

Radostaw Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

r.kucharczyk@uw.edu.pl

ROLA KONTEKSTU SPOŁECZNEGO ORAZ CZYNNIKÓW INDYWIDUALNYCH W ROZWIJANIU KOMPETENCJI RÓŻNOJĘZycznej POLSKICH GIMNAZJALISTÓW

The role of the social context and individual factors in the development of multilingual competence in Polish junior high school students

The aim of this article is to reflect on the role of social context and individual factors that influence the development of multilingual competence. The first part of the article deals with the analysis of the definition of the multi-lingual competence and its role in language teaching. The next part is the presentation of the relation between the social and educational context, taking into consideration students' individual features and multilingual competence. The last part of the article consists of the analysis of the results of the research study conducted among Polish Junior High School students. The aim of the study was to establish the impact of different factors influencing learning French as the second language.

Keywords: multilingual competence, context, individual factors, the second foreign language

Słowa kluczowe: kompetencja różnojęzyczna, kontekst, czynniki indywidualne, drugi język obcy

1. Kompetencja różnojęzyczna – nowe wyzwanie dla glottodydaktyki

1.1. Próba definicji kompetencji różnojęzycznej

Pojawienie się *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* (2003) znacząco wpłynęło na myśl glottodydaktyczną. Podejście zadaniowe, poziomy biegłości językowej, certyfikacja – to pojęcia najczęściej kojarzone z tym dokumentem. Jednak często zapomina się, że *ESOKJ* promuje również podejście wielojęzyczne oraz – co rozumie się samo przez się – rozwijanie kompetencji różnojęzycznej.

Wychodząc z założenia, że współczesne społeczeństwo jest społeczeństwem wielojęzycznym z powodu coraz częstszej i coraz intensywniejszej ekspozycji jednostek na języki niemacierzyste, autorzy *ESOKJ* (2003), uważają, że w czasie komunikacji egzolingwalnej uczestnicy aktywują te z elementów swojego repertuaru językowego, które decydują o skuteczności aktu komunikacji:

Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego.

(*ESOKJ* 2003: 16)

Zakładając, że tak rozumiana komunikacja staje się nowym paradygmatem glottodydaktycznym, należy przyjąć, że model rodzimego użytkownika języka – będący do tej pory modelem referencyjnym w procesie kształcenia językowego – zostaje zepchnięty na dalszy plan. W chwili obecnej celem działań na lekcji języka obcego powinno być rozwinięcie takiej kompetencji językowej, która byłaby pomocna uczniowi w czasie komunikacji egzolingwalnej. Tym samym koncepcja kompetencji różnojęzycznej¹ – promowana przez autorów *ESOKJ* – wydaje się uzasadniona jako cel działań glottodydaktycznych. Kompetencja różnojęzyczna zakłada odejście od klasycznej dychotomii J1/J2 na rzecz jednej wspólnej kompetencji będącej rezultatem doświadczenia językowego, które posiada jednostka. Co więcej, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją

¹ Autorzy *ESOKJ* (2003: 145) definiują kompetencję różnojęzyczną w następujący sposób: „Kompetencja różnojęzyczna (...) odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka”.

o zmiennym, a tym samym nierównym charakterze. Zmienny charakter zależy od biografii językowej danej osoby, czyli od stopnia intensywności kontaktów, jakie ma ona z danymi językami, co z kolei powoduje zmiany w konfiguracji składowych kompetencji. Nierówny charakter kompetencji różnojęzycznej ściśle związany jest z jej zmiennością. Uczący się mogą lepiej znać jeden z języków niż pozostałe lub różnie rozwinięte sprawności językowe w różnych językach. Tym samym, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją cząstkową (inaczej mówiąc niepełną), ponieważ brakuje jej równowagi tak na planie makro (znajomość języków składających się na repertuar językowy jednostki), jak i na planie mikro (poszczególne sprawności w obrębie jednego języka).

Trzeba jednak podkreślić, że nie należy traktować kompetencji różnojęzycznej jako swoistego „defektu” w procesie kształcenia językowego. Wręcz przeciwnie, zwrócenie uwagi na kompetencję różnojęzyczną pozwala uczniom uczyć się większej liczby języków (Janowska, 2011), pod warunkiem że nauczyciel nie będzie przywiązywał zbytnej wagi do dosłownie rozumianej poprawności językowej, a skupi się raczej na rozwijaniu umiejętności skutecznej komunikacji, opartej na kompleksowym wykorzystaniu zasobów językowych, stanowiących składowe kompetencji różnojęzycznej ucznia. Tym samym, uczeń będzie zachęcony do refleksji, nie tylko nad językiem jako systemem charakteryzującym się pewną regularnością, ale również nad aktem komunikacji, który zawsze osadzony jest w kontekście wpływającym na strukturę procesu komunikowania, co z kolei wpłynie – w przyszłości – na poprawne używanie języka docelowego (Kucharczyk, 2016b). Tym samym, kompetencja różnojęzyczna może być rozumiana jako kompetencja adaptacyjna, która polega na „kreatywnym i giętkim wykorzystaniu wiedzy i umiejętności rozwijanych w kontekście edukacyjnym w każdej nowo napotykannej sytuacji pozaszkolnej” (Sujecka-Zajęc, 2016: 30). Budowanie takiej biegłości adaptacyjnej wymaga przede wszystkim dobrej organizacji nabytej wiedzy i umiejętności, która jest łatwo dostępna dla osoby uczącej się. Co więcej, kompetencja adaptacyjna oparta jest na tzw. umiejętnościach heurystycznych, które pozwalają wybrać uczniowi najskuteczniejszą metodę rozwiązania problemu poznawczego. Ponadto, kompetencja adaptacyjna zakłada korzystanie z metawiedzy obejmującej wiedzę o własnym funkcjonowaniu jako ucznia oraz sferę motywacyjną i afektywną. Należy również podkreślić, że podstawą kompetencji adaptacyjnej jest umiejętność samoregulacji, która pozwala tak wpływać na swoje działania i odczucia, aby ułatwić i pozwoliły zrealizować cel działania. I wreszcie, kompetencja adaptacyjna wymaga tego, aby uczący się miał pozytywny obraz samego siebie, czyli miał przekonanie o skuteczności swoich działań związanych z uczeniem się i użyciem języka w komunikacji.

1.2. Korzyści związane z kompetencją różnojęzyczną

Autorzy *ESOKJ* (2003) nie tylko dość szczegółowo opisują charakter kompetencji różnojęzycznej, ale również wskazują na korzyści, jakie oferuje ona osobie uczącej się. Przede wszystkim, rozwój kompetencji różnojęzycznej wiąże się ściśle z rozwojem wrażliwości językowej i komunikacyjnej, co z kolei wpływa pozytywnie na rozwój strategii metakognitywnych, które pozwalają „danej osobie wyraźniej postrzegać własne „spontaniczne” sposoby wykonywania zadań komunikacyjnych – w szczególności w ich aspekcie lingwistycznym – a także sprawować nad nimi większą kontrolę” (*ESOKJ* 2003: 117). Co więcej, doświadczenie związane z różnojęzycznością jest ściśle związane z takimi czynnikami indywidualnymi osoby uczącej się, jak umiejętności pragmatyczne i socjolingwistyczne, które nie tylko wspierają rozwój kompetencji różnojęzycznej, ale również same ulegają ewolucji w czasie doświadczeń różnojęzycznych. Kompetencja różnojęzyczna prowadzi również do większej wrażliwości w postrzeganiu struktury językowej (aspekty ogólne oraz aspekty specyficzne dla danego języka), co skutkuje rozwojem wrażliwości metajęzykowej i interjęzykowej (tzw. hiperlingwistycznej). I wreszcie, *last but not least*, kompetencja różnojęzyczna pozwala osobie uczącej się zwiększyć wachlarz strategii uczeniowych oraz sprawia, że uczeń łatwiej i chętniej wchodzi w interakcję z obco krajowcami, co znacznie ułatwia naukę kolejnych języków obcych.

1.3. Propozycje działań dydaktycznych promujących rozwijanie kompetencji różnojęzycznej

Teoretyczna refleksja związana z miejscem kompetencji różnojęzycznej w kształceniu językowym doprowadziła do powstania publikacji, której celem jest operacjonalizacja pojęcia wyżej wymienionej kompetencji w kontekście glottodydaktycznym. Mowa oczywiście o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (2012) (odtąd *CARAP*), (ang. *Framework of Reference for Pluralistic Approches to Languages and Cultures Competences*, pol. *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*), który proponuje 4 podejścia wielorakie, uwzględniające i jednocześnie rozwijające repertuar językowy jednostki, jak również jej doświadczenie związane z różnorodnością kulturową. Podejścia wielorakie to: otwarcie na języki, zintegrowana dydaktyka, interkomprehensja oraz podejścia różnokulturowe. W kolejnej części zostaną krótko opisane trzy pierwsze podejścia, ze względu na fakt, że dotyczą one bezpośrednio kompetencji różnojęzycznej.

Otwarcie na języki (fr. *éveil aux langues*) to podejście pluralistyczne, które dało początek pracom nad pozostałymi podejściami pluralistycznymi.

Oparte jest ono na równoczesnej pracy nad dużą liczbą języków, które nie są przedmiotem nauczania w szkole. Uczniowie, analizując słowa – zdania – teksty napisane lub nagrane w językach, których nie znają, mają za zadanie zaobserwować regularności, które są dla nich charakterystyczne, opierając się na zasobach swojego repertuaru językowego.

Działania wpisujące się w nurt zintegrowanej dydaktyki (fr. *didactique intégrée des langues*) mają na celu pomóc uczniowi w stworzeniu połączeń pomiędzy językami, które uczeń zna i których się uczy w obrębie wszystkich 4 sprawności językowych (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie). To właśnie założenia zintegrowanej dydaktyki dały początek badaniom nad tzw. językami tercjalnymi² (Gębał, 2013).

Jeśli chodzi o interkomprehensję proponuje ona równoczesną pracę nad kilkoma językami należącymi zazwyczaj do tej samej rodziny językowej. W odróżnieniu od dydaktyki zintegrowanej, uczeń nie rozwija wszystkich sprawności językowych, lecz sprawności wybrane, zazwyczaj receptywne (słuchanie, czytanie). Praktykowana jest przede wszystkim wśród uczniów dorosłych, studentów lub osób już pracujących, które traktują znajomość języka w sposób pragmatyczny i dysponują ograniczonym czasem, który mogą poświęcić na naukę.

Oprócz teoretycznego opisu podejść pluralistycznych, autorzy CARAP proponują również uszczegółowiony opis kompetencji koniecznych do rozwijania kompetencji różnojęzycznej podzielonych na następujące grupy: wiedza deklaratywna, uwarunkowania osobowościowe oraz wiedza proceduralna. Co więcej, na stronie internetowej projektu³ można znaleźć propozycje działań dydaktycznych, które realizują założenia podejść pluralistycznych.

2. Rola kontekstu w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej

W literaturze glottodydaktycznej wiele miejsca poświęcono kwestii kompetencji różnojęzycznej, opisując jej złożony charakter, korzyści, jakie niesie ona ze sobą, czy też proponując rozwiązania dydaktyczne wspierające jej rozwój. Niemniej jednak, przyglądając się bliżej pracom związanym z rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej, można odnieść wrażenie, że dyskusje te toczą się niejako w próżni kontekstowej, a tymczasem to właśnie kontekst, w którym funkcjonuje uczeń, decyduje o kierunku rozwoju kompetencji różnojęzycznej. Przez kontekst, który znacząco wpływa na pracę nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej, należy rozumieć zarówno ramy społeczno-ekonomiczne, w których uczeń funkcjonuje (Kucharczyk, 2016a), jak i jego cechy indywidualne.

² Przez języki tercjalne należy rozumieć drugie (i kolejne) języki obce, które uczeń poznaje.

³ <http://carap.ecml.at> [DW 11.08.2016].

Modelem, który wydaje się dość kompleksowo opisywać warunki sprzyjające rozwojowi kompetencji różnojęzycznej, jest tzw. model społeczno-edukacyjny Lamberta i Gardnera (Wilczyńska i inni, 2007; Kucharczyk, 2016a), którego centralnym punktem jest pojęcie motywacji do nauki języka obcego/języków obcych, określonej przez autorów jako ukierunkowanie ucznia na cel uczenia się języków obcych. W takim ujęciu motywacja obejmuje 3 elementy: wysiłek (czas poświęcony na naukę oraz przebieg uczenia się), pragnienie (na ile uczeń chce być kompetentny w danym języku) oraz afektywność (emocje, które towarzyszą uczeniu się). Model społeczno-edukacyjny zawiera następujące składowe: wpływy zewnętrzne, specyficzne cechy indywidualne uczącego się, kontekst oraz efekty uczenia się.

Przez *wpływy zewnętrzne* należy rozumieć tak przebieg uczenia się (czyli zmienne społeczne, takie jak np. środowisko społeczne, kulturowe oraz rodzinne ucznia), jak również nauczycieli (tzw. motywatorzy) i strategie, które oni stosują. W przypadku przebiegu uczenia się, istotne jest uwzględnienie następujących czynników związanych z nauczaniem językiem (Kucharczyk, 2016a), które znacząco wpływają na motywację uczniów:

- status języka docelowego w kraju nauczania;
- dystans typologiczny oraz psychotypologiczny (zarówno pomiędzy językiem ojczystym ucznia, jak i innymi językami, które on zna);
- warunki organizacji nauki języka.

Jeśli zaś chodzi o specyficzne *cechy uczącego się*, to chodzi przede wszystkim o takie zmienne niezależne, jak integracyjność oraz nastawienie się względem sytuacji uczeniowej, motywacja instrumentalna, strategie uczenia się języków, etc. Na istotną rolę specyficznych cech uczącego się zwracają również uwagę autorzy *ESOKJ* (2003: 117), podkreślając fakt, że uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), a więc jedna z kompetencji ogólnych, decydują o strategiach aktywowanych przy rozwiązywaniu zadania językowego:

Na przykład strategie stosowane podczas wykonywania zadań komunikacyjnych mogą się różnić w zależności od używanego właśnie języka. Stąd *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe, wyrażające się otwartością, towarzyskim charakterem, przychylnością – wyrażane gestykulacją, mimiką, proksemiką) może w przypadku słabego opanowania przez daną osobę lingwistycznego składnika języka kompensować ten brak w interakcji z rodzimym użytkownikiem języka.

ESOKJ (2003: 117).

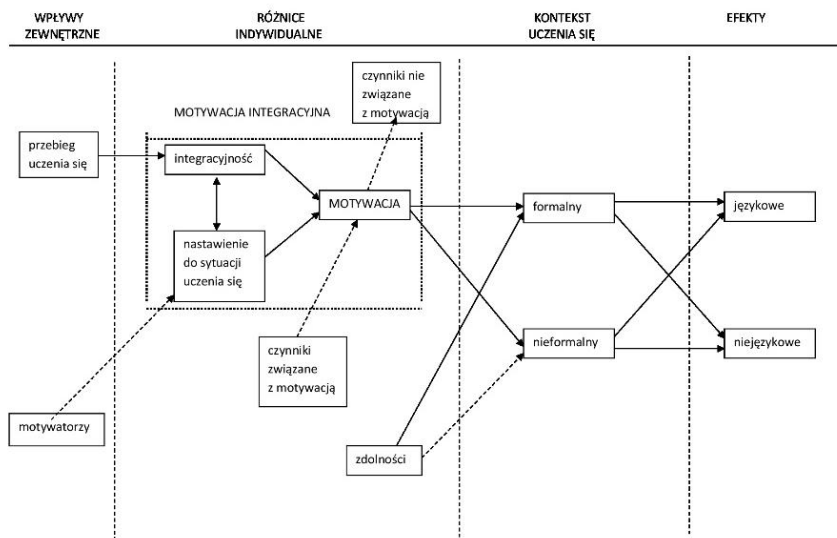
Sytuacja może też być odwrotna: znając dobrze język, osoba może zachować większy dystans komunikacyjny lub też przyjąć postawę nieco bardziej formalną. Co więcej, osoba różnojęzyczna może tak przeformułować zadanie komunikacyjne,

a nawet zmienić język przekazu, aby wykorzystać zasób dostępnych dla niej środków komunikacyjnych. Elżbieta Lesiak-Bielawska (2013: 21) również podkreśla dużą rolę czynników indywidualnych w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, podkreślając, że „indywidualne zmienne uczącego się wydają się w znaczący sposób powiązane z jego/jej sukcesem bądź niepowodzeniem w nauce JO/J2”.

Z kolei, kontekst *uczenia się* może być formalny (uczenie się zinstytucjonalizowane) lub nieformalny, czyli każdy inny kontekst, w którym dana osoba samodzielnie korzysta z dostępnych materiałów nauczania, takich jak radio, telewizja, prasa, kino, etc.

I wreszcie, *efekty uczenia* mogą być podzielone na dwie grupy: efekty językowe, czyli wiedza i umiejętności dotyczące różnych podsystemów języka, oraz efekty niejęzykowe, czyli na przykład lęk językowy, postawy w stosunku do języka i społeczności go używającej, chęć wykorzystania języka, etc.

Poniższy schemat pokazuje zależności pomiędzy tymi składowymi modelu społeczno-edukacyjnego:



Rysunek 1: Składowe modelu społeczno-edukacyjnego (Gardner, 2001: 5).

3. Badanie własne

3.1. Ramy teoretyczne badania

Wyniki przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu są fragmentem projektu badawczego realizowanego w latach 2013/2014 i 2014/2015 wśród

uczniów klas 3. gimnazjum, uczących się języka francuskiego jako obowiązkowego drugiego języka obcego. Przedmiotem badania było zbadanie, na ile kompetencja różnojęzyczna pomaga uczniom w nauce języka francuskiego, przy czym założono, że głównymi składowymi repertuaru językowego uczniów poddanych badaniu są języki: polski i angielski, a z językami obcymi (angielskim i francuskim) uczniowie mają przede wszystkim kontakt w szkole. W niniejszym artykule zostaną przedstawione dane związane z czynnikami, które wywierają duży wpływ na motywację uczniów do nauki języka francuskiego: kontakt z językiem francuskim oraz jego używanie w kontekście pozaszkolnym, pobyty uczniów za granicą, przydatność języka francuskiego poza klasą lekcyjną, sposoby uczenia się języka oraz pomoce do nauki wykorzystywane przez uczniów, metody i techniki stosowane przez ucznia.

Badanie zostało przeprowadzone wśród 238 uczniów (N=238) klas 3. gimnazjum (15-16 lat), kontynuujących naukę języka angielskiego (wariant III.1 podstawy programowej) oraz rozpoczynających naukę języka francuskiego w klasie 1. gimnazjum (wariant III.0 podstawy programowej). Badanie miało miejsce w 5 gimnazjach państwowych: 3 gimnazja znajdowały się w Warszawie, jedno pod Warszawą, a jedno na wschodzie Polski (małe miasto). Uczniowie mieli 4, 2 lub 1 godzinę języka francuskiego tygodniowo. Wybór grupy badawczej nie był przypadkowy. Uczniowie kończący gimnazjum powinni opanować – zgodnie z wytycznymi podstawy programowej – pierwszy język obcy na poziomie A2+ według *ESOKJ*, a drugi na poziomie A2. Tymczasem wyniki *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* prowadzonego w 2012 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych pokazują, że ponad połowa polskich gimnazjalistów opanowała język angielski (kontynuacja nauki po szkole podstawowej) na poziomie A1 lub niższym. Jeśli zaś chodzi o drugi język obcy⁴ (nauka od podstaw od pierwszej klasy gimnazjum), 40% uczniów poddanych badaniu osiągnęło poziom A1, a kolejne 40 % nie osiągnęło tego poziomu. Wyniki badania nie są zbyt optymistyczne, podobnie jak doświadczenia dydaktyczne piszącego te słowa. Ucząc przez 13 lat języka francuskiego w szkole ponadgimnazjalnej, niejednokrotnie miałem okazję zaobserwować, że uczniowie po 3-letniej nauce tego języka w gimnazjum prezentują niski poziom jego znajomości, jak również są słabo zmotywowani do jego nauki. Należałoby więc się zastanowić nad źródłem problemu. Czy brak motywacji do nauki drugiego języka obcego skutkuje niskim poziomem kompetencji językowej uczniów? Czy też może brak efektów w kompetencji językowej przekłada się na spadek lub nawet całkowity brak motywacji do jego nauki? W dalszej części zostanie przedstawiona analiza danych

⁴ Spośród dwóch języków obcych, badaniu poddano tylko język niemiecki, jako język najczęściej wybierany przez polskich gimnazjalistów.

dotyczących kontekstu nauki, który może mieć wpływ na motywację do nauki języka francuskiego jako drugiego języka obcego, co z kolei może przekładać się na poziom kompetencji w języku docelowym. W badaniu wykorzystano przystosowany kwestionariusz ankiety wykorzystany w *Europejskim Badaniu Kompetencji Językowych* (2013).

3.2. Analiza wyników

3.2.1. Kontakt i używanie języka poza szkołą

Jedno z pytań kwestionariusza dotyczyło kontaktu, jaki uczeń ma z językiem francuskim poza szkołą. Poniższa tabela przedstawia odpowiedzi uczniów.

Czy masz kontakt z językiem francuskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?

		tak	nie	brak odp.
a.	Poprzez znajomego piszącego do Ciebie, np. listy, e-maile, wiadomości w języku francuskim.	36 15,3%	202 84,87%	0
b.	Poprzez rodzinę mieszkającą w kraju francuskojęzycznym.	52 21,85%	185 77,73%	1 0,42%
c.	Poprzez znajomych mieszkających w kraju francuskojęzycznym.	51 21,43%	187 78,57%	0
d.	Poprzez francuskojęzycznych turystów odwiedzających Twoje miejsce zamieszkania.	31 13,03%	207 86,97%	0
e.	Poprzez francuskojęzyczne osoby mieszkające w miejscu Twojego zamieszkania.	29 12,18%	209 87,82%	0
f.	Poprzez osoby rozmawiające z Tobą po francusku przez Internet, np. podczas wspólnej gry online.	32 13,45%	206 86,55%	0
g.	Poprzez osoby mówiące po francusku, które spotykasz podczas wakacji.	98 41,18%	140 58,82%	0

Tabela 1: Kontakt z językiem francuskim poza szkołą.

Można przyjąć założenie, że im częstsza ekspozycja na język docelowy, tym bardziej efektywna jest jego nauka, a widoczne efekty nauki dodatnio wpływają na motywację ucznia. Tymczasem uczniowie poddani badaniu nie mają częstego kontaktu z językiem francuskim poza klasą szkolną. Niewielu z nich komunikuje się na piśmie (15,3%) lub ustnie (13,45%) po francusku. Nieliczne są też osoby, które mają rodzinę (21,85%) lub przyjaciół (21,43%) mieszkających w kraju francuskojęzycznym. Niewielu frankofonów spotykają uczniowie w swoim codziennym otoczeniu (turyści – 13,03%, osoby mieszkające na stałe w otoczeniu ucznia – 12,18%). Nieco lepiej przedstawia się sytuacja w czasie pobytów wakacyjnych – 41,18% ankietowanych uczniów spotyka podczas nich osoby mówiące po francusku. To

właśnie pobyt poza granicami Polski, która jest krajem monojęzycznym, daje uczniom możliwość komunikacji w innym języku niż ich język ojczysty. Poniższa tabela przedstawia częstotliwość pobytów uczniów za granicą:

Ile razy byłeś/aś za granicą w ciągu ostatnich trzech lat?

		nigdy	raz	dwa razy	trzy lub więcej razy	brak odp.
a.	Ile razy byłeś/aś na wycieczce szkolnej w krajach francuskojęzycznych?	162 68,07%	61 25,63%	4 1,68%	9 3,78%	2 0,84%
b.	Ile razy byłeś/aś na wycieczce szkolnej w niefrancuskojęzycznym kraju?	89 37,39%	77 32,35%	26 10,92%	41 17,23%	5 2,1%
c.	Ile razy byłeś/aś z Twoją rodziną w kraju francuskojęzycznym?	119 50%	56 23,53%	26 10,92%	34 14,29%	3 1,26%
d.	Ile razy byłeś/aś z Twoją rodziną w kraju niefrancuskojęzycznym?	32 13,45%	20 8,40%	23 9,66%	160 67,23%	3 1,26%

Tabela 1: Pobyty za granicą.

Jak często używasz języka francuskiego poza szkołą w następujący sposób?

		1 ⁵	2	3	4	5	brak odp.
a.	Jak często rozmawiasz z rodziną po francusku?	172 72,27%	40 16,81%	7 2,94%	8 3,36%	10 4,2%	1 0,42%
b.	Jak często rozmawiasz ze znajomymi po francusku?	145 69,92%	54 22,69%	16 6,72%	16 6,72%	6 2,52%	1 0,42%
c.	Jak często rozmawiasz po francusku z osobami mieszkającymi w Twoim miejscu zamieszkania?	196 82,35%	16 6,72%	11 4,62%	8 3,36%	6 2,52%	1 0,42%
d.	Jak często rozmawiasz po francusku z turystami?	164 68,91%	55 23,11%	6 2,52%	6 2,52%	5 2,1%	2 0,84%
e.	Jak często używasz języka francuskiego, rozmawiając z ludźmi przez Internet, np. podczas wspólnej gry online?	187 78,57%	20 8,40%	15 6,30%	10 4,2%	6 2,52%	0

Tabela 2: Używanie języka francuskiego poza szkołą.

Dane z tabeli jasno pokazują, że uczniowie poddani badaniu rzadko jeżdżą do krajów francuskojęzycznych: zarówno zagraniczne wycieczki szkolne, jak i wyjazdy prywatne za swój cel obierają kraje niefrancuskojęzyczne, co z jednej strony powoduje mniejszą ekspozycję na język, a z drugiej może zmniejszać motywację do jego nauki przez brak możliwości jego praktycznego wykorzystania

⁵ 1 – nigdy; 2 – kilka razy w roku; 3 – mniej więcej raz na miesiąc; 4 – kilka razy w miesiącu; 5 – kilka razy w tygodniu.

w autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Tym bardziej że, jak pokazują dane z poniższej tabeli, uczniowie nieczęsto używają języka francuskiego poza szkołą.

Kolejna część ankiety dotyczyła możliwości używania języka francuskiego poza szkołą. Odpowiedzi uczniów pokazuje tabela 3.

Jest rzeczą oczywistą, że im częściej uczeń ma okazję używać języka obcego w pozaszkolnych sytuacjach komunikacyjnych, tym bardziej jest zmotywowany do jego nauki. Tymczasem odpowiedzi uczniów pokazują, że uczniowie biorący udział w badaniu w zdecydowanej większości nie używają języka francuskiego poza szkołą, co pozostaje spójne z odpowiedziami dotyczącymi kontaktu, który uczniowie mają z językiem francuskim.

3.2.2. Przydatność języka francuskiego

Kolejnym badanym aspektem było nastawienie uczniów do języka francuskiego, a dokładniej do przydatności jego nauki, co również znacząco wpływa na zaangażowanie uczniów w proces dydaktyczny. Tabela 4 przedstawia odpowiedzi uczniów.

Jak bardzo przydatny jest Twoim zdaniem język francuski w poniższych sytuacjach?

		1 ⁶	2	3	4	brak odp.
a.	W podróży	30 12,61%	67 28,15%	98 41,18%	43 18,07%	0
b.	W życiu prywatnym	78 32,77%	98 41,18%	45 18,91%	17 7,14%	0
c.	W dalszej nauce	14 5,88%	48 20,17%	112 47,06%	64 26,90%	0
d.	W przyszłej pracy	18 7,56%	47 19,75%	93 39,08%	79 33,19%	1 0,42%
e.	W zdobyciu dobrej pracy	19 7,98%	31 13,03%	92 38,66%	96 40,34%	0
f.	W kontaktach z obcokrajowcami	9 3,78%	22 9,24%	96 40,34%	111 46,64%	0
g.	Dla osobistej satysfakcji	25 10,50%	57 23,95%	72 30,25%	82 34,45%	2 0,84%
h.	Podczas korzystania z komputerów i innych urządzeń technicznych	97 47,76%	101 42,44%	25 10,50%	14 5,88%	1 0,42%
i.	Podczas czytania książek, czasopism, etc.	70 29,41%	72 30,25%	67 28,15%	28 11,76%	1 0,42%
j.	Podczas zabawy (filmy, programy telewizyjne, muzyka, gry)	68 28,57%	83 34,87%	53 22,27%	32 13,45%	2 0,84%

Tabela 4: Przydatność języka francuskiego w opinii uczniów.

⁶ 1 – wcale nie przydatny; 2 – niezbyt przydatny; 3 – całkiem przydatny; 4 – bardzo przydatny.

Dane z tabeli pokazują, że uczniowie mają raczej pozytywny obraz języka francuskiego w kontekście jego przydatności w tzw. autentycznym życiu. Większość uczniów uważa, że może być on przydatny w podróży, w dalszej nauce, czy przyszłej pracy lub jej zdobyciu, jak też w kontaktach z obcokrajowcami. Wielu uczniów jest zdania, że warto się również uczyć języka francuskiego dla osobistej satysfakcji. Uczniowie są bardziej sceptyczni, jeśli chodzi o przydatność języka francuskiego w życiu prywatnym, podczas korzystania z urządzeń technicznych, czytania książek i czasopism, czy podczas zabawy. Interesujące wydaje się porównanie odpowiedzi na analogiczne pytanie dotyczące przydatności języka angielskiego. Odpowiedzi uczniów pokazuje poniższa tabela 5:

Jak bardzo przydatny jest Twoim zdaniem język angielski w poniższych sytuacjach?

		1 ⁷	2	3	4	brak odp.
a.	W podróży	2 0,84%	1 0,42%	16 6,72%	219 92,02%	0
b.	W życiu prywatnym	7 2,94%	30 12,61%	57 23,95%	142 59,66%	2 0,84%
c.	W dalszej nauce	3 1,26%	2 0,84%	20 8,4%	211 88,66%	2 0,84%
d.	W przyszłej pracy	1 0,42%	3 1,26%	10 4,2%	222 93,28%	2 0,84%
e.	W zdobyciu dobrej pracy	1 0,42%	2 0,84%	12 5,04%	221 92,86%	2 0,84%
f.	W kontaktach z obcokrajowcami	1 0,42%	0	12 5,04%	223 93,7%	2 0,84%
g.	Dla osobistej satysfakcji	4 1,68%	10 4,20%	47 19,75%	175 73,53%	2 0,84%
h.	Podczas korzystania z komputerów i innych urządzeń technicznych	2 0,84%	5 2,10%	37 15,55%	192 80,67%	2 0,84%
i.	Podczas czytania książek, czasopism, etc.	5 2,10%	17 7,14%	42 17,65%	172 72,27%	2 0,84%
j.	Podczas zabawy (filmy, programy telewizyjne, muzyka, gry)	3 1,26%	12 5,04%	29 12,18%	192 80,67%	2 0,84%

Tabela 3: Przydatność języka angielskiego w oczach uczniów.

O ile ankietowani uczniowie uważają, że język francuski może być przydatny w życiu pozaszkolnym, o tyle język angielski – ich zdaniem – jest z całą pewnością bardzo przydatny we wszystkich sytuacjach życia pozaszkolnego. Taki punkt widzenia może znacząco wpływać na zwiększenie motywacji do nauki języka angielskiego kosztem motywacji do nauki języka francuskiego, ponieważ nauka ta wymaga dużej pracy i relatywnie wysokiego wysiłku poznawczego.

⁷ 1 – wcale nieprzydatny; 2 – niezbyt przydatny; 3 – całkiem przydatny; 4 – bardzo przydatny.

3.2.3. Sposoby uczenia się języka francuskiego

Kolejną częścią badania była analiza, w jaki sposób uczniowie poddani badaniu uczą się języka francuskiego, a dokładniej jakie sposoby i pomoce dydaktyczne wykorzystują, aby nauka języka była bardziej efektywna. W tabeli poniżej zostały przedstawione odpowiedzi osób ankietowanych dotyczące strategii stosowanych przez uczniów.

Zastanów się, jak uczysz się języka francuskiego, i wstaw znak X w odpowiednią rubrykę tabeli.

		często	rzadko	bardzo rzadko	nigdy	brak odp.
1.	Słucham piosenek francuskich.	41 17,23%	50 21%	37 15,55%	105 44,12%	5 2,1%
2.	W domu ponownie odsłuchuję nagranie, którego słuchaliśmy w klasie na lekcji języka francuskiego.	3 1,26%	23 9,66%	26 10,92%	184 77,31%	2 0,84%
3.	W domu ponownie czytam teksty, które przerabialiśmy na lekcji języka francuskiego.	35 14,71%	42 17,65%	69 28,99%	90 37,82%	2 0,84%
4.	Notuję teksty piosenek po francusku.	21 8,82%	31 13,03%	34 14,29%	148 62,18%	4 1,68%
5.	Notuję nowe słówka i wyrażenia.	122 51,26%	45 18,91%	33 13,87%	34 14,29%	4 1,68%
6.	Sprawdzam w słowniku znaczenie słów, których nie znam.	114 47,90%	57 23,95%	34 14,29%	28 11,76%	5 2,1%
7.	Sprawdzam rozwiązania ćwiczeń za pomocą klucza.	65 27,31%	58 24,37%	49 20,59%	62 26,05%	4 1,68%
8.	Sprawdzam formy potrzebnych mi słów w tablicach gramatycznych.	90 37,82%	52 21,85%	49 20,59%	44 18,49%	3 1,26%
9.	Samodzielnie odrabiam pracę domową.	165 69,33%	35 14,71%	17 7,14%	17 7,14%	4 1,68%
10.	Aktywnie uczestniczę w lekcji języka francuskiego.	126 52,94%	58 24,37%	37 15,55%	12 5,04%	5 2,1%
11.	Uczę się języka francuskiego razem z przyjaciółmi.	45 18,91%	66 27,73%	44 18,49%	79 33,19%	4 1,68%

Tabela 4: Sposoby uczenia się języka francuskiego.

Analiza danych pokazuje, że uczniowie poddani badaniu stosują „szkolne” metody uczenia się języka francuskiego: notują nowe słówka i wyrażenia, sprawdzają znaczenie nowych słówek w słowniku czy też formy gramatyczne w tabelach gramatycznych. Starają się również aktywnie uczestniczyć w lekcjach języka francuskiego i samodzielnie odrabiać pracę domową. Niestety, niewielu z uczniów biorących udział w badaniu słucha piosenek w języku francuskim (ekspozycja na język autentyczny), jak również nieliczne osoby odsłuchują ponownie – w domu

– nagranie, nad którym pracowały na lekcji, czy też wracają do tekstu przerabianego na lekcji. Wynika z tego, że uczniowie nie pracują samodzielnie nad językiem francuskim, nie szukają też okazji, aby samodzielnie się go uczyć, co może wskazywać na brak motywacji do jego nauki.

Kolejna tabela pokazuje odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące pomocy dydaktycznych, które badani uczniowie wykorzystują do nauki języka francuskiego.

Jak często korzystasz z wymienionych pomocy / materiałów, ucząc się języka francuskiego?

		często	rzadko	bardzo rzadko	nigdy	brak odp.
1.	podręcznik do nauki języka	199 83,61%	24 10,08%	8 3,36%	6 2,52%	1 0,42%
2.	zeszyt ćwiczeń	145 60,92%	63 26,47%	18 7,56%	11 4,46%	1 0,42%
3.	słowniki	126 52,94%	68 28,57%	27 11,34%	14 5,88%	3 1,26%
4.	nagrania do nauki języka	32 13,45%	53 22,27%	59 24,79%	91 38,24%	3 1,26%
5.	programy komputerowe	20 8,40%	45 18,91%	44 18,49%	128 53,78%	1 0,42%
6.	książki do nauki języka, np. gramatyka	91 38,24%	56 23,53%	39 16,39%	49 20,59%	3 1,26%
7.	prasa młodzieżowa	15 6,3%	32 13,45%	29 12,18%	159 66,81%	3 1,26%
8.	komiksy	21 8,82%	37 15,55%	22 9,24%	155 65,13%	3 1,26%
9.	filmy	62 26,05%	76 31,93%	42 17,65%	57 23,95%	1 0,42%
10.	audycje radiowe	11 4,62%	34 14,29%	24 10,08%	166 69,75%	3 1,26%
11.	strony internetowe	58 24,37%	48 20,17%	36 15,13%	95 39,92%	1 0,42%
12.	gry wideo	19 7,98%	28 11,76%	22 9,24%	167 70,17%	2 0,84%
13.	gry planszowe	5 2,10%	34 14,29%	21 8,82%	176 73,95%	2 0,84%

Tabela 5: Pomoce i materiały używane do nauki języka francuskiego.

Podobnie jak w przypadku sposobów stosowanych przez uczniów w nauce języka francuskiego, tak i w przypadku stosowanych przez nich pomocy dydaktycznych, można zaobserwować ich „szkolny” aspekt. Zdecydowana większość uczniów poddanych badaniu wśród najczęściej wymienianych pomocy wskazuje podręcznik, zeszyt ćwiczeń oraz słownik. Niektórzy uczniowie

korzystają również z nagrań, programów komputerowych, dodatkowych książek (np. kompendia gramatyczne) czy stron internetowych. Rzadko wykorzystane są materiały autentyczne, takie jak prasa, komiksy, audycje radiowe, gry wideo czy też gry planszowe. Może to również świadczyć o braku samodzielności w procesie kształcenia językowego, wynikającej z niskiej motywacji do przedmiotu oraz o traktowaniu nauki języka w kategorii jednego z przedmiotów szkolnych, którego znajomość nie będzie potrzebna w kontekście pozaszkolnym.

3.2.4. Działania dydaktyczne oparte na założeniach dydaktyki wielojęzyczności

Analiza danych przedstawiona w poprzedniej części artykułu pokazuje, że uczniowie biorący udział w badaniu nie mają pozaszkolnego kontaktu z językiem francuskim. To prawdopodobnie powoduje, że uczą się go w sposób „szkolny”, co negatywnie wpływa na ich motywację integracyjną. Być może remedium byłoby działania dydaktyczne, które wpisują się w założenia dydaktyki różnojęzyczności promującej rolę repertuaru językowego ucznia w procesie uczenia się i nauczania kolejnych języków obcych. Poniższa tabela przedstawia opinie ankietowanych na temat sposobu prowadzenia lekcji przez ich nauczycieli języka francuskiego.

Jak często w poniższych sytuacjach Twój nauczyciel języka francuskiego wskazuje na podobieństwa pomiędzy językiem francuskim a innymi językami?

		nigdy	czasami	dość często	bardzo często	brak odp.
a.	Gdy uczy pisania po francusku	50 21%	110 46,22%	51 21,43%	22 9,24%	5 2,1%
b.	Gdy uczy mówienia po francusku	48 20,17%	97 40,76%	69 28,99%	18 7,56%	6 2,52%
c.	Gdy uczy rozumienia ze słuchu w języku francuskim	61 25,63%	98 41,18%	50 21%	21 8,82%	8 3,36%
d.	Gdy uczy gramatyki języka francuskiego	53 22,27%	97 40,76%	51 21,43%	23 9,66%	14 5,88%
e.	Gdy uczy czytania tekstów po francusku	58 24,37%	96 40,34%	56 23,53%	20 8,40%	8 3,36%
f.	Gdy uczy poprawnej wymowy w języku francuskim	70 29,41%	102 42,86%	41 17,23%	19 7,98%	6 2,52%
g.	Gdy uczy słówek w języku francuskim	22 9,24%	114 47,90%	63 26,47%	32 13,45%	7 2,94%

Tabela 6: Działania dydaktyczne oparte na założeniach dydaktyki wielojęzyczności.

Jak widać, nauczycielom uczniów uczestniczących w badaniu zdarza się odwoływać do innych języków, zwłaszcza przy rozwijaniu takich sprawności jak pisanie, mówienie, rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem lub kształceniu

kompetencji leksykalnej, gramatycznej i fonetycznej. Zdecydowana większość uczniów wybiera jednak odpowiedź „czasem”. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że być może zintensyfikowanie działań dydaktycznych realizujących założenia dydaktyki różnojęzyczności wpłynęłoby dodatnio na przyrost kompetencji językowej uczniów, a tym samym zwiększyłoby motywację do nauki języka francuskiego.

4. Wnioski i implikacje glottodydaktyczne

Analiza wyników badania przeprowadzonego wśród uczniów klas 3. gimnazjum pokazuje, że uczniowie mają niewielki kontakt z językiem francuskim poza szkołą, niewiele mają też okazji do używania tego języka poza szkołą i kontaktu z jego rodzimymi użytkownikami, co sprawia, że motywacja integracyjna do jego nauki jest ograniczona. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobach uczenia się języka francuskiego przez uczniów i wykorzystywanych przez nich pomocach dydaktycznych: są one tradycyjne i niezwiązane z sytuacjami komunikacyjnymi i materiałami, które byłyby autentyczne. Należy jednak podkreślić, że nastawienie uczniów do przydatności języka francuskiego (tak w sferze prywatnej, jak i zawodowej) jest pozytywne, co pozwala przypuszczać, że uczniowie – odpowiednio pokierowani przez nauczyciela i rodziców – mogliby rozwinąć motywację do nauki języka, a tym samym zwiększyć swój potencjał komunikacyjny w języku docelowym.

Implikacje glottodydaktyczne mogą być sformułowane w następujący sposób:

- Zwiększenie kontaktu z językiem francuskim w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych (projekty szkolne z rodzimymi użytkownikami języka, wycieczki szkolne oraz wyjazdy prywatne do krajów francuskojęzycznych).
- Podjęcie działań dydaktycznych, wpisujących się w dydaktykę wielojęzyczności, która podkreśla kognitywny wymiar procesu glottodydaktycznego. Według założeń dydaktyki wielojęzyczności, proces uczenia się i nauczania języków obcych w dużej mierze oparty jest na zasobach repertuaru językowego uczniów, pozwalających mu dokonać świadomych porównań pomiędzy językami, które zna (w tym również język ojczysty), a językami, które poznaje. Odpowiednio pokierowane działania dydaktyczne umożliwią uczniowi uświadomienie sobie stosowanych dotychczas strategii, opartych na zasobach własnego repertuaru językowego oraz odkrycie nowych, być może bardziej skutecznych, które zwiększą efektywność procesu kształcenia językowego, a tym samym wpłyną dodatnio na motywację ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. 2012. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. 2003. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy*. 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gardner, R. C. 2001. „Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Reasercher”. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6: 1-18.
- Gębal, P. E. 2013. *Model kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kucharczyk, R. 2016a. „Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych”. *Linguodidactica*, XX: 195-212.
- Kucharczyk, R. 2016b. „Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingue – quelles implication pour l'apprentissage/enseignement de la deuxième LE? Le cas des élèves polonais”. (w) *Nebrija Procedia. Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Nebrija: Nebrija Procedia, str. 245-259. https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf [DW 04.01.2017].
- Lesiak-Bielawska, E. 2013. *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset.
- Wilczyńska, W., Górecka, J., Mosorka, E., Nowicka, A., Skrivaneck, H., Wojciechowska, B. 2007. *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów edukacyjnych: wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań: Wydział Neofilologii UAM.