




EWA PÓŁTORAK

 <https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kształcenie postawy proekologicznej na lekcjach języka obcego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego)*

Developing pro-ecological attitudes
in secondary-school foreign-language lessons
(on the example of materials for teaching French
as a second/subsequent foreign language)

Abstract: Ewa Półtorak's aim in this article is to reflect on how to incorporate elements of ecological education into the foreign-language teaching/learning process, as implemented in the third level of the Polish education system. Półtorak focuses on methods used to develop communicative language competences at school, especially on the example of teaching/learning French as a second/subsequent foreign language.

Keywords: CEFR, action-oriented approach, developing communicative language competences at school, learning French as a second/subsequent foreign language, ecological education

Abstrakt: Celem artykułu jest refleksja nad sposobami włączenia elementów edukacji ekologicznej do kształcenia językowego realizowanego w polskim systemie szkolnictwa w ramach trzeciego etapu edukacyjnego. Podjęta problematyka została przedyskutowana w kontekście procesu kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego.

Słowa kluczowe: ESOKJ, podejście działania, kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych w szkole, nauka języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego, edukacja ekologiczna

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF nr 22020071 (grant strategiczny): *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC). Projekt jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach Grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, którego misją jest propagowanie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.

Wiek XXI będzie stuleciem ekologicznym albo nie będzie go wcale (Skolimowski, 1993: 91).

Wstęp

Coraz bardziej odczuwamy dziś skutki zmian klimatycznych i dostrzegamy konieczność wypracowania – nie tylko w skali makro, lecz także na poziomie pojedynczych działań człowieka – skutecznych sposobów zahamowania postępującej degradacji środowiska oraz niekontrolowanego wyczerpywania zasobów naturalnych. Raczej nikt nie ma wątpliwości, że we współczesnej szkole edukacja ekologiczna powinna stanowić jeden z zasadniczych elementów kształcenia. Słowami Jima Lenesty'ego można powiedzieć, że w dzisiejszych czasach:

edukacja ekologiczna [nie powinna być – E.P.] luksusem. To konieczność. Musi się ona stać częścią ogólnoswiatowej strategii edukacji. Świadoma ekologicznie populacja ludzka może złamać stare nawyki, rozwinąć nowe alternatywy i ochronić wartościowe planetarne gatunki i ekosystemy przed unicestwieniem. Tylko taka świadomość może dać gwarancję, że nasze ziemskie gospodarstwo będzie właściwie zarządzane dla przyszłych generacji (Jim Lenesty – cyt. za: Skubała, 2010: 15).

Tak rozumiana edukacja ekologiczna wymaga niewątpliwie interdyscyplinarnego podejścia, a co za tym idzie, powinna być obecna nie tylko w programach nauczania przedmiotów tradycyjnie kojarzonych z szeroko rozumianą ochroną środowiska, jak biologia, lecz także, przynajmniej w podstawowym zakresie, w programach nauczania pozostałych przedmiotów szkolnych. Zasygnalizowana perspektywa kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w najważniejszych dokumentach polskiego prawa oświatowego, w tym w nowej podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...]. *Język obcy nowożytny*, 2018). Już we wstępie do dokumentu autorzy podkreślają, że „kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów”, co wiąże się między innymi z tym, że szkoła „kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...]. *Język obcy nowożytny*, 2018). Pojawia się w związku z tym pytanie, w jaki sposób i w jakim zakresie elementy edukacji ekologicznej

są/powinny być uwzględnione w programach kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Niniejszy artykuł będzie stanowił refleksję nad sposobami włączenia elementów edukacji ekologicznej do programu kształcenia językowego realizowanego na poziomie szkoły ponadpodstawowej. W centrum zainteresowania znajdzie się analiza najnowszych koncepcji glottodydaktycznych, promowanych między innymi przez autorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), które w praktyce odnoszą się do podejścia działaniowego, nazywanego także w polskiej wersji przywołanego dokumentu podejściem zadaniowym (Rada Europy, 2003). Podjęta problematyka zostanie przedyskutowana w odniesieniu do najbardziej interesującego nas kontekstu badawczego, jakim jest kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego w ramach trzeciego etapu edukacyjnego. Głównym celem zaproponowanych rozważań będzie próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób materiały przeznaczone do nauki drugiego/kolejnego języka obcego, a w szczególności języka francuskiego, zawierają treści sprzyjające rozwijaniu świadomości ekologicznej uczniów i tym samym wspomagające kształcenie ich postaw proekologicznych. W udzieleniu odpowiedzi na postawione pytanie pomocna będzie analiza danych pozyskanych podczas realizacji zadania badawczego przeprowadzonego w ramach międzynarodowego projektu *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC)¹ w roku akademickim 2020/2021.

Program kształcenia językowego w szkole ponadpodstawowej – zarys problematyki

Zainteresowanie różnymi formami mobilności międzynarodowej powoduje, że umiejętności językowe są postrzegane jako jeden z zasadniczych filarów wykształcenia we współczesnym świecie. Nie dziwi zatem fakt, że znajomość języków obcych stanowi istotny element mniej lub bardziej sformalizowanych form kształcenia na każdym z jego etapów. Umiejętności językowe są wymieniane jako jedne z najważniejszych, jakie uczący się zdobywają w szkole ponadpodstawowej, to jest na trzecim etapie edukacyjnym w polskim systemie szkolnictwa (*Podstawa programowa kształcenia*

¹ Projekt HEC jest realizowany przez zespół Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego (ICBEH UŚ) pod kierownictwem prof. dr hab. Bernadetty Niesporek-Szamburskiej.

ogólnego [...]. *Język obcy nowożytny*, 2018). Jak podkreślają autorzy nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum,

umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...]. Język obcy nowożytny*, 2018)

– a co za tym idzie, „ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...]. Język obcy nowożytny*, 2018).

Podczas badań prowadzonych w ramach projektu HEC skupiliśmy się przede wszystkim na szczegółowej analizie założeń programowych dotyczących procesu nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego, odnosząc je głównie do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka nowożytnego według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...]. Język obcy nowożytny*, 2018). Wybór takiego kontekstu badawczego nie był przypadkowy – wiązał się z aktualnie najczęściej spotykaną sytuacją nauki języka francuskiego w polskim systemie edukacyjnym: w ramach kształcenia ogólnego język francuski najczęściej jest wybierany jako drugi (odpowiednio wariant III.2 według nowej podstawy programowej) lub trzeci (odpowiednio wariant III.2.0 według nowej podstawy programowej) język obcy nowożytny nauczany w szkole ponadpodstawowej.

Na wstępie należy uściślić, że w przypadku wybranego przez nas kontekstu badawczego nauka języka francuskiego (ale także jakiegokolwiek innego języka obcego nauczanego jako drugi lub trzeci język obcy na poziomie szkoły ponadpodstawowej) jest zaplanowana przez autorów nowej podstawy programowej w taki sposób, aby kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych ucznia umożliwiło mu osiągnięcie poziomu biegłości językowej na poziomie A2/A2+ według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2003). Warto przypomnieć, że zdaniem autorów ESOKJ na tym etapie rozwoju językowego osoba posługująca się językiem docelowym:

- rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy);

- potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe;
- potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego (Rada Europy, 2003: 33).

Tak sformułowane przez autorów opracowania ogólne cele kształcenia językowego znajdują swoje odzwierciedlenie także w zapisach nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, w której kompetencje uczniów języka obcego nowożytnego nauczanego jako drugi/kolejny język obcy sytuują się na trzecim etapie edukacyjnym odpowiednio na poziomie A2+ (w przypadku nauki języka według wariantu III.2) oraz A2 (w przypadku nauki języka według wariantu III.2.0). Na każdym z etapów kształcenia realizacja ogólnych celów kształcenia została wpisana w pięć wzajemnie powiązanych obszarów nauczania, które obejmują, oprócz znajomości środków językowych, takie działania językowe, jak rozumienie wypowiedzi, jej tworzenie, reagowanie na wypowiedzi innych uczestników interakcji oraz przetwarzanie wypowiedzi (tak zwaną mediację językową). Co więcej, każdy z wymienionych rodzajów działań językowych może/powinien być rozwijany zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Ze względu na niewielkie różnice między poziomami językowymi A2+ i A2 przypisane im w podstawie programowej wymagania (w zakresie wymagań ogólnych) są niemal identyczne.

Nauka według wariantów III.2.0 i III.2 obejmuje²:

I. Znajomość struktur językowych. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie treści opisanych w wymaganiach szczegółowych.

II. Rozumienie wypowiedzi (działania receptywne). Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, jak i proste wypowiedzi pisemne (jak listy, wiadomości e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, **recenzje**, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie) w zakresie tematycznym wskazanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi (działania produktywne). Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne oraz pisemne (np. w postaci notatki, ogłosze-

² W wypunktowaniu wyróżniono te fragmenty, które znalazły się jedynie w wariantcie III.2.

nia, zaproszenia, życzeń, wiadomości e-mail, SMS-ów, kartek pocztowych, historyjek, **listów prywatnych** czy wpisów na blogu) w zakresie tematycznym wskazanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedź (działania interakcyjne). Uczeń reaguje ustnie oraz w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomości, w tym SMS-a lub wiadomości e-mail, krótkiego listu prywatnego, wpisu na czacie/forum) w typowych sytuacjach wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi (działania mediacyjne). Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, m.in. przekazując w języku obcym (lub polskim) informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. **wykresach**, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach) w języku obcym lub polskim (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...]. *Język obcy nowożytny*, obowiązująca od 2018 roku).

Drobne różnice pomiędzy interesującymi nas poziomami biegłości językowej pojawiają się w zakresie treści szczegółowych, których ze względu na postawione cele niniejszego artykułu oraz jego ograniczenia edycyjne nie sposób przytoczyć w całości. Warto jedynie zaznaczyć, że w przypadku obydwu interesujących nas wariantów nauki kolejnego języka obcego w obrębie szczegółowych treści nauczania autorzy podstawy programowej proponują włączenie tematu dotyczącego środowiska naturalnego. W punkcie 13. nowej podstawy programowej dla wariantu III.2.0 nauki języka znalazło się zagadnienie pt. „Świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz)”, które dla wariantu III.2 zostało wzbogacone o następujące elementy: „zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego”. To właśnie te dodatkowe aspekty wymienionych szczegółowych treści kształcenia mogą być odczytywane jako bezpośrednie nawiązanie do elementów edukacji ekologicznej. Można zatem powiedzieć, że w przypadku interesującego nas kontekstu badawczego nauce drugiego/kolejnego języka obcego, szczególnie realizowanej według wariantu III.2, potencjalnie mogą/powinny towarzyszyć elementy edukacji ekologicznej.

Elementy edukacji ekologicznej w procesie nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego w szkole ponadpodstawowej – wyniki badań własnych

Ogólna charakterystyka wybranej metodologii badawczej

W ramach zaplanowanego badania postanowiono się przyjrzeć bardziej wnikliwie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób autorzy materiałów do nauki drugiego/kolejnego języka obcego na trzecim etapie edukacyjnym, a przede wszystkim autorzy podręczników przeznaczonych do nauki języka francuskiego, wprowadzają do nich treści służące kształceniu postaw proekologicznych uczniów. Tak postawiony cel wymagał uszczegółowienia, które znalazło odzwierciedlenie w następujących pytaniach:

1. Czy w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego znalazły się elementy edukacji ekologicznej?
2. Jakiego rodzaju treści o charakterze ekologicznym są proponowane w poszczególnych podręcznikach przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego?
3. Jakiego rodzaju zadania/działania językowe towarzyszą proponowanym elementom edukacji ekologicznej w poszczególnych podręcznikach przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego?

W centrum zainteresowania znalazła się przede wszystkim analiza tych serii podręczników, które umożliwiają rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka francuskiego przynajmniej do poziomu A2/A2+ w ramach edukacji ponadpodstawowej. W tym celu wybrano czternaście najpopularniejszych oraz najbardziej aktualnych na polskim rynku wydawniczym serii podręczników przeznaczonych do nauczania (starszej) młodzieży i dorosłych, w tym wszystkie podręczniki dopuszczone przez MEiN do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2020/2021. Oto pełna lista wybranych do analizy podręczników (w kolejności alfabetycznej):

1. *Agenda* (część 1 i 2) (Baglieto, Girardeu, Mistichelli, 2011; Baglieto, Gloanec, 2011).
2. *Alter Ego+* (część 1 i 2) (Berthet i in., 2012a, 2012b).
3. *C'est Parti!* (część 1 i 2) (Piotrowska-Skrzypek i in., 2019a, 2019b).
4. *Cosmopolite* (część 1 i 2) (Hirschsprung, Tricot, 2017; Hirschsprung i in., 2017).
5. *Défi* (Défi 1 i Défi 2) (Chahi, Denyer, Gloanec, 2018; Biras i in., 2018).
6. *Edito* (część 1 i 2) (Alcaraz i in., 2016; Abou-Samra i in., 2016).
7. *En Action!* (część 1 i 2) (Gallon, Himber, 2019, 2020).
8. *Entre nous* (część 1 i 2) (Courteaud, Gomez-Jordana, Pruvost, 2017; Chahi, Huor, Malorey, 2015).

9. *Exploits* (część 1 i 2) (Boutégège i in., 2019, 2020).
10. *Francofolie express* (część 1 i 2) (Boutégège, Supryn-Klepcarz, 2019, 2020).
11. *Inspire* (część 1 i 2) (Le Bougnec, Lopes, 2020a, 2020b).
12. *#LaClasse* (część 1 i 2) (Chanéac-Knight, 2019; Todd, Vial, 2019).
13. *L'Atelier* (część 1 i 2) (Cocton i in., 2019a, 2019b).
14. *Texto* (część 1 i 2) (Le Bougnec, Lopes, 2016a, 2016b).

Przed przystąpieniem do omówienia szczegółowych wyników przeprowadzonych analiz należy uściślić, że uwagę skupiono na badaniu tych części podręczników każdej z wybranych serii wydawniczych, które zgodnie z opisem autorów są przeznaczone do pracy nad rozwojem językowych kompetencji komunikacyjnych do poziomu językowego A2/A2+, co w praktyce przełożyło się na analizę dwóch pierwszych części z każdej serii.

Jak wspomnieliśmy, wszystkie wybrane podręczniki realizują założenia podejścia zadaniowego, nazywanego także działaniowym (ang. *action-oriented approach*, fr. *approche actionnelle*), co nie pozostaje bez znaczenia dla proponowanych w nich rozwiązań metodycznych. Przypomnijmy, że zdaniem autorów przywołanej koncepcji kształcenia, które stanowi najbardziej aktualne podejście w nauczaniu-uczeniu się języków obcych (por. Cuq, Gruca, 2002; Komorowska, 2005; Janowska, 2011),

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji (Rada Europy, 2013: 20).

Niewątpliwą zaletą podejścia do języka w zaproponowanej koncepcji jest nie tylko uwzględnienie kontekstu jego używania oraz nabywania, lecz także zwrócenie uwagi na udział tak zwanych kompetencji ogólnych w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych. Te ostatnie wykorzystywane są przez poszczególnych użytkowników danego języka w różnych sytuacjach życia codziennego (nie tylko tych związanych bezpośrednio z działaniami językowymi) i obejmują szerokie spectrum ich wiedzy (*savoir*), umiejętności praktycznych (*savoir-faire*), indywidualnych uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) czy też umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*).

W praktyce proces nauczania-uczenia się języka obcego / języków obcych powinien koncentrować się na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się, realizujących wyznaczone cele poprzez współdziałanie z innymi użytkownikami języka oraz wśród innych użytkowników języka. Co za tym idzie, podstawowym celem interesującej nas koncepcji kształcenia jest, jak zauważa Przemysław E. Gębał,

koncentracja aktywności lekcyjnych na działaniu, które łączy rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych z osiąganiem konkretnych celów pozajęzykowych, uwiarygadniających sensowność podjęcia nauki i samorealizację uczących się (Gębał, 2019: 139).

Można zatem powiedzieć, że centralnym elementem planowanej jednostki lekcyjnej jest zadanie, którego realizacja wyznacza kierunek oraz rodzaj podejmowanych przez uczących się działań językowych. Samo zadanie natomiast, w najbardziej ogólnym znaczeniu, rozumiane jest jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (Rada Europy, 2003: 21). W praktyce działanie to jest procesem wieloetapowym, a na jego wykonanie składają się mniejsze formy aktywności (ang. *activities*, fr. *activités*) oraz ćwiczenia (ang. *exercises*, fr. *exercices*). Te ostatnie, stawiane zazwyczaj w opozycji do zadań, definiuje się najczęściej jako jednostki uczeniowe o zamkniętym charakterze odpowiedzi, służące do punktowego kształcenia lub weryfikacji wybranych elementów wiedzy językowej (Besse, Porquier, 1991: 121). Same zadania natomiast, w zależności od planowanych celów dydaktycznych, mogą koncentrować się na rozwijaniu jednej lub kilku umiejętności językowych i wpisywać się w realizację następujących działań językowych:

- pisemnych oraz ustnych działań receptywnych;
- pisemnych oraz ustnych działań produktywnych;
- pisemnych oraz ustnych działań interakcyjnych;
- pisemnych oraz ustnych działań mediacyjnych (Rada Europy, 2003; Conseil de l'Europe, 2018).

Przedstawiony pokrótce podział podstawowych jednostek uczeniowych posłuży w dalszej części artykułu do szczegółowego omówienia form pracy, jakie towarzyszą wprowadzaniem treściom ekologicznym w analizowanych podręcznikach.

Prezentacja danych i dyskusja wyników

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że autorzy wszystkich serii wybranych podręczników decydują się na włączenie w mniejszym lub większym

zakresie treści o charakterze ekologicznym. Kolejną cechą wspólną interesujących nas materiałów glottodydaktycznych, którą warto podkreślić już na wstępie tego wywodu, jest wprowadzanie elementów edukacji ekologicznej w drugiej części danej serii podręcznika, to znaczy od poziomu A2. Co więcej, w większości wypadków poświęcone im jednostki uczeniowe zamykają listę proponowanych tematów, z jednym wyjątkiem – w podręczniku *Défi A2* stanowią punkt wyjścia opracowanego przez autorów schematu kształcenia i pojawiają się już w pierwszym rozdziale, zatytułowanym *À quoi ça sert?* [Czemu to służy?].

Należy zauważyć, że w pierwszych częściach analizowanych podręczników (odpowiadających poziomowi A1) treści (pro)ekologiczne nie są przedmiotem eksplicitnego nauczania, co z uwagi na ograniczone środki językowe, jakimi na tym poziomie dysponują uczniowie, raczej nie dziwi. Autorzy większości podręczników decydują się na tym etapie kształcenia na wprowadzenie słownictwa związanego z szeroko rozumianym środowiskiem naturalnym, na przykład nazw podstawowych zjawisk pogodowych, wybranych roślin, drzew czy zwierząt. Można powiedzieć – odwołując się do dokonanego wcześniej podziału jednostek uczeniowych na zadania, aktywności i ćwiczenia – że wśród proponowanych technik pracy na omawianym poziomie językowym dominują ćwiczenia, raczej pisemne niż ustne, bazujące przede wszystkim na indywidualnej pracy uczących się. Autorzy proponują różnego rodzaju ćwiczenia o charakterze leksykalnym (w nielicznych przypadkach gramatycznym), polegające na uzupełnianiu luk, łączeniu pasujących elementów czy poprawnym nazywaniu przedmiotów.

Warto zwrócić uwagę na stosowaną przez niektórych autorów już na tym etapie rozwoju językowego strategię uwrażliwiania nie tylko na podstawowe słownictwo z zakresu środowiska naturalnego, co – jak zasygnalizowano – wpisuje się w realizację zakładanych na tym etapie kształcenia treści programowych, lecz także na tematy związane z szeroko rozumianą edukacją ekologiczną. W najprostszej formie wspomniana technika polega na wprowadzaniu pojedynczych terminów związanych ze zmianami klimatycznymi czy z degradacją środowiska, które jednak są prezentowane w sposób „pasywny” (niejako na marginesie realizowanych w wybranej jednostce lekcyjnej celów kształcenia) i nie stanowią przedmiotu dalszych działań językowych. Przykład takiego rozwiązania pojawia się w podręczniku *Cosmopolite 1*. Jego autorzy decydują się na zatytułowanie jednostki lekcyjnej poświęconej rutynie dnia codziennego (*Cosmopolite 1*: 76–77) jako *Une journée « écolo »* [Ekodzień] i wprowadzenie do dokumentu wyjściowego terminów nawiązujących do ochrony środowiska, na przykład *région « écolo »* [ekoregion], *zéro pollution* [zero zanieczyszczeń], *commerce équitable* [sprawiedliwy handel], które jedynie towarzyszą proponowanym materiałom i nie podlegają dalszemu rozwinięciu tematycznemu w tej samej jednostce lekcyjnej. Zastosowanie takiej techniki zapewnia jednak obecność

treści o charakterze ekologicznym (nawet w minimalnym zakresie) już na pierwszym poziomie kształcenia językowego.

W większości kolejnych części analizowanych podręczników, umożliwiających uczącym się rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie A2/A2+, elementy edukacji ekologicznej wprowadzane są w sposób zaplanowany i usystematyzowany. Pojawia się autonomiczna jednostka uczeniowa (nazwana *leçon*, *dossier* lub *unité*) poświęcona pracy nad wybranymi zagadnieniami ekologicznymi. Są one zazwyczaj połączone z realizacją różnych innych celów komunikacyjno-językowych, wśród których dominuje kształcenie umiejętności posługiwania się trybem rozkazującym oraz dyrektywnymi aktami mowy (w przypadku 68% analizowanych jednostek uczeniowych), ale także wyrażania planów na przyszłość (16%), zależności czasowych (10%) czy innych zagadnień gramatycznych (6%).

W zależności od intencji autorów oraz struktury samego podręcznika jednostki uczeniowe poświęcone zagadnieniom edukacji ekologicznej są mniej lub bardziej rozbudowane. W niektórych z analizowanych materiałów, na przykład w *Cosmopolite 2*, treści ekologiczne omawiane są w ramach odrębnych lekcji. Autorzy innych podręczników decydują się na wprowadzenie tych treści w rozdziałach tematycznych: jednym, jak w podręczniku *Inspire A2*, czy nawet kilku, jak w podręczniku *Édito A2*, którego autorzy proponują dwa odrębne rozdziały, poświęcone odpowiednio zagadnieniom ochrony środowiska oraz odpowiedzialnej konsumpcji. W niektórych podręcznikach zagadnienia ekologiczne nie są poruszane w odrębnych jednostkach lekcyjnych, ale pojawiają się w pojedynczych tekstach, wpisanych w realizację różnych zagadnień leksykalno-gramatycznych – takie rozwiązanie znaleźć można między innymi w podręczniku *#LaClasse A2*, w którym tekst o katastrofach naturalnych (w tym wypadku konsekwencjach huraganu Irma) towarzyszy lekcji poświęconej tajemnikom zawodu reportera.

Poruszane w analizowanych podręcznikach treści ekologiczne charakteryzuje dosyć duża różnorodność. Pojawia się wśród nich kilka dominujących kategorii tematycznych (podano je w kolejności od najbardziej popularnych):

- ogólnie pojęta ochrona przyrody (w tym ochrona gatunków oraz konieczność zachowania bioróżnorodności);
- ekologia w życiu codziennym (na przykład racjonalne zużycie wody czy energii);
- zmiany klimatyczne (w tym przede wszystkim problem globalnego ocieplenia);
- degradacja środowiska (między innymi zanieczyszczenie powietrza, wyczerpywanie surowców);
- edukacja konsumencka (odpowiedzialna konsumpcja, oznakowanie produktów itp.);
- racjonalne gospodarowanie odpadami.

Można zatem stwierdzić, że tematyka proponowanych uczniom materiałów z zakresu ekologii na poziomie A2/A2+ jest dosyć bogata i wpisuje się w aktualnie poruszaną problematykę ekologiczną. Uczeń ma szansę na pogłębianie refleksji (trudno w odniesieniu do kompetencji na poziomie A2/A2+ mówić o możliwości prowadzenia rozbudowanej dyskusji) na tematy związane z ekologią również na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego i tym samym na rozwijanie swojej świadomości ekologicznej.

W analizowanych materiałach dominują pisemne teksty użytkowe o charakterze informacyjnym oraz o charakterze perswazyjnym. Te pierwsze, których jest więcej, najczęściej przybierają formę fragmentów artykułów prasowych, wywiadów lub monologowych wypowiedzi, rzadziej dyskusji, zaczerpniętych z blogów czy forów internetowych, ponieważ takie formy przekazu są najbardziej aktualne oraz bliskie adresatom prezentowanych treści. Warto dodać, że wszystkie proponowane teksty dotyczące problematyki ekologicznej stanowią przykłady dokumentów autentycznych. Co więcej, w wielu wypadkach towarzyszy im sugestywna ilustracja i/lub pytania otwarte, które mają na celu uwrażliwić uczących się na wybrany problem i pobudzić ich do refleksji poprzedzającej pracę nad proponowanym zadaniem.

W niektórych podręcznikach do tekstu właściwego dołączone są informacje dodatkowe, najczęściej w formie krótkiej notatki ukazującej podejście do wybranego problemu (na przykład segregacji odpadów czy użycia źródeł energii odnawialnej), jakie reprezentują sami Francuzi bądź przedstawiciele wybranego kraju / wybranych krajów frankofońskich. Dzięki temu refleksja uczących się nad omawianymi zjawiskami może zostać skierowana ku bardziej globalnemu wymiarowi poruszanych problemów, a uczniowie mogą poczuć się zachęceni do dokonywania porównań w odniesieniu do doświadczeń indywidualnych bądź międzykulturowych.

Warto także zwrócić uwagę na tytuły poszczególnych rozdziałów, w których pojawiają się treści ekologiczne. Tytuły te często są formułowane w taki sposób, aby nie pozostawić uczącego się obojętnym: stosowane są formy czasownikowe lub rzeczownikowe bezpośrednio zachęcające do podjęcia działania, takie jak *Agir pour la nature* [Działanie na rzecz środowiska], *L'appel de la nature* [Apel/Wołanie przyrody], *Défi pour la Terre* [Wyzwanie dla Ziemi], czy też używane formy trybu rozkazującego, na przykład *Engagez-vous!* [Zaangażujcie się!]. Można powiedzieć, że tak sformułowane cele językowe pełnią dodatkową funkcję – służą wzmocnieniu przekazu prezentowanych treści.

Nie bez znaczenia dla podjętych rozważań jest analiza typów działań językowych i rodzajów form pracy proponowanych przy wprowadzaniu zagadnień o charakterze ekologicznym. Przeanalizowane zadania w znakomitej większości odnoszą się do rozumienia pisemnej lub ustnej wypowiedzi, tworzenia pisemnej lub ustnej krótkiej wypowiedzi (najczęściej jako wyrazu swojego stosunku do zadanego pytania) oraz

reagowania, pisemnie lub ustnie, na wypowiedzi innych uczestników interakcji. Zadania mediacyjne – jeśli w ogóle, to rzadko występujące w podręcznikach do nauki na analizowanym przez nas poziomie językowym – nie są związane z tematyką ekologii.

Oto kilka wybranych przykładów działań językowych z badanego korpusu:

Przykład 1

Observez l'article du site Éthic'Infos (Doc. 1). Qui sont les personnes sur les photos ? Faites des hypothèses (*Inspire A2: 78*).

[Przyjrzyjcie się artykułowi zaczerpniętemu ze strony Éthic'Infos (Doc. 1). Kim są osoby na zdjęciach? Przedstawcie swoje hipotezy].

Przykład 2

Regardez la vidéo de David et répondez : Aujourd'hui, je porte un pantalon en jean écologique, une chemise en coton et des tennis. Et vous ? (*Inspire A2 : 78*).

[Obejrzyjcie filmik przygotowany przez Dawida i odpowiedzcie na zadane przez niego pytanie, w co jesteście dzisiaj ubrani].

Przykład 3

Comment pouvons-nous agir pour protéger les océans ? (*Édito A2: 169*).

[Co możemy robić, aby chronić oceany?].

Przykład 4

Vous voulez devenir membre de Reforest'Action. Vous écrivez à Reforest'Action pour expliquer pourquoi vous voulez vous engager et pour demander ce que vous pouvez faire (60 à 80 mots) (*Édito A2: 172*).

[Chcicie zostać członkami stowarzyszenia Reforest'Action. Napiszcie do stowarzyszenia (używając od 60 do 80 słów), aby wyjaśnić, dlaczego chcecie do niego dołączyć, i zapytajcie, co, jako jego członkowie, możecie robić].

Przykład 5

Échangez en petits groupes. Observez les deux affiches pour la Journée de la Terre.

1. Identifiez la stratégie utilisée sur chacune pour interpeller ou sensibiliser le public. Quel est le message véhiculé par chaque affiche ? Laquelle préférez-vous ? Quelle est selon vous la plus efficace ?
2. Imaginez des affiches et des slogans pour la Journée de la Terre, en fonction de la stratégie que vous préférez.

3. Montrez et expliquez vos propositions aux autres groupes. Ensemble, évaluez la pertinence et l'efficacité des différentes propositions (*Alter Ego+ A2: 147*). [W małych grupach wymieńcie się swoimi opiniami na temat obydwu plakatów promujących Dzień Ziemi.
1. Określcie rodzaj strategii, jaka została wykorzystana, aby zwrócić się do odbiorców lub uwrażliwić ich na przedstawione treści. Jakie jest przesłanie każdego z plakatów? Który z nich wolicie? Który, waszym zdaniem, skuteczniej przekazuje wybrane treści?
2. Pomyślcie nad własnymi plakatami i sloganami promującymi Dzień Ziemi z wykorzystaniem preferowanej strategii.
3. Przedstawcie i wyjaśnijcie swoje propozycje pozostałym grupom. Wspólnie oceńcie trafność oraz skuteczność różnych propozycji].

Przykład 6

Qu'est-ce qu'un consommateur irresponsable ? À deux, rédigez un petit texte pour le décrire (*Défi A2: 19*).

[Jak rozumiecie pojęcie „nieodpowiedzialny konsument”? W parach zredagujcie jego krótki opis].

Przykład 7

Vous avez été victime d'une catastrophe naturelle. Vous téléphonez à un/e ami/e et vous racontez votre expérience. Exprimez vos sentiments. Utilisez l'imparfait (*#LaClasse A2: 65*).

[Przeżyliście katastrofę naturalną. Dzwoniąc do swojego przyjaciela/przyjaciółki, opowiadacie mu/jej o swoim doświadczeniu. Opisując swoje przeżycia/uczucia, użyjcie czasu przeszłego niedokonanego (*l'imparfait*)].

Przykład 8

Quelle est votre opinion sur le tourisme et sur la protection de la nature dans votre pays ? À votre avis, faut-il limiter le tourisme de masse ? (*Cosmopolite 2: 129*).

[Co sądzicie na temat turystyki oraz ochrony przyrody w waszym kraju? Czy waszym zdaniem należy ograniczyć turystykę masową?].

Na podstawie przeprowadzonych analiz można powiedzieć, że w większości podręczników pojawiają się zadania, czasami także większe projekty, polegające na podejmowaniu współpracy z innymi członkami zespołu klasowego w celu wspólnej realizacji proponowanej wersji zadania. Jest to na przykład opracowanie plakatu promującego zachowania proekologiczne w codziennym życiu, przygotowanie regu-

laminu dotyczącego zasad właściwej segregacji śmieci w formie tekstowej lub plakato-
wej, zaplanowanie spotu reklamującego ochronę wybranego gatunku, któremu grozi
wyginięcie, bądź przygotowanie prezentacji wybranego stowarzyszenia ekologicznego
działającego w danym regionie. Obecność takiej formy proponowanych zadań w ana-
lizowanych podręcznikach nie jest naszym zdaniem przypadkowa i może przyczynić
się do rozwoju świadomości ekologicznej w dwojaki sposób: proponowane zadania
nie tylko przyczyniają się do wzbogacenia repertuaru doświadczeń językowych
uczących się o treści ekologiczne, lecz także zachęcają do podejmowania realnych
działań (nie tylko językowych) na rzecz szeroko rozumianej ochrony środowiska,
co w wymierny sposób przekłada się na rozwijanie postaw proekologicznych również
w ramach zajęć z drugiego/kolejnego języka obcego.

Uwagi końcowe

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można sformułować kilka ogólnych
wniosków. Przede wszystkim materiały przeznaczone do nauki drugiego/kolejnego
języka obcego w szkole ponadpodstawowej pozwalają na kształcenie postaw pro-
ekologicznych uczniów. Analiza podręczników z wybranych serii przeznaczonych
do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego dla (starszej)
młodzieży i dorosłych pokazała, że autorzy odczuwają potrzebę włączania elemen-
tów edukacji ekologicznej do proponowanych treści tematycznych, choć sposoby
prezentacji tych ostatnich, jak i proponowane techniki pracy mogą się od siebie
różnić. Ponadto, materiały koncentrujące się na treściach ekologicznych pojawiają
się przeważnie w ramach mniejszych lub większych jednostek uczeniowych (spo-
radycznie jako osobne teksty) i dotyczą najbardziej aktualnych problemów, wśród
których dominują zagadnienia związane z szeroko rozumianą ochroną przyrody,
podejmowaniem zachowań proekologicznych w życiu codziennym czy konsekwen-
cjami zmian klimatycznych. Wśród działań językowych towarzyszących wpro-
wadzaniu zagadnień ekologicznych pojawiają się głównie zadania zachęcające uczących
się do przeanalizowania zaproponowanych treści, wyrażenia swojej opinii na ich
temat w formie pisemnej lub ustnej bądź podzielenia się swoim zdaniem z innymi
członkami zespołu klasowego. I choć ze względu na dostępny repertuar środków
językowych na poziomie kształcenia A2/A2+ potencjalne wypowiedzi uczących
się mogą nie być zbyt rozbudowane, to należy zaznaczyć, że proponowanie przez
autorów analizowanych materiałów glottodydaktycznych zadań, które pozwalają na
rozwijanie świadomości ekologicznej uczących się, jest niezwykle cenne i o tyle zna-

czące, że – jak pokazała szczegółowa analiza nowej wersji podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum – w aktualnej wersji dokumentu zagadnienia związane z szeroko rozumianą ochroną środowiska, a tym samym mogące przyczyniać się do kształcenia postaw proekologicznych uczących się, są obecne w szczegółowych treściach nauczania drugiego/kolejnego języka obcego nowożytnego tylko w przypadku jego nabywania według wariantu III.2.

Bibliografia

- Abou-Samra M. i in., 2016, *Édito. Méthode de français. Niveau A2*, Les Éditions Didier, Paris (**Édito A2**).
- Alcaraz M. i in., 2016, *Édito. Méthode de français. Niveau A1*, Les Éditions Didier, Paris (**Édito A1**).
- Baglieto D., Girardeau B., Mistichelli M., 2011, *Agenda A1. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Agenda 1**).
- Baglieto D., Gloanec A., 2011, *Agenda A2. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Agenda 2**).
- Berthet A. i in., 2012a, *Alter ego+ A1*, Hachette Livre, Vanves (**Alter ego 1**).
- Berthet A. i in., 2012b, *Alter ego+ A2*, Hachette Livre, Vanves (**Alter ego 2**).
- Besse H., Porquier R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Didier, Paris.
- Biras P. i in., 2018, *Défi A2*, Éditions Maison des Langues, Paris (**Défi 2**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2016a, *Texto 1. A1. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Texto 1**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2016b, *Texto 2. A2. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Texto 2**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2020a, *Inspire 1, Méthode de français A1*, Hachette Livre, Vanves (**Inspire A1**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2020b, *Inspire 2, Méthode de français A2*, Hachette Livre, Vanves (**Inspire A2**).
- Boutégège R., Supryn-Klepacz M., 2019, *Francofolie express 1. Podręcznik do języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Francofolie express 1**).
- Boutégège R., Supryn-Klepacz M., 2020, *Francofolie express 2. Podręcznik do języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Francofolie express 2**).
- Boutégège R. i in., 2019, *Exploits 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Exploits 1**).

- Boutégègue R. i in., 2020, *Exploits 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Exploits 2**).
- Chahi F., Denyer M., Gloanec A., 2018, *Défi 1. Méthode de français. A1*, Éditions Maison des langues, Paris (**Défi 1**).
- Chahi F., Huor C., Malorey C., 2015, *Entre nous 2. Méthode de français A2*, Maison des Langues, Paris (**Entre nous 2**).
- Chanéac-Knight L., 2019, *#LaClasse. Méthode de Français A1*. CLE International, Paris (**#LaClasse A1**).
- Cocton M.N. i in., 2019b, *L'Atelier. Méthode de français A2*, Didier, Paris (**L'Atelier A2**).
- Cocton M.N. i in., 2019a, *L'Atelier. Méthode de français A1*, Didier, Paris (**L'Atelier A1**).
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe. Division des Politiques Éducatives. Service de l'Éducation, Strasbourg.
- Courteaud F., Gómez-Jordana S., Pruvost N., 2017, *Entre nous 1. Méthode de français A1*, Editions Maison des langues, Paris (**Entre nous 1**).
- Cuq J.P., Gruca I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Gallon F., Himber C., 2019, *En action! 1. Podręcznik wieloletni dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Hachette Polska, Warszawa (**En Action! A1**).
- Gallon F., Himber C., 2020, *En action! 2. Podręcznik wieloletni dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Hachette Polska, Warszawa (**En Action! A2**).
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hirschsprung N., Tricot T., 2017, *Cosmopolite 1. Méthode de français A1*, Hachette Livre, Vanves (**Cosmopolite 1**).
- Hirschsprung N. i in., 2017, *Cosmopolite 2. Méthode de français A2*, Hachette Livre, Vanves (**Cosmopolite 2**).
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Piotrowska-Skrzypek M. i in., 2019a, *C'est Parti! Podręcznik do nauki języka francuskiego. 1-A1*, Draco, Kraków (**C'est Parti! 1**).
- Piotrowska-Skrzypek M. i in., 2019b, *C'est Parti! podręcznik do nauki języka francuskiego. 2-A2*, Draco, Kraków (**C'est Parti! 2**).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język obcy nowożytny*, 2018, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-Obcy-nowozytny> [dostęp: 4.05.2022].
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

- Skolimowski H., 1993, *Filozofia Żyjąca. Ekofilozofia jako Drzewo Życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Skubała P., 2010, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole*, w: P. Skubała, I. Kukowka, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, [Zeszyty Ekologiczne, 1], Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, s. 5–39.
- Todd S.B., Vial C., 2019, *#LaClasse. Méthode de Français A2*, CLE International, Paris (**#LaClasse A2**).

Ewa Półtorak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Obszary jej zainteresowań naukowych sytuują się w obrębie językoznawstwa stosowanego, w szczególności dotyczą analizy różnych aspektów szeroko rozumianego procesu glottodydaktycznego. Interesuje się praktycznym wymiarem wykorzystania nowych technologii oraz przestrzeni wirtualnej w procesie nauczania-uczenia się języków obcych, jak również optymalizacją warunków zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego. Członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ (ICBEH). Bierze czynny udział w realizacji grantu badawczego *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).

Ewa Półtorak – PhD in the humanities, assistant professor at the Institute of Linguistics, Faculty of Humanities at the University of Silesia in Katowice. Her areas of scholarly interest are located within the field of applied linguistics; in particular, she is concerned with various aspects of broadly understood glottodidactics. She is interested in the use of new technologies and virtual space in the process of teaching-learning foreign languages, as well as in how to optimize the conditions of institutionalized forms of language education, with particular emphasis on teaching-learning French as a second/next foreign language. Member of the Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education at the University of Silesia (ICBEH). She participates in the implementation of the research grant *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).