

Renata MAJEWSKA¹

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Autonomia w klasach dwujęzycznych: sprawozdanie z badań jakościowych

Summary


The aim of the article is to reflect on the autonomy development in the CLIL context in Poland. The research question is: How does the task-oriented didactics – using the example of comparison – influence the development of learners' personal communicative competence in the conditions of semi-autonomy in the CLIL system? The article constitutes a short qualitative research report with the description of its educational context and theoretical background related to autonomy in CLIL. It also presents aims of the research, its course, the data collection techniques, as well as analysis and general conclusions.

Keywords: education, foreign language teaching, autonomy development, CLIL, Spanish language

1. Wstęp

W świetle nowej podstawy programowej z 2018 roku (MEN 2018), system edukacyjny po kilku latach przerwy z powrotem dopuszcza możliwość tworzenia oddziałów dwujęzycznych w liceach ogólnokształcących z tzw. klasą wstępną (zwaną powszechnie zerową), poprzedzającą właściwą naukę w systemie dwujęzycznym w języku obcym, którego uczeń wcześniej się nie uczył. Na jesieni 2018 roku odbyły się ogólnopolskie szkolenia dla zainteresowanych taką formą kształcenia, co jest dowodem na aktualność związanej z taką formą dwujęzyczności tematyki. Niniejszy artykuł, prezentujący wyniki badań nad autonomią uczniów, przeprowadzonych w roku 2009/10 w klasie pierwszej z uczniami, którzy uczyli się języka hiszpańskiego od podstaw w klasie wstępnej (Majewska 2013), pragnie wyjść naprzeciw zainteresowaniu osób planujących utworzenie klas wstępnych do sekcji dwujęzycznych w swoich szkołach.

Kształcenie w systemie dwujęzycznym stwarza, jak się wydaje, idealne warunki do rozwoju autonomii ucznia, choćby z powodu bardzo dużej ilości godzin kontaktu z językiem obcym, jaki oferuje system oświaty w Polsce. Z drugiej strony, taki system edukacyjny z racji swej specyfiki zdaje się niejako „wymuszać” na uczniach zachowania autonomiczne, gdyż konstruują oni swoją wiedzę językową i przedmiotową w tzw. drugim języku nauczania w oparciu

¹  <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>.

o wiele źródeł różnego rodzaju w co najmniej dwóch językach. Ponadto panuje powszechne przekonanie, iż uczeń klasy dwujęzycznej to uczeń szczególnie uzdolniony, a co za tym idzie, samodzielny.

Rodzi się zatem pytanie: czy uczniowie klas dwujęzycznych, którym stworzono odpowiednie warunki, są rzeczywiście tak autonomiczni jak na to wskazywałyby powyższe przesłanki?

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie przebiegu i wyników badań jakościowych, dotyczących rozwoju kompetencji dyskursywnej w warunkach półautonomii w oddziałach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim oraz przedstawienie szerszej refleksji nad sposobami rozwijania autonomii wśród uczniów takich właśnie klas.

2. Kontekst badań

Badania zostały przeprowadzone w liceum ogólnokształcącym z oddziałami dwujęzycznymi, czyli w świetle wówczas obowiązujących przepisów (zob. Krawczyk 2010) takich, w których co najmniej dwa przedmioty są nauczane w drugim języku nauczania, w tym co najmniej jeden z listy wskazanej przez ustawodawcę (matematyka, fizyka, chemia, biologia, historia powszechna i geografia ogólna).

Od 1994 roku, obok pojęcia kształcenie dwujęzyczne funkcjonuje inne, pokrewne – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (dalej w skrócie CLIL, od akronimu angielskiego oznaczającego *Content and Language Integrated Learning*), które zdobywa coraz większą popularność również w Polsce. CLIL został zdefiniowany jako „dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto i inni 2008). Nie wchodząc tu w dyskusję na temat zakresów pojęć *CLIL* i *kształcenie dwujęzyczne* oraz ich możliwych wariantów pragniemy zaznaczyć, iż CLIL będziemy dalej traktować jako synonim kształcenia dwujęzycznego.

W odniesieniu do polskiej rzeczywistości, CLIL rozumiemy jako system edukacyjny, w którym występują przedmioty nauczane w drugim języku nauczania (dalej w skrócie JN2) lub dwujęzycznie, a nie jako podejście dydaktyczne, dopuszczające kształcenie w oparciu o treści przedmiotowe na lekcjach języka obcego.

W szkolnictwie ponadpodstawowym do roku szkolnego 2014/15 istniały dwa warianty tych oddziałów: na podbudowie gimnazjum (wariant jeszcze nadal istniejący), oraz z tzw. klasą wstępną (zerową), w której uczniowie uczą się drugiego języka nauczania (dalej w skrócie JN2) od podstaw w wymiarze 18-21

godzin w tygodniu (wariant istniejący do 2014/15 i przywrócony od 2019/20). W dalszej części artykułu ograniczymy się do opisu wariantu z klasą wstępną sprzed 2014/15 roku. Spośród sekcji dwujęzycznych, najbardziej specyficzne są te z językiem hiszpańskim. Działają one na mocy Porozumienia między Ministerstwami Edukacji Polski i Hiszpanii (podobnie jak sekcje z językiem francuskim). Różnią się od pozostałych sekcji dwujęzycznych zestawem tzw. przedmiotów niejęzykowych (dalej w skrócie PNJ), gdyż nie figurują one w zestawie oferowanym przez polski system edukacyjny poza tymi sekcjami, a mianowicie są to: geografia Hiszpanii, historia Hiszpanii (z elementami historii sztuki), literatura hiszpańska (szczegóły zob. Tatoj i inni 2008, Majewska 2013). Ponadto nauczyciele uczący tych przedmiotów to Hiszpanie, specjaliści w swojej dziedzinie, rekrutowani i częściowo finansowani przez hiszpańskie Ministerstwo Edukacji. Nauczyciele ci rzadko znają język polski.

Nasze badania dotyczą uczniów klasy pierwszej, którzy naukę w liceum ogólnokształcącym zaczęli od tzw. klasy zerowej (18 godz. tygodniowo nauki języka hiszpańskiego) osiągając poziom językowy B1 (nieliczni B2). W klasie pierwszej liczba godzin języka hiszpańskiego (dalej w skrócie JH) została zredukowana do 4 tygodniowo, a kształcenie w JH zostało uzupełnione o 2 godz. historii Hiszpanii, 1 godz. geografii Hiszpanii i 3 godziny literatury hiszpańskiej.

3. Podstawy teoretyczne: autonomia w CLIL

W tematyce autonomii istnieje już wiele opracowań naukowych w Polsce (np. zob. Pawlak (red.) 2004, 2008, 2011, Wilczyńska 1999, Wilczyńska (red.) 2002), stąd nie zachodzi tu konieczność przedstawienia dyskusji terminologicznej dotyczącej tego pojęcia. Dla potrzeb badań przyjęto, za Wilczyńską (2002a, 2002b), iż autonomia jest postawą, a jak wiadomo, postawa jest względnie trwałym nastawieniem do kogoś lub czegoś. I tu ma miejsce istotna różnica w stosunku do tradycyjnego kształcenia językowego (mamy tu na myśli takie kształcenie, w którym nie przewidziano PNJ nauczanych dwujęzycznie), gdyż w CLIL postawa jest dużo bardziej złożona, a mianowicie jest to postawa wobec języka, kultur, geografii, historii, CLIL. Dodajmy do tego postawę wobec samej autonomii i wobec życia.

Każda postawa składa się z trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i zachowaniowego. Podobnie dzieje się w CLIL, przy czym w tym systemie kształcenia każdy z tych komponentów ma swoją specyfikę. Biorąc dla przykładu komponent poznawczy, postawa wobec kształcenia w JN2 w CLIL może optymalnie mieć następujące cechy charakterystyczne:

- otwartość informacyjną na różne źródła informacji i różne formy zdobywania wiedzy i umiejętności przedmiotowych i językowych;
- umiejętność odróżniania faktów od opinii, wiedzy pierwotnej od wtórnej;
- krytyczne podejście do źródeł wiedzy i ich zawartości, a także korzystanie z każdego z tych źródeł informacji w zależności od własnych potrzeb;
- odnajdowanie powiązań między zdobywaną wiedzą przedmiotową a własnym życiem i otaczającą rzeczywistością (np. między historią a współczesnym życiem osobistym i społeczno-politycznym);
- wrażliwość na rejestry językowe i cechy charakterystyczne tzw. akademickich gatunków dyskursywnych, a także różnice i podobieństwa między nimi;
- dostrzeganie niuansów znaczeniowych między potocznym użyciem słów/określeń a ich użyciem jako terminów fachowych;
- umiejętność organizowania informacji w umyśle w taki sposób, by jak najefektywniej wykorzystywać ograniczone zasoby pamięci roboczej i uwagi;
- umiejętność szerokiego kojarzenia nowych informacji jako sposób wspierania pamięci;
- umiejętność dłuższego skupienia uwagi na ustnych wyjaśnieniach nauczyciela lub innego ucznia na PNJ realizowanych w JN2;
- umiejętność dostrzegania powiązań (np. przyczynowo-skutkowych) między zjawiskami, między dziedzinami wiedzy, między zasobami wiedzy własnej zdobywanej na różnych przedmiotach, w różnych językach i z różnych źródeł;
- umiejętność odczytywania i analizy danych nietekstowych (map, statystyk, schematów, wzorów itd.) (Majewska, 2013: 239-240).

Środkiem do osiągnięcia przez ucznia postawy autonomicznej może zaś być zapewnienie mu przez nauczyciela kształcenia w warunkach półautonomii, czyli inaczej autonomii częściowej w tym sensie, że zakłada ona współpracę z nauczycielem (Wilczyńska, 1999).

Na podstawie literatury przedmiotu oraz doświadczeń własnych, w kontekście polskiego ucznia szkoły średniej, który osiągnął poziom rozwoju językowego co najmniej B1 i uczy się w systemie CLIL lub poza nim, proponujemy, aby kształcenie w kierunku autonomii skoncentrowało się na następujących obszarach, pozwalając w konsekwencji osiągnąć następujące efekty (tak przyjęto w badaniach):

(1) **Podjęcie działań nieobowiązkowych** (*tak/nie, jak często, w jakim stopniu, na ile zróżnicowane są to działania i czy ograniczają się do proponowanych w szkole*):

- Uczeń podejmuje decyzje o dodatkowej pracy nad językiem w ramach proponowanych przez szkołę/nauczyciela i faktycznie do takiej pracy przystępuje w formie, dla przykładu:
 - nieobowiązkowych zadań domowych,
 - nieobowiązkowych projektów,
 - przygotowania do konkursów/olimpiad przedmiotowych itd.,
 - zajęć dodatkowych przygotowujących do matury, zwanych fakultatywnymi,
 - innych (np. organizacji *Dnia Hiszpańskiego*, przygotowania i wystawienia sztuki w JH, itd.).
- Uczeń podejmuje dodatkowe działania związane z językiem i kulturą, nie proponowane przez szkołę (np. oglądanie telewizji obcojęzycznej, przeglądanie stron internetowych, zapoznawanie się z tekstami piosenek w J2, słuchanie radia, czytanie gazet itd.).
- Uczeń nawiązuje i utrzymuje kontakty z rodzimymi użytkownikami J2, na przykład poprzez: maile, rozmowy za pośrednictwem *Skype'a*, wzajemne goszczenie się, spotkania w miejscach publicznych (np. w dyskotekę), przypadkowe kontakty podczas pobytu zagranicą (np. mediowanie pomiędzy kelnerem hiszpańskim a osobami z Polski nieznanymi hiszpańskiego), itd.
- Uczeń kontynuuje pracę z EPJ poza lekcjami, na których został z tym dokumentem zapoznany.
- Uczeń podejmuje inne działania nieobowiązkowe związane z J2, którego się uczy.

(2) **Korzystanie ze źródeł informacji** (w zadaniach obowiązkowych bądź nieobowiązkowych):

- Uczeń deklaruje pracę z kluczem (w podręczniku czy zeszytach ćwiczeń) i faktycznie z niego korzysta, porównując z nim swoje rozwiązania.
- Uczeń korzysta ze słowników: dwujęzycznych, jednojęzycznych, w tym także internetowych.
- Uczeń korzysta z Internetu (np. z wyszukiwarki *Google*) jako sposobu weryfikowania np. częstotliwości występowania kolokacji.

- Uczeń korzysta ze źródeł obcojęzycznych, w celu zdobycia informacji.
- Uczeń korzysta ze źródeł innych niż *Wikipedia*, bądź weryfikuje informacji z *Wikipedii*.
- Uczeń korzysta z kilku źródeł w jednym języku.
- Uczeń wykorzystuje różne źródła w obu językach – J2 i J1 – przy czym tych ostatnich nie tłumaczy na J2 dosłownie.

(3) Planowanie własnej pracy i jej realizacja

- Uczeń potrafi wyznaczać sobie realistyczne cele (a także werbalizować je).
- Uczeń ma zwyczaj planować własną pracę – naukę, w zakresie różnych przedmiotów, w tym J2 (*tak/nie/jak często*).
- Uczeń planuje własną naukę realistycznie i elastycznie (a przy tym wystarczająco szczegółowo, by zakładany efekt osiągnąć).
- Uczeń uwzględnia w planowaniu i realizacji planów podstawowe zasady higieny umysłowej (np. rozkład powtórek, efektywny odpoczynek).

W przypadku kontraktów dotyczących planów tygodniowych czy dwutygodniowych (praca w warunkach półautonomii) uczeń wywiązuje się z nich, właściwie dokumentując swoją pracę.

(4) Osobisty styl w języku i w działaniu (w tym autentyczność i kreatywność)

- Uczeń nie ogranicza się do imitacji wzorów, stara się powiedzieć/napisać to, co naprawdę myśli, nawet ryzykując błąd – nie ogranicza się do tego, co bezpieczne.
- Stara się stosować znane mu reguły J2, zamiast tłumaczyć dosłownie z J1.
- Mniej lub bardziej świadomie, ale zawsze samodzielnie czerpie wzorce z poszczególnych kultur (ojczystej lub krajów JN2) dla własnych działań komunikacyjnych, zarówno w warstwie dyskursywnej, jak i społeczno-kulturowej, jednocześnie pozostając sobą.
- Komunikuje również w warstwie niewerbalnej: utrzymuje płynność zbliżoną do normalnej w J2 (nie „duka”); stosuje właściwą intonację, naturalną gestykulację i mimikę (w tym utrzymuje kontakt

wzrokowy z rozmówcą, a nie z nauczycielem, gdy to nie z nim rozmawia).

- Nadaje osobisty styl (włącznie z osobistą kreatywnością) w zakresie wyboru tematu, jego ujęcia, formy przedstawienia itd.

(5) Samoświadomość i umiejętność jej werbalizacji

- Uczeń zna i potrafi zwerbalizować swoje słabe i mocne strony w nauce J2.
- Rozpoznaje i potrafi zwerbalizować przyczyny własnych porażek i sukcesów.
- Łatwo przychodzi mu głośno myśleć (analizować własne działanie i opisać je).
- Prowadzi pogłębione zapiski w *Portfolio* i w innych formach wypowiedzi (brak tego typu zachowań niekoniecznie świadczy o braku samoświadomości czy niezdolności do jej werbalizacji).

(6) Strategie uczenia się i komunikacji

- Uczeń zna szeroki wachlarz strategii uczenia się.
- Uczeń stosuje większą ilość strategii, nie ogranicza się w każdej sytuacji do jednego czy dwu typów strategii.
- Dostosowuje strategię do zadania.
- Jego strategię są skuteczne, dostosowane do jego osobowości i stylów poznawczych i/lub kompensujące braki w tych zakresach.

(7) Autoewaluacja

- Uczeń określa swój poziom językowy w oparciu o wskaźniki ESOKJ (np. te zamieszczone w EPJ).
- Uczeń potrafi ocenić mocne i słabe strony swej znajomości J2.
- Uczeń potrafi trafnie ocenić swoje działania komunikacyjne, w tym ich skuteczność i poprawność językową” (Majewska, 2013: 302-304).

Dodajmy, iż wyłaniający się obraz jest swego rodzaju ideałem, do którego warto dążyć, w rzeczywistości zaś za normę należy uznać nierównomierny rozwój autonomii w poszczególnych jej aspektach, a także znaczne różnice między uczniami pod względem stopnia autonomiczności.

4. Metodologia badań

W badaniach zastosowano metodologię głównie jakościową, a w szczególności badanie w działaniu, co było możliwe, gdyż autorka od 2005 roku pracuje w jednym z liceów ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi w języku hiszpańskim. Charakterystyka głównych narzędzi badawczych znajduje się w części poświęconej opisowi badań (pkt. 5).

Dodatkowo interpretację wyników ułatwiły badania psychologiczne, przeprowadzone przy współpracy z prof. Izdebskim z Katedry Psychologii UKW w Bydgoszczy. Były to badania osobowości testem „Inwentarz osobowości NEO-FFI autorstwa Costy i McCrae zaadaptowany do polskiej rzeczywistości i odpowiedni do wieku uczniów (Zawadzki i inni 1998) oraz badania poczucia kontroli „Kwestionariuszem do badania poczucia kontroli” autorstwa Krasowicz i Kurzyp-Wojarskiej (1990). O ile pierwsze z narzędzi okazało się bardzo pomocne, o tyle drugie zostało przez uczniów ocenione jako przestarzałe, co podważa jego wiarygodność.

5. Cele badania

Podstawowym celem badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie główne (PG):

PG: „Jak dydaktyka zadaniowa – na przykładzie porównania – wpływa na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczących się w warunkach półautonomii w systemie CLIL?”

Ze względu na jego złożoność, pytanie to zostało doprecyzowane w postaci trzech pytań szczegółowych (PS):

PS1. „Jak ewaluowała kompetencja dyskursywna wybranych uczniów w zakresie tworzenia porównań (i dodatkowo rozprawek)?”

PS2. „Jaki zespół czynników, związanych z samymi zadaniami, przyczynił się do ewolucji ujętej w PS1 lub jej braku?”

PS3. „Jaki zespół czynników związanych z osobą ucznia przyczynił się do ewolucji ujętej w PS1 lub jej braku?” (Majewska, 2013: 379-382).

W kolejnych częściach artykułu doprecyzujemy pojęcia i idee stojące za powyższymi pytaniami.

6. Opis badania i zastosowane narzędzia badawcze

Na podstawie teorii, w tym wypracowanych przez autorkę zasad dydaktyki CLIL (zob. Majewska, 2013), została wypracowana i wdrożona koncepcja dydaktyczna.

Zastosowane narzędzia badawcze można podzielić na dwie grupy: (1) związane z dydaktyką zadaniową, (2) związane z rozwijaniem autonomii uczniów.

W badaniu w pierwszym z wymienionych aspektów wykorzystano jako narzędzia badawcze korpus prac uczniów. Napisali oni 5 obowiązkowych prac porównawczych o charakterze interkulturowym: porównanie świąt Bożego Narodzenia w Polsce i w Hiszpanii, porównanie aktualnego bezrobocia w Polsce i Hiszpanii, porównanie dwóch słynnych postaci z Polski i z hiszpańskiego obszaru językowego, porównanie na jeden z trzech tematów do wyboru (pielgrzymki do Częstochowy i Drogi Świętego Jakuba, kultury Majów z kulturą Inków, porównanie przejścia do demokracji w Polsce i w Hiszpanii), natomiast ostatnie porównanie miało miejsce na lekcjach literatury i obejmowało porównanie określonych aspektów dwóch dzieł literackich (również 3 tematy do wyboru). Dodatkowo uczniowie przedstawili ustnie w grupach porównanie wybranych aspektów związanych z geografią (np. regionami, miastami) Polski i Hiszpanii, posiłkując się prezentacją PowerPoint nie zawierającą tekstu w postaci zdań. Rozwój kompetencji dyskursywnej został dodatkowo prześledzony w serii rozprawek, pisanych zgodnie z formułą obowiązującą na maturze rozszerzonej.

Przy rozwoju kompetencji dyskursywnej w porównaniach wzięto pod uwagę następujące aspekty: (1) zachowanie norm długości tekstu, wyczerpanie tematu, brak elementów zbędnych, (2) spójność tekstu w ramach określonego gatunku dyskursywnego (struktura tekstu), logiczny podział na akapity, (3) prawidłowe użycie porównawczych konektorów dyskursywnych oraz innych środków językowych wyrażających porównania, (4) prawidłowe użycie konektorów dyskursywnych innych niż porównania, (5) brak rażących błędów spójności stylistycznej (np. w zakresie rejestru) lub logicznej (np. fragmentów niezrozumiałych, niejednoznacznych, skrótów myślowych itd.), w tym brak błędów gramatycznych lub leksykalnych uniemożliwiających lub znacznie utrudniających zrozumienie. W przypadku rozprawek pominięto kryterium (3), a kryterium drugie odnosiło się do gatunku dyskursywnego rozprawka (Majewska, 2013 tom 2: 131, 2014).

W aspekcie rozwijania autonomii narzędziami badawczymi były: trzy różne wywiady przeprowadzone z uczniami, wywiady z nauczycielami JH i PNJ w JH, trzy różne kwestionariusze metarefleksji dotyczące wykonanych zadań, EPJ

właściwe dla wieku uczniów (Bartczak i inni 2005: 30) wraz z kwestionariuszem doprecyzowującym odpowiedzi na pytania z EPJ, oraz dzienniczki tzw. Pracy Indywidualnej Kierowanej prowadzone przez uczniów.

Praca Indywidualna Kierowana (dalej w skrócie PIK) trwała rok szkolny. Rozpoczęła się wywiadami indywidualnymi z każdym chętnym uczniem, dotyczącymi: ich potrzeb rozwoju związanych z JH i szeroko pojętą kulturą hiszpańskiego obszaru językowego, ich postaw, ewentualnych problemów z organizacją pracy własnej, planów samokształceniowych itd. Na ich podstawie ustalono plan pracy indywidualnej, który był realizowany przez uczniów przy wsparciu nauczyciela oraz modyfikowany na bieżąco w miarę potrzeb. Praca ucznia była dokumentowana w dzienniczku PIK, służącym jako narzędzie komunikacji między uczniem a nauczycielem. Pomoc nauczyciela była ograniczona głównie do: wyjaśniania wątpliwości, omawiania prac pisemnych, proponowania materiałów dydaktycznych, sprawdzania systematyczności pracy, proponowania technik organizacji pracy własnej i słuchania bieżącej refleksji ucznia, dotyczącej jego autonomicznej pracy nad rozwojem językowym w języku hiszpańskim. Ostatnim etapem były wywiady końcowe będące podsumowaniem roku pracy oraz subiektywnemu poczuciu zmiany w stopniu własnej autonomii.

Poza PIK, autonomię uczniów rozwijano na lekcjach poprzez możliwość pisania prac dodatkowych, analizę istniejących na rynku słowników, naukę oceniania artykułów z sieci i opracowywania ich pod kątem treści i przydatnych zwrotów, dawanie możliwości wyboru zadań, tematów, form pracy. Dodajmy, iż cały zespół nauczycieli JH i PNJ w tym języku (5 osób) stwarzał uczniom możliwości rozwijania autonomii.

Zgromadzono kompletny materiał badawczy dotyczący 14 osób, z których do szczegółowej analizy wybrano pięciu uczniów. Dodajmy, iż propozycja PIK została skierowana do całej klasy z wyjątkiem tych uczniów, którzy nie chodzili systematycznie na lekcje JH, lub przychodzili na nie nieprzygotowani (kilka osób). Kilka osób już na początku roku charakteryzowało się na tyle wysokim poziomem autonomii, że PIK nie było im potrzebne. Pozostałe 23 osoby w komplecie przystąpiły do wywiadów początkowych, a połowa klasy (14 osób) systematycznie pracowała w tak zorganizowanym systemie pracy półautonomicznej przez cały rok szkolny.

7. Analiza danych dotyczących autonomii

Wszyscy uczniowie, poza przypadkami skrajnymi (uczniowie bardzo autonomiczni na starcie i ci lekceważący obowiązki szkolne) podeszli bardzo pozytywnie do propozycji pracy w warunkach półautonomii, poświęcając swój

prywatny czas na udział w wywiadach początkowych. Natomiast wytrwałością w realizacji własnych założeń wykazała się połowa z nich, co należy uznać za wysoki odsetek. Ci ostatni, w wywiadach końcowych wykazali się dużo większym zrozumieniem czym jest autonomia. Dla przykładu jedna z uczennic stwierdziła w wywiadzie końcowym: „Autonomia pomaga mi uświadomić sobie wiele rzeczy, bo na co dzień się nad nimi nie zastanawiam. Bardzo mi się to podoba” (Majewska, 2013: 409). W wywiadach zwraca uwagę dojrzałość uczniów, którzy autonomię postrzegają też jako świadomą decyzję korzystania z okazji oferowanych im w toku codziennej nauki szkolnej, w tym rolę zadań domowych w rozwoju autonomii. Jak to stwierdził jeden z uczniów odnośnie do zadań:

(...) jeśli ktoś chciał naprawdę się przygotować to pisał szukał i robił wszystko co chciał żeby to wykonać (...) jeżeli piszemy teksty to też zależy od nas co wyszukamy, a zadania domowe jak tak sobie się zastanawiam to też czy się robi czy nie jak gdyby wskazuje czy ktoś ma ochotę to zrobić i rozwijać się coś samodzielnie bo może tego nie zrobić po prostu i spisać to w szkole (Majewska 2013: 430).

Inna uczennica podkreśliła rolę tych zadań domowych, które wymagają szukania w źródłach, gdyż, jak uzasadnia uczennica: „musimy poszukać sami i wszystko to zrozumieć”, „informacji nie tylko w [języku] polskim, ale także po hiszpańsku”, co jej zdaniem ma pozytywny wpływ na: „samodzielne szukanie dobrych informacji” oraz „selekcjonowanie tych wszystkich rzeczy najważniejszych” (Majewska, 2013: 410). Inna spośród badanych osób podkreśliła rolę pozostawienia uczniom pewnej swobody wyboru, uzasadniając, iż w tego typu zadaniach „kiedy można wyjść poza ten schemat codziennych lekcji i samemu zabrać się za pewne sprawy i wtedy się na pewno więcej można nauczyć (...) w takich luźnych zadaniach bardziej się zapamiętuje pewne rzeczy” (Majewska, 2013: 419). Kolejny uczeń stwierdził, że praca indywidualna kierowana pomogła mu, gdyż jak uzasadnia: „widzę też że potrzebuję jakiejś systematycznej pracy i naprawdę mi to pomogło” (Majewska, 2013: 429).

Uczniom m. in. zostało w tych wywiadach zadane pytanie co mogą zrobić sami a w czym potrzebują pomocy nauczyciela w dalszym rozwoju związanym z JH i jego kulturą. Otóż uczniowie wskazali bardzo liczne sposoby własnego samorozwoju: korzystanie samodzielne z prasy w Internecie, słuchanie radia hiszp. w sieci, samodzielne redagowanie tekstów na interesujące ucznia tematy, powtórzenie materiału z roku ubiegłego, w tym uzupełnienie zeszytu ćwiczeń z podręcznika z roku ubiegłego, zakup i korzystanie ze słownika jednojęzycznego, uczenie się języka poprzez lekturę tekstów, samodzielne dopracowywanie notatek z historii Hiszpanii i wiele innych (np. Majewska, 2013: 401, 409). Natomiast

prawie wszyscy zadeklarowali, iż pomocy potrzebują w zakresie sprawdzania prac pisemnych i wskazywania im źródeł informacji (np. materiałów dydaktycznych, o których istnieniu sami by się mogli nie dowiedzieć). Wszystkie te fakty wskazują na rozwój autonomiczności tych uczniów i zasadność pracy w warunkach półautonomii.

8. Wnioski z badania

Podstawowy wniosek ogólny płynący z badań, wskazuje, iż rozwój kompetencji ucznia zależy od całego systemu czynników wzajemnie na siebie oddziałujących, a ich konfiguracja i dynamika są indywidualne.

Po przeanalizowaniu korpusu prac uczniów, w odpowiedzi na pierwsze pytanie szczegółowe (PS1) stwierdzono, iż dydaktyka zadaniowa w postaci porównań, wsparta systemem kształcenia w półautonomii sprzyja wzrostowi kompetencji dyskursywnej, jak to zdarzyło się w przypadku wszystkich badanych uczniów. Natomiast należy podkreślić, że wzrost tej kompetencji u poszczególnych uczniów nastąpił w różnym stopniu, w zakresie różnych parametrów tej kompetencji oraz że wystąpiło jego zróżnicowanie w zależności od kanału (pisemny bądź ustny).

Pozostałe pytania badawcze dotyczyły wyodrębnienia czynników, które przyczyniły się do odnotowanej ewolucji kompetencji dyskursywnej badanych uczniów.

Wśród czynników związanych z samymi zadaniami (PS2), korzystne okazały się następujące (ich kolejność nie ma tu znaczenia):

- ▶ spore wyzwanie jakie stanowiły zadania, przy jednoczesnej ich niewielkiej częstotliwości (5 zadań obowiązkowych w roku w połączeniu z możliwością pisania zadań dodatkowych),
- ▶ dłuższe ćwiczenie tego samego gatunku dyskursywnego,
- ▶ możliwość wyboru tematu w ramach pewnych określonych parametrów zadania,
- ▶ indywidualne omawianie prac w zakresie rozwoju kompetencji dyskursywnej (a nie, jak to się często dzieje, wyłącznie poprawności formalnej),
- ▶ brak gotowych wzorców w Internecie,
- ▶ związek z zadaniami maturalnymi.

Powaznym problemem okazała się krytyczna ocena źródeł. Fakt ten stwierdzono, gdyż uczniowie byli proszeni o dołączanie materiałów źródłowych do prac. Niektórzy z nich posiłkowali się źródłami, w których występowały błędy

językowe, które następnie znajdowały się w ich pracach. Inni przynosili bardzo dużą ilość stron wydruków tekstów różnej jakości i gubili się przy selekcji treści. Wielu ograniczało się do Wikipedii i nie weryfikowało zamieszczonych tam informacji, ani nawet nie odczuwało dyskomfortu w związku z korzystaniem z niesprawdzonego źródła. Wydaje się, że aspekt ten wymaga dużej ilości uwagi i wsparcia ze strony wszystkich nauczycieli uczących, nie tylko w języku obcym.

Wśród czynników związanych z osobą ucznia (PS 3) istotnymi okazały się:

- ▶ kształcenie w warunkach półautonomii, a zwłaszcza:
 - praca indywidualna kierowana,
 - możliwość pisania prac dodatkowych (za które można było uzyskać dodatkową ocenę, wyłącznie korzystną zdaniem ucznia),
 - metarefleksja.
- ▶ niektóre czynniki osobowościowe, a zwłaszcza sumienność i otwartość na nowe doświadczenia.

Podjęto też próbę sformułowania wniosków natury metodologicznej. Wydaje się, iż metodologia badań jakościowych spełniła swoje zadanie, gdyż z definicji badanie nie zostało zawężone do wybranych pojedynczych czynników, lecz pozwoliło uzyskać szerszą panoramę w wymiarze indywidualnym. Szczególnie przydatnym narzędziem okazały się być wywiady, zwłaszcza, że wśród opisanych uczniów znalazł się jeden otwarcie deklarujący niechęć do kwestionariuszy (nie wiemy ilu takich uczniów tak naprawdę było). Uczeń ten, mówiąc o autonomii oświadczył, iż „sama idea jest dobra, ale nie podoba mi się *charakterystyka ucznia autonomicznego*” (Majewska, 2013: 429). Miał on na myśli kwestionariusz z EPS. Natomiast przydatne do właściwej interpretacji wyników w przypadku niektórych uczniów okazały się psychologiczne osobowości.

9. Podsumowanie

W kwestii rozwoju autonomii, powróćmy do pytania sformułowanego we wstępie: czy uczniowie klas dwujęzycznych, którym stworzono odpowiednie warunki, są rzeczywiście tak autonomiczni, jak na to wskazuje powszechne przekonanie ich dotyczące?

Po pierwsze, w przypadku klas dwujęzycznych z JH okazało się, że 3-4 godziny w tygodniu zajęć samego języka (pozostałe godziny we wszystkich wariantach kształcenia to godziny PNJ) nie wystarczają, żeby zaspokoić potrzeby samokształceniowe uczniów w zakresie tego języka. Pojawiła się też u kilku uczniów potrzeba zgłębienia kultury krajów Ameryki Łacińskiej, gdyż,

przypomnijmy, uczniowie mają dużą ilość godzin z kultury w ramach PNJ, ale dotyczy to kultury Hiszpanii. Co więcej, potrzeby uczniów sygnalizowane w ramach wywiadów początkowych różniły się między sobą na tyle znacząco, że sprostanie im w trakcie lekcji jest utopią, z góry skazaną na niepowodzenie. Jedynie indywidualne podejście może okazać się tu właściwym remedium.

Po drugie, co prawda system niejako „wymusza” od ucznia korzystanie z wielu źródeł w co najmniej dwóch językach, jednak badania pokazały, że uczniowie w znakomitej większości przypadków nie są przygotowani do tego zadania i wymagają specjalnego treningu krytycznej oceny i opracowywania źródeł. Wydaje się, że im więcej nauczycieli uczących na swoich przedmiotach taki program by wdrożyło, tym więcej uczniów miałyby szansę poczynić postępy w tym zakresie.

Po trzecie, w klasach dwujęzycznych znajdują się uczniowie wybitnie zdolni, ale oprócz nich klasy te tworzą też uczniowie o zdolnościach bardziej przeciętnych, jak również tacy, którzy mają specyficzne problemy w uczeniu się, wszak system ich z takich klas nie wyklucza, i słusznie naszym zdaniem. Klasy dwujęzyczne, z racji zwiększonej ekspozycji na język obcy, wydają się być idealnym środowiskiem dla takich uczniów, gdyż przy niższej ilości godzin mogliby mieć oni problem z osiągnięciem poziomu językowego pozwalającego na w miarę swobodną komunikację.

Co najważniejsze, badania pokazały, że stan wyjściowy autonomii uczniów klasy pierwszej (drugi rok nauki w liceum), zbadany z uwzględnieniem ich samooceny w oparciu o EPJ i towarzyszące mi arkusze uszczegóławiające oraz wywiady indywidualne, okazał się być bardzo zróżnicowany w zależności od osoby oraz od zakresu i stopnia autonomii. Nie można zatem przyjmować założenia, że uczeń jest autonomiczny, gdyż jest uczniem klasy dwujęzycznej. Należy też pamiętać, że taki system kształcenia stawia przed uczniem dużo wyższe wymagania w zakresie autonomii.

Przeprowadzone badanie nie pozwala na wnioski dotyczące szerokiej populacji, gdyż w takim celu należałoby uciec się do badań statystycznych, które jednak oparte są na analizie wpływu wyizolowanych czynników i gubią nieraz istotne różnice indywidualne. Z całą pewnością należy podkreślić potrzebę dalszych badań nad rozwojem autonomii uczniów klas dwujęzycznych.

Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I. i Pawlak, M. (2005). *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych I studentów*. Warszawa: CODN.
- Krasowicz, G./Kurzyń-Wojarska, A. (1990). *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK)*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

- Krawczyk, V. (2010). "Nauczanie dwujęzyczne a przepisy prawa oświatowego". *Języki Obce w Szkole nr spec. 6*. 158-159.
- Majewska, R. (2013). „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii”. Nieopublikowana praca doktorska napisana w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Majewska R. (2014) „Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych – sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim” w: *Języki obce w szkole*, numer specjalny, czerwiec 2014.
- Mehisto, P./Marsh D./Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- MEN. (2008). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum*. Dostępne online: <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 20.08.2018].
- Pawlak, M. (red.) (2004a). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Pawlak, M. (red.) (2008a). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Pawlak, M. (red.) (2011). *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Tatoj, C., Majewska, R., Spychała, M., Zajac, M./ Piech, E. (2008). *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2002a). "Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej". [W:] Wilczyńska, W. (red.). 2002. 51-67.
- Wilczyńska, W. (2002b). "Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem". [W:] Wilczyńska, W. (red.) 2002. 51-67.
- Zawadzki, B./ Strelau, J./ Szczepaniak, P./ Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McRae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

