

**Bernadeta Wojciechowska**

*Instytut Filologii Romańskiej*

*Poznań UAM*

---

## **WIELOJĘZYCZNOŚĆ W POLSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM**

### **Development of multilingualism in the Polish educational context**

The paper focuses on the discussion on the development of multilingualism in Polish educational context whose distinctive features are: the domination of the Polish language, low percentage of immigrants, and relatively sparse national minorities. Because of this evident distinctness of the Polish situation in the aforementioned domain, the didactic proposals prepared within European projects are analyzed in a critical way. Moreover, an attempt is undertaken to define the aims and the motivation that would take into consideration the characteristics of Polish educational context. On the basis of the definition of multilingual competence, the article aims to define certain basic foundations of multilingual education in Polish schools. Among other proposals, the central one is a postulate of departing from „monolingual methodics” that is from teaching successive languages in isolation from other learned languages (the native tongue included).

### **1. Wielojęzyczność jako cel polityczny i edukacyjny**

Rozwijanie wielojęzyczności stanowi jeden z priorytetów polityki Unii Europejskiej.<sup>1</sup> Propagowanie idei wielojęzyczności wyraża się między innymi w ilości

---

<sup>1</sup> Odwołuję się tutaj przede wszystkim do tzw. Strategii lizbońskiej z 2000, a także do kolejnych dokumentów potwierdzających i uszczegółwiających politykę wielojęzyczności takich, jak np. deklaracja szefów państw i rządów podczas szczytu w Barcelonie w marcu 2002, kiedy wezwali oni do nauczania co najmniej 2 języków obcych począwszy od bardzo młodego wieku czy dokument Komisji Europejskiej z 22.11.2005 pt „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności”. W tym ostatnim dokumencie, w punkcie I analizuje się problem wielojęzyczności i wytycza 3 podstawowe cele: 1) zachęcanie do

programów europejskich poświęconych temu zagadnieniu oraz coraz bogatszej literaturze przedmiotu, publikowanej również na stronach internetowych<sup>2</sup>. Mimo jednak rosnącej liczby projektów i publikacji, dyskusja wokół zasadności rozwijania nauczania wielojęzycznego, jeśli w ogóle ma miejsce, rzadko przybiera charakter naukowy, koncentrując się często na argumentach natury ideologiczno-politycznej.

Zainteresowanie rozwijaniem wielojęzyczności wynika z jednej strony z sytuacji społeczno-demograficznej krajów członkowskich, z drugiej zaś strony z dążeń integracyjnych Unii Europejskiej. Większość państw europejskich bądź posiada więcej niż jeden język urzędowy, bądź też przyjmuje na swoim terytorium liczne grupy imigrantów, tworząc w ten sposób społeczeństwa różnojęzyczne. Stąd wskazuje się często na konieczność uznania i dowartościowania języków mniejszości i języków imigrantów traktując ten postulat jako element polityki integracyjnej mającej służyć porozumieniu między ludźmi i zapobiegając konfliktom wynikającym z różnic kulturowo-językowych. Postulat ten wpisuje się w szerszy program kształtowania tożsamości europejskiej, który promuje zasadę wielości w jedności oraz stawia sobie za cel budowanie społeczeństwa obywatelskiego, opartego na wiedzy. Mamy tu do czynienia z ruchem przeciwnym do ruchu unifikacyjnego obecnego w polityce językowej w ubiegłych stuleciach, gdy budowanie spójności narodowej i jedności wewnątrzpaństwowej odbywało się niejednokrotnie w Europie za cenę marginalizacji języków regionalnych i/lub mniejszościowych, często także prowadziło do ignorowania związanej z nimi tożsamości oraz potencjału kulturowego. W takiej perspektywie trudno nie uznać wyżej wymienionych ideałów wielojęzyczności za słuszne i warte realizacji. Dla dydaktyków, badaczy i praktyków, jednak ów dyskurs ideologiczny nie powinien przysłaniać problemów, jakie w sobie kryje i których rozwiązania się domaga, by szczytne ideały mogły przynieść spodziewaną korzyść.

Warto więc rozważyć nieliczne co prawda, ale tym bardziej cenne głosy polemiczne, takie jak na przykład Ph. Perrenoud (2000), który kwestionuje możliwość nauczania się trzech języków obcych w ramach obowiązkowej edukacji

---

nauki języków obcych i promowania różnorodności językowej w społeczeństwie, 2) promowanie zdrowej wielojęzycznej gospodarki, oraz 3) zapewnienie dostępu obywatelom do prawodawstwa, procedur oraz informacji dot. Unii Europejskiej w ich własnym języku. O rosnącej wadze tego zagadnienia dla polityki europejskiej świadczy również fakt, że w styczniu 2007 „wielojęzyczność” stała się oddzielnym zakresem kompetencji przyznanym jednemu z nowych komisarzy, Leonardowi Orbanowi.

<sup>2</sup> Program *LINGUA* zapoczątkowany w 1989 mający na celu promowanie wymiany, asystentury, tworzenie nowych kursów na płytach i w Internecie, projekty podnoszące świadomość i motywację do nauki języków obcych realizowany najpierw w ramach programu *Socrates* i w odniesieniu do kompetencji zawodowych w ramach programu *Leonardo da Vinci*, a od 2007 w ramach programu *Uczenie się przez całe życie (LLP) czy Młodzież w działaniu*. Projekty dotyczące wielojęzyczności wspierane przez Komisję Europejską to np. *EuroCom* oraz *Eurom4, Janua Linguarum, Evlang, Eol*.

szkolnej przez wszystkich uczniów, bez uszczerbku dla zdobycia przez wielu z nich istotnych umiejętności w zakresie podstawowych przedmiotów szkolnych. Wprowadzenie do szkoły podstawowej dwóch języków obcych uważa on za tym bardziej szkodliwe, że mało efektywne, w jego opinii bowiem wydajność nauczania języków w kontekście szkolnym jest mierna, nawet w odniesieniu do pierwszego języka obcego, nie mówiąc o kolejnych<sup>3</sup>. Co więcej Ph. Perrenoud dowodzi, że obecny system kształcenia nie jest w stanie zapewnić nawet osiągnięcia wystarczającego poziomu w zakresie języka wykładowego imigrantom o skromnym pochodzeniu społecznym. Ta stosunkowo najliczniejsza grupa imigrantów często bowiem nie podziela ideałów klasy średniej (dzieci dyplomatów czy międzynarodowej kadry kierowniczej), a obciążenie nauką kolejnych języków obcych, w przeciwieństwie do postulatu demokratyzacji i równego dostępu do wiedzy, zwiększa jeszcze trudności edukacyjne i w konsekwencji integracyjne tej grupy uczniów<sup>4</sup>. Powyższe stanowisko posiada tę zaletę, że relatywizuje entuzjazm specjalistów od wielojęzyczności i skłania do bardziej pogłębionej i zróżnicowanej kontekstowo analizy omawianego zjawiska.

W przeciwieństwie do tego, co nieraz podają media lub co głoszą niektórzy politycy, ramy polityki europejskiej w wielu zakresach są bardzo szerokie i pozwalają na wypracowanie własnego modelu realizacji przyjętych na szczeblu europejskim zasad. Cokolwiek by politycy nie mówili za wdrażanie ogólnych zasad i idei odpowiedzialne są poszczególne kraje. Tak ma się przynajmniej rzecz w przypadku polityki edukacyjnej, gdzie poszczególne państwa mogą i powinny wypracować własny model rozwijania wielojęzyczności, biorąc pod uwagę kontekst społeczno-demograficzny, istniejący system kształcenia nauczycieli, dostępność kadry<sup>5</sup>, itp.

Uznając indywidualne i społeczne korzyści płynące z umiejętności posługiwania się wieloma językami, niniejszy artykuł stawia sobie za cel lepsze zrozumienie specyfiki polskiego kontekstu edukacyjnego i na tym tle podejmuje próbę określenia zakresu i form rozwijania wielojęzyczności, które uwzględniałyby jego charakterystykę.

---

<sup>3</sup> Uwagi te odnoszą się do kontekstu Szwajcarii, ale podobne stwierdzenia można poczynić w odniesieniu do nauki szkolnej języków obcych w Polsce.

<sup>4</sup> Perrenoud (2000) taką postawę określa jako etnocentryzm klasowy i definiuje jako tendencję do postrzegania świata z własnej pozycji społecznej i z punktu widzenia własnych interesów, bez uwzględnienia faktu, że inni, żyjący w odmiennych warunkach nie podzielają tych samych oczywistości i aspiracji.

<sup>5</sup> W cytowanym już dokumencie Komisji Europejskiej z 22.11.2005 pt „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności” zaznacza się na przykład, że „odpowiedzialność za poczynienie dalszych postępów leży w gestii Państw Członkowskich (za równo na poziomie regionalnym jak i lokalnym), ale Komisja zrobi wszystko, aby podnieść świadomość na temat wielojęzyczności oraz poprawić spójność działań podjętych na różnych poziomach”.

## 2. Polski kontekst edukacyjny

Specyfika badań glottodydaktycznych polega między innymi na określeniu, możliwie najbardziej precyzyjnym, kontekstu, w którym się one dokonują, między innymi po to, by można w jego świetle rzetelnie interpretować wyniki prowadzonych poszukiwań. Okazuje się jednak, że opis kontekstu ze względu na zdefiniowane kategorie, które uznamy za jego składowe, może podlegać różnym interpretacjom, a nawet manipulacjom.

### 2.1. Definicja kontekstu – różne perspektywy

Najczęściej stosowana opozycja dotycząca interesującej nas problematyki kontekstu w aspekcie nauczania wielojęzycznego została przeprowadzona wg kryterium współwystępowania lub braku takiego współwystępowania wielu języków na danym obszarze. Przy czym, badacze podkreślają fakt, że obecność wielu języków na danym obszarze nie przesądza jeszcze o istnieniu społeczeństwa wielojęzycznego, gdyż języki i kultury istniejąc obok siebie mogą się nie tylko nie przenikać, ale nawet się nie spotykać. Innymi słowy potencjał wynikający z różnojęzyczności może być wykorzystany lub nie przez osoby/obywateli. Stąd istotne rozróżnienie terminologiczne na *różnojęzyczność* oznaczającą współlistnienie wielu języków i kultur oraz na *wielojęzyczność* definiowaną jako cecha podmiotów posługujących się wieloma językami (do definicji wielojęzyczności i kompetencji wielojęzycznej powrócę jeszcze w punkcie 3). Ze względu na wspomniane kryteria, polski kontekst językowy może być i często bywa definiowany jako jednojęzyczny (patrz pkt. 2.2)

Pojawiają się jednak i inne propozycje definicji kontekstu mające wskazywać na potencjał różnojęzyczności obecny również w krajach dotychczas określanych jako jednojęzyczne. Jeśli bowiem rozszerzyć pojęcie języka na jego odmiany regionalne, gwarowe, rejestry, żargony zawodowe i ściśle z nimi powiązane subkultury, to można dojść do wniosku, że kontekst polski jest kontekstem różnojęzycznym, a my Polacy jesteśmy wielojęzyczni i wielokulturowi. Można by nawet pokusić się o ukucie nowego terminu dla tego typu wielojęzyczności określając ją przymiotnikiem *pierwotna* i odnieść ją do społeczno-dyskursywnej natury języka i mowy.

Powstaje jednak wątpliwość (częściowo zniesiona przez zaproponowaną terminologię), czy wielojęzyczność oparta na odmianach dyskursywnych tego samego języka narodowego, a więc wielojęzyczność pierwotna, może być utożsamiana z wielojęzycznością, nazwijmy ją *wtórną*, oznaczającą umiejętność posługiwania się różnymi językami w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Idąc jeszcze dalej w tych rozważaniach i odnosząc je do poruszanej tu problematyki nauczania wielojęzycznego można się zastanawiać, czy potencjał wyróżnionych tu kontekstów jest taki sam. Podkreślenie wspólnej natury procesów komunikacyjnych, jak to sugerują zaproponowane terminy, ma swój głęboki sens dla dy-

daktyków, gdyż otwiera ono na bogactwo i potencjał różnojęzyczności w swym podstawowym, pierwotnym kształcie, wskazując na zróżnicowanie niejako wewnątrz danego języka-kultury narodowej, oraz na wspólne fundamenty psychospołeczne i interakcyjne działań językowych w języku ojczystym i obcym. Z drugiej jednak strony utożsamianie wielojęzyczności pierwotnej i wtórnej zaciera cały obszar różnic zarówno jeśli chodzi o funkcjonowanie na poziomie znaków, systemu odniesień i dyskursów, jak również jeśli chodzi o wysiłek poznawczy i mechanizmy nabywania tych dwóch typów wielojęzyczności.

## 2.2. Jednojęzyczność jako cecha polskiego kontekstu społeczno-demograficznego

Zważywszy na cel jaki sobie postawiono w niniejszym artykule, a także na powyższą argumentację skłaniam się do określenia polskiego kontekstu jako jednojęzycznego. Za taką klasyfikacją przemawiają następujące dane:

- w Polsce jest jeden język urzędowy<sup>6</sup>, mówi nim na co dzień 97,8% mieszkańców (wg danych GUS-u, Narodowy Spis Powszechny z 2002<sup>7</sup>), dla porównania w Czechach językiem innym niż urzędowy posługuje się na co dzień 5%, w Estonii 12%, na Litwie 16%, we Francji 14% (Komorowska, 2007).
- w spisie ludności w 2002 roku 96,7% mieszkańców określiło swoją narodowość jako polską. Dla kontrastu, w Luksemburgu 41,6% ludności jest narodowości obcej, co decyduje nie tylko o innej dostępności do wielu języków ale również o wyzwaniach i celach politycznych, jakie z tej sytuacji wynikają.
- liczbę imigrantów szacuje się w Polsce na 9 tys., u naszych niemieckich sąsiadów zaś na ponad 7 mln (wg Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2005 in Androulakis et al., 2007).
- w Polsce wyróżnia się 9 mniejszości narodowych (niemiecka, białoruska, ukraińska, litewska, rosyjska, słowacka, żydowska, czeska, armenśka) i 4 mniejszości etniczne (Cyganie, Łemkowie, Tatarzy, Kaszubi), stanowiące w sumie tylko 471 tys. mieszkańców.

Wyżej wymieniona charakterystyka pozwala na uchwycenie językowej specyfiki Polski na tle wybranych krajów europejskich.<sup>8</sup> Poznawanie tej specyfiki oraz uświadomienie sobie różnic, jakie w omawianych zakresach istnieją w Unii Europejskiej jest ogromnie ważne przede wszystkim dlatego, żeby rozumieć w jakich

---

<sup>6</sup> W wielu krajach europejskich funkcjonuje więcej niż jeden język urzędowy, np. w Szwajcarii, Luksemburgu, Hiszpanii, Belgii.

<sup>7</sup> [http://www.stat.gov.pl/gus/6647\\_756\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/6647_756_PLK_HTML.htm)

<sup>8</sup> Bardziej szczegółowe dane można znaleźć na stronach Eurobarometru [http://ec.europa.eu/education/languages-of-europe/doc137\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/education/languages-of-europe/doc137_pl.htm)

warunkach powstają dyrektywy i zalecenia UE i w jakich kontekstach i z jakim skutkiem są wdrażane poszczególne programy europejskie. Pewne konteksty np. luksemburski i polski różnią się tak znacznie (ze względu na strukturę językową ludności, zamożność – Luksemburg ma drugi co do wielkości PKB na mieszkańca na świecie, wyzwania tożsamościowe, etc.), że trudno sobie wyobrazić, by było możliwe i słuszne prowadzenie takiej samej polityki językowej i rozwijanie wielojęzyczności w tych samych zakresach i formach w obu tych krajach.<sup>9</sup>

Ten ograniczony kontakt z językami i kulturami obcymi na co dzień nie pozostaje bez wpływu na potencjał wyjściowy i motywacje w zakresie rozwijania wielojęzyczności. Wydaje się, że motywacja integracyjna i wyzwania międzykulturowe będą w tej perspektywie mniej przekonujące dla uczniów i rodziców. Sytuacja geopolityczna oraz społeczno-ekonomiczna Polski może raczej sprzyjać motywacji instrumentalnej w uczeniu się języków ze względu na pozycję jaką gwarantuje ich znajomość na rynku pracy oraz na prestiż społeczny<sup>10</sup> i aktywny udział w społeczeństwie europejskim.

### 2.3 Polski kontekst edukacyjny

Gdy mówimy o różnojęzyczności i wielojęzyczności w kontekście edukacyjnym, opis kontekstu nie może zostać zawężony jedynie do ogólnych, zewnętrznych kategorii obecności języków, ale musi też uwzględniać wewnętrzną charakterystykę instytucji edukacyjnych takich m.in. jak programy i standardy kształcenia językowego, szkolna oferta językowa, system kształcenia nauczycieli języków obcych, kultura nauczania/uczenia się języków, a nawet postawy decydentów, rodziców oraz uczniów wobec uczenia się języków obcych.

Zgodnie z zaleceniami europejskimi w ostatnich latach miejsce języków obcych w polskich programach szkolnych staje się coraz ważniejsze. Pierwszy język obcy jest obowiązkowo nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a drugi język obcy od pierwszej klasy gimnazjum. Ponadto obowiązek zdawania języka obcego na egzaminie kończącym naukę w gimnazjum wzmacnia dodatkowo pozycję tego przedmiotu. Przeprowadzone badania pokazują jednak, że status języków obcych (wyrażający się m.in. w ilości godzin przeznaczonych na jego nauczanie, istnieniu wymian, możliwości wyboru z szerokiej oferty języków) w poszczególnych regionach jest różny i zależy od takich czynników jak przychyłność decydentów (władz gminy, dyrekcji szkoły), zamożność mieszkańców, prestiż szkoły, dostępność wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej (Wilczyńska i inni, 2007).

---

<sup>9</sup> Badania przeprowadzone w ramach cytowanego już tu projektu europejskiego (Androulakis et al., 2007) pokazują wyraźnie, że sytuacja społeczno-demograficzna i ekonomiczna również na dwóch różnych obszarach w granicach tego samego kraju może wykazywać istotne różnice, co powinno zostać uwzględnione w procesie wdrażania wielojęzyczności.

<sup>10</sup> Np. wciąż aktualny stereotyp osoby wszechstronnie wykształconej znającej co najmniej 3 języki obce.

Różnie też przedstawia się w poszczególnych regionach i szkołach oferta językowa, która choć zasadniczo ogranicza się do wielkich języków europejskich takich jak angielski, niemiecki, francuski czy rosyjski, w szkołach cieszących się szczególnym prestiżem lub do takiego prestiżu aspirujących poszerzona jest o inne języki takie jak włoski czy hiszpański (ibidem).

Wyżej opisana sytuacja języków w systemie szkolnictwa mogłaby się wydawać jednak mimo wszystko zadowolająca, gdyby nie fakt, że u progu liceum uczniowie przyznają, że potrafią lepiej lub gorzej komunikować jedynie w jednym języku obcym, drugi z nich jest przez nich mniej lub bardziej świadomie odrzucany (na podstawie niepublikowanych wyników badania pilotażowego przeprowadzonego przez autorkę wśród absolwentów jednego z poznańskich gimnazjów w 2009 roku). Wynik ten pozostaje w sprzeczności z deklaracjami uczniów szkół podstawowych i gimnazjów co do pragnienia uczenia się wielu języków (ibidem) i może być sygnałem trudności w integrowaniu w programy szkolne nauczania wielojęzycznego.

Owa trudność może pozostawać w związku z jednojęzycznością programową, jednojęzycznością metodyczną nauczycieli i jednojęzycznością dostępnych pomocy nauczania. Mamy tutaj do czynienia z pewnym paradoksem. Otóż dążąc do wykształcenia wielojęzycznego ucznia zapomniano o wykształceniu wielojęzycznego nauczyciela i stworzenia wielojęzycznych programów nauczania. Reforma oświaty zatrzymała się na kilku mniej lub bardziej pozornych (ale jakże kosztownych!) rozwiązaniach, pozostawiając niezmiennym cały obszar kształcenia nauczycieli. Mimo dokonanego w glottodydaktyce przesunięcia terminologicznego z dydaktyki języka obcego w kierunku dydaktyki języków obcych, ostatnio w kierunku dydaktyki wielojęzyczności<sup>11</sup>, w obowiązujących standardach nadal wymaga się odbycia zajęć dydaktyki jednego języka obcego i praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania jednego języka obcego. Podobnie rzecz ma się z programami i podręcznikami przeznaczonymi do nauczania wyłącznie jednego języka obcego i nie uwzględniającymi w żaden sposób innych języków funkcjonujących w środowisku szkolnym ucznia. Ten stan rzeczy nie wróży dobrze przyszłości idei wielojęzyczności w Polsce, przynajmniej wielojęzyczności rozwijanej w ramach obowiązkowej nauki szkolnej i dostępnej dla wszystkich uczniów.

### **3. Kompetencja wielojęzyczna jako cel nauczania szkolnego**

Wprowadzenie zmian w kształceniu językowym dzieci i młodzieży, obok rozpoznania kontekstu, możliwości i potrzeb, jakie z sobą niesie, musi opierać się o jasną i realistyczną wizję zamierzonych osiągnięć i kompetencji. Poniżej zapro-

---

<sup>11</sup> Kolejne przesunięcia odzwierciedlają zmiany w rozumieniu dydaktyki jako działań zmierzających do uwzględnienia w procesie kształtowania kompetencji językowych doświadczeń osoby z różnymi językami i kulturami, nie wyłączając języka ojczystego. Będzie o tym mowa w kolejnym punkcie niniejszego artykułu

ponowano krótką refleksję wokół pojęcia kompetencji wielojęzycznej jako podstawowego pojęcia, decydującego o kształcie edukacji wielojęzycznej.

### 3.1. Stereotyp poliglota

Jak zauważa Castellotti (2006) w świadomości społecznej funkcjonuje stereotypowy obraz osoby wielojęzycznej. Można go streścić w kilku punktach:

- jest to osoba znająca co najmniej trzy języki obce
- wśród języków, które zna znajduje się najczęściej język angielski, jeden język sąsiada lub inny język z grupy wielkich języków o szerokim zasięgu (francuski, niemiecki, chiński, itp.), jeden język „egzotyczny” (japoński, koreański, itp.)
- poliglota nabył przynajmniej część ze znanych mu języków w sposób naturalny (w rodzinie, w kontaktach z rówieśnikami) lub/i we wczesnym dzieciństwie
- jego kompetencje w przynajmniej dwóch językach zbliżone są do kompetencji native speaker, jest to kompetencja pełna, obejmująca 4 sprawności
- kompetencje w poszczególnych językach są niejako niezależne

Przyjęcie tego ideału wielojęzyczności zakłada bardzo wczesną i intensywną naukę języków obcych w warunkach zbliżonych do immersji. Wcześniejszy opis kontekstu polskiego nie zapewnia częstych i regularnych kontaktów z osobami mówiącymi w innych językach, nie ma też tradycji (poza nielicznymi elitarnymi klasami dwujęzycznymi) prowadzenia lekcji w języku innym niż język polski. Osiągnięcie pełnej (w mowie i w piśmie) i perfekcyjnej kompetencji w zakresie kilku języków należy raczej wykluczyć w warunkach szkolnych (patrz pkt. 1). Nakreślona wizja kompetencji osoby dwujęzycznej pozostaje wyłącznie w zasięgu elity, a więc nie ma racji bytu w powszechnym systemie szkolnictwa i jako taka nie może być podstawą działań reformatorskich w obszarze powszechnego systemu oświaty.

### 3.2. Kompetencja wielojęzyczna w świetle najnowszych badań

Badania nad wielojęzycznością pozwoliły na lepsze zrozumienie kompetencji wielojęzycznej, znacznie wykraczające poza potoczne rozumienie tego zjawiska. Współczesne teorie (np. Coste, 2001, 2002, Castellotti, 2006, Cavalli, 2005, Montagne-Macaire, 2008, Moore, 2003, Strilaki i Bono, 2006) kładą nacisk na osobisty i zintegrowany charakter działań językowych zarządzanych centralnie. Jest to równoznaczne z odejściem od addytywnej wizji kompetencji wielojęzycznej jako sumy wielu kompetencji monojęzycznych w kierunku koncepcji holistycznej, zakładającej interakcje między różnymi systemami językowymi. Oznacza to, że osoba w komunikacji obcojęzycznej oraz w nauce języków obcych korzysta ze swych różnorodnych doświadczeń językowych w różnych językach, a nie tylko



w tym, w którym aktualnie się porozumiewa. W tak pojmowanej kompetencji szczególną rolę odgrywają skuteczne i ekonomiczne strategie, bowiem im sprawniej i pełniej dana osoba potrafi korzystać ze zdobytych wcześniej zasobów tym skuteczniej komunikuje się i nabywa nowych kompetencji wielojęzycznych. Dopuszcza się więc zmienność i cząstkowość poszczególnych repertuarów językowych dążąc jednocześnie do zwiększenia ich dostępności. Według badaczy (np. Hufeisen i Neuner, 2004, Montagne-Macaire, 2008) szczególne miejsce w zintegrowanych zasobach językowych i kulturowych zajmuje pierwszy język obcy<sup>12</sup>, który stanowi podstawę dla kolejnych języków zarówno jeśli chodzi o rozwój interjęzyka jak i o strategie rozwiązywania problemów pojawiające się w nauce kolejnych języków. Nie do przecenienia jest też waga doświadczeń w uczeniu się pierwszego języka obcego, gdyż mogą one wspierać lub też hamować działania podmiotu w procesie nabywania kolejnych języków obcych.

Przedstawiona tutaj koncepcja kompetencji wielojęzycznej wydaje się być w zasięgu kształcenia powszechnego właśnie ze względu na swój cząstkowy i zintegrowany charakter. Jest to koncepcja pozwalająca na dużo większą swobodę w realizowaniu idei wielojęzyczności, ale jednocześnie wymaga od decydentów i dydaktyków dookreślenia szczegółowych celów i etapów jej realizacji. Ponadto stawia ona przed koniecznością określenia już nie tylko jakich języków nauczać i w jakim wymiarze godzin, ale w jakim stopniu (które sprawności) i w jakich zakresach integrować to nauczanie z nauczaniem innych języków czy przedmiotów, w tym również z nauczaniem języka polskiego (patrz pkt. 2.1)

#### 4. Zintegrowane nauczanie języków obcych

Prowadzona wyżej argumentacja skłania do rozważenia możliwości wypracowania na gruncie polskiego szkolnictwa koncepcji zintegrowanego nauczania języków<sup>13</sup>, jednego z podejść wielorakich (fr. *approches plurielles*, ang. *pluralistic approaches*) w nauczaniu wielojęzycznym sformułowanych przez M. Candelier (2007a) i rozwiniętych w ramach CARAP (fr. *Un Cadre de référence pour les approches plurielles*, ang. *A framework of reference for pluralistic approaches*). Koncepcja zintegrowanego nauczania języków obcych sięga 1972 roku, kiedy to została ona przedstawiona na sympozjum naukowym poświęconym zależności między nauczaniem języka ojczystego a nauczaniem języków obcych organizowanym przez Radę Europy w Turku (Finlandia).<sup>14</sup> Zakłada ona oparcie nauczania dwóch i więcej języków na systematycznym poszukiwaniu związków między

---

<sup>12</sup> Pierwszy nie w znaczeniu kolejności nabywania, ale pierwszy w znaczeniu najwyższego stopnia kompetencji

<sup>13</sup> Należy ją odróżnić od zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (ang. *CLIL – content and language integrated learning*)

<sup>14</sup> Krótki rys historyczny i podstawy psycholingwistyczne tej koncepcji znajduje się m.in. w Cavalli (2005).

nimi zarówno na poziomie systemu językowego, strategii komunikacyjnych jak i na poziomie strategii uczeniowych, oznacza poszukiwanie spójności i porządkowanie danych w wymienionych zakresach. Takie integrowanie jest możliwe przy założeniu, że zjawiska komunikacji w języku ojczystym i w językach obcych należą do tej samej klasy zjawisk kognitywnych (patrz 2.1), a ich wielopłaszczyznowe łączenie może zwiększyć wydajność kognitywną i oszczędzić nakładów czasu i energii, a co za tym idzie również finansów.

Rozmiary niniejszego artykułu nie pozwalają na szczegółowe przedstawienie zasad zintegrowanej nauki języków obcych, ujęto je więc syntetycznie w poniższych punktach:

- na wczesnych etapach edukacji szkolnej (a nawet przedszkolnej) rozwijać wrażliwość językową (fr. *éveil aux langues*) (np. Candelier, 2007b)
- systematycznie zwracać uwagę na podobieństwa i różnice między językiem ojczystym i językami obcymi
- sformułować transwersalne cele edukacyjne (przynajmniej w odniesieniu do podstawowych typów tekstów oraz umiejętności komunikacyjnych i strategii uczenia się)
- stosować zasadę antycypacji polegającą na przygotowywaniu na lekcjach jednego języka gruntu dla nauki innego języka np. poprzez włączanie pewnych elementów porównawczych (Cavalli, 2005)
- stosować zasadę retroakcji, czyli odwoływania się w procesie uczenia się jednego języka do nabytych wcześniej kompetencji czy pojęć w innym języku (Cavalli, 2005)
- zapewniać, tam gdzie to możliwe, wielokierunkowy transfer strategii i umiejętności językowych, pragmatycznych, interakcyjnych<sup>15</sup>
- zapewnić pewną spójność w sposobie opisu zjawisk językowo-komunikacyjnych oraz ewaluacji kompetencji
- tworzyć sytuacje jednoczesnego użycia wielu języków (internet, projekty, spotkania)

Wydaje się więc, że podejście to stanowi ciekawe rozwiązanie dydaktyczne, możliwe (przy odpowiednich zmianach w kształceniu kadry nauczycielskiej) do zastosowania w polskim kontekście edukacyjnym, gdzie wykluczona jest możliwość prowadzenia na szerszą skalę nauczania w imersji. Mogłoby się ono stać swoistym remedium dla niskiej obecnie skuteczności w nauczaniu drugiego i kolejnych języków obcych oraz stworzyć podstawy (np. w postaci strategii transwersalnych) dla dalszego rozwoju ucznia, już poza murami szkolnymi a na etapie szkolnym dać mu poczucie satysfakcji i sensowności poprzez pełniejsze

---

<sup>15</sup> Dotychczasowe badania skupiają się głównie na wypracowaniu umiejętności wielojęzycznych w pracy z tekstem pisanym, głównie w ramach rozwijania interkomprehensji, brak jest niestety badań pozwalających na ustalenie repertuaru strategii transwersalnych w odniesieniu do kompetencji pisania i mówienia.

wykorzystanie posiadanych zasobów. Zważywszy na fakt, że języki obce w polskim systemie edukacyjnym wchodzą ze sobą w różne konfiguracje istotną zaletą proponowanego podejścia jest wielopoziomowe rozumienie kompetencji wielojęzycznej, nieograniczone do bliskości typologicznej języków, ale poszerzone o strategie dyskursywne i strategie uczenia się. Stwarza ono również możliwość wypracowania elastycznych ram uwzględniających różne etapy uczenia się poszczególnych języków mających wchodzić w skład kompetencji wielojęzycznej.

## 5. Wyzwania badawcze

Przeprowadzona tutaj wstępna analiza problemu rozwijania wielojęzyczności w polskim kontekście edukacyjnym pozwala na uświadomienie szerokiego pola badawczego, które tylko w niewielkim stopniu zostało dotychczas zagospodarowane. Sformułowanie spójnej koncepcji zintegrowanego kształcenia wielojęzycznego w polskim systemie edukacyjnym wymaga niewątpliwie dalszych wysiłków badawczych. Można więc sformułować wokół tej problematyki następujące postulaty badawcze:

- rozwinąć badania kompetencji wielojęzycznej w warunkach szkolnych w kontekście jednojęzycznym, lepiej uchwycić jego specyfikę w stosunku do kontekstu różnojęzycznego
- lepiej zrozumieć udział poszczególnych *approches plurielles* w budowaniu kompetencji wielojęzycznej
- ustalić obszary integracji ze względu na odległość typologiczną języków
- poszerzyć badania dotyczące rozumienia o te dotyczące produkcji, interakcji, transferu strategii
- zbadać wpływ wcześniejszych doświadczeń nauki języków na stopień i rodzaj zaangażowania w naukę poszczególnych języków.

## BIBLIOGRAFIA

- Androulakis, G et al. 2007. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Liège: Éditions de l'Université de Liège.
- Candelier, M (red.). 2007a. *Cadre de référence pour les approches plurielles*. Wydawnictwo Komisji Europejskiej.
- Candelier, M. 2007b. «Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. »In: Audiger, F. I Tutiaux-Guillon (red.). *Compétences et contenus – les curriculums en question*. Bruxelles: Edition De Boeck Université, pp. 147-162.
- Castellotti, V. 2006. Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. Les Cahiers de l'Acadelle, numéro 2, recherches en didactique des langues, pp. 319-331

- Cavalli, M. 2005. *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF, coll. LAL.
- Coste, D. 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues. » In: Castellotti, V. (red.) *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202.
- Coste, D. 2002. « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions* 6: 115-123.
- Hufeisen, B. i G. Neuner. 2004. *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Komorowska, H. 2007. *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: wydawnictwo SWPS « Academica ».
- Montagne-Macaire, D. 2008. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? ». *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, pp. 3-40
- Moore, D. 2003. *Plurilinguismes et école. Représentations et dynamiques d'apprentissage*. Opublikowana praca habilitacyjna. Paris: Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Perrenoud, Ph. 2000. « Trois pour deux: langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue? Devenez trilingue! ». *Éducateur*, 13: 31-36.
- Wilczyńska, W., Górecka, J., Mosorka, E., Nowicka A., Skrivanek, H. i B. Wojciechowska. 2007. *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów europejskich. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań: Publikacja Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Stratilaki, S. i M. Bono, 2006. « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction. » *Les Cahiers de l'Acedle* 2: 7-35.