

Język jako narzędzie mediacji poznawczej w zintegrowanym nauczaniu językowo- -przedmiotowym

DOI: 10.47050/jows.2023.1.9-16

Działania mediacyjne nie omijają żadnej sfery ludzkiego życia i pojawiają się w różnych okolicznościach. Choć ich forma może być różnorodna, to głównym ich celem jest umożliwienie dostępu do informacji i wiedzy oraz kształtowanie kompetencji.

Z tego powodu sam proces nauczania jest pewną formą mediacji – realizowaną przez dyskurs klasowy za pomocą języka i przy współudziale nauczyciela będącego mediatorem między uczącymi się a treściami przedmiotowymi.

W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym (ang. CLIL, fr. EMILE) bardzo wyraźnie uwidacznia się rola nauczyciela jako mediatora i istota realizowanych przez niego działań mediacyjnych. Nauczyciel – ekspert w dziedzinie przedmiotu i języka – podejmuje stosowne działania, aby ułatwić uczniom proces przyswajania wiedzy za pośrednictwem języka, ale także tworzy odpowiednie warunki w przestrzeni klasowej dla zachodzących w niej interakcji. Pierwsze założenie, jakie można wysnuć z tych wyjściowych ustaleń, jest takie, że komunikacja w klasie dwujęzycznej bazuje na interakcjach typu ekspert – nowicjusz, w toku których ekspert umożliwia i (lub) ułatwia uczącym się dostęp do wiedzy. Komunikacja na lekcji jest zatem asymetryczna, a status biorących w niej udział partnerów nie jest równorzędny.

„Mediacja nie jest sumą rozłącznych procesów odbioru i produkcji znaczeń/tekstów, ale polega na łączącym przekazywaniu znaczeń i informacji, [...] akcentuje także funkcjonalną rolę języka, za pośrednictwem którego dochodzi do realizacji wszystkich działań mediacyjnych” (Janowska i Plak 2021: 79). Mediacja nie jest zatem możliwa bez interakcji, która wymusza aktywny udział obu stron (nauczyciela i ucznia) w procesie przyswajania wiedzy: ani nauczyciel, ani uczeń nie pozostają w niej bierni. Proces nauki nie jest tu jednostronny i nie polega na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela uczniowi. Zamiast opisywać czy opowiadać, nauczyciel musi raczej angażować energię, wywoływać reakcję, wyzwalać odwagę i popychać do działania (Meirieu 1995: 64). Relacja nauczyciel – uczeń zwraca więc uwagę na rolę dyskursu pedagogicznego (szkolnego, klasowego), tj. wszelkich zjawisk językowych zachodzących na lekcji i mających ścisły związek z realizacją jej dydaktycznych założeń, w których to zjawiskach uczestniczą nauczyciel i uczniowie.

Warto tutaj zaznaczyć, że w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym uczeń przyswaja wiedzę dziedzinową za pośrednictwem języka obcego, który także jest przedmiotem nauki. Potencjalne trudności, które mogą się pojawić i (lub) które należy pokonać, są więc natury dziedzinowej i językowej. Stąd niezbędna jest ścisła współpraca między nauczycielem a uczniem, która polega z jednej strony na

określeniu treści działania i dochodzenia do wspólnych znaczeń umożliwiających rozwiązanie danego zadania, z drugiej – na określeniu zakresu i stopnia udziału poszczególnych partnerów w dyskursie. Ta współpraca dokonuje się właśnie dzięki językowi – obcemu i (lub) ojczystemu – który nauczyciel odpowiednio wykorzystuje na rzecz mediacji wewnątrz- lub międzyjęzykowej.

Zamiarem niniejszego tekstu jest bliższy ogląd działań mediacyjnych podejmowanych przez nauczyciela w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym, za sprawą których ułatwia on uczącym się dostęp do wiedzy i pojęć w obliczu barier natury językowej. Podstawą badania jest materiał empiryczny pozyskany w toku obserwacji lekcji biologii i chemii prowadzonych w języku francuskim. Na przykładzie wybranych ze zgromadzonego korpusu fragmentów dyskursu klasowego zostanie zilustrowany sposób wykorzystania języka (obcego i ojczystego) na rzecz inicjowania przez nauczyciela współpracy w celu (współ)tworzenia znaczenia i (współ)konstruowania interakcji o charakterze nauczającym. W centrum zainteresowania znajdują się te strategie mediacyjne nauczyciela, które polegają na wyjaśnianiu nowych pojęć, tj. nawiązywanie do uprzedniej wiedzy uczących się oraz dostosowanie języka do wymogów sytuacji komunikacyjnej.

Rola mediacji w nauczaniu dwujęzycznym

Mediacja jest działaniem językowym, w którym użytkownik języka/uczący się „jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub przy pomocy innego” (Janowska 2017: 84). W pełni oddaje ona specyfikę nauczania przedmiotowo-językowego, ponieważ w mediacji dobitnie podkreśla się rolę języka w tworzeniu przestrzeni i warunków komunikacji i (lub) uczenia się, współdziałania w tworzeniu nowego znaczenia, zachęcania innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia, przekazywania w odpowiedni sposób nowych informacji.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)¹ wyróżnia trzy kategorie działań mediacyjnych, a mianowicie: mediację tekstu, mediację pojęć i mediację komunikacji (Rada Europy 2018). W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym pożądanym jest, aby nauczyciel przedmiotu niejęzykowego, którego naucza w języku obcym, opanował wiedzę dziedzinową, sprawnie posługiwał się językiem obcym, ale także potrafił właściwie budować dyskurs klasowy. Ten ostatni, rozumiany jako celowe działanie, powinien uwzględniać procesy poznawcze uczestników interakcji oraz samą interakcję. Pośrednicząc między uczącymi się a treściami przedmiotowymi, nauczyciel-mediator działa na rzecz mediacji poznawczej, udzielając z jednej strony jako ekspert wsparcia uczącym się w zgłębianiu wiedzy i refleksją nad nią, a z drugiej – współdziałając z uczniami na rzecz tworzenia znaczenia jako członek wspólnoty klasowej. Według Rézeau (2002) nauczanie odbywa się przez mediację, ale ta ostatnia dotyczy zarówno tego, co łączy uczącego się z wiedzą, jak i tego, co oddziela ucznia od sytuacji nabywania wiedzy. Meirieu (1987: 187) jest zaś zdania, że mediacja zapewnia przekazywanie wiedzy i emancypację podmiotu, tj. „usamodzielnienie się ucznia, który otrzymał to, co nauczyciel miał mu do zaoferowania. [...] Usamodzielnienie się ucznia [...] jest jednym ze wskaźników nauczycielskiego sukcesu” (Meirieu 2003: 75). Nauczyciel jako mediator sprzyja „negocjacom” w „konflikcie poznawczym”, jakiego może doświadczyć każdy uczący się w trudnej niekiedy relacji z przedmiotem wiedzy (Aumont i Mesnier 1992), szczególnie gdy narzędziem poznania jest język obcy.

W nauczaniu realizowanym w podejściu CLIL pojawia się dwojaka natura celów nauczania (dziedzina i język obcy). Z tego też powodu warto zwrócić uwagę na dwa sposoby pojmowania mediacji, jak czynią to Gajo i Berthoud (2008). Wśród działań podejmowanych przez nauczyciela wyróżniają oni mianowicie działania mediacyjne (fr. *médiation*) oraz remediacyjne – naprawcze/korygujące (fr. *remédiation*). Mediacja dotyczy wiedzy dziedzinowej i ma na celu przede wszystkim konceptualizację treści, podczas gdy remediacja odnosi się do wiedzy językowej i zmierza do wyjaśnienia (ewentualnie wyeliminowania bądź

¹ W całości tekstu odnoszę się do zaktualizowanej wersji ESOKJ z 2018 r. – por. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Mimo braku polskiej wersji językowej cytowanego dokumentu zachowano skrót odsyłający do polskiego tytułu pierwszego wydania, który ugruntował się w świadomości polskojęzycznych czytelników.

redukcji) wszystkiego, co niejasne i co zaburza dostęp do wiedzy. Podejmowanie działań na tych dwóch poziomach mediacji wymaga od nauczyciela dobrego opanowania właściwości dyskursu naukowo-dydaktycznego oraz wyrażen czy zwrotów pozwalających na efektywną animację lekcji. Co więcej, zdolność nauczyciela do (re)mediacji nie ogranicza się do kompetencji językowych jako takich, ale zakłada skuteczną mobilizację strategii mediacyjnych, czyli technik stosowanych w celu wyjaśnienia znaczenia tego, co zostało powiedziane lub napisane, oraz ułatwienia zrozumienia (Rada Europy 2018: 132). Ponieważ strategie mediacyjne leżą u podstaw profesjonalnych działań nauczycieli, powinny być one zgodne z konwencjami, warunkami i ograniczeniami kontekstu komunikacyjnego właściwego dla przestrzeni klasowej.

Wśród strategii mediacyjnych, jakimi może posłużyć się nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej, ESOKJ (2018) wymienia:

- ➔ strategii wyjaśniania nowego pojęcia, które obejmują takie umiejętności, jak nawiązanie do uprzedniej wiedzy, dostosowanie języka, podzielenie skomplikowanej informacji,
- ➔ strategii upraszczania tekstu, do których zalicza się uzupełnianie tekstu o istotne informacje oraz skrócenie tekstu.

Przedmiotem rozważań w dalszej części artykułu będą strategie należące do pierwszej grupy – nawiązanie do uprzedniej wiedzy oraz dostosowanie języka.

Strategie mediacji pojęć w nauczaniu przedmiotowo-językowym: kontekst i wyniki badania

Strategie mediacyjne, które nauczyciel przedmiotów dwujęzycznych stosuje, by pomóc uczniom w zrozumieniu wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną, są ściśle związane z procesami przetwarzania oryginalnych i specjalistycznych treści przez początkujących odbiorców. Należy podkreślić, że w edukacji dwujęzycznej cała wiedza przedmiotowa i językowa jest mniej lub bardziej specjalistyczna dla ucznia, ponieważ jest przekazywana za pośrednictwem języka, który nie jest językiem ojczystym ucznia. Zadaniem nauczyciela-mediatora jest zatem znalezienie najbardziej optymalnych i skutecznych sposobów uczynienia tych informacji zrozumiałymi dla ucznia, które mogą polegać m.in. na rozwijaniu treści bądź ich upraszczaniu, reformułowaniu, wyrażaniu w innym języku lub za pomocą innego kodu semiotycznego. Rozwiązania stosowane w praktyce lekcyjnej są różnorodne, o czym świadczą przykłady zaobserwowane w trakcie badania.

Przedmiotowe badanie zostało przeprowadzone w listopadzie i grudniu 2019 r. w jednym z warszawskich liceów dwujęzycznych. Miało ono na celu zgromadzenie materiału empirycznego na podstawie obserwacji i rejestracji audio lekcji biologii i chemii prowadzonych w języku francuskim, aby na tej podstawie dokonać jakościowego opisu działań dydaktycznych nauczycieli przedmiotów niejęzycznych. Zgromadzony materiał empiryczny to zapis audio trzydziestu lekcji czterdziestopięciominutowych prowadzonych przez troje różnych nauczycieli w klasach I–III na poziomie licealnym. Przykłady omawiane w obrębie niniejszego tekstu rzucają światło na strategie mediacyjne stosowane przez obserwowanych nauczycieli na rzecz mediacji pojęć.

Odwoływanie się do uprzednio zdobytej wiedzy

Nawiązywanie do wcześniejszej wiedzy jest nieodłącznym elementem procesu mediacji. Aby przedstawić nowe informacje, nauczyciel musi uaktywnić wcześniejszą wiedzę uczniów. Najczęściej dokonuje się to przez zadawanie pytań, aby zachęcić osoby do reaktywowania wcześniej przyswojonych informacji. Taki sposób postępowania obrazują sytuacje na lekcji, w których nauczyciel odwołuje się do treści już omawianych w toku nauki i prosi uczniów o przypomnienie wiadomości/informacji, które już poznali.

TAB. 1. FRAGMENT ZAPISU LEKCJI BIOLOGII W JĘZYKU FRANCUSKIM²

ENS3: Voilà, c'est notre rappel . Qu'est-ce qu'il faisait Mendel avec ces fleurs? Il les croisait, il faisait des croisements. Donc, nous avons ici le verbe croiser et c'étaient des croisements. Et comment nous avons (<i>incompréhensible</i>) cette première génération, avec quelles lettres? ... Oui, c'étaient des lignes pures, très bien, lignes pures. Et comment nous avons (<i>incompréhensible</i>) quelle lettre?	N3: To teraz przypomnienie . Co Mendel robił z tymi kwiatami? Krzyżował je, robił krzyżówki. Mamy tu więc czasownik „krzyżować”, a to były krzyżowania/krzyżówki. I jak (<i>niezrozumiałe</i>) to pierwsze pokolenie, jakimi literami? ... Tak, to były czyste linie, bardzo dobrze, czyste linie. A jak (<i>niezrozumiałe</i>), jaką literą?
APP: P	U: P
ENS3: P, très bien, lettre P, n'est-ce pas? Et nous avons dit que ce sont des lignes pures donc quelles lettres nous avons utilisés ici? Par exemple a. Et qu'est-ce que j'aurais mis ici? Grand a ou petit a? Oui, <u>grand A et à côté...</u>	N3: P, bardzo dobrze, litera P, prawda? I powiedzieliśmy, że to są czyste linie, więc jakich liter użyliśmy tutaj? Na przykład „a”. A co ja powinnam była tu umieścić? Duże „a” czy małe „a”? <u>Tak, duże „a” i obok niego...</u>
APP: grand A (nauczyciel pisze AA)	U: <u>duże „a”</u> (nauczyciel pisze „AA”)
ENS3: parce que c'est un organisme homozygote, parce que ce sont les lignes pures. Nous les avons croisées avec les lignes pures aussi homozygotes mais quelle est la différence? <u>Celles-ci sont...</u>	N3: <u>ponieważ jest to organizm homozygotyczny, ponieważ są to czyste linie. Skrzyżowaliśmy je z czystymi liniami, również homozygotycznymi, ale jaka jest różnica? Te są...</u>
APP: dominantes.	U: <u>dominujący.</u>
ENS3: dominantes, et celles-ci sont récessives. Exactement. Donc, qu'est-ce qu'il obtient en F un (F1)? Qu'est-ce que nous avons dit? Qu'est-ce qu'il a obtenu?	N3: <u>dominujące, a te są recesywne. Dokładnie tak. Co więc otrzymuje w pierwszym pokoleniu (F1)? Co powiedzieliśmy? Co otrzymał?</u>
APP: rouges?	U: <u>czerwony?</u>
ENS3: des individus à couleur rouge cent pourcent, n'est-ce pas? Et quel était leur génotype?	N3: <u>w stu procentach czerwone, prawda? A jaki był ich genotyp?</u>
APP: grand a et petit a.	U: <u>duże „a” i małe „a”.</u>

2 Pierwsza kolumna tabeli przedstawia transkrypcję lekcji przeprowadzonej rzeczywiście w języku obcym. W drugiej kolumnie tabeli, dla komfortu polskojęzycznego czytelnika, podano tłumaczenie oryginalnego zapisu. Podobny sposób zapisu zastosowano w tabeli 2 prezentującej fragment lekcji chemii.

Przytoczony w tabeli 1 dość obszerny fragment lekcji biologii w pierwszej klasie liceum, której tematem było trzecie prawo Mendla, ilustruje sposób konstruowania dyskursu pedagogicznego mającego na celu aktywowanie u uczniów wiedzy będącej przedmiotem wcześniejszych lekcji. Widocznie świadczy o tym zwrot użyty na samym początku: „To teraz przypomnienie” (*C'est notre rappel*) oraz dalej kolejne zdania i pytania formułowane przez nauczyciela w pierwszej osobie liczby mnogiej w czasie przeszłym. W ten sposób wypowiedzi nauczyciela sugerują przyswojenie wiedzy przez uczących się („i powiedzieliśmy, że...”, „jakich liter użyliśmy?”, „Co powiedzieliśmy?”). Nauczyciel daje uczniom wyraźnie do zrozumienia, że początkowy etap lekcji poświęcony jest przypomnieniu już omówionych zagadnień. Wypowiedzi nauczyciela mają często formę konkretnych pytań wprowadzonych za pomocą zaimków pytajnych czy przymiotnych („Co?”, „Jakie?”, „Jaka?”), na które nauczyciel oczekuje odpowiedzi uczniów. W dyskursie nauczyciela można także zauważyć przykłady wypowiedzi, które mają skłonić ucznia do udzielenia odpowiedzi i podania pożądaną informacji. Nie są one jednak formułowane w formie bezpośrednich pytań, choć ich rolą jest bezsprzecznie przywołanie i weryfikacja stanu uprzednio przyswojonej przez uczniów wiedzy. Nauczyciel zachęca ucznia do aktywowania swojej wiedzy, robiąc przerwy w dyskursie dydaktycznym (np. „duże »A« i obok niego...”, „te są...”), którym czasem towarzyszy ukryta lub wyraźna prośba o dokończenie wypowiedzi. Takie pauzy są celowe, ponieważ nauczyciel wprowadza je świadomie i dobrowolnie po to, by skłonić uczniów do współudziału w interakcji w języku obcym oraz zachęcić do pracy nad wiedzą przedmiotową.

Strategie mediacyjne wykorzystywane do tworzenia powiązań z wcześniejszą wiedzą i przedstawione w tabeli 1 pozwalają nauczycielowi stymulować proces nauki uczniów oraz aktywizować ich repertuar wiedzy przedmiotowej w języku obcym. Ponadto pełnią one także funkcję ewaluacyjną, ponieważ odpowiedź ucznia na pytanie nauczyciela będzie przez niego oceniana. Odpowiedź ta stanowi zatem informację zwrotną na temat skuteczności procesu nauczania/uczenia się i stwarza okazję do pogłębienia wiedzy na temat przedmiotu i języka.

Dostosowanie języka

Nauczanie przedmiotu niejęzykowego w języku obcym pozwala na rozwijanie świadomości językowej i sprzyja pracy nad zasobami językowymi, które są bezpośrednio związane z pojęciami i treściami przedmiotowymi. W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym dokładne zrozumienie i właściwe przyswojenie wiedzy przedmiotowej nie jest możliwe bez zastosowania sformułowań czy pojęć właściwych i adekwatnych dla danej dyscypliny. Oznacza to, że nauczyciel musi częstokroć dokonywać zmian w stylu i rejestrze, aby zawrzeć treść tekstu w nowym tekście o innym gatunku i rejestrze. Może również w tym celu wykorzystywać synonimy, porównania, uproszczenia lub parafrazy.

Już fragment lekcji przytoczony w tabeli 1 zawierał przykłady działań nauczyciela ukierunkowanych na dobór sformułowań właściwych dla dziedziny. Mówiąc o konkretnych działaniach wykonywanych przez Mendla w ramach jego doświadczeń, nauczyciel określa je za pomocą różnych terminów właściwych dla dyskursu dyscyplinarnego: *Il les croisait, il faisait des croisements. Donc, nous avons ici le verbe croiser et c'étaient des croisements* (Krzyżował je, robił krzyżówki. Mamy tu więc czasownik „krzyżować”, a to były krzyżowania/krzyżówki).

Posługiwanie się synonimami i parafrazą to najczęstsze przykłady dostosowania języka, a zebrane dane zawierają wiele rozmaitych przykładów w obrębie języka obcego, o czym świadczy fragment zapisu lekcji chemii w drugiej klasie liceum (tab. 2).

TAB. 2. FRAGMENT ZAPISU LEKCJI CHEMII W JĘZYKU FRANCUSKIM

<p>ENSI : (<i>pisze na tablicy temat lekcji</i>) nomenclature des composés inorganiques... do tej pory, pamiętacie, nazywaliśmy związki nieorganiczne głównie po polsku. Dzisiaj chciałbym wprowadzić z wami nazewnictwo francuskie czyli nomenclature des composés inorganiques. Et vous vous souvenez comment on divise les substances, on en a déjà parlé. Amelia tu vois bien? Ce sont, vous vous souvenez, les corps purs et les mélanges. Et comme vous pouvez le voir, les corps purs en polonais c'était quoi ?</p> <p>APP : substancje czyste</p> <p>ENSI : substancje czyste, czyli takie substancje które...</p> <p>APP : nie zawierają żadnych domieszek</p> <p>ENSI : nie zawierają żadnych domieszek. Mamy tylko jeden rodzaj substancji, można powiedzieć, tak. Jeden rodzaj materii, na przykład woda, na przykład dwutlenek węgla itd., itd. Et de l'autre côté vous avez des mélanges. Ce sont en polonais...</p> <p>APP : mieszaniny</p> <p>ENSI : mieszaniny. Et les mélanges homogènes et hétérogènes, mieszaniny...</p> <p>APP : homogeniczne i heterogeniczne</p> <p>ENSI : tak, albo jeszcze bardziej słowiańsko, kto powie ?</p> <p>APP : jednorodne i niejednorodne</p> <p>ENSI : jednorodne i niejednorodne prawda? Voilà, donc on a parlé des composés inorganiques, ça veut dire quoi ? Un composé qui est inorganique ça veut dire quoi ?</p> <p>APP : <i>inaudible</i></p> <p>ENSI : <u>en français s'il vous plaît.</u></p> <p>APP : ils n'ont pas du carbone</p> <p>ENSI : Voilà, voilà, ce sont les composés qui ne contiennent pas de carbone. Il y a des exceptions quand même. Jakie wyjątki pamiętacie proszę?</p> <p>APP : cyjanowodór</p> <p>ENSI : cyjanowodór tak, o wzorze?</p> <p>APP : HCN</p>	<p>NI : (<i>pisze na tablicy temat lekcji</i>) nazewnictwo związków nieorganicznych... do tej pory, pamiętacie, nazywaliśmy związki nieorganiczne głównie po polsku. Dzisiaj chciałbym wprowadzić z wami nazewnictwo francuskie, czyli nomenclature des composés inorganiques. Pamiętacie, jak dzielimy związki, już o tym mówiliśmy. Amelia, widzisz dobrze? Są to, jak pamiętacie, substancje czyste i mieszaniny. Jak widzicie, les corps purs po polsku to było co ?</p> <p>U : <i>substancje czyste</i></p> <p>NI : substancje czyste, czyli takie substancje które...</p> <p>U : nie zawierają żadnych domieszek</p> <p>NI : nie zawierają żadnych domieszek. Mamy tylko jeden rodzaj substancji, można powiedzieć, tak. Jeden rodzaj materii, na przykład woda, na przykład dwutlenek węgla itd., itd. A z drugiej strony mamy mélanges. Po polsku to będzie...</p> <p>U : <i>mieszaniny</i></p> <p>NI : mieszaniny. Et les mélanges homogènes et hétérogènes, mieszaniny...</p> <p>U : homogeniczne i heterogeniczne</p> <p>NI : <i>tak, albo jeszcze bardziej słowiańsko, kto powie?</i></p> <p>U : jednorodne i niejednorodne</p> <p>NI : jednorodne i niejednorodne, prawda? W porządku, mówiliśmy o związkach nieorganicznych, co to znaczy? Co to znaczy, że związek jest nieorganiczny?</p> <p>U : (<i>niezrozumiałe</i>)</p> <p>NI : <u>po francusku proszę</u></p> <p>U : <i>nie mają węgla</i></p> <p>NI : Otóż to. Są to związki, które nie zawierają węgla. Ale są tu jednak wyjątki. Jakie wyjątki pamiętacie proszę?</p> <p>U : cyjanowodór</p> <p>NI : cyjanowodór tak, o wzorze?</p> <p>U : HCN</p>
---	---

Po pierwsze, przytoczony fragment lekcji chemii przebiega naprzemiennie w języku ojczystym i obcym, co pozwala określić status języka pierwszego (J1) w dyskursie klasowym nauczyciela. Język ojczysty uczniów często odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu wiedzy językowej i przedmiotowej w języku drugim (J2). Przeformułując wypowiedzi lub terminy z J2 na J1 i odwrotnie (np. *nazewnictwo francuskie czyli nomenclature des composés inorganiques; ...mélanges. Ce sont en polonais... mieszaniny*), nauczyciel stara się podtrzymywać aktywność metajęzykową uczących się w obu językach. Jest to szczególnie widoczne w wyjaśnieniach i komentarzach dotyczących terminologii i funkcjonowania języka.

Po drugie, działania polegające na dostosowywaniu języka przekładają się bezpośrednio na dynamikę interakcji między nauczycielem i uczniami, w toku której wszyscy jej uczestnicy przyczyniają się do współtworzenia znaczenia i pogłębiania wiedzy. Za pomocą bezpośredniego pytania (np. *Jak widzicie, les corps purs po polsku to było co?, Co to znaczy, że związek jest nieorganiczny? ... po francusku proszę*) lub niedokończonego zdania (*...mélanges. Ce sont en polonais... mieszaniny*), nauczyciel prosi ucznia o podanie odpowiedzi i (lub) dokończenie, oczekując odpowiedzi w języku polskim lub francuskim. W zależności od sytuacji odpowiedź ucznia polega na podaniu odpowiedniego terminu lub wyjaśnieniu, omówieniu bądź zdefiniowaniu tego, co dany termin oznacza w praktyce (N: *les corps purs en polonais c'était quoi? U: substancje czyste N: substancje czyste, czyli takie substancje, które... U: nie zawierają żadnych domieszek*).

Co więcej, nauczyciel dba także, aby używane przez uczniów określenia i sformułowania były w zgodzie z nomenklaturą stosowaną w J1 i J2 w obrębie nauczanej dziedziny (np. N: *Et les mélanges homogènes et hétérogènes, mieszaniny... U: homogeniczne i heterogeniczne N: tak, albo jeszcze bardziej słowiańsko, kto powie? U: jednorodne i niejednorodne N: jednorodne i niejednorodne, prawda?*). Odpowiedź udzielona przez ucznia jest powtarzana przez nauczyciela i rozwijana w toku dalszego komentarza. W ten sposób nauczyciel zatwierdza niejako dobór słownictwa i (lub) parafrastyczną definicję, korygując ją, uzupełniając bądź przeformułując (np. N: *Co to znaczy, że związek jest nieorganiczny? U: (niezrozumiałe) N: po francusku proszę U: nie mają węgla N: Otóż to. Są to związki, które nie zawierają węgla*).

Analiza przytoczonego fragmentu pokazuje ponadto, że dostosowanie języka wymaga także zmiany kodu semiotycznego (np. U: *cyjanowódór N: cyjanowódór, tak, o wzorze? U: HCN*). Przejście od jednego kodu semiotycznego do drugiego jest szczególnie ważne w kontekście nauczania przedmiotów przyrodniczych (takich jak chemia czy biologia), gdy nauczyciel i (lub) uczeń często muszą stosować symbole na oznaczenie pierwiastków chemicznych czy opisywać działania za pomocą schematów alfanumerycznych (np. reakcje i wiązania chemiczne). Strategie mediacji są stosowane przez nauczycieli, by stymulować aktywność poznawczą uczniów, zachęcając ich do werbalizowania wiedzy dziedzinowej w różnych obowiązujących w dyscyplinie kodach semiotycznych.

Podsumowanie

Zaprezentowane skrótowo strategie mediacyjne zaobserwowane na lekcjach biologii i chemii potwierdzają wyjściowe założenie, że dyskurs klasowy w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym bazuje na schemacie interakcyjnym ekspert – nowicjusz. Nauczyciel jest tutaj postrzegany jako ekspert, tj. osoba posiadająca specjalistyczną, dyscyplinarną wiedzę i umiejętności. Jego zadanie dalekie jest jednak od podania czy wyłożenia nauczanej materii. Polega ono właściwie na umożliwieniu i ułatwieniu uczniom dostępu do niej przez zastosowanie odpowiednich technik, środków oraz strategii. W toku przemyślanej interakcji nauczyciel stara się uzyskać pożądane informacje od uczniów, mając pełną świadomość, że ich wiedza językowa i przedmiotowa nie jest wiedzą ekspercką i wymaga pogłębienia. Interakcje te nie kończą się jednak na samym uzyskaniu odpowiedzi na zadane pytania, ale ich rolą jest stopniowe i ciągłe angażowanie wszystkich uczniów w proces współkonstruowania i doskonalenia wiedzy. Wypowiedzi, które nauczyciel kieruje do uczniów

i które inicjują interakcję, można określić mianem „symulowanych” lub „fikcyjnych”. Nauczyciel sprawia wrażenie, że nie zna specjalistycznego terminu lub nie rozumie jego znaczenia po to, aby zmusić uczniów do udzielenia kompetentnej odpowiedzi. Przedstawione powyżej fragmenty interakcji w klasie podkreślają zatem specyfikę dyskursu klasowego, w którym nakładają się na siebie dwa poziomy komunikacji (*double énonciation*; Trévisé 1979: 44), tj. realna komunikacja między nauczycielem i uczniami jako uczestnikami kontraktu dydaktycznego oraz komunikacja symulowana, w której nauczyciel utożsamia się z fikcyjną osobą nieposiadającą wymaganej wiedzy i próbującą ją uzyskać od uczniów.

Działania mediacyjne pełnią bardzo ważną funkcję zarówno w zrozumieniu nowych pojęć i nabyciu nowych umiejętności, jak i w stworzeniu ku temu odpowiednich warunków w przestrzeni klasowej. Strategie mediacyjne, choć fragmentarycznie przedstawione i omówione powyżej, pozwalają sformułować wniosek, że dostęp do wiedzy dziedzinowej jest możliwy przez uczestnictwo w doświadczeniach zapośredniczonych w komunikacji z ekspertem (Carol 2015). W nauczaniu przedmiotowo-językowym odnosi się to do doświadczeń i komunikacji w klasie, gdzie status eksperta przypisany jest nauczycielowi. Ten ostatni interweniuje w różnych obszarach (m.in. dziedzinie, języku, dydaktyce), a język jest kluczowym narzędziem jego działania. Status języka w nauczaniu przedmiotów niejęzykowych jest tutaj podwójny: jest on narzędziem niezbędnym do realizowania procesu nauczania i konstruowania dyskursu klasowego oraz narzędziem objaśniania pojęć i (współ)tworzenia znaczenia. Komunikacja w klasie odbywa się za pomocą znaków językowych, aktów mowy i działań językowych, ale rolą tych ostatnich jest umożliwienie lub ułatwienie dostępu do wiedzy przez operacje abstrahowania, uogólniania, upraszczania, kategoryzowania i systematyzowania znaczeń. Wszystkie one są wykonywane za pośrednictwem języka i materializują się w dyskursie pedagogicznym nauczyciela w postaci strategii mediacyjnych wykorzystywanych w sposób zróżnicowany w toku lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Aumont, B., Mesnier, P.-M. (1992), *L'acte d'apprendre*, Paris: PUF.
- Carol, R. (2015), *La didactique de l'enseignement bilingue: enseignement bilingue et langage*, „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 12–3, <journals.openedition.org/rdlc/973>, [dostęp: 2.01.2023].
- Gajo, L., Berthoud, A.-C. (2008). *Rapport final Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, <snf.ch/media/de/QIFB9tXx5lhlCudB/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf>, [dostęp: 3.01.2023].
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Meirieu, P. (1987), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rada Europy (2018), *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, [dostęp: 2.01.2023].
- Rézeau, J. (2002), *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique»*, „Asp”, nr 35–36, s. 183–200.
- Trévisé, A. (1979), *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, „Encrages” [numer specjalny], s. 44–52.

DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS Romanistka,
pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki,
a w szczególności dydaktyki języka specjalistycznego. (Współ)autorka podręczników do
nauki języka francuskiego.

Artykuł został pozytywnie
zaopiniowany przez
recenzenta zewnętrznego
„JOWS” w procedurze
double-blind review.