

# Wykorzystanie elementów zintegrowanego kształcenia językowego w nauce języka francuskiego

DOI: 10.47050/jows.2024.3.17-25

Tak zwane drugie języki obce są marginalizowane. Przykładem są lekcje francuskiego, które rozpoczyna się zwykle w szkole średniej, kiedy uczniowie mają już za sobą co najmniej osiem lat nauki języka angielskiego. W tej sytuacji konstruktywnym rozwiązaniem w nauczaniu i uczeniu się francuskiego jest wykorzystywanie zintegrowanego kształcenia językowego. Podejście to pozwala nie tylko odwoływać się do języka ojczystego uczniów, ale też opierać się na ich dotychczasowej znajomości angielskiego.

Współczesna glottodydaktyka promuje podejścia pluralistyczne, w tym tzw. zintegrowane kształcenie językowe wykorzystujące język ojczysty oraz znajomość jednego języka obcego w nauce kolejnego. W polskim systemie edukacyjnym angielski jest na ogół pierwszym językiem obcym. Francuski, jako język trzeci i drugi język obcy, wprowadzany jest najczęściej na poziomie szkoły średniej. W artykule rozważona zostanie kwestia wykorzystania elementów zintegrowanego kształcenia językowego w nauczaniu języka francuskiego. Po omówieniu zagadnień teoretycznych przedstawione będą wyniki analizy podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich pod kątem wykorzystania elementów zintegrowanego kształcenia językowego. Celem analizy jest zbadanie, jak często obowiązujące podręczniki do nauki języka francuskiego dla szkół średnich<sup>1</sup> odwołują się do elementów zintegrowanego kształcenia językowego oraz czy na podstawie zawartych w nich treści możliwe jest stworzenie listy praktycznych rozwiązań do zastosowania w nauce języka francuskiego bez względu na wybrany podręcznik.

## Od podejścia jednostkowego do kompetencji różnojęzycznej

Dyskusja nad potencjałem, jaki daje znajomość innych języków, w tym języka ojczystego, podczas nauki kolejnego języka obcego trwa od dziesięcioleci. Opinie w tej kwestii są różne, często skrajne. Już w latach 70. XX stulecia, mimo protestów ze strony dydaktyków będących pod silnym wpływem metod bezpośrednich<sup>2</sup>, Waldemar Marton argumentuje za świadomym włączeniem języka polskiego do nauki języka obcego. Jest przekonany, że „całkowite oderwanie się od języka ojczystego w czasie przyswajania sobie języka obcego jest psychologicznie niemożliwe (przynajmniej dla ucznia dorosłego) oraz dydaktycznie niewskazane”, gdyż język ojczysty stanowi „układ odniesienia i podstawę porównawczą” (Marton 1978: 25). W latach 80. XX wieku Stanisław Kaczmarski pisze, że bez względu na to, jak bardzo byśmy pragnęli, nie możemy całkowicie zignorować wpływu języka ojczystego na naukę drugiego języka. Wcześniejsze doświadczenia językowe stanowią

1 Lista dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka francuskiego znajduje się na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej ([podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1](http://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1)).

2 Według Waldemara Martona zwolennicy całkowitej eliminacji języka ojczystego w toku uczenia się języka obcego są przekonani, że odwołania do języka ojczystego utrudniają tworzenie automatyzmów językowych. Ponadto istnieje obawa, że nauka języka przeksztalci się w czasochłonną naukę o języku (Marton 1978: 64).

HALINA CHMIEL-BOŻEK  
Uniwersytet Komisji Edukacji  
Narodowej w Krakowie

swoistego rodzaju fundament, wpływając na sposób, w jaki przyswajamy nowy język, a „nauka drugiego języka jest raczej kwestią powiększania repertuaru w ramach zachowania się językowego lub uczeniem się zbioru alternatyw dla jakiegoś podzbioru reguł znanego już języka” (Kaczmarek 1988: 25). Hanna Komorowska prezentuje w tej kwestii stanowisko dość umiarkowane, zalecając daleko idącą ostrożność: „zanim przejdziemy na język ojczysty, warto [...] zyskać pewność, że jest to naprawdę konieczne – inaczej tendencja do mówienia w języku polskim może niepotrzebnie narastać zarówno u nauczyciela, jak i u uczniów” (Komorowska 1999: 89). Monika Badecka-Kozikowska stanowczo sprzeciwia się jakimkolwiek odwołaniom do języka polskiego. Według niej przyzwolenie na używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego wiąże się z ryzykiem nadużywania tego języka i „prowadzi do czegoś przyzwolenia na dominację języka ojczystego” (Badecka-Kozikowska 2017: 105).

Według Véronique Castellotti, autorki *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, aby dotrzeć do znaczenia, należy zawsze zadać pytanie o rolę języków już znanych (Castellotti 2001: 7). Można więc albo spróbować odłożyć całą dotychczasową wiedzę językową na bok, uznając ją za przeszkodę w nabywaniu kolejnych umiejętności z zakresu nowego języka, albo skorzystać z jej różnorodnych zasobów, oprzeć się na znanych już systemach językowych ułatwiających dostęp do nowego języka obcego. Mimo że podejście komunikacyjne przyjęło w tej kwestii umiarkowane stanowisko (Komorowska 1999: 88), według Michela Candelier w metodach strukturalnych i komunikacyjnych dominowało jednak podejście „jednostkowe” (Candelier i in. 2017: 6), skupiające się na jednym systemie językowym i kulturowym w oderwaniu od innych systemów. Pogląd ten podzielają Anna Schröder-Sura i Silvia Melo-Pfeifer, twierdząc, że wszystkie metody stosowane po metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej stawiały na jednojęzyczność (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer 2017: 91).

Na diametralną zmianę stanowiska w kwestii odwołań do innych języków w trakcie nauczania kolejnego języka obcego trzeba czekać aż do początku XXI wieku. Podejście ukierunkowanie na działanie podkreśla rolę tzw. kompetencji różnojęzycznej uczących się, wynikającą z ich indywidualnych doświadczeń językowych i kulturowych<sup>3</sup>. W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* czytamy, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka [...] nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają” (ESOKJ 2003: 16). Radosław Kucharczyk definiuje kompetencję różnojęzyczną jako „smartkompetencję” (Kucharczyk 2018: 224), która pozwala uczącym się dokonywać świadomego i pozytywnego transferu językowego. Jak podaje Małgorzata Jaskuła, „chodź tu przede wszystkim o tworzenie tzw. mostów, które pomagają łączyć wiedzę, szybciej kojarzyć, znajdować różnice i podobieństwa między językami, rozumieć ich zasady gramatyczne, fonetyczne i morfologiczne, a także rozumieć kulturę, z którą dany język jest związany” (Jaskuła 2015: 43).

Tom uzupełniający do ESOKJ<sup>4</sup> jeszcze bardziej rozwija pojęcie kompetencji różnojęzycznej (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2021: 129–134), podkreślając wagę umiejętności korzystania z repertuaru różnojęzycznego i różnokulturowego oraz rozumienia różnojęzycznego. Obejmuje ono m.in. otwartość i elastyczność w pracy z elementami pochodzącymi z różnych języków, identyfikację podobieństw między językami oraz rozpoznawanie „fałszywych przyjaciół”, korzystanie ze źródeł równoległych w różnych językach oraz gromadzenie informacji ze wszystkich dostępnych źródeł w różnych językach.

## Podejścia pluralistyczne

W międzyczasie, w roku 2012, opublikowany zostaje *CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, który w wersji polskiej ukazał się pięć lat później pod tytułem *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*. Dokument zawiera definicję tzw. podejść pluralistycznych:

<sup>3</sup> Wyczerpujące informacje w języku polskim na temat kompetencji różnojęzycznej znaleźć można w monografii *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)* autorstwa Radosława Kucharczyka.

<sup>4</sup> Dokument opublikowany został w języku angielskim i francuskim. Niniejszy artykuł opiera się na wersji francuskiej: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (CECR-VC).

Sformułowanie: podejścia pluralistyczne do języków i kultur odnosi się do podejść dydaktycznych, które wykorzystują techniki nauczania / uczenia się polegające na równoczesnym stosowaniu kilku systemów językowych i kulturowych. Podejścia te różnią się od innych, nazywanych jednostkowymi (Candelier i in. 2017: 6).

Autorzy dokumentu wymieniają cztery podejścia pluralistyczne, które pojawiły się w dydaktyce języków obcych w przeciągu ostatnich trzydziestu lat. „Podejście międzykulturowe” obejmuje „zasady dydaktyczne, które zalecają wykorzystywanie zjawisk z jednego lub wielu obszarów kulturowych i stanowią zarazem podstawę zrozumienia analogicznych zjawisk z innego obszaru” (Candelier i in. 2017: 6). Podejście to zaleca strategie, które pobudzają do refleksji nad interakcjami między osobami z różnych środowisk kulturowych. Pozostałe wymienione w dokumencie podejścia, a mianowicie otwarcie na języki, interkomprehensja języków pokrewnych oraz zintegrowane kształcenie językowe, skupiają się bardziej na samym języku.

W podejściu definiowanym jako „interkomprehensja pomiędzy językami pokrewnymi” (Candelier i in. 2017: 7) promuje się równoczesne praktykowanie co najmniej dwóch języków z tej samej grupy językowej, na przykład języków romańskich. Powiązania mogą obejmować język ojczysty uczącego się, język wykorzystywany w edukacji szkolnej lub język uczonej wcześniej w toku kształcenia. Podejście to koncentruje się głównie na umiejętności rozumienia. Bazuje na założeniu, że rozwijanie zdolności receptywnych jest najbardziej efektywnym środkiem praktycznego wykorzystania wiedzy o pokrewieństwie między językami.

Zgodnie z podejściem określanym mianem „otwarcie na języki” nie należy ograniczać się jedynie do języków, które są oficjalnie nauczane. W dokumencie czytamy, iż podejście to „integruje wszystkie rodzaje systemów językowych: języki używane przez rodzinę w domu, języki z najbliższego otoczenia i z całego świata – żaden nie jest wykluczony!” (Candelier i in. 2017: 7). W praktyce koncepcja ta obejmuje działania dydaktyczne polegające głównie na „rozwijaniu umiejętności pozajęzykowych (np. rozwijanie umiejętności metajęzykowych, wzbudzenie motywacji do nauki języków etc.), które w dużej mierze wspierają przyszłą naukę języków obcych” (Kucharczyk 2018: 82).

Najbardziej znanym z podejść pluralistycznych spośród tych wymienionych w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* jest – według autorów dokumentu – zintegrowane kształcenie językowe, które wykorzystuje „język ojczysty lub język, w którym prowadzone jest nauczanie, jako pomost ułatwiający naukę pierwszego języka obcego, a następnie – korzystając ze znajomości tych dwóch języków – naukę kolejnego języka obcego. Zasada ta działa też odwrotnie: nowo poznane języki wpływają pozytywnie na znajomość języków już znanych” (Candelier i in. 2017: 6). Podejście to ma na celu zwiększenie świadomości uczniów na temat powiązań między różnymi językami oferowanymi w ramach programu nauczania szkoły.

Koncepcja podejść pluralistycznych, w tym zintegrowanego kształcenia językowego, przewija się w dyskursie glottodydaktycznym od dobrych kilku lat. Warto jednak zapytać, jak teoretyczne rozważania przekładają się na praktykę szkolną i przede wszystkim, jak podejścia pluralistyczne odzwierciedlone są w materiałach dydaktycznych do nauki języka francuskiego. Faktem jest, że treści zawarte w podręcznikach mają bezpośredni wpływ na praktyki stosowane przez nauczycieli, gdyż jak pisze Monika Kusiak-Pisowacka: „nauczyciele czują się zobligowani do przyjęcia zarówno treści nauczania, jak i kolejności podania tych treści w podręcznikach” (Kusiak-Pisowacka 2015: 67).

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki analizy 20 podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich pod kątem wykorzystania elementów zintegrowanego kształcenia językowego. Nie można przy tym zapominać, że od lat 90. XX wieku przez niemal trzy dekady podręczniki do nauki tego języka używane w Polsce były wydawane głównie za granicą z przeznaczeniem dla odbiorców z różnych krajów, co skutkowało tym, że treści w nich zawarte były redagowane wyłącznie w języku francuskim. W rezultacie brakowało w nich elementów związanych z podejściami pluralistycznymi<sup>5</sup>, w tym ze zintegrowanym kształceniem językowym. A jak wygląda to w podręcznikach wydanych po wprowadzeniu podstawy programowej w 2018 r.?

5 Więcej informacji na temat podejść pluralistycznych w stosowanych aktualnie podręcznikach do nauki języka francuskiego dla szkół średnich znaleźć można w artykule Haliny Chmiel-Bożek (2023).

## Elementy zintegrowanego kształcenia językowego w podręcznikach do języka francuskiego

Mimo że współczesne opracowania glottodydaktyczne promują podejścia pluralistyczne, w tym tzw. zintegrowane kształcenie językowe, realizowane z wykorzystaniem języka ojczystego oraz znajomości jednego języka obcego w nauce kolejnego języka, praktyczne sposoby wprowadzania tych elementów w podręcznikach do nauki języka francuskiego są rzadkością. Dokonana analiza pozwoliła jednak na wyodrębnienie dwóch podstawowych grup, które mogą posłużyć za przykłady do naśladowania. Chodzi o wykorzystanie w nauczaniu/uczeniu się języka francuskiego międzynarodowych zasobów leksykalnych, w tym języka polskiego, oraz wykorzystanie znajomości słownictwa i struktur gramatycznych języka angielskiego.

**ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE Z WYKORZYSTANIEM MIĘDZYNARODOWYCH ZASOBÓW LEKSYKALNYCH, W TYM JĘZYKA POLSKIEGO**

Poddane analizie podręczniki do języka francuskiego proponują uczącym się ćwiczenia polegające na odgadywaniu znaczenia wyrazów w nieznanym im jeszcze języku francuskim, opierając się na znajomości języka ojczystego lub też międzynarodowych zasobach leksykalnych. Ćwiczenia te znaleźć można zazwyczaj na samym początku podręcznika. Ich celem jest odkrywanie słownictwa poprzez dedukcję znaczenia na podstawie podobieństw między językami lub kontekstu. Przedstawione w przykładzie nr 1 ćwiczenie zaczerpnięte zostało z podręcznika *Exploits 1*. Zadaniem ucznia jest dopasowanie francuskich wyrazów do zdjęć. Autorzy podręcznika wyraźnie sugerują, że celem wykonywanego ćwiczenia jest wzbudzenie przekonania ucznia, iż rozpoczynając naukę, zna wiele francuskich słów, co sformułowane zostaje eksplcytnie bezpośrednio pod ćwiczeniem.

Kolejne ćwiczenie, zaprezentowane w przykładzie nr 2, pochodzi z pierwszej części podręcznika *#LaClasse*. Zadaniem ucznia jest rozpoznanie znaczenia słów należących do międzynarodowego zasobu leksykalnego, a następnie refleksja nad innymi słowami, które można by wpisać na listę francuskich słów, należących do międzynarodowego zasobu leksykalnego.

Podobne przykłady ćwiczeń znaleźć można też w podręczniku *Francofolie express 1 (7)* lub *C'est parti! 1 (11)*. Kiedy uczniowi udaje się odgadnąć znaczenie, zyskuje pewność siebie i wrażenie, że zna już wiele słów w języku docelowym. To z kolei może zwiększyć jego motywację, gdyż dostrzega on efekty swoich starań na wczesnym etapie nauki.

### Przykład 1: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka polskiego

**Uwzględnij odpowiedni rodzajnik określony i nieokreślony.**

a abat-jour (m.)	i parasol (m.)	
b béret (m.)	j porte-monnaie (m.)	
c crème (f.)	k pyjama (m.)	
d croissant (m.)	l sandales (f. pl.)	
e étui (m.)	m sofa (m.)	
f gaufre (f.)	n tatouage (m.)	m. = masculin
g margarine (f.)	o toilettes (f. pl.)	f. = féminin
h melon (m.)	p valise (f.)	pl. = pluriel



#### Mes compétences Moje kompetencje

- Znam wiele francuskich słów.
- Rozpoznaję i określam rodzaj gramatyczny rzeczowników.

Źródło: *Exploits 1*: 10–11



## Przykład 2: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka polskiego i międzynarodowych zasobów leksykalnych

Rozpoznajesz te słowa?



bus



café



baguette



croissant

Czy znasz inne francuskie słowa? W grupie z koleżankami i kolegami sporządźcie ich listę.

Źródło: #LaClasse A1: 8

Dodać należy, że w dwóch pierwszych częściach podręcznika *C'est parti!* regularnie pojawiają się teksty dwujęzyczne, napisane zarówno w języku francuskim, jak i polskim. Opisują one różnorodne aspekty kultury francuskojęzycznego obszaru językowego. Dzięki tekstom w wersji dwujęzycznej uczniowie mają możliwość poznać nie tylko ciekawostki dotyczące

życia i obyczajów, ale także porównać słownictwo i struktury gramatyczne obu języków. Przykład nr 3 prezentuje tekst z zakresu mody, opisujący różnice między „haute couture” i „prêt-à-porter”.

Choć w serii *C'est parti!* brakuje poleceń do tego typu tekstów paralelnych i nie ma też podręcznika z wyraźnymi wskazówkami dla nauczyciela, ten cyklicznie pojawiający się element umożliwi uczniom poznanie i lepsze zrozumienie kultury francuskiej. Poszerza ich wiedzę na temat świata, a zarazem ułatwia przyswajanie nowych wyrazów i konstrukcji językowych w konfrontacji ze znanymi już elementami.

### ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE Z WYKORZYSTANIEM JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Odwołania do znajomości języka angielskiego występują w podręcznikach dużo rzadziej. Odnaleźć je można jedynie w metodzie *C'est parti!*. Ich celem jest refleksyjna praca nad słownictwem i strukturami gramatycznymi. Przykład nr 4 zaczerpnięty jest z podręcznika *C'est parti! 1*. Ćwiczenie polega na uporządkowaniu nazw miesięcy w odpowiedniej kolejności. Uczniowie powinni wykonać to zadanie intuicyjnie, a następnie sprawdzić swoje odpowiedzi, korzystając ze słownika. Przy wykonywaniu tego zadania należy odwołać się przede wszystkim do znajomości pierwszego języka obcego, a to ze względu na podobieństwo niektórych nazw miesięcy w języku francuskim i angielskim.

Kolejny przykład (nr 5) konfrontuje francuskie i angielskie słownictwo określające stopień wysmażenia steka. Autorzy podręcznika wyszli z założenia, że jest to element kulturowy znany uczniom, bo omawiany na zajęciach z języka angielskiego, dlatego wystarczy jedynie podać francuskie odpowiedniki poszczególnych pojęć.

## Przykład 3: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka polskiego



Czy wiesz, że...

**Quelle est la différence entre la haute couture et le prêt-à-porter ?**

La haute couture correspond aux vêtements de luxe. Elle est considérée comme une forme d'art et est destinée à des clients particuliers. Ce ne sont pas des vêtements pour n'importe qui. Les habits sont faits sur mesure dans les ateliers de la maison de la haute couture. Deux fois par an, ils sont présentés pendant les défilés de mode.

Comme la haute couture exige un travail et des coûts énormes, beaucoup de maisons font aussi des collections de prêt-à-porter. Celles-ci sont disponibles au grand public avec des tailles standardisées. Les vêtements sont moins chers parce qu'ils sont produits en série.

Jaka jest różnica między *haute couture* a *prêt-à-porter*?

*Haute couture* (tzw. wielkie krawiectwo) odnosi się do kategorii ubrań luksusowych. Jest ono traktowane jako forma sztuki i przeznaczone dla wyjątkowej klienteli. Nie są to ubrania dla zwykłego zjadacza chleba. Stroje są szyte na miarę w pracowniach projektantów słynnych domów mody. Dwa razy do roku są one prezentowane na pokazach mody.

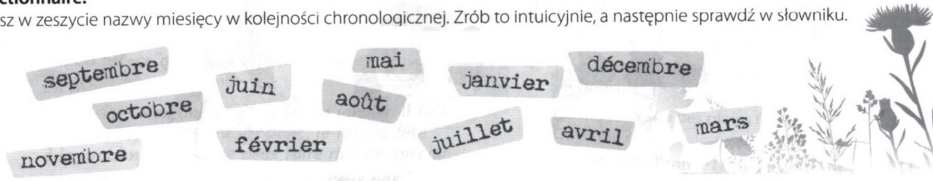
Ponieważ wielkie krawiectwo wymaga ogromu pracy i wiąże się z wysokimi kosztami, wiele domów mody oferuje również kolekcje *prêt-à-porter* (dosłownie: „gotowy do noszenia”). Ubrania z takich kolekcji są dostępne dla szerokiego grona klientów w standardowych rozmiarach. Seryjna produkcja sprawia, że ich ceny są niższe.

Źródło: *C'est parti!* 2: 49

**Przykład 4: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka angielskiego**

Écris dans le cahier les noms des mois dans l'ordre chronologique. Fais cela intuitivement, après consulte le dictionnaire.

Napisz w zeszytcie nazwy miesięcy w kolejności chronologicznej. Zrób to intuicyjnie, a następnie sprawdź w słowniku.



Źródło: *C'est parti!* 1: 69

**Przykład 5: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego**

**PORÓWNAJ JEZYKI**

Quelle cuisson pour ton steak ? → How would you like your steak?

Bleu	→	Rare
Saignant	→	Medium rare
À point	→	Medium
Bien cuit	→	Well done

Źródło: *C'est parti!* 2: 56

W metodzie *C'est parti!* zwraca się również uwagę na występowanie tzw. fałszywych przyjaciół. Poniżej przedstawiony przykład nr 6 zaczerpnięty jest z pierwszej części podręcznika. Uczeń może dostrzec pozorne podobieństwa w leksyce obu języków i uświadomić sobie różnice, zestawiając francuskie słowa z ich angielskimi odpowiednikami, co pozwala wyeliminować transfer negatywny.

**Przykład 6: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego**

**PORÓWNAJ JEZYKI faux ami / false friend**

<b>armoire</b> = wardrobe (≠ armor)	<b>four</b> = oven (≠ four)
<b>chambre</b> = room (≠ chamber)	<b>lit</b> = bed (≠ lit)
<b>cuisine</b> = kitchen (≠ french cuisine/ polish cuisine)	<b>salon</b> = living room (≠ beauty salon)

Źródło: *C'est parti!* 1: 49

W podręcznikach z serii *C'est parti!* znaleźć też można liczne przykłady podkreślające podobieństwa lub różnice w strukturach gramatycznych języka angielskiego i francuskiego. Zacznijmy od przypadków ilustrujących podobieństwa. Przykład nr 7 pokazuje konstrukcje „s’habiller de” i „s’habiller en”, które uczeń może zestawić ze znanymi mu konstrukcjami w języku angielskim. Dzięki konfrontacji przykładów w języku angielskim i francuskim łatwiej zrozumie ich sens, co wpłynie na poprawne stosowanie tych konstrukcji czasownikowych.

### Przykład 7: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego

**ATTENTION**

S'habiller d'une robe. S'habiller en jean.  
S'habiller en Chaperon Rouge. S'habiller en hindou. = Se déguiser.

**PORÓWNAJ JĘZYKI**

Je m'habille en jean/d'un jean = I'm wearing jeans  
Je m'habille en Chaperon Rouge = I'm dressing up as the Little Red Riding Hood

Źródło: C'est parti! 2: 43

Na poziomie bardziej zaawansowanym podobieństwa w gramatyce między językiem angielskim i francuskim wyrażone są eksplicytnie z odwołaniem się do metajęzyka. W poniższym przykładzie (nr 8) dokonano porównania między francuskim „plus-que-parfait” i angielską strukturą „had” z imiesłowem czasu przeszłego. Uczniom, którzy znają już tę angielską konstrukcję, łatwiej zrozumieć budowę i zasadę stosowania „plus-que-parfait”.

### Przykład 8: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego

**COMPARONS NOS LANGUES**

**Le plus-que-parfait/the French past perfect**

⇒ Son équivalent anglais est *had* et le participe passé (*its English equivalent is "had" and the past participle*).

⇒ Il est utilisé pour indiquer une action dans le passé qui s'est produite avant une autre action dans le passé (*is used to indicate an action in the past that occurred before another action in the past*).

Plus-que-parfait	English translation
J'ai fait des courses ce matin. J'avais déjà fait la lessive.	I went shopping this morning. I had already done the laundry.
Ils étaient déjà sortis (quand tu as téléphoné).	They had already left (when you called).
Elle était déjà partie quand Pierre est arrivé.	She had already left when Pierre arrived.

Źródło: C'est parti 3!: 19

Bywają też konstrukcje w języku angielskim, które zupełnie nie pokrywają się z francuskimi odpowiednikami. Dlatego też, w celu uniknięcia interferencji, należy podkreślać istniejące różnice. Kolejny przykład (nr 9) pokazuje francuskie konstrukcje z czasownikiem „avoir”. W ich angielskich odpowiednikach stosuje się czasownik „to be”. Zestawienie tych różnych struktur ma na celu uświadomienie uczącemu się odpowiedniej zasady w języku francuskim, w opozycji do znanej już struktury charakterystycznej dla języka angielskiego.

### Przykład 9: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego

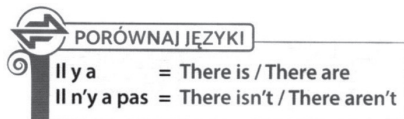
**PORÓWNAJ JĘZYKI**

J'ai chaud. = I'm warm.  
Tu as soif. = You're thirsty.  
Il a sommeil. = He's sleepy.  
Nous avons faim. = We're hungry.  
Vous avez froid. = You're cold.

Źródło: C'est parti 2!: 19

Kolejny przykład (nr 10) ilustruje użycie konstrukcji „il y a”. W języku francuskim używa się tej samej struktury w liczbie pojedynczej i mnogiej. W języku angielskim istnieją dwie różne formy. W tym przypadku konfrontacja z językiem angielskim może prowadzić do konkluzji, że język francuski jest mniej skomplikowany.

### Przykład 10: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego



Źródło: *C'est parti!* 1: 38

Porównywanie struktur gramatycznych i słownictwa z angielskim może wpłynąć pozytywnie na refleksyjność uczących się, sprzyjając rozwojowi świadomości metajęzykowej. Dzięki takim zestawieniom wzrasta umiejętność skutecznego stosowania transferu językowego, co minimalizuje ryzyko popełnienia błędów związanych między innymi z „fałszywymi przyjaciółmi”.

## Wnioski

W monografii z 2018 r. Radosław Kucharczyk pisze, że „podejście różnojęzyczne [...] wydaje się często pomijane w opracowaniach glottodydaktycznych, a w praktyce szkolnej występuje bardzo rzadko” (Kucharczyk 2018: 57). Podobnie rzecz ma się z podejściami pluralistycznymi, w tym ze zintegrowanym kształceniem językowym. Mimo niezaprzeczalnych korzyści wynikających z tego włączającego podejścia, szczególnie w przypadku języka francuskiego, który jest językiem tercjalnym, praktyczne rozwiązania mające na celu wprowadzanie tych elementów do praktyki szkolnej są rzadkością. Analiza wykazała, że odwołania do języka polskiego pojawiają się jedynie w początkowej fazie nauki języka, a elementy odnoszące się do znajomości języka angielskiego pojawiają się tylko w metodzie *C'est parti!* i tylko w pierwszych trzech częściach podręcznika. Metodę tę określić można mianem nowatorskiej, gdyż jako jedyna z dostępnych na rynku podręczników wprowadza elementy zintegrowanego kształcenia językowego, wytyczając kierunek, którym należy podążać, aby w jeszcze większym stopniu wykorzystać elementy tego podejścia w nauczaniu / uczeniu się języka francuskiego. Przytoczone w niniejszym tekście przykłady pokazują, na czym w praktyce może polegać włączenie elementów zintegrowanego kształcenia językowego do nauczania / uczenia się języka francuskiego i być może przyczynią się one do rozpowszechnienia tego podejścia. Nie należy jednak zapominać, że zintegrowane kształcenie językowe może obejmować jeszcze inne elementy. Należałoby chociażby poszerzyć repertuar elementów porównywanych, proponować ćwiczenia oparte na zintegrowanym kształceniu językowym, a także stosować włączające podejście na wyższych stopniach zaawansowania nauki języka, co z pewnością przyniosłoby owocne rezultaty.

## BIBLIOGRAFIA

- Badecka-Kozikowska, M. (2017), *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak przekuć je w metodyczne cnoty*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (2021), Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A., Molinié, M. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: Clé international.
- Chmiel-Bożek, H. (2023), *Place de la langue première et des approches plurielles dans les manuels de FLE du niveau secondaire en Pologne*, „Neofilolog”, nr 60/2, s. 328–347.



- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Jaska, M. (2015), *Wielojęzyczność w szkole*, „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 42–46.
- Kaczmarski, S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Werset.
- Kusiak-Pisowacka, M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka stosowana”, nr 14, s. 65–75.
- Marton, W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schröder-Sura, A., Melo-Pfeifer, S. (2017), *L'intégration des Approches Plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne: tendances et défis*, [w:] Ch. Tremblay, Ch. Clairis, J.-C. Beacco (red.), *Plurilinguisme et éducation*, Vincennes: Observatoire européen du plurilinguisme, s. 89–104.
- Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, <[podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1](http://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1)>.

### CYTOWANE PODRĘCZNIKI

---

- Boutégège, R., Bellò, A., Poirey, C. (2019), *Exploits 1*, Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Boutégège, R., Supryn-Klepcarz, M. (2019), *Francofolie express 1*, Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Jegou, D., Vial, C. (2019), *#LaClasse A1*, Poznań: CLE International.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Gajos, M., Deckert, M., Biele, D. (2019), *C'est parti! 1*, Kraków: Draco.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Gajos, M., Deckert, M., Kalinowska, E., Sowa, M. (2019), *C'est parti! 2*, Kraków: Draco.
- Sowa, M., Deckert, M., Piotrowska-Skrzypek, M. (2020), *C'est parti! 3*, Kraków: Draco.

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

**DR HALINA CHMIEL-BOŻEK** Romanistka, nauczycielka dyplomowana języka francuskiego, adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Autorka jednej monografii i ponad trzydziestu artykułów naukowych. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z glottodydaktyką, głównie z tłumaczeniem międzyjęzykowym wykorzystywanym dla celów dydaktyki FLE.