

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0002-9571-8693>

magdalena.sowa@umcs.pl

Dyskurs dydaktyczny w nauczaniu dwujęzycznym na przykładzie języka francuskiego

Didactic discourse in bilingual education: French as an example

The aim of the text is to describe the didactic discourse in bilingual education i.e. the actions taken by the teacher in biology and chemistry lessons in relation to the terms the student needs to know and assimilate. The description is based on transcriptions of audio recordings of lessons recorded in one of the bilingual high schools in Warsaw. Basing on selected excerpts from the collected corpus, the author i) shows examples of biology and chemistry terms having different forms in Polish and French and ii) defines the teacher's didactic activities, thanks to which the latter helps the students to properly understand and assimilate the elements of field terminology.

Keywords: CLIL, French as a foreign language, didactic discourse, mediation, foreign language teacher

Słowa kluczowe: nauczanie dwujęzyczne, francuski jako język obcy, dyskurs dydaktyczny, mediacja, nauczyciel języka obcego



1. Wstęp

Współczesna edukacja realizuje postulaty wielojęzyczności i wielokulturowości, coraz silniej łącząc naukę języków obcych z wiedzą i umiejętnościami na rzecz przygotowania uczniów do życia i/lub pracy w zinternacjonalizowanym społeczeństwie. Wymiernym przykładem takiej integracji jest nauczanie dwujęzyczne, w ramach którego uczeń przyswaja wiedzę dziedzinową za pośrednictwem języka obcego (JO). Potencjalne trudności, jakie mogą wynikać z zestawienia wiedzy i JO będącymi równocześnie przedmiotem nauki, są bezsprzecznie natury dziedzinowej i językowej. Przystwojenie wiedzy dziedzinowej wiąże się z użyciem adekwatnych terminów, a to z kolei dowodzi stopnia kompetencji użytkownika danego języka w określonym otoczeniu społeczno-kulturowym. Nabywanie wiedzy dziedzinowej w języku obcym dokonuje się z reguły w środowisku instytucjonalnym (w szkole/w klasie) poprzez dyskurs edukacyjny, a więc specyficzny „typ praktyki komunikacyjnej” (van Dijk, 2001: 10) polegający na „transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego”¹ (Skudrzyk, Warchała, 2002: 279). Szczególną odmianą dyskursu edukacyjnego jest dyskurs dydaktyczny/szkolny². Jedną z jego podstawowych cech jest interakcja dialogowa pomiędzy nauczycielem a uczniem, która podlega uwarunkowaniom społeczno-kulturowym właściwym dla miejsca i czasu.

Niniejszy tekst omawia problem użycia języka przez nauczyciela przedmiotu niejęzykowego, który, mając świadomość rozbieżności terminów specjalistycznych funkcjonujących w języku ojczystym (J1) i w języku obcym (J2), podejmuje konkretne działania dydaktyczne w celu przekazania wiedzy i wyjaśnienia problematycznych – ale ważnych dla kompetencji ucznia – pojęć i terminów³. Obiektem refleksji jest więc dyskurs dydaktyczny jako sposób zachowania językowego, w którym użycie języka jest celowe tj. ukierunkowane wyłącznie na zrozumienie i przyswojenie przez uczniów pojęć właściwych

¹ Transfer wiedzy nie oznacza sprowadzenia roli nauczyciela do przekazania uczniowi wiedzy, a roli ucznia do jej przyswojenia. Chodzi raczej o takie oddziaływanie nauczyciela na ucznia, które pozwoli uczniowi samodzielnie wykształcić stosowną wiedzę i odpowiednie umiejętności, bowiem „nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć” (F. Grucza, 1997: 15).

² Przyjmujemy za Nocoń (2011), że dyskurs dydaktyczny (szkolny) jest prototypowy dla całego dyskursu edukacyjnego.

³ Poświęcając uwagę przyswajaniu pojęć i terminów w nauczaniu dwujęzycznym, nie rekomendujemy w żaden sposób podejścia leksykalnego. Zwracamy jedynie uwagę na wybrane kwestie terminologiczne, które w omawianych warunkach dydaktycznych wpływają na poprawne zrozumienie i przyswojenie wiedzy dziedzinowej.

dla dyskursu naukowego. Na podstawie terminów z biologii i chemii wybranych z zarejestrowanego korpusu danych empirycznych⁴ zostaną:

- zaprezentowane przykłady terminów i pojęć, odmiennie funkcjonujących w języku polskim i francuskim,
- opisane działania nauczyciela realizowane w toku interakcji klasowych w odniesieniu do tychże pojęć i terminów.

Analiza materiału empirycznego zostanie poprzedzona krótkim omówieniem wybranych aspektów dotyczących nauczania dwujęzycznego oraz charakterystyką dyskursu dydaktycznego, w toku którego nauczyciel oddziałuje na ucznia w celu przyswojenia przez niego wiedzy dziedzinowej za pośrednictwem JO.

2. Dyskurs dydaktyczny i jego uwarunkowania kontekstowe

Dyskurs to zdarzenie komunikacyjne w określonej sytuacji społecznej oraz typ praktyki komunikacyjnej (van Dijk, 2001; Grzmil-Tylutki, 2010). Ważnym elementem tego zdarzenia/praktyki jest kontekst, mający przemożny wpływ na rodzaj interakcji i zachowań językowych. Kształt tych ostatnich zależy od tego, kto komunikuje, do kogo, w jakim celu, w jakiej sytuacji. Dyskurs dydaktyczny oznacza zatem całokształt procesów porozumiewania się nauczyciela z uczniami, jakie zachodzą w szkole m.in. podczas lekcji w klasie. Składa się na niego całość interakcji nauczyciel-uczeń/uczniowie, których celem jest przyrost wiedzy i umiejętności. Kontekst sytuacyjny, w którym realizowany jest dyskurs dydaktyczny decyduje o specyficznych cechach tego ostatniego, do których zaliczyć należy m.in. dominującą rolę nauczyciela, zrytualizowanie procesu komunikacyjnego, interakcyjny charakter wymian słownych, wzajemnie warunkujące się normy społeczno-językowe (np. skonwencjonalizowane zwroty adresatywne, kwestie grzecznościowe, etykieta szkolna itp.). W niniejszym tekście pragniemy zwrócić szczególną uwagę na dwie prototypowe cechy dyskursu dydaktycznego, tj. interakcje nadawczo-odbiorcze typu ekspert-adept oraz cel komunikacyjny, i podporządkować im dalsze rozważania teoretyczno-empiryczne.

2.1. Status uczestników interakcji w dyskursie dydaktycznym

Szkolna sytuacja komunikacyjna ma charakter oficjalny i cechuje ją asymetria ról nauczyciel-uczeń. Będący ekspertem nauczyciel pełni w niej rolę nadawcy, podczas gdy odbiorcami są uczniowie (nowicjusze, adepci). Status uczestni-

⁴ Opis materiału empirycznego będącego podstawą analizy został przedstawiony w dalszej części tekstu (zob. 3).

ków interakcji jest tu nierównorzędny, a ich działania komunikacyjne mają miejsce w sytuacji wielopodmiotowej (nauczyciel-grupa uczniów), w której zawierają się mikrosytuacje dwupodmiotowe (nauczyciel-uczeń). W toku tych ostatnich nauczyciel może dywersyfikować swoje role interakcyjne, obejmujące m.in. rolę specjalisty i źródła wiedzy, doradcy, przewodnika, organizatora czy ewaluatora. Interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniami, poza wspomnianą wyżej „transmisją wiedzy”, mają także na celu aktywizowanie ucznia, opanowanie przez niego określonych operacji myślowych, usprawnienie mechanizmów kognitywnych.

Jak pisze Nocoń (2011: 191),

[n]auczyciel jest absolutnym decydentem przebiegu interakcji edukacyjnych (decyduje o tym, co ma być powiedziane, kiedy i kto ma to powiedzieć) i kreatorem tekstu (jak ma być powiedziane – może akceptować lub nie wypowiedzi uczniów, poprawiać je, dostosowywać do własnych oczekiwań, dopowiadać itp.).

Pomimo tego, jego możliwości decyzyjne są jednak ograniczone. Z jednej strony są one warunkowane treściami kształcenia, których wyboru nauczyciel nie może dokonywać samowolnie, ale musi poruszać się w obrębie tego, co zostało wstępnie określone m.in. w podstawie programowej, wymaganiach programowych czy egzaminacyjnych. Z drugiej strony, pewną przeszkodą są także możliwości poznawczo-językowe uczniów, szczególnie widoczne w nauczaniu dwujęzycznym. Choć dyskurs dydaktyczny osadza się na dysproporcji wiedzy pomiędzy nadawcą a odbiorcą, nie powinno to wcale oznaczać, że tylko jeden z uczestników interakcji jest czynny, co w dużej mierze zależy od sposobu, w jaki nauczyciel oddziałuje językowo na ucznia. Wybór środków językowych jest bez wątplenia determinowany profilem odbiorcy (ucznia-adepta), co wymusza na nauczycielu taki sposób formułowania komunikatów werbalnych, aby były one zrozumiałe dla ucznia i dostosowane do jego możliwości percepcyjnych.

2.2. Działania językowe ukierunkowane na cel i odbiorcę

Interakcyjny charakter dyskursu dydaktycznego każe zwrócić uwagę na sytuację nadawcy i odbiorcy, ich wiedzę o świecie, wartości, przekonania, intencje, cele udziału w komunikacji, miejsce formułowania przekazu językowego i warunki towarzyszące jego tworzeniu, które to przekładają się na wyżej zasygnalizowane ograniczenia treści i formy językowej. W omawianym kontekście nauczania dwujęzycznego celem dyskursu dydaktycznego jest przygotowanie uczniów do

wypowiadania się w JO, by mogli uczestniczyć w obcojęzycznym dyskursie naukowym. Owo przygotowanie dokonuje się poprzez działania językowe nauczyciela polegające m.in. na przeformułowywaniu określonej wiedzy dziedzinowej w taki sposób, aby uczynić ją przystępną i zrozumiałą dla mniej biegłego odbiorcy. Zdarzenie komunikacyjne, do którego dochodzi w przestrzeni klasowej pomiędzy nauczycielem a uczniami, uprzywilejowuje zatem typ interakcji ukierunkowanych na odbiorcę (ucznia), które stopniowo włączają go do wspólnoty dyskursu ekspertów. Dysproporcja w zakresie wiedzy i umiejętności językowych uczestników silnie wpływa także na językową realizację interakcji, tj. sposób zachowania językowego nauczyciela, w którym użycie języka nie jest całkowicie dowolne i przypadkowe. Działania językowe nauczyciela muszą być przygotowane, intencjonalne, językowo poprawne i emocjonalnie angażujące ucznia. Chcąc być zrozumianym przez niego oraz pragnąc wywołać w nim zmianę, nauczyciel musi w sposób przemyślany i metodyczny podejmować decyzje o ilościowym i jakościowym doborze pojęć, sposobie ich omówienia, konstrukcji jednostek składniowych. Osiągnięcie tego celu nie jest możliwe bez odpowiednich kompetencji, które pozwalają mu budować z uczniem interakcje o charakterze nauczającym. Te ostatnie muszą pozwalać na potraktowanie treści nauczania z perspektywy eksperta i adepta, języka nauki i języka edukacji, pomagając uczniowi przejść na wyższy poziom dyskursu.

Podstawą dyskursu dydaktycznego są bezsprzecznie działania interakcyjne. Niemniej jednak zauważyć należy, że w toku interakcji z uczniem nauczyciel podejmuje celowe działania mediacyjne⁵ (Rada Europy, 2022), dbając o to, by uczeń właściwie zrozumiał i przyswoił treści przedmiotowe w JO w sytuacji szkolnej, a następnie potrafił się nimi poprawnie posłużyć w obcojęzycznym dyskursie naukowym. Dyskurs jest więc wynikiem serii strategii, jakie wypracowuje i stosuje nadawca (nauczyciel) w odniesieniu do odbiorcy (ucznia) oraz obiektów, właściwości i zdarzeń, na których operuje (Vignaux, 1988). W omawianym przypadku dyskursu dydaktycznego zwracamy szczególną uwagę na działania i strategie mediacyjne, pozwalające dostosować zachowania językowe uczestników zdarzenia komunikacyjnego „do warunków, konwencji oraz ograniczeń związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną i jej kontekstem” (Janowska, Plak, 2021: 128). Mediacja nie jest więc możliwa bez interakcji, która to wymusza aktywny udział obydwu stron (nauczyciela i ucznia) w procesie przyswajania wiedzy: ani nauczyciel, ani uczeń nie pozostają w niej bierni. To w toku interakcji kształtuje się dyskurs dydaktyczny, ale te interakcje mają charakter nauczający, ułatwiają bowiem uczącym się dostęp do wiedzy i pojęć w obliczu barier natury np. językowej.

⁵ Szerzej i dokładniej omówiliśmy problem działań mediacyjnych nauczyciela w tekście Sowa i Kic-Drgas (2021).

2.3. Dyskurs dydaktyczny a dyskurs naukowy

Działania językowe nauczyciela w zakresie interakcji i mediacji mają na celu przeniesienie ucznia z poziomu dyskursu dydaktycznego na wyższy poziom dyskursu naukowego. Niniejsze stwierdzenie wymaga krótkiego omówienia kluczowych cech dyskursu dydaktycznego odróżniających go od dyskursu naukowego, który jest dyskursem właściwym dla naukowej wspólnoty dyskursywnej, do której w przyszłości mają należeć uczniowie.

Dyskurs dydaktyczny ukierunkowany jest na wiedzę i poznanie. Podkreślić jednak należy, że jego istotą nie jest wytwarzanie i odkrywanie nowej wiedzy, ale przekazywanie wiedzy istniejącej przy jednoczesnym aktywizowaniu procesów myślenia i poznawania świata przez ucznia. Dyskurs dydaktyczny jest więc dyskursem odtwórczym, bowiem treść, którą przekazuje, zapożycza z innych dyskursów; jego dyskursem źródłowym jest dyskurs naukowy. Zadanie edukacji szkolnej polega na przeprowadzeniu „ucznia z poziomu poznania i myślenia potocznego, na poziom poznania i myślenia naukowego” (Nocoń, 2011: 195), co porównać można z procesem przekładu „ze specjalistycznego języka nauki na język edukacji” (Nocoń, 2011: 194).

Wiedza dziedzinowa będąca przedmiotem nauki skonstruowana jest z terminów, pojęć i faktów naukowych, ich klasyfikacji i typologii oraz procedur postępowania naukowego. Jest to wiedza specjalistyczna, tak samo jak specjalistyczny staje się język, który służy do jej opisu oraz za sprawą którego jest ona poznawana i przyswajana. Przejście z poziomu dyskursu naukowego na poziom dyskursu dydaktycznego, i odwrotnie, nie dokonuje się w sposób automatyczny na zasadzie prostego przetłumaczenia wyżej wskazanych elementów, ale wymaga przetworzenia informacji, dostosowania ich do warunków sytuacyjnych (tj. czasu, profilu odbiorców i ich możliwości poznawczych) oraz celów dyskursu. Operacje przetwarzania informacji nie są natomiast możliwe bez wyżej wspomnianych działań mediacyjnych.

3. Nauczanie dwujęzyczne i kompetencje nauczyciela przedmiotu niejęzykowego

W kontekście polskiej edukacji, nauczanie dwujęzyczne to jedna z wielu nazw⁶ stosowanych na określenie kształcenia, „w którym treści przedmiotu-

⁶ Obok niej równolegle funkcjonują m.in. „nauczanie bilingwalne”, „edukacja dwujęzyczna”, „przedmiotowe nauczanie języka”, „zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe” i skrótowiec CLIL od angielskiego *Content and Language Integrated Learning*. W niniejszym tekście będziemy posługiwać się zamiennie ww. określeniami, traktując je jako równoważne. Podobna wielość nazw opisywanego zjawiska jest także obserwowalna w innych językach, np. w języku

towe łączone są z językiem obcym w celu rozwijania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, procesów poznawczych u uczniów sprzyjających lepszemu rozumieniu i zastosowaniu zdobywanej wiedzy oraz kompetencji kluczowych” (Muszyńska i Papaja, 2019: 13). Definicje formułowane w odniesieniu do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (zwanego CLIL-em) wskazują na ścisłą współobecność języka obcego i przedmiotu niejęzykowego/treści przedmiotowych (zob. m.in. Iluk, 2000; Marsh, 2002; Maljers i in., 2002; Wolff, 2003; Eurydice, 2006; Coyle i in., 2010; Dalton-Puffer, 2011). Obydwa komponenty omawianego podejścia, tj. nauczanie i uczenie się języka wraz z treściami przedmiotowymi, traktowane są jako całość, a język jest medium służącym do nauczania i uczenia się przedmiotu (Wolff, 2003:211).

Nauczanie w podejściu CLIL stawia wiele wyzwań przed nauczycielem przedmiotu niejęzykowego i wymaga od niego szeregu specyficznych kompetencji, jak m.in.:

- Wysoki stopień kompetencji językowej nauczyciela, (...), ponieważ chodzi tu nie tylko o przekazywanie treści językowych, lecz także o stworzenie środowiska, w którym przekazywane są kompleksowe treści i odbywają się trudne procesy uczenia się, które nauczyciel musi koordynować. (...)
- Doskonałą znajomość danego języka fachowego. Nie chodzi tu jedynie o kompetencję terminologiczną; tak samo ważne są aspekty gramatyczne, funkcjonalne oraz tekstowe w języku obcym. (...)
- Dobre rozeznanie w arsenale specyficznych technik uczenia się w pracy nad rozwojem kompetencji językowej oraz w pracy nad zdobywaniem wiedzy przedmiotowej. (...)
- Znajomość zasad opisu zjawisk kulturowych (procedury etnograficzne, analiza dyskursu). (...)
- Znajomość naukowych podstaw danej dziedziny przedmiotowej w kulturze docelowej. (...)
- Znajomość tekstów źródłowych i materiałów przedmiotowych w kulturze docelowej.

(Wolff, 2014: 110–111)

Wśród wskazanych umiejętności podkreślić należy te, które dotyczą kluczowych zasad konstruowania dyskursu dydaktycznego, tj. budowania interakcji o charakterze nauczającym, w trakcie których, za sprawą działań

francuskim „enseignement bilingue”, „enseignement disciplinaire”, „enseignement d’une discipline non linguistique (DNL) en langue étrangère” czy akronim EMILE (*Enseignement d’une matière par l’intégration d’une langue étrangère*) będący odpowiednikiem angielskiego CLIL-u. Garcia i Baetens Beardsmore (2009: 208) informują, że w obiegu jest ponad 30 różnych nazw określających interesujące nas podejście.

mediacyjnych, dokonuje się translokacja treści naukowych/specjalistycznych na poziom edukacyjny/potoczny.

3.1. Dyskurs dydaktyczny w praktyce CLIL: analiza przypadku

Opis działań nauczyciela, które ilustrują jego udział w zdarzeniu komunikacyjnym, jakim jest dyskurs dydaktyczny, zostanie przedstawiony na podstawie danych empirycznych, tj. zarejestrowanego w wersji audio i transkrybowanego przebiegu lekcji biologii i chemii realizowanych w podejściu CLIL w języku francuskim w jednym z warszawskich liceów dwujęzycznych. Korpus zawiera 20 transkrypcji 45-minutowych lekcji (6 lekcji chemii i 14 lekcji biologii) zrealizowanych w klasach I-III liceum ogólnokształcącego w grudniu 2019 r. Fragmenty transkrypcji zostaną wykorzystane w dalszej części tekstu do zilustrowania wybranych działań językowych nauczyciela, w toku których:

- wyjaśnia on uczącym się odmienności terminologii dziedzinowej w języku francuskim i polskim,
- pracuje nad właściwym i adekwatnym dla dziedziny/wspólnoty naukowej użyciem terminów i pojęć przez uczących się.

3.2. Nomenklatura dziedzinowa w J1 i J2

W nauczaniu dwujęzycznym zarówno wiedza dziedzinowa, jak i język obcy, w którym jest ona wyrażona, są dla ucznia specjalistyczne; obydwa te elementy stanowią (nowy) materiał do opanowania. Dodatkowo w trakcie nauki uczeń zauważa, że dana dziedzina (tu: chemia i biologia) wykorzystuje różne systemy, klasyfikacje, podejścia, które są punktem odniesienia dla nazwania tych samych zjawisk w różnych językach. Przed uczniem stoi więc zadanie zrozumienia zjawiska naukowego i przyporządkowania mu poprawnej nazwy w danym języku, która treściowo nie jest identyczna z J1, co widać na przykładzie poniższych fragmentów.

Fragment 1. Lekcja chemii (MK_2C_L1_4-12-2019)

N1: Proszę zwrócić uwagę dlaczego jest „oxyde de cuivre (I)” i „oxyde de cuivre (II)”? Agnieszka?

U: w pierwszym miedź ma wartościowość I a w drugim II

N1: w pierwszym miedź ma wartościowość I a w drugim II. W jakich sytuacjach dodawaliśmy sobie te nawiasy i co w tych nawiasach jest właśnie?

U: wartościowość

N1: wartościowość czyli la... la...? Wartościowość to było la...? La valence, la valence. Czyli podajemy wartościowość pierwiastka w sytuacjach, kiedy... Filip?

U: kiedy może być różna

N1: kiedy może być różna, czyli oxyde d'aluminium na przykład tam nie ma trzy bo wiemy, że glin jest zawsze na trzeciej wartościowości. **Proszę zobaczyć mniej popularne nazewnictwo w Polsce, to następne (pokazuje na slajdzie) czyli „monoxyde de carbone”, prawda? Bardziej popularne we Francji i krajach francuskojęzycznych, czyli monotlenek węgla. Dwutlenek węgla to się przyjął, ale bardziej po chemicznemu będziemy to nazywać, że jest to tlenek węgla (IV).** To na górze to tlenek węgla (II), prawda? Ponieważ **Polacy głównie korzystają z systemu Stocka, czyli wtedy kiedy dajemy właśnie wartościowość w nazwie.** No a **we Francji spotyka się i ten i ten, z naciskiem jednak na ten drugi.** Jeżeli będziecie czytać jakąś literaturę chemiczną, to można spotkać takie nazewnictwo, które wynika z czego? Popatrzcie, jak jest „monoxyde”, „dioxycde”, „dioxycde de souffre”?

U: z ilości tlenu?

N1: z ilości, czyli **to nawiązuje do... stechiometrii zmian...** Dwutlenek siarki, trójtlenek siarki, rzadko to powiemy po polsku. My na SO_3 powiemy prędzej tlenek siarki (VI) prawda? Czyli użyjemy naszej wartościowości.

Tłumacząc uczniom system nazewnictwa związków nieorganicznych w języku francuskim, nauczyciel bazuje na dotychczasowej wiedzy uczniów w zakresie rodzajów substancji i ich składu chemicznego. Mediacyjne działania nauczyciela zilustrowane we fragmencie 1 opierają się na schemacie właściwym dla dyskursu dydaktycznego, tj. formułowanie pytań bezpośrednio do konkretnych uczniów (lub całej grupy) lub wypowiedzi dwuautorskie inicjowane za pomocą implicytnej prośby o dokończenie przez ucznia zdania. W ten sposób nauczyciel buduje logiczny ciąg interakcji, w toku których uczniowie sami odkrywają przyczynę leżącą u źródła odmiennego formułowania nazw związków nieorganicznych w języku polskim i francuskim: system Stocka w nazewnictwie polskim wykorzystujący wartościowość pierwiastków (liczby rzymskie w nawiasach) oraz tradycyjne nazewnictwo francuskie oparte na procesach słotwórczych (np. przedrostki *mono-*, *du-*, *trój-*, przyrostki *-owy*, *-awy*), które wskazują na stechiometrię zmian. Choć ten fragment lekcji prowadzony jest zasadniczo w języku polskim, podawane przykłady nazw substancji chemicznych pozwalają zrozumieć przyjęty w danym języku sposób formułowania nazw oraz powiązać go ze zjawiskami naukowymi, które są jego przyczyną.

Podobny przykład rozbieżności terminologicznych w języku polskim i francuskim można zauważyć na przykładzie z lekcji biologii, w toku której uczniowie poznawali podstawy genetyki na przykładzie kolejnych praw Mendla.

Fragment 2. Lekcja biologii (MSZ_1L_4-12-2019)

N3: Aujourd'hui nous allons travailler sur **la deuxième loi de Mendel, qu'on appelle en français la troisième loi de Mendel**. Donc pour nous Polonais on va dire które prawo Mendla? Drugie, voilà, drugie prawo Mendla, mais les Français l'appellent la troisième loi de Mendel. Donc, contradiction.

Nous allons commencer par un petit rappel. **Première loi de Mendel, nous avons appelé la première loi de Mendel, pierwsze prawo Mendla, mais en réalité ce n'est pas seulement la première, mais aussi la deuxième. Donc, la première et la deuxième loi de Mendel en français pour donner la première loi de Mendel en polonais.**

(...)

N3 : très bien, le gène récessif, l'allèle récessif peut-être ce serait mieux. L'allèle récessif apparaît chez la deuxième génération. Donc, cet allèle en génération F1, il est caché, mais il apparaît en F2. Et ici nous avons ou pouvons avoir, nous avons déjà expliqué ça, je ne vais pas le reprendre. Donc, à partir de ça, **Mendel dit et formule ce qu'on appelle la deuxième loi de Mendel pour les Français, (píše na tablicy) deuxième loi de Mendel qui est la loi de pureté des gamètes et c'est ce qu'on appelle en polonais première loi de Mendel pierwsze prawo Mendla prawo czystości gamet.**

(...)

N3: Et maintenant nous allons parler de deux caractères. Et ça, **ce sera la troisième loi de Mendel pour les Français, drugie prawo Mendla, prawo, które dotyczy dziedziczenia dwóch cech**. Donc, ce sera notre point deux (*píše na tablicy: la troisième loi de Mendel*). Donc, **vous voyez que même en génétique on peut avoir des différences entre les Français et les Polonais. Czyli drugie prawo Mendla. Elle va concerner elle va parler de deux caractères différents (píše dalej: concerne deux caractères).**

Opowiadając historię doświadczeń, które prowadził czeski przyrodnik na grochu zwyczajnym, uczniowie mają możliwość dokładnego prześledzenia chronologii działań, które doprowadziły Mendla do zaobserwowania pewnych zależności i w konsekwencji sformułowania kolejnych praw/reguł, syntetyzujących prawidłowość odkrytą na każdym z trzech etapów. Stąd w języku francuskim mowa jest o trzech prawach Mendla, podczas gdy historia genetyki w języku polskim mówi o dwóch. Warto zwrócić uwagę, że proces przekazywania wiedzy dokonuje się zasadniczo w języku francuskim z silnym i wielokrotnym zaakcentowaniem różnic w nomenklaturze polskiej i francuskiej, do czego punktowo nauczyciel wykorzystuje J1. Podobnie jak w poprzednim zapisie z lekcji chemii, poznawanie rzeczywistości pozajęzykowej w JO dokonuje się w toku interakcji⁷ pomiędzy nauczycielem a uczniami, dzięki którym

⁷ Dokładny zapis interakcji jest bardzo rozległy, z powodu ograniczeń redakcyjnych został skrócony do niezbędnego minimum.

reaktywowana jest wiedza uczniów, stymulowany jest proces myślenia, a formułowana konkluzja (tu, w postaci danego prawa Mendla) streszcza przebieg przeprowadzonego logicznego rozumowania.

Inne podejmowane przez nauczyciela działania mediacyjne ukierunkowują uwagę uczniów na pochodzenie pojęć uwarunkowane nie tylko opisem naukowym zjawisk i zdarzeń w nauce, ale także ich rodowodem językowym.

Fragment 3. Lekcja chemii (MK_2C_L2_4-12-2019)

N1: Proszę zobaczyć ciekawostka HNO_3 (*na slajdzie* « *acide nitrique* »): jak jest azot po francusku? jak jest azot? kto wpadł na nazwę azot? a czy przypadkiem taki pan, który się nazywał Lavoisier nie wymyślił nazwy azot? « Azote », po prostu « azote » pamiętacie? **Dlaczego, no ciekawostka, mówimy « l'acide nitrique », a nie « azotique »?** Oni [Francuzi] sobie zmienili nazwę wg nazewnictwa łacińskiego « nitrogenium », i tu taka pewna zmiana.

(...)

N1: l'oxyde, papier pH... alcaline, ça veut dire basique. Po polsku też mówimy...// En polonais on dit aussi alkaliczny, alkaizować coś. Zresztą to pokazuje pamiętacie mówiliśmy, że **chemia też bazuje na słownictwie z jakiego języka?**

U: francuskiego

N1: inny jeszcze... alkaliczny, alchemia, algebra...

U: niemieckiego

N1: **arabskiego. To « al » jest popularne w języku arabskim.** Dlatego była też alchemia.

Fragment 4. Lekcja chemii (MK_1S_4-12-2019)

N: VSEPR zobaczcie to jest skrót z angielskiego, widzicie skąd te litery się wzięły czyli Valence Shell Electron Pair Repulsion. No ale mamy też naszą polską wersję, czyli Odpychanie par elektronowych powłoki walencyjnej i po francusku Repulsion des doublets d'électrons de valence. Tak? Ale cały świat używa skrótu VSEPR. Język angielski króluje wszędzie. **Kiedyś w chemii nie-organicznej to był głównie francuski, a w chemii organicznej niemiecki i rosyjski. A teraz angielski w każdej z tych dziedzin wiedzy prym.** I my też stosujemy ten skrót i Francuzi też stosują ten skrót. Metoda VSEPR.

Przytoczone fragmenty 3 i 4 pozwalają uczniom uzmysłwić sobie fakt, że nauka sama w sobie to twór kulturowy, na który składa się dorobek i wysiłek intelektualny różnych cywilizacji posługujących się różnymi językami. Namacalnym przykładem jest tutaj dziedzina chemii, w której obowiązujące nazwy mają źródłostów w innych (także egzotycznych i odległych) językach/kulturach. Dodatkowo za sprawą wyjaśnień nauczyciela, uczniowie mogą uświadomić sobie wkład i rolę poszczególnych wspólnot w proces

tworzenia wiedzy o świecie, z której czerpią i na której budują kolejne pokolenia. W przeciwieństwie do fragmentów 1 i 2, dwa ostatnie przykłady pokazują także, że pomimo wcześniej wykazanych różnic, są także podobieństwa w stosowaniu nomenklatury chemicznej w języku polskim i francuskim, co z pewnością ułatwia proces uczenia się treści przedmiotowych w JO.

3.3. Wspólnota wiedzy i jej *savoir-dire*

Nauka języka i posługiwanie się nim wymaga funkcjonowania w określonej społeczności. W przypadku nauczania dwujęzycznego przynależność ucznia do grupy osób można rozpatrywać w perspektywie lokalnej i globalnej. Jako uczący się jest on częścią społeczności klasowej, która pod kierunkiem nauczyciela przyswaja wiedzę w JO, ale docelowo należy widzieć jego udział w szerszej kompetentnej wspólnocie wiedzy. Proces porozumiewania się w każdej ze wskazanych przestrzeni kieruje się swoimi prawami i cechuje specyficznym – mniej lub bardziej precyzyjnym – użyciem języka, bez względu na to, czy jest to J1 czy J2. O ile w dyskursie dydaktycznym akceptowalne są sformułowania potoczne i niespecjalistyczne, o tyle dyskurs naukowy wymaga precyzyjnego i adekwatnego użycia terminów, o czym świadczą przykłady poniżej (5–7) i co dobitnie akcentuje nauczyciel.

Fragment 5. Lekcja chemii (MK_2C_L2_4-12-2019)

N1: mieszaniny. Et les **mélanges homogènes et hétérogènes**, mieszaniny...

U: homogeniczne i heterogeniczne

N1: tak, albo **jeszcze bardziej słowiańsko**, kto powie?

U: **jednorodne i niejednorodne**

N1: jednorodne i niejednorodne prawda?

(...)

N1: « solution limpide », co to może być?

U: roztwór przezroczysty?

N1: roztwór przezroczysty, **my po chemicznemu często mówimy, że roztwór jest kla-row-ny**. Klarowny roztwór, **une solution transparente**, on peut dire aussi, une solution transparente.

Fragment 6. Lekcja biologii (MSZ_1L_4-12-2019)

N3: Et on s'était arrêté là pour la première loi de Mendel. Tous les individus cent pourcent nous les savons tous les individus en F1 sont hétérozygotes et ont le même caractère, dirait Mendel parce que **Mendel ne parlait pas de gène, ne parlait pas d'allèle, il parlait de caractère**. Donc tous les individus en F1, tous ces individus-là sont hétérozygotes et ont le même caractère,

c'est-à-dire ils sont rouges. Ça serait la première loi de Mendel en français. Et qu'est-ce qu'il a fait Mendel pour obtenir F deux (F2) ? Quelle était l'étape entre F1 et F2, qu'est-ce qu'il a fait en utilisant le verbe croiser ? Qu'est-ce qu'il a fait ?

U: il croisait les fleurs de l'étape F1 et (*niezrozumiałe*)

N3: Oui, ce que tu as dit c'est tout à fait ce que j'attendais. Il **croisait les fleurs** de la génération F1, donc il croisait ces fleurs-là entre elles, **pas les fleurs, les individus, mais enfin les fleurs c'est notre façon de parler.**

Fragment 7. Lektion biologii (MZ_2C_4-12-2019)

N2: kupki zarodni, w sensie skupiska. Donc, vous pouvez tout de suite oublier ce mot c'est un amas. **Vous retenez des sporanges. Le mot sporange ça va, mais un amas de sporanges c'est une exagération, c'est juste pour pouvoir en parler.**

Przytoczone fragmenty pokazują różne przykłady dopasowania języka do kontekstu. Po pierwsze, w przykładzie 5, da się zauważyć, że problem z właściwym użyciem określenia nie zawsze dotyczy języka obcego, ale może sytuować się w obrębie języka ojczystego. Można wnioskować, że w kontekście dyscypliny naukowej uczniom naturalna wydaje się potrzeba wyższej specjalizacji określeń, dlatego poszukują oni określenia będącego pochodną nazwy obcojęzycznej *hétérogène* i *homogène*. Stąd „hetero-” i „homogeniczne” zamiast „niejednorodne” i „jednorodne”, co spotyka się z korektą nauczyciela. Po drugie, o ile w dyskursie dydaktycznym nauczyciel akceptuje określenie „roztwór przezroczysty”, to zwraca uwagę, że w dyskursie naukowym właściwym chemii nazwą obowiązującą jest „roztwór klarowny”. Także w kolejnych przykładach (6–7) widać działania nauczyciela w zakresie dopasowywania języka do specyfiki kontekstu (por. także Fragment 1) i różnicowania sformułowań językowych w zależności od rodzaju dyskursu, w którym są one osadzone (dyskurs dydaktyczny vs dyskurs naukowy). Na potrzeby nauki przedmiotu używane i dopuszczane są do użytku określenia „niefachowe” i niedokładne/nieprecyzyjne, ale które są pomocne w zrozumieniu przyswajanych treści przedmiotowych. Za każdym razem jednak nauczyciel daje uczniom wyraźnie do zrozumienia, że jest to sposób formułowania i wyrażania wiedzy przyjęty jedynie na użytek nauki w klasie.

Warto także zwrócić uwagę, że wyjaśnienia nauczyciela w przykładzie 6 pokazują uczniom ewolucję terminów, jaka dokonana się na przestrzeni lat w obszarze np. genetyki, od używanego w czasach Mendla słowa *caractère* 'cecha' aż po współczesne *allèle* 'allel' i *gène* 'gen'. Uświadamia to uczniom, że użycie terminu zmienia się nie tylko w zależności od języka czy sytuacji komunikacyjnej i rodzaju dyskursu, a podlega też uwarunkowaniom czasowym/histerycznym.

4. Podsumowanie

Przedstawione fragmenty lekcji realizowanych w podejściu CLIL i działania językowe, jakie podejmuje nauczyciel przedmiotu, ilustrują praktyczną realizację założeń teoretycznych dotyczących dyskursu dydaktycznego przedstawionych na początku niniejszego tekstu. Dyskurs dydaktyczny realizowany w klasie dwujęzycznej jest zdarzeniem komunikacyjnym, w którym dobitnie widać dysproporcję wiedzy dziedzinowej i językowej uczestników interakcji oraz asymetrię ich ról (ekspert-nowicjusz). Omówione przykłady wyraźnie pokazują także nakładanie się podczas lekcji różnych dyskursów (dydaktyczny i naukowy) realizowanych w dwóch różnych językach (J1 i J2). Działania mediacyjne stosowane przez nauczyciela w toku interakcji ukierunkowanych na odbiorcę (ucznia) dokonują się każdorazowo w obrębie dwóch odmiennych obszarów: J1 vs J2, wiedza dotychczasowa vs wiedza nowa, dyskurs dydaktyczny vs dyskurs naukowy. Dyskurs dydaktyczny realizowany jest z wykorzystaniem J1 i J2 w różnych proporcjach w zależności od etapu lekcji i potrzeb uczących się, ale zawsze z naciskiem na wyjaśnienie *explicite* różnic i podobieństw pomiędzy językami, które wynikają z treści dziedzinowych.

Przeprowadzona analiza danych empirycznych skłania nas do próby kategoryzacji działań mediacyjnych nauczyciela, wskazując na dwa dominujące rodzaje komentarzy w dyskursie dydaktycznym. Po pierwsze, obserwowalne są komentarze nastawione na opis i wyjaśnienie przyczyn zjawisk, a tym samym powiązane z tymi ostatnimi nazwy i terminy w J1 i J2. Osadzone są one na schemacie „zjawisko – jego przyczyna – określenie językowe”, pokazując zależność pomiędzy zdarzeniami rzeczywistymi i sposobem ich językowego opisu w danej wspólnotcie naukowej. Po drugie, da się zauważyć komentarze nauczyciela ukierunkowane na właściwe użycie pojęć i terminów adekwatnie do kontekstu, w którym werbalizowane są treści przedmiotowe. Ten rodzaj działań wpisywałby się w schemat „określenie językowe – wspólnota/społeczność – użycie”, przenosząc ciężar uwagi z poziomu języka na poziom dyskursu i działania językowego, w których użytkownik dowodzi swojej kompetencji socjokulturowej i merytorycznej. Należy jednak podkreślić, że zidentyfikowane w podanych przykładach rodzaje komentarzy są każdorazowo wynikiem interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, w toku których mają możliwość udziału w dialogu wymagającym współpracy, a przez to zmiany perspektywy poznawczej oraz odmiennego spojrzenia na problem językowy bądź dziedzinowy.

BIBLIOGRAFIA

- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Dalton-Puffer C. (2011), *Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles?* "Annual Review of Applied Linguistics", 31, s. 182–204.
- Dijk van T. (2001), *Badania nad dyskursem*, (w:) Dijk van T. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 9–44.
- Eurydice 2006. *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles.
- Garcia O., Baetens Beardsmore H. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell Pub.
- Grucza F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Dakowska M., Grucza F. (red.), *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 7–19.
- Grzmil-Tylutki H. (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu Historia Tendencje Perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Iluk J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Marsh D. (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimensions: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A. K., Marsland B., Perez-Vidal C., Wolff D. (2002), *CLIL/EMILE The European Dimensions – Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Muszyńska B., Papaja K. (2019), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe Content and language integrated learning (CLIL) Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Nocoń J. (2011), *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, (w:) Sokólska U. (red.), *Odmiany stylowe polszczyzny – dawniej i dziś*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 187–200.
- Olpińska-Szkiełko M. (2008), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: Euroedukacja.
- Rada Europy (2022), *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [DW 02.01.2023].
- Skudrzyk A., Warchała J. (2002), *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, (w:) Porayski-Pomsta J. (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. *Studia Pragmalingwistyczne*. Warszawa, s. 277–284.
- Sowa M., Kic-Drgas J. (2021), *La médiation au service de la construction du sens dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*.

« Xlinguae », 4, s. 264–281. DOI : 10.18355/XL.2021.14.04.18. Online: http://www.xlinguae.eu/2021_14_4_18.html [DW 29.09.2022].

Vignaux G. (1988), *Le discours, acteur du monde (Enonciation, argumentation et cognition)*. Paris: Orphys.

Wolff D. (2003), *Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy*, (w:) Little D., Ridley J. Ushioda E. (red.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, s. 211–222.

Wolff D. (2014), *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, (w:) Dakowska M., Olpińska-Szkiełko M. (red.), *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo IKL@, s. 95–115.

Received: 29.09.2022

Revised: 17.02.2023