W klasach drugich sytuacja jest odwrotna: najczęściej (36%) występują interwencje, w których uczniowie odpowiadają na zadane w języku ojczystym pytanie nauczyciela (czyli przeważnie automatyczne), natomiast interwencje, w których uczniowie zwracają się z pytaniem do nauczyciela (w języku ojczystym, ze względu na większą łatwość wyrażenia myśli) zajmują drugą pozycję (28%). Interwencje, w których uczniowie zwracają się do nauczyciela komentując lub wyrażając

swoją opinię lub też wypowiadają się wyłącznie w języku ojczystym występują rzadziej w klasach drugich (odpowiednio 7% i 9% wszystkich interwencji), niż w klasach pierwszych (odpowiednio 13% i 15%). Ponadto, w klasach drugich pojawiają się (6% wszystkich interwencji) niewystępujące w klasach pierwszych interwencje, w których uczniowie wtracają fragmenty w języku ojczystym do wypowiedzi w języku obcym (co można wytłumaczyć rozwojem umiejętności językowych uczniów, dzięki któremu mogą oni wypowiadać się w języku obcym). Klasyfikację interwencji uczniów wg rodzaju interwencji przedstawia rysunek 9.

rysunek 9 : INTERWENCJE UCZNIÓW KLAS 1 I 2 – WEDŁUG RODZAJU INTERWENCJI

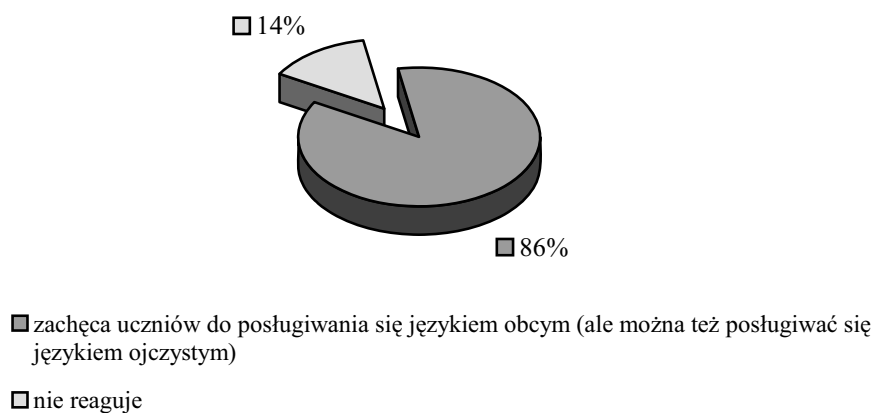


- Wyniki obserwacji interwencji uczniów można stosunkowo łatwo wytłumaczyć, biorąc pod uwagę rozwój kompetencji językowej uczniów. Należy jednak zauważyć, że wystąpiły znaczne różnice w wynikach przeprowadzonych obserwacji i ankiet skierowanych do uczniów, jeśli chodzi o cel użycia języka ojczystego. Różnice te

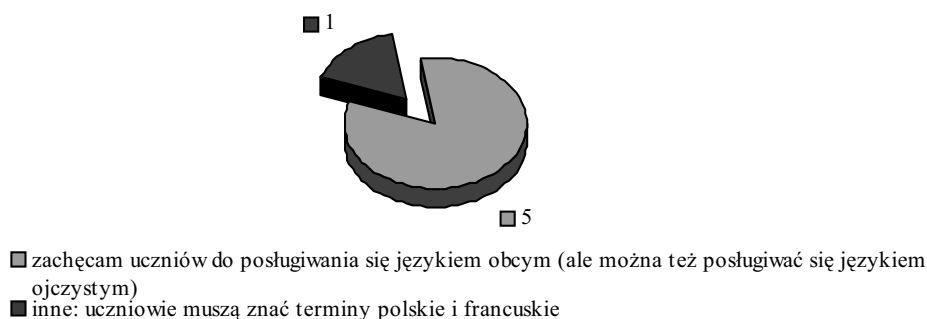
może wyjaśnić fakt, iż uczniowie mogą nie do końca identyfikować swoje interwencje i, w związku z tym, nie do końca uświadamiać sobie cel posługiwania się językiem ojczystym.

- Porównanie wyników ankiet skierowanych do uczniów oraz do nauczycieli wykazało zbieżność ich spostrzeżeń w kwestii reakcji nauczycieli na posługiwanie się przez uczniów językiem ojczystym (rysunki 10 i 11). 5 na 6 nauczycieli twierdzi, iż „zachęca uczniów do posługiwania się językiem obcym (ale można też posługiwać się językiem ojczystym)”, tylko 1 z ankietowanych nauczycieli wybrał odpowiedź „inne”, precyzując, iż „uczniowie muszą znać terminologię zarówno w języku polskim, jak i francuskim”. Jednocześnie 86% uczniów zadeklarowało, że nauczyciele „zachęcają uczniów do posługiwania się językiem obcym (ale można też posługiwać się językiem ojczystym)”, a według 14% uczniów nauczyciele „w żaden sposób nie reagują na użycie przez uczniów języka ojczystego” w czasie zajęć prowadzonych w systemie dwujęzycznym.

rysunek 10: REAKCJE NAUCZYCIELI NA POSŁUGIWANIE SIĘ JĘZYKIEM OJCZYSTYM W CZASIE LEKCJI (WEDŁUG UCZNIÓW)



rysunek 11: REAKCJE NAUCZYCIELI NA POSŁUGIWANIE SIĘ JĘZYKIEM OJCZYSTYM W CZASIE LEKCJI (WG NAUCZYCIELI)



Podsumowując, należy podkreślić kluczowy wpływ nauczycieli oraz fakt, że to właśnie ich kwalifikacje i doświadczenie zawodowe warunkują jakość i powodzenie edukacji dwujęzycznej. Przeprowadzone badania dowodzą, że użycie języka ojczystego podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w systemie dwujęzycznym zależy w dużej mierze od umiejętności językowych nauczyciela. Należy podkreślić, że „kształcenie przyszłych nauczycieli klas dwujęzycznych jest absolutnie nieodzowne”¹⁵, zwłaszcza w zakresie znajomości języka obcego, stosowanych metod nauczania oraz dydaktyki przedmiotu i nauczania języka obcego.

¹⁵ H.-L.Krechel, *Techniques d'apprentissage et de travail dans les classes bilingues dans Le français dans le monde*, styczeń 2000, str.159..

Akty prawne

AKTY PRAWNE DOTYCZĄCE NAUCZANIA DWUJĘZYCZNEGO W POLSCE

Biuro Edukacji miasta st. Warszawa

Lp	Dziennik Ustaw/ paragraf	Data	Rodzaj aktu prawnego/ kto wydał	w sprawie
1.	01.61.624	21 maj 2001 r.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu	ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznych szkół
	Załącznik Nr 3 § 1 ust.1 pkt 1	dot. sposobu określania w statucie publicznego gimnazjum nazwy gimnazjum dwujęzycznego jako „Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi”		
	Załącznik Nr 3 § 2 ust. 1 pkt 5	dot. określania w statucie gimnazjum organizacji oddziałów dwujęzycznych		
	Załącznik Nr 3 §7	dot. warunków tworzenia oddziałów dwujęzycznych w gimnazjach		
	Załącznik Nr 4 § lustlpktl	dot. sposobu określania nazwy „Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi” w statucie publicznego liceum ogólnokształcącego		
	Załącznik Nr 4 § 2 ust. 1 pkt 5	dot. określania w statucie liceum		organizacji oddziałów dwujęzycznych
	Załącznik Nr 4 §9	dot. warunków tworzenia oddziałów dwujęzycznych w liceach		
2.	04.26.232	20 luty 2004 r.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu	warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych
	§5 pkt 3	dot. przeprowadzania sprawdzianów uzdolnień kierunkowych dla kandydatów do oddziałów dwujęzycznych gimnazjów		
	§5 pkt 4	dot. terminu ogłaszania przez dyrektorów gimnazjów dwujęzycznych kryteriów i warunków przyjęć		
	§ 8 pkt 2	dot. możliwości przeprowadzania sprawdzianów uzdolnień kierunkowych dla kandydatów do szkół dwujęzycznych w liceach i liceach profilowanych		
	§8 pkt 4	dot. terminu ogłaszania warunków przeprowadzania sprawdzianów uzdolnień kierunkowych		
3.	02.15.142	12 luty 2002 r.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu	ramowych planów nauczania w szkołach publicznych
	§5 pkt 1	dot. wymiaru godzin nauczania języka obcego będącego drugim językiem nauczania		
	§5 pkt 2	dot. ustalania proporcji zajęć w języku polskim i języku obcym		
	§5pkt3	dot. kształcenia w klasach wstępnych w trzyletnich liceach ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi		
	Załącznik 4	ramowy plan nauczania dla gimnazjum		
	Załącznik 10	ramowy plan nauczania dla trzyletniego liceum ogólnokształcącego z oddziałami dwujęzycznymi		

Lp	Dziennik Ustaw/ paragraf	Data	Rodzaj aktu prawnego/ kto wydał	w sprawie
4.	04.199.2046	7 września 2004 r.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu	Warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych
	§ 53 ust. 8	określa, kto zdaje język obcy zarówno w części ustnej, jak i w części pisemnej egzaminu maturalnego		
	§ 54 ust. 1	dot. wyboru języka, w którym będą zdawane przedmioty na egzaminie maturalnym przez absolwentów szkół lub oddziałów z językiem nauczania mniejszości narodowych oraz szkół lub oddziałów dwujęzycznych		
	§ 54 ust. 4	dot. rozwiązywania dodatkowych zadań egzaminacyjnych przez absolwentów szkół lub oddziałów dwujęzycznych zdających egzamin maturalny		
	§ 56 ust. 2a pkt 3	dot. zwolnienia laureatów lub finalistów olimpiad przedmiotowych z egzaminu maturalnego z przedmiotów zdawanych w części pisemnej		
	§56 ust. 3 pkt 2	dot. <i>oznaczenia na świadectwie dojrzałości adnotacji „zwolniony» z języka obcego nowożytnego</i> zadawanego w części ustnej na poziomie rozszerzonym lub na poziomie szkół dwujęzycznych		
	§ 56 ust. 3 pkt3	dot. <i>oznaczenia na świadectwie dojrzałości adnotacji „zwolniony” z języka obcego nowożytnego</i> zadawanego w części pisemnej na poziomie rozszerzonym lub na poziomie szkół dwujęzycznych		
	§ 59 ust. 1 pkt5	dot. składania pisemnych deklaracji dotyczących wyboru języka, w którym ma być zdawany egzamin maturalny przez absolwentów szkół lub oddziałów z językiem nauczania mniejszości narodowych oraz szkół lub oddziałów dwujęzycznych		
	§ 89 ust. 1 pkt3	dot. rozwiązywania dodatkowych zadań egzaminacyjnych w języku obcym, będącym drugim językiem nauczania na egzaminie maturalnym		
	§ 94 ust. 7	dot. wpływu wyników części pisemnej egzaminu maturalnego dla absolwentów szkół lub oddziałów dwujęzycznych uzyskanych z dodatkowych zadań egzaminacyjnych na zdanie części pisemnej egzaminu maturalnego		
	§ 98 ust. 7	dot. określenia poziomu zdawanego z języka obcego nowożytnego, będącego drugim językiem nauczania dla absolwentów szkoły lub oddziału dwujęzycznego, przystępujących do egzaminu maturalnego w celu podwyższenia wyniku w części ustnej lub pisemnej		
	§ 98a ust. 8	dot. możliwości ponownego przystąpienia do rozwiązywania dodatkowych zadań egzaminacyjnych przez absolwentów szkoły lub oddziału dwujęzycznego, w celu podwyższenia wyniku w części pisemnej egzaminu maturalnego z przedmiotów nauczanych w języku obcym, będącym drugim językiem nauczania		
5.	02.155.1288	10 wrzesień 2002 r.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu	szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli
	§12	dot. kwalifikacji wymaganych do prowadzenia zajęć z języku obcym w zakresie znajomości języka		
6.	05.22.181	31 styczeń 2005 r.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu	Wysokości minimalnych stawek wynagradzania zasadniczego nauczycieli, ogólne warunki przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzanie za pracę w dniu wolnym od pracy
	§ 8 ust. 1 1	dot. uznania za pracę w trudnych warunkach prowadzenia przez nauczycieli zajęć dydaktycznych w języku obcym		
	§ 8 ust. 12	dot. uznania za pracę w trudnych warunkach prowadzenia zajęć dydaktycznych w oddziałach klas realizujących program „Międzynarodowej Matury”		

7.	Mazow. 05.218.7134	12 wrzesień 2005 r.	Uchwała Rady miasta stołecznego Warszawy	regulaminu określającego niektóre zasady wynagradzania nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach prowadzonych przez m. st. Warszawę
	Regulamin § 7 ust. 4	dot. dodatku za trudne warunki pracy przysługującego nauczycielom prowadzącym zajęcia dydaktyczne w języku obcym		
	Regulamin § 7 ust. 6	dot. dodatku za trudne warunki pracy przysługującego nauczycielom prowadzącym zajęcia dydaktyczne w oddziałach klas realizujących program „Międzynarodowej Matury»		
8.	Dz.U. 2007 nr 181 poz. 1292	7 września 2007 r.	Ustawa z dnia 7 września 2007 r.	o zmianie ustawy o systemie oświaty

Aneks

NAUCZANIE W POLSKICH LICEACH DWUJĘZYCZNYCH Z JĘZYKIEM FRANCUSKIM

Marta Walczyńska

Ankieta dla uczniów

*Niniejsza ankieta jest całkowicie anonimowa, a jej wyniki pomogą mi w napisaniu pracy magisterskiej.
Z góry dziękuję za jej wypełnienie.*

1. Jaki wpływ na decyzję o wyborze szkoły miały poniższe punkty:

(przy każdej z odpowiedzi zaznacz, w jakim stopniu – od 0 do 4 – kierowałeś się tym kryterium)

0 – w ogóle nie miało wpływu

1 – bardzo mało istotne

2 – w niewielkim stopniu

3 – istotne, ale nie najważniejsze

4 – najważniejsze

- a) sugestia rodziców
0 1 2 3 4
- b) atmosfera w szkole i dominujący w niej styl wychowania
0 1 2 3 4
- c) koledzy uczący się w tej szkole
0 1 2 3 4
- d) opinie kolegów uczących się w tej szkole na temat jakości nauczania
0 1 2 3 4
- e) pochlebne opinie kolegów o nauczycielach uczących w tej szkole
0 1 2 3 4
- f) rodzaj wykształcenia, jaki szkoła oferuje – w kontekście twych aspiracji, kariery zawodowej i w ogóle twej przyszłości (planowany kierunek studiów, zawód, itd.)
0 1 2 3 4
- g) zajęte przez szkołę miejsce w rankingu
0 1 2 3 4
- h) wyniki jakie osiągają absolwenci szkoły na egzaminach na wyższe uczelnie
0 1 2 3 4
- i) szanse na dostanie się do tej szkoły (ilu chętnych było w ubiegłych latach, poziom wymagań na egzaminach wstępnych)
0 1 2 3 4
- j) organizowane przez szkołę wyjazdy edukacyjne do krajów francuskojęzycznych
0 1 2 3 4
- k) stypendia oferowane najzdolniejszym uczniom
0 1 2 3 4
- l) działające w szkole koła naukowe i koła zainteresowań
0 1 2 3 4
- m) szkolne seminaria naukowe, debaty, prezentacje prac uczniów, wystawy itp.
0 1 2 3 4

- n) ciekawe edukacyjne programy i projekty realizowane przez szkołę – regionalne, ogólnopolskie, międzynarodowe
0 1 2 3 4
- o) wyposażenie i stan budynku szkolnego (pracownie, komputery, biblioteka, boisko, sala gimnastyczna itp.)
0 1 2 3 4
- p) odległość od domu, dojazd
0 1 2 3 4

2. Czy przygotowując się do zajęć korzystasz z innych źródeł/pomocy naukowych niż te, zaproponowane przez nauczyciela?

podkreśl właściwą odpowiedź

TAK NIE

Jeśli tak to jak często?

zaznacz krzyżykiem właściwą odpowiedź

	do każdego zajęcia	raz w tygodniu	około raz w miesiącu	bardzo rzadko
a. książki w języku francuskim				
b. telewizja				
c. radio				
d. artykuły z prasy francuskojęzycznej				
e. Internet				
f. Inne (jakie)				

3. Czy w Twojej szkole działa grupa teatralna?

podkreśl właściwą odpowiedź

TAK NIE

- a) Jeśli tak, czy do niej należysz?

TAK NIE

- b) Jeśli nie, czy chciałbyś, aby powstała?

TAK NIE NIE MA TO DLA MNIE ZNACZENIA

4. Czy w Twojej szkole wydawana jest francuskojęzyczna gazetka?

podkreśl właściwą odpowiedź

TAK NIE

- c) Jeśli tak, czy należysz do jej redakcji?

TAK NIE

- d) Jeśli nie, czy chciałbyś, aby powstała?

TAK NIE NIE MA TO DLA MNIE ZNACZENIA

5. Z biblioteki francuskiej korzystam:

zaznacz krzyżykiem właściwą odpowiedź

a. często	
b. tylko wtedy, gdy jest to niezbędne	
c. raczej rzadko	
d. nigdy	

6. Czy oglądasz w telewizji kanały francuskojęzyczne?

zaznacz krzyżykiem właściwą odpowiedź

a. często	
b. mam ulubiony program, którego staram się nie opuszczać	
c. raczej rzadko	
d. nigdy	

7. Czy bierzesz udział w imprezach organizowanych przez instytucje promujące kulturę francuską, na przykład przez Ambasadę Francji, przez Instytut Francuski, przez Ośrodki Kultury Francuskiej?

zaznacz krzyżykiem właściwą odpowiedź

	tak, dosyć często	od czasu do czasu	raczej nie	bardzo rzadko	nie, nigdy
a. Dni Frankofonii					
b. Spotkania ze znanymi ludźmi					
c. Koncerty					
d. Przeglądy filmowe					
e. Festiwal Piosenki Francuskiej					
f. Dyktando z Języka Francuskiego					
g. Inne (jakie)					

8. Czy nawiązujesz kontakty z osobami francuskojęzycznymi ? (korespondencja, wymiana e-maili, udział w internetowych forach w języku francuskim, komunikatory, inne).

podkreśl właściwą odpowiedź

TAK NIE

9. Czy brałeś udział w wymianie z uczniami z kraju francuskojęzycznego?

podkreśl właściwą odpowiedź

TAK, uczestniczyłem/łam w wymianie raz (y)

NIE, nie uczestniczyłam/łem w wymianie

a) jeśli nie, czy chciałbyś, aby została zorganizowana?

TAK NIE BEZ ZNACZENIA

b) jeśli tak, czy chciałbyś powtórzyć takie doświadczenie?

TAK NIE BEZ ZNACZENIA

10. Co Twoim zdaniem daje uczestnictwo w wymianie?

podkreśl te z punktów, które wydają Ci się najważniejsze

- a) możliwość sprawdzenia się w naturalnej sytuacji językowej
- b) skonfrontowanie języka uczonego na lekcji z językiem „żywym”
- c) lepsze, bliższe poznanie kultury francuskiej
- d) możliwość innego spojrzenia na własną kulturę
- e) nawiązanie nowych znajomości
- f) ciekawe doświadczenie życiowe, jak każdy wyjazd
- g) nauka samodzielności
- h) nauka pracy w zespole
- i) kilka dni wolnych od zajęć szkolnych
- j) czas spędzony bez rodziców
- k) inne

Przed sekcją dwujęzyczną uczęszczałem/uczęszczałam do:

- *gimnazjum dwujęzycznego*
- *klasy zero*
- *uczyłem/uczyłam się języka gdzie indziej (podaj gdzie)*

Ankieta dla nauczyciela

1. Proszę o zaznaczenie krzyżykiem najwłaściwszej odpowiedzi przy każdym z poniższych pytań

	uczniowie po gimnazjum dwujęzycznym	uczniowie po zerówce	nie widzę różnicy
1. Którzy uczniowie są na lekcjach bardziej aktywni?			
2. Którzy uczniowie są na lekcjach bardziej spontaniczni (nie muszą wcześniej „w głowie” lub na piśmie przygotowywać swojej odpowiedzi)?			
3. Którzy uczniowie odpowiadają częściej na pytania otwarte?			
4. Którzy uczniowie wypowiadając się na lekcji budują częściej zdania złożone w pracach pisemnych?			
5. Którzy uczniowie wypowiadając się na lekcji budują częściej zdania złożone w wypowiedziach ustnych?			
6. Którzy uczniowie popełniają w wypowiedziach ustnych częściej błędy:			
a) gramatyczne (składnia, odmiana, czasy, itd.)			
b) leksykalne			
c) komunikacyjne			
8. Którzy uczniowie mają większe problemy ze zrozumieniem tekstu ze słuchu?			
c) fonetyczne			
d) komunikacyjne			
7. Którzy uczniowie popełniają w pracach pisemnych częściej błędy:			
a) gramatyczne (składnia, odmiana, czasy itd.)			
b) leksykalne			

2. **Błędy popełnione na lekcji języka poprawia:**
proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

a) nauczyciel:	prawie zawsze	najczęściej	rzadko
b) inny uczeń:	często	sporadycznie	prawie nigdy
c) autokorekta:	często	sporadycznie	prawie nigdy

3. Błędy popełnione na lekcji przedmiotu niejęzykowego poprawia:

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

a) nauczyciel:	prawie zawsze	najczęściej	rzadko
b) inny uczeń:	często	sporadycznie	prawie nigdy
c) autokorekta:	często	sporadycznie	prawie nigdy

4. Jeżeli błędy językowe poprawia inny uczeń to najczęściej:

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

- a) uczeń po gimnazjum poprawia ucznia po zerówce
- b) uczeń po zerówce poprawia ucznia po gimnazjum

5. Jeżeli uczeń poprawia sam swój błąd (autokorekta) to najczęściej:

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

- a) jest to uczeń po gimnazjum dwujęzycznym
- b) jest to uczeń po zerówce

6. Czy uczniowie, pracując na lekcjach w grupach

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

- a) zawsze tworzą je sami?
- b) są zawsze podzieleni przez nauczyciela?
- c) w zależności od ćwiczenia dzielą się na grupy sami lub podział narzuca nauczyciel?

8. Czy, jeśli uczniowie sami dzielą się na grupy, widoczny jest podział: uczniowie po gimnazjum / uczniowie po klasie zero?

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

- a) tak
- b) nie
- c) zależy od zaproponowanego ćwiczenia

9. Czy, jeśli nauczyciel dzieli uczniów na grupy, bierze pod uwagę podział: uczniowie po gimnazjum / uczniowie po klasie zero?

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

- a) tak
- b) nie
- c) zależy od zaproponowanego ćwiczenia

10. Czy uczniowie z własnej inicjatywy sięgają do innych źródeł, niż te zaproponowane przez nauczyciela:

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

TAK NIE

11. Jeśli uczniowie przygotowując się do zajęć korzystają z innych źródeł, to są to:

proszę o zaznaczenie krzyżykiem właściwej odpowiedzi

	tak, dosyć często	od czasu do czasu	raczej nie	bardzo rzadko	nie, nigdy
a) Internet					
b) prasa					
c) książki					
d) podręczniki francuskojęzyczne					
e) audycje radiowe i telewizyjne					
h) inne (jakie)					

12. Jeżeli uczniowie korzystają z własnej inicjatywy z któregoś z powyższych źródeł, to czy robią to częściej uczniowie po gimnazjum dwujęzycznym, czy uczniowie po zerówce?

proszę o zaznaczenie krzyżykiem właściwej odpowiedzi

	częściej uczniowie po gimnazjum	częściej uczniowie po zerówce
a) Internet		
b) prasa		
c) książki		
d) podręczniki francuskojęzyczne		
e) audycje radiowe i telewizyjne		

13. Czy uczniowie wykazują zainteresowanie językiem, wychodzące poza ramy programu?

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

TAK NIE

14. Jeżeli uczniowie interesują się językiem i kulturą krajów francuskojęzycznych, wykraczając poza program nauczania, są to częściej:

proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi

- a) uczniowie po gimnazjum dwujęzycznym
- b) uczniowie po zerówce
- c) nie widzę różnicy

15. W których z poniżej wymienionych imprez, dotyczących szeroko pojętej frankofonii biorą udział uczniowie z klasy dwujęzycznej:

proszę o zaznaczenie w poniższych tabelach najwłaściwszej Pani/Pana zdaniem odpowiedzi

a) Dla uczniów po gimnazjum dwujęzycznym

	tak, dosyć często	od czasu do czasu	raczej nie	bardzo rzadko	nie, nigdy
a) Dni Frankofonii					
b) Spotkania ze znanymi ludźmi					
c) Koncerty					
d) Przeglądy filmowe					
e) Festiwal Piosenki Francuskiej					
f) Dyktando z Języka Francuskiego					
g) Olimpiada z języka francuskiego					
h) inne (jakie)					

b) Dla uczniów po klasie zero

	tak, dosyć często	od czasu do czasu	raczej nie	bardzo rzadko	nie, nigdy
a) Dni Frankofonii					
b) Spotkania ze znanymi ludźmi					
c) Koncerty					
d) Przeglądy filmowe					
e) Festiwal Piosenki Francuskiej					
f) Dyktando z Języka Francuskiego					
g) Olimpiada z języka francuskiego					
h) inne (jakie)					

16. Którzy uczniowie są Pani/Pana zdaniem:

proszę o zaznaczenie krzyżykiem właściwej odpowiedzi

	uczniowie po gimnazjum dwujęzycznym	uczniowie po zerówce	nie widzę różnicy
a) bardziej zdyscyplinowani			
b) bardziej pracowici			
c) systematyczniejsi			
d) lepiej przygotowani do lekcji			
e) wykazują większe zainteresowanie tematyką lekcji (proszą o dodatkowe informacje, słówka, wskazanie dodatkowych źródeł, itp.)			
f) ambitniejsi			
g) bardziej zmotywowani			

- 17. Czy są jeszcze inne cechy charakterystyczne dla którejś z grup (absolwenci gimnazjum/zerówki), mające wpływ na jakość i komfort Pani/Pana pracy na lekcjach?
Jeśli tak, to jakie?**