

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

Język angielski podczas zajęć z języka francuskiego – pomoc czy przeszkoda?

Dyskurs – charakterystyka pojęcia

Termin *dyskurs* zwykle odnosi się do języka mówionego oraz do sposobów wypowiedzania się, zatem pojęcie to można zdefiniować jako język w użyciu. Zarazem, jak podkreśla van Dijk, warto włączyć w zakres słowa inne istotne składniki, a mianowicie: *kto* używa danej formy językowej, *jak*, *dlaczego* i *kiedy*. Zdaniem badacza dyskurs wydaje się widoczny podczas każdej sytuacji, w której dochodzi do komunikacji międzyludzkiej. Obejmując powyższe funkcjonalne aspekty, można go zatem przedstawić jako zdarzenie komunikacyjne. Oznacza to, że uczestnicy komunikacji wchodzi w interakcje werbalne po to, by przekazać swoje poglądy, wyrazić opinie, wykonać zadania narzucone przez innych. Jak podkreśla: „robią to w ramach wyznaczonych przez przebieg bardziej złożonych sytuacji społecznych, na przykład w takich sytuacjach, jak spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa telefoniczna, lekcja w klasie szkolnej, rozmowa kwalifikacyjna, wizyta u lekarza, pisanie lub czytanie wiadomości”¹.

Należy ponadto nadmienić, iż w dyskursie mówionym manifestacje, a więc słyszalne dźwięki, nie występują w izolacji, towarzyszą im w znaczący sposób, liczne przejawy aktywności niewerbalnej, jak np. mowa ciała, fizyczna odległość czy śmiech. Na podstawie powyższej charakterystyki możemy stwierdzić, że z punktu widzenia lingwisty dyskurs należy traktować jako „aktywność podmiotów współdziałających w określonych, konkretnych zinstytucjonalizowanych sytuacjach”². Jak zaznacza Grzmil-Tylutki, dys-

¹ T. Van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001, s. 9–44.

² H. Grzmil-Tylutki, *Francuska analiza dyskursu i jej recepcja w Polsce*, [w:] T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Analiza dyskursu: centrum–peryferie*, Wrocław 2012, s. 44.

kurs to: „skonwencjonalizowane użycie języka wyrażające normy społeczne. Dyskurs nie pozbawia wypowiedzi struktury językowej, ale osadza ją w konkretnych relacjach podmiotowo-sytuacyjnych. Dana struktura i znaki należą do dyskursu i w nim znaczą, nie są jedynie aktualizacją wirtualnych znaczeń słownikowych. Są znakami przynależności i rozpoznawalności dyskursywnej. Każdy dyskurs denotuje bowiem własne denotacje; poza nim przedmioty są pozbawione sensu”³. Tym samym dyskurs rozumiany jako pojęcie nie powinien być utożsamiany ani z *langue* ani z *parole*, gdyż, po pierwsze, nie jest abstrakcyjnym systemem znaków i reguł, a po drugie, nie jest ani indywidualnym, ani dowolnym użyciem tego systemu.

Błąd językowy a dyskurs

Jak pisze Rittel⁴, błąd określany jest jako odstępstwo od normy w kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Korekta błędu jest z kolei reakcją na błędną wypowiedź językową. Könings⁵ zauważa, że inaczej będzie traktowany błąd w komunikacji naturalnej, a inaczej podczas zajęć w klasie językowej. Odwołując się do dyskursu pedagogicznego, można stwierdzić, że typowa jego struktura szkolna wygląda następująco: nauczyciel inicjuje dyskurs poprzez pytanie, uczeń stara się na nie odpowiedzieć, nauczyciel ocenia jego wypowiedź, udzielając mu informacji zwrotnej. Możemy zatem powiedzieć, iż przedstawiona sytuacja to nic innego jak przykład interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Zawiera w sobie zachowania językowe (dyskurs nauczyciela z uczniem) i odbywa się w określonym środowisku, miejscu i czasie (lekcja języka obcego w klasie szkolnej)⁶.

W pierwszych pojawiających się metodach dydaktycznych błąd traktowany był jako zjawisko szkodliwe, które za wszelką cenę należało zlikwidować. Zarówno w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, jak i audiolingwalnej upatrywano w błędzie dalsze inklinacje do niepożądanych zjawisk językowych i obawiano się, że zakłócą przyszłą komunikację. W obydwu podejściach błąd był więc zjawiskiem nieakceptowanym. Sytuacja ulegała zmianie za przyczyną prac Chomsky’ego, który, podkreślając twórczy charakter języka, akcentował istotną rolę błędów w rozwoju akwizycji języka obcego. Dla badacza błąd oznacza nieunikniony element nauki, gdyż świadczy o potencjalnych trudnościach w uczeniu się i ich przyczynach⁷. Powszechnie dziś stosowane podejście komunikacyjne afirmuje dużą tolerancję dla błędu językowego, gdyż celem nadrzędnym nauczania jest tutaj umiejętność porozumiewania się zarówno w mowie, jak i piśmie. W przeciwieństwie do wcześniejszych metod tu (podejście komunikacyjne) błąd jest akceptowany, o ile nie

³ Tamże, s. 49.

⁴ T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1996.

⁵ F.G. Könings, *Fehlerkorrektur*, [w:] K.R. Bausch i in. (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens Und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen 2003.

⁶ Zob. M. Janicka, *Preferencje dotyczące technik korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej*, [w:] M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, Poznań–Kalisz 2013, s. 266.

⁷ Tamże, s. 266–267.

narusza przyjętych norm społecznych. Jednakże, jak zauważa Majer⁸, podejście do błędów zmienia się w zależności od osoby nauczyciela. Jak wykazuje, nauczyciele, którzy nie są rodzimymi użytkownikami języka obcego (*non-native speakers*), zwykli mieć tendencję do korekty błędów zakłócających reguły lingwistyczne w przeciwieństwie do tych, którzy są rodzimymi użytkownikami języka (*native speakers*), a którzy ingerują w wypowiedź uczącego się dopiero wtedy, gdy zaburzone zostaje zrozumienie jej intencji.

Kleppin⁹ wyróżnia trzy rodzaje błędów: błędy interferencyjne (wpływ języka ojczystego bądź kolejnych na język docelowy), uogólnienia lub uproszczenia reguł (przenoszenie i stosowanie reguł na zwroty i przypadki, których nie dotyczą) oraz strategie komunikacyjne (kontynuacja wypowiedzi pomimo niedostatków leksykalnych bądź gramatycznych). Jeśli chodzi o zasadność korekty błędów, dzieli je na błędy kompetencyjne oraz performacyjne. W pierwszym przypadku korekta błędów wydaje się nieuzasadniona, gdyż uczeń, popełniając błąd, nie zna jeszcze struktury i nie potrafi się nią posługiwać. W drugim przypadku, jak twierdzi badacz, nauczyciel powinien reagować, uświadamiając przy tym ucznia o rodzaju i możliwym źródle błędu.

Decyzja o korekcie językowej lub jej braku zależy także od celu danej fazy lekcji. Jeśli nauczyciel pragnie rozwinąć kompetencję komunikacyjną ucznia, nie powinien poprawiać jego błędów lub powinien zrezygnować z naniesienia poprawek w trakcie jego wypowiedzi. Jak pisze Komorowska¹⁰, w momencie korekty nauczyciel przerywa tok myślenia ucznia, hamując płynność i spontaniczność jego wypowiedzi. Niszczy również jego gotowość do interakcji, wywołując przy tym lęk przed krytyką na forum publicznym. Z drugiej strony jeśli celem postawionym przez nauczyciela jest opanowanie struktury językowej lub gramatycznej, wówczas pominięcie korekty błędów może skończyć się błędnym utwaleniem danego materiału językowego, a w konsekwencji błędnym używaniem danej struktury. Jeśli zatem faza lekcji skupiona jest na poprawności językowej, korekta błędów powinna być jej elementem składowym.

Korekta błędów jest sprawą bardzo delikatną. Jakkolwiek łatwe wydaje się poprawienie błędów osoby zaczynającej swą naukę języka obcego, trzeba uważać na to, by poprawna wersja została podana dopiero po skończonej wypowiedzi ucznia. Wówczas uczeń będzie miał świadomość, że oprócz formy równie ważna jest treść komunikatu, który przekazał. Korekta językowa nie odnosi się tylko do wymiaru lingwistycznego, ma również wymiar afektywny. Sposób korygowania wypowiedzi ucznia może stanowić dla niego wskazówkę, w jaki sposób jest ona odbierana przez nauczyciela. Informacja zwrotna może zatem nieść ze sobą pozytywną, negatywną lub neutralną formę interakcji¹¹.

Termin *korekta* zwykle przywołuje na myśl negatywne skojarzenia, dlatego też w dzisiejszej dydaktyce znacznie częściej używa się pojęcia *informacja zwrotna*. *Feedback* jest pojęciem szerszym i obejmuje reakcje wymuszające na uczniu przyjęcie formy nauczyciela oraz naprawy językowe, modyfikujące nieznacznie jego wypowiedź. Według

⁸ J. Majer, *Interactive foreign discourse in the foreign language classroom*, Łódź 2003.

⁹ K. Kleppin, *Fehler und fehlerkorrektur*, Berlin 2000.

¹⁰ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

¹¹ F.G. Könings, *Fehlerkorrektur*, dz. cyt., s. 378.

Majera¹² korekta błędów stanowi integralną część nauczania języka i ma przy tym wymiar pedagogiczny. Informacja zwrotna jest istotą interakcji, a naprawa – szczególną formą informacji zwrotnej o wymiarze konwersacyjnym.

Dzięki stosowaniu odpowiednich technik informacji zwrotnej nauczyciel ma szansę na pobudzenie aktywności ucznia. Jak pisze Dankowska, „rodzaj dyskursu implikuje określoną sytuację komunikacyjną, rodzaj sytuacji implikuje określony typ dyskursu”¹³. Włączenie ucznia w proces korekty błędów językowych pozwala zatem na częściowe zniesienie asymetrii pomiędzy rolą nauczyciela a ucznia.

Oprócz korekty, uznanej za negatywną ocenę wypowiedzi ustnych, na zajęciach pojawia się także pojęcie naprawy językowej. Jest to część interakcji zawierająca w sobie pozytywną ocenę dokonań jednostki. Naprawa językowa wiąże się z zainteresowaniem treścią przekazu, a także pozwala uczniom na zakończenie wypowiedzi i utrzymanie swojego zdania na dany temat. Tym samym uwaga zostaje skupiona nie na formie, a treści. By nie zakłócać toku wypowiedzi ustnej, nauczyciel może posłużyć się komunikacją niewerbalną, sygnalizując poprzez gest lub mimikę błąd pojawiający się w komunikacji. Regularnie stosowane i znane uczniom gesty mogą stanowić jednoznaczny dla uczniów sygnał o rodzaju błędu w wypowiedzi¹⁴. Również pytania mogą podejmować temat naprawy. Poprzez wypowiedzi typu: „Co chciałeś przez to powiedzieć” czy „Co masz na myśli” nauczyciel daje znak, iż odpowiedź ucznia wymaga przeformułowania, gdyż jest niezrozumiała¹⁵. Gass¹⁶ przypisuje szczególną rolę negocjowaniu znaczeń, które uwzględnia i łączy ekspozycję na dane językowe wraz z produkcją językową. Dla Komorowskiej techniką, która także przyczynia się do analizy treści, nie formy, jest technika ekspandująca (transformacje)¹⁷. Wówczas nauczyciel rozszerza wypowiedź o własne zdania zawierające formy poprawne.

Korekta może być też zaproponowana jako ćwiczenie. Uczniowie mogą być w nią włączeni, co przyczyni się do rozwoju ich świadomości językowej i zmniejszenia dysproporcji pomiędzy dyskursem nauczyciela a dyskursem uczniów. Jednakże, jak podkreśla Komorowska, poprawa błędów dokonująca się poprzez innych uczniów może być dopuszczalna tylko wtedy, gdy wypowiedzi ustne nie są oceniane za pomocą stopni. Nauczyciel może również użyć własnych notatek i opracować ćwiczenie, gdzie uczniowie w formie pracy domowej będą poprawiali najczęściej popełniane na zajęciach języka obcego błędy¹⁸.

Uczestnicy badania

Badanie zostało przeprowadzone w semestrze zimowym, w roku szkolnym 2015/2016, w IV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi. Zajęcia odbywały się od września 2015 roku

¹² J. Majer, *Interactive...*, dz. cyt.

¹³ M. Dankowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2008.

¹⁴ K. Kleppin, *Fehler...*, dz. cyt., s. 96.

¹⁵ M. Janicka, *Preferencje...*, dz. cyt., s. 271.

¹⁶ S.M. Gass, *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford 2003.

¹⁷ H. Komorowska, *Metodyka...*, dz. cyt.

¹⁸ Tamże, s. 272.

do lutego roku 2016 w wymiarze 3 godzin języka francuskiego tygodniowo. Grupa badawcza liczyła 32 uczestników zajęć, którzy w momencie przystąpienia do klasy pierwszej liceum uczyli się języka francuskiego na poziomie podstawowym (A1 wg CERF). Warto nadmienić, iż klasa, w której miało miejsce badanie, była objęta programem nauczania adekwatnym dla struktury klas pre-IB¹⁹, zatem wszyscy uczniowie przed przystąpieniem do oddziału musieli zdać egzamin pisemny i egzamin ustny z języka angielskiego, legitymując się tym samym poziomem wyższym lub równym poziomowi B2+. Liczba jednostek języka angielskiego przewidziana dla tej klasy wynosiła 6 godzin tygodniowo. Badana grupa uczyła się zatem, oprócz języka polskiego (biegłość natywna), języka angielskiego (pierwszy język obcy) oraz języka francuskiego (drugi język obcy, trzeci nauczany język po języku polskim i angielskim).

Cel i procedura badawcza

Celem badania jest odpowiedź na pytanie o rolę języka angielskiego podczas zajęć z języka francuskiego. Autorkę szczególnie interesują momenty, w których uczniowie odwołują się do form znanych z języka angielskiego podczas wypowiedzi ustnych w języku francuskim. Czy dostępne i znane wyrażenia z języka angielskiego pomagają, czy przeszkadzają słuchaczom w tworzeniu poprawnych zdań w języku francuskim?

Ze względu na specyfikę badania (klasa językowa w liceum) podjęto decyzję o badaniu w działaniu. Jego istotnym aspektem w tym przypadku jest obserwacja uczniów oraz refleksja nad zaobserwowanymi zjawiskami w celu doskonalenia warsztatu nauczyciela-badacza²⁰. Badanie to ma ułatwić zrozumienie zachodzących procesów i przyczynić się do sformułowania planu działania wdrażanego etapami, stale monitorowanego, prowadzącego do ewaluacji i powstania nowego planu działania. Jak podkreśla Farrell²¹, niezaprzeczalnym atutem badania w działaniu jest jego ścisłe powiązanie z formalnym środowiskiem szkolnym.

Analiza dyskursu uczniowskiego w klasie szkolnej

Jak wspomniano, grupa, której lekcje poddano obserwacji, charakteryzuje się bardzo dobrą znajomością języka angielskiego, zaczyna natomiast od podstaw naukę języka

¹⁹ Program pre-IB ma za zadanie przygotować młodzież do dalszego kształcenia w programie IB, który zakłada treści programowe w języku angielskim, francuskim lub hiszpańskim oraz zdobycie wiedzy i umiejętności na tym samym poziomie i według tych samych wymagań co w innych krajach; IV Liceum Ogólnokształcące im. Emilii Szanieckiej w Łodzi, <http://www.4liceum.pl/index.php/matura-miedzynarodowa/informacje-ogolne/46-podstawowe-informacje> [dostęp: 19.01.2017].

²⁰ M. Łuniewska, *Podjęmowanie decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ, czyli Psycholingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź 2012, s. 32.

²¹ S.C. Farrell Thomas, *Reflective Language Teaching. From research to practice*, London 2007.

francuskiego. Mechanizmy tworzenia konstrukcji gramatycznych widoczne w języku angielskim zdają się odbijać w próbach tworzenia konstruktów w języku francuskim:

Przykład 1 (*N* oznacza osobę nauczyciela, *U* – ucznia)

N: Quel âge as-tu? (Ile masz lat?)

*U: *Je suis dix-huit ans. (*Jestem 18-latkim – użycie czasownika „to be” właściwego językowi angielskiemu i przeniesienie mechanizmu na język francuski poprzez zastosowanie czasownika „être”.)*

N: En français on utilise avoir au lieu d’être, c’est comme en polonais quand tu dis mam 18 lat. Corrige ta phrase maintenant, s’il te plaît. (W języku francuskim używamy czasownika „mieć” zamiast „być”, tak jak po polsku, po polsku powiesz „mam 18 lat”. Popraw swoje zdanie proszę.)

U: J’ai dix-huit ans. (Mam 18 lat.)

W powyższym przykładzie uczeń błędnie założył, iż w języku francuskim, tak jak ma to miejsce w języku angielskim, używamy odmiany czasownika *być* do podania liczby lat. Język francuski, podobnie jak język polski, opiera się tutaj na użyciu czasownika *mieć* (*avoir*).

Kolejny fragment prezentuje próbę stworzenia odpowiednika słowa francuskiego na bazie znanego już słowa z języka angielskiego.

Przykład 2

N: Qu’est-ce que tu pense à propos de ça? (Co o tym sądzisz?)

*U: *Je suis excited...non...excitée! Je suis excitée. (*Jestem podeksycytowany! Anglojęzyczne „excited” przekształca się we francuskie „excitée” poprzez dodanie przez ucznia końcówki typowej dla przymiotnika w języku francuskim.)*

N: Tu es impatiente, oui? (Jesteś podeksycytowany, tak?)

U: Oui, je suis impatiente. (Tak, jestem podeksycytowany.)

Wiele słów w języku angielskim ma formę podobną do ich odpowiedników w języku francuskim. Sytuacja ta powstała na bazie zażyłości historycznych łączących oba kraje. Korzystając z zasady podobieństwa, uczeń próbował odnaleźć szukane przez siebie francuskie słowo i poddać modyfikacji istniejący już przymiotnik w języku angielskim.

Jeszcze inny przykład obrazuje wzajemne przenikanie się obu języków. Uczniowie kojarzą słowa, które znają z języka angielskiego, następnie przypisując im znaczenie, którego w języku francuskim nie posiadają.

Przykład 3

N: Qu’est-ce que tu aimes? (Co lubisz?)

*U: J’aime travailler. (*Lubię podróżować/Lubię pracować.)*

N: Tu es labrieux donc. (Jesteś więc pracowity.)

U: Laborieux? (Pracowity?)

N: *Tu étudies beaucoup.* (Dużo się uczysz.)

U: *Non!* (Nie!)

N: *La personne qui aime travailler, c'est la personne qui aime élargir ses connaissances.*
(Osoba, która lubi pracować, to osoba, która poszerza swoje wiadomości.)

U: *No, ja lubię podróżować, travailler, j'aime travailler.* (pracować, lubię pracować.)

N: *Tu aimes voyager, voyager, c'est-à-dire visiter les pays, les villes, oui?* (Lubisz podróżować, podróżować, tzn. zwiedzać różne kraje, miasta, tak?)

U: *No tak. Aha, voyager. Więc powiem jeszcze raz, ale tylko to zdanie, tak?* (Aha, podróżować.)

N: *Oui. Vas-y.* (Tak, śmiało.)

U: *J'aime voyager. Dobrze było, pani profesor?* (Lubię podróżować.)

N: *Oui, très bien.* (Tak, było dobrze.)

Francuski leksem *travailler* (pracować) kojarzy się uczniom z angielskim słowem *to travel* (podróżować), przez co zaciera się prawdziwe znaczenie słowa w języku francuskim. Jest to przykład tzw. fałszywych przyjaciół (*false friends, faux amis*).

Z drugiej strony podobieństwo pomiędzy pisownią słów angielskich i francuskich i ich znaczeniami bardzo ułatwia pracę na lekcji języka francuskiego.

Przykład 4

N: *Quel est ton animal préféré? Le lion ou le tigre?* (Jakie zwierzę wolisz? Lwa czy tygrysa?)

U: *Le lion.* (Lwa.)

Przykład 5

N: *Quelle image est correcte?* (Który obrazek jest prawidłowy?)

U: *Deux!* (Dwa!)

Uczeniowie kojarzą znaczenie słów francuskich na przykładzie ich odpowiedników w języku angielskim. Leksem *animal* (zwierzę) posiada identyczną warstwę graficzną w obu językach. Francuskie *préférer* (woleć, preferować) kojarzy się z angielskim *prefer* o tożsamym znaczeniu. Słowo *lion* odzwierciedla lwa w obu językach, *tigre* różni się nieznacznie (zamiana dwóch ostatnich liter) od angielskiego *tiger*. Analogiczna sytuacja obserwowana jest w przykładzie 5, *image* (obraz, rysunek, ilustracja) to forma graficzna poprawna dla obu języków, leksem *correcte* (poprawny, prawidłowy) odzwierciedla z kolei angielskie *correct*.

Ograniczenia badania

Opisane badanie jest na obecnym etapie jedynie badaniem pilotażowym. Autorka zdaje sobie sprawę, iż jeden semestr obserwacji nie jest wystarczającym okresem czasu, by móc wyciągnąć daleko idące wnioski o korzyściach bądź przeszkodach użycia języka

angielskiego i jego wpływu na język francuski podczas docelowych zajęć z języka francuskiego. Ponadto w badaniu wzięła udział ograniczona liczba uczestników, w tym nie uwzględniono ich cech indywidualnych, jak np. poziom motywacji czy osobisty stosunek do nauczanego języka. Zasadne wydaje się zatem przeprowadzenie kolejnych, podobnych badań, w celu weryfikacji przyjętych założeń i otrzymanych wyników. Dobrze byłoby również poddać analizie znacznie większą grupę uczniów pochodzących z różnych liceów.

Podsumowanie

Jak wynika z przytoczonych danych, podczas lekcji języka francuskiego uczniowie odwołują się do znajomości uprzednio nauczanego języka, w tym wypadku języka angielskiego, korzystając tym samym z zasobów wiedzy, którą posiadają. W niektórych przypadkach język angielski zdaje się utrudniać akwizycję języka francuskiego, prowadząc do licznych pomyłek gramatycznych i słownych. Z drugiej strony podobieństwo niektórych elementów językowych sprzyja ogólnemu zrozumieniu nowych treści w języku docelowym. Z powyższych analiz można wywnioskować, że w zależności od kontekstu język angielski pełni dwojaką rolę podczas nauki języka francuskiego – z jednej strony stanowi przysłowiową „kulę u nogi”, z drugiej zaś – pomocne „rusztowanie”. Ze względu na złożoność tematu i nowe, liczne badania nad dyskursem uczniowskim w klasie językowej warto byłoby poświęcić omówionej kwestii więcej uwagi i ponownie zastanowić się nad pojęciem trójjęzyczności.

Bibliografia

- Dankowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2008.
- Farell Thomas S.C., *Reflective Language Teaching. From research to practice*, London 2007.
- Gass S.M., *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford 2003.
- Grzmil-Tylutki H., *Francuska analiza dyskursu i jej recepcja w Polsce*, [w:] T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Analiza dyskursu: centrum–peryferie*, Wrocław 2012.
- Janicka M., *Preferencje dotyczące technik korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej*, [w:] M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, Poznań–Kalisz 2013.
- Kleppin K., *Fehler und fehlerkorrektur*, Berlin 2000.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Könings F.G., *Fehlerkorrektur*, [w:] K.R. Bausch i in. (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen 2003.
- Łuniewska M., *Podjęmowanie decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ, czyli Psycholingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź 2012.
- Majer J., *Interactive foreign discourse in the foreign language classroom*, Łódź 2003.

Rittel T., *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1996.

Van Dijk T., *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001.

IV Liceum Ogólnokształcące im. Emilii Szanieckiej w Łodzi, <http://www.4liceum.pl/index.php/matura-miedzynarodowa/informacje-ogolne/46-podstawowe-informacje> [dostęp: 19.01.2017].

Abstract

The use of English during French classes – scaffolding or obstacle?

In recent years the interest in teaching/learning a foreign language has risen. A disappearance of borders, increased mobility and easy access to the Internet contribute to greater language awareness among learners. A new discipline of science, that is, analysis of a student's discourse in a language classroom has also emerged. The above article focuses on a formal model of multilingualism. The work will present an analysis of students' speaking during French lessons in the first grade in a high school. On the basis of obtained data, the author will try to establish the actual role of English during French acquisition.

Keywords: English, French, foreign language acquisition, multilingualism, students' discourse, formal context, high school