

**Krystyna Szymankiewicz**

Uniwersytet Warszawski  
*k.szymankiewicz@uw.edu.pl*

**Radosław Kucharczyk**

Uniwersytet Warszawski  
*r.kucharczyk@uw.edu.pl*

## **KOMPETENCJA RÓŻNOJĘZYCZNA W POCZĄTKOWYM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI**

### **Plurilingual competence in pre-service teacher training**

Modern language policy in Europe has put forward the concept of multilingualism, and with this plurilingual competence. The definitions of both phenomena can be found in numerous documents of the Council of Europe, especially in the Common European Framework of Reference for Languages. The authors of this document describe multilingual communication in some detail, where the native speaker user is beyond the scale. A lot of attention is currently being given to issues of multilingualism in education, with numerous articles, suggestions for teaching activities and tools to develop related skills.

This article raises the question of the preparation of future teachers of languages which will be taught as the second foreign language (L3) and how plurilingual competence can be developed in the classroom. The study, conducted among students of Romance languages answers the following questions. Are students, who are future L3 language teachers, adequately prepared to develop plurilingual competence in their students? Do they have the appropriate knowledge and practical skills to do this? What are their beliefs regarding the role of different languages when teaching the L3 target language?

**Keywords:** plurilingual competence, pre-service teacher education, second foreign language (L3), knowledge, practical skills, beliefs

**Słowa kluczowe:** kompetencja różnojęzyczna, początkowe kształcenie nauczycieli, drugi język obcy, wiedza, umiejętności, przekonania

## Wstęp

Od kilkunastu lat w glottodydaktyce wiele uwagi poświęca się zagadnieniom wielojęzyczności oraz kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Upowszechnione przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) pojęcie „różnojęzyczności” zwraca uwagę na całościowy i złożony wymiar indywidualnej kompetencji komunikacyjnej osoby znającej kilka języków. Wydaje się zatem, że zmiana w podejściu do kształcenia językowego powinna zostać uwzględniona w kształceniu nauczycieli. W obecnym artykule chcielibyśmy zastanowić się nad miejscem kompetencji różnojęzycznej w kształceniu początkowym nauczycieli języka francuskiego na studiach filologicznych. Przedstawimy wyniki badania dotyczącego poziomu wiedzy deklaratywnej na temat wspomnianej kompetencji u studentów specjalizacji nauczycielskiej filologii romańskiej, ich przekonań na omawiany temat oraz ich umiejętności praktycznych w zakresie rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów. Na podstawie przeprowadzonych analiz zastanowimy się nad skutecznością modelu kształcenia i możliwością jego udoskonalenia. Dla lepszego określenia przedmiotu badania rozpoczniemy od krótkiego wprowadzenia dotyczącego pojęcia kompetencji różnojęzycznej oraz możliwości jej rozwijania w kontekście nauczania języków obcych w Polsce.

## 1. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa w edukacji językowej

### 1.1. Cechy charakterystyczne kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej

Według autorów ESOKJ, na kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową składa się znajomość różnych języków i kultur, którą, przy wspomnianym już złożonym, ale całościowym charakterze, cechuje zmienność i zróżnicowanie (ESOKJ, 2003: 116). Zmienność dotyczy struktury kompetencji i pozostaje w zależności od doświadczeń, biografii językowej i kulturowej danej osoby. W tym sensie pojęcie kompetencji różnojęzycznej nawiązuje do koncepcji rozwoju języka uczącego się (*interlanguage*), który ma właśnie zmienny i dynamiczny charakter (Py, 1991: 150 w: Coste, Moore, Zarate, 1997/2009: 18). Uznaje się za normę, iż poszczególne sprawności w różnych językach mogą być opanowane w różnym stopniu. Jednocześnie, nawet cząstkowa kompetencja ma swoje znaczenie jako kompetencja funkcjonalna, tj. pozwalająca na realizację konkretnego zadania komunikacyjnego, i jednocześnie jako element wzbogacający kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Różnice mogą dotyczyć także stopnia opanowania języka w stosunku do znajomości kultury danej społeczności. Zróżnicowanie wewnętrzne kompetencji łączy się zaś ze zróżnicowanym

wykorzystaniem strategii komunikacyjnych w praktyce językowej. Wszystko to sprawia, że kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa ma charakter indywidualny i wyjątkowy dla każdej jednostki.

## **1.2. Dlaczego warto rozwijać kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową?**

Pośród korzyści płynących z różnojęzyczności i różnokulturowości wypada wymienić rozwój wrażliwości językowej i komunikacyjnej, rozwój strategii metakognitywnych, a co za tym idzie, większą kontrolę nad własnymi sposobami posługiwania się językiem w komunikacji oraz doskonalenie umiejętności uczenia się (ESOKJ, 2003: 117). Stwarzanie okazji do odkrywania różnorodności językowej i kulturowej motywuje do nauki języków (Szymankiewicz, 2008). Podkreśla się także, że dopiero znajomość kilku języków pozwala na porzucenie etnocentrycznego punktu widzenia, zdystansowanie się do stereotypów i uprzedzeń.

## **1.3. Na czym polega dydaktyka różnojęzyczności?**

Dydaktyka różnojęzyczności powinna być dostosowana do kontekstu nauczania a program nauczania winien brać pod uwagę potrzeby językowe uczących się, reprezentacje społeczne dotyczące języków w danym środowisku oraz praktyczne możliwości realizacji w danej szkole (Cavalli i in., 2009: 4-6). Rozwijanie różnojęzyczności i różnokulturowości na lekcjach języka obcego wymaga dogłębnego poznania uczących się, ich środowiska, a także interakcji społecznych, w jakich biorą oni udział (Montagne-Macaire, 2008: 12). Sprzyja temu celowi stosowanie metod aktywizujących uczniów, projektów oraz nauczanie w duchu konstruktywistycznym, tj. prowadzące do odkrywania wiedzy przez uczniów oraz do wspólnej nad nią refleksji (tamże). Na lekcjach języka obcego można stosować elementy tzw. pluralistycznych podejść np. ćwiczenia uwrażliwiające na różnorodność języków i kultur (otwarcie na języki i kultury), ćwiczenia na rozumienie tekstów w językach pokrewnych (interkomprehensja), refleksja nad problemami komunikacji międzykulturowej. Z kolei na poziomie szkoły pożądana byłaby współpraca pomiędzy nauczycielami różnych języków, służąca rozwijaniu strategicznej kompetencji transferu uczenia się (Cavalli, 2005).

## **1.4. Rola nauczyciela w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej na lekcjach języka obcego w szkole**

Rola nauczyciela jest w tym przypadku kluczowa i polega na stworzeniu okazji do doświadczania i uczenia się różnorodności języków i kultur oraz na obudzeniu i podtrzymywaniu motywacji do uczenia się języków przez całe życie, czemu służyć

ma rezygnacja z perfekcjonistycznych oczekiwań co do poziomu opanowania języka (Cavalli i in., 2009: 7). Nauczyciel języka nie musi być poliglotą, może występować w roli współuczącego się niektórych języków wraz z uczniami (tamże), musi jedynie zrewidować swój stosunek do nauczanego przedmiotu. Tymczasem kształcenie nauczycieli opiera się zazwyczaj na filologicznej, normatywnej koncepcji nauczania jednego języka, która podtrzymuje oczekiwania osiągnięcia przez uczących się perfekcyjnej znajomości danego języka (Montagne-Macaire, 2008: 14). Niezbędne wydaje się zatem przygotowanie nauczycieli do otwarcia się na obecność różnych języków i kultur na prowadzonych przez nich lekcjach. By lepiej zrozumieć uwarunkowania, w jakich nauczyciele stają przed wyzwaniem rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów, przyjrzyjmy się teraz specyfice nauczania języków obcych w Polsce.

## **2. Nauczanie drugich języków obcych w Polsce**

### **2.1 Kontekst nauczania języków**

Jak zauważa Wojciechowska (2010: 67-68), Polska może być określona jako kraj jednojęzyczny. Przemawiają za tym następujące argumenty: językiem urzędowym jest tylko język polski, zdecydowana większość mieszkańców określa swoją narodowość jako polską, a liczba imigrantów jest relatywnie niska. W polskim kontekście edukacyjnym nauka języka obcego odbywa się głównie jako nauka przedmiotu szkolnego a program nauczania jest programem monolingwalnym. Co więcej, nauczone języki są przede wszystkim językami komunikacji międzynarodowej, a więc nie odgrywają szczególnie znaczącej roli w społeczeństwie, w którym są nauczane. Ma to wpływ na motywację uczniów, ponieważ nauka języka/języków obcych przyniesie wymierne korzyści w dalszej przyszłości, a nie w momencie ich poznawania. Rola, jaką odgrywa nauczyciel języka obcego jest szczególnie: musi on właściwie kierować uczniami i wpływać na ich postawy tak, aby chętnie uczyli się języka. Jest to istotne biorąc pod uwagę fakt, że dla polskich uczniów lekcja języka obcego jest prawie jedyną formą kontaktu z językiem docelowym (raport Instytutu Badań Edukacyjnych IBE).

Niemniej jednak, nie tylko osoba nauczyciela wpływa na proces uczenia się języka obcego w kraju jednojęzycznym. Dużą rolę odgrywają również postawy i poglądy panujące w danym społeczeństwie (Chłopek, 2011: 31), a także umiejętności językowe oraz aktywność językowa członków rodziny oraz wartości, jakie są przypisywane poszczególnym językom przez członków danej rodziny.

## 2.2 Organizacja nauczania języków obcych w Polsce

Organizacja nauczania języków obcych w Polsce wpisuje się w europejskie dyrektywy promujące ideę wielojęzyczności. Praktyczne implikacje tych założeń widoczne są w obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010 podstawie programowej<sup>1</sup>, która nie tylko wprowadza obowiązkową naukę języka od pierwszej klasy szkoły podstawowej, ale narzuca również naukę dwóch języków w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, dając uczniom możliwość nauki języka, którego chcą się uczyć. Tak zorganizowany system nauki języków, pozwala uczniom uczyć się nawet trzech języków obcych (Kucharczyk, 2012: 4). Podstawa programowa kształcenia ogólnego zawiera, dla każdego etapu edukacyjnego, opis wymagań, podzielony na cele kształcenia (wymagania ogólne) oraz treści kształcenia (wymagania szczegółowe). W tych ostatnich można znaleźć treści, które nawiązują do składowych kompetencji różnojęzycznej, opisanych na początku niniejszego artykułu. Należą do nich takie umiejętności jak dokonywanie samooceny przy użyciu portfolio językowego, stosowanie technik samodzielnej pracy nad językiem, stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych oraz posiadanie świadomości językowej (np. podobieństw i różnic pomiędzy językami).

## 2.3 Dane statystyczne

Polski kontekst edukacyjny wydaje się sprzyjać rozwojowi kompetencji różnojęzycznej u uczących się języków obcych. Jak pokazują statystyki, liczba języków obcych nauczanych w polskich szkołach wzrosła w przeciągu ostatnich kilku lat<sup>2</sup>. Zwiększył się także odsetek uczących się więcej niż 1 języka obcego. Należy jednak zaznaczyć, że wciąż najwięcej uczniów uczy się języka angielskiego, gdyż jest to język komunikacji międzynarodowej. Fakt, że to właśnie język angielski jest najczęściej wybieranym językiem na egzaminach zewnętrznych: egzaminie gimnazjalnym i maturalnym, nie pozostaje bez wpływu na motywację uczniów do nauki drugich języków obcych, które, choć obowiązkowe, pozostają w cieniu języka angielskiego, jako języki mniej przydatne i trudniejsze do nauki. Z tego względu, w chwili obecnej nauczyciel języka obcego innego niż język angielski powinien korzystać i rozwijać kompetencję różnojęzyczną swoich uczniów, aby móc osiągnąć wymierne korzyści w kształceniu językowym. Tak zdefiniowany paradygmat współczesnego nauczyciela drugiego języka obcego wymusza oczywiście zmiany w początkowym kształceniu nauczycieli. Należy zatem zastanowić się,

---

<sup>1</sup> <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=233&from=pubindex&dirids=18&lp=8> (DW 26.07.2014)

<sup>2</sup> na podstawie *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*.

czy przyszli nauczyciele języków są odpowiednio przygotowani do rozwijania kompetencji różnojęzycznej u swoich uczniów.

### **3. Badanie empiryczne**

#### **3.1. Kontekst i charakter badania**

Badaniem o charakterze diagnostycznym objęliśmy grupę 19 studentów studiów drugiego stopnia, uczęszczających na konwersatorium kierunkowe oraz seminarium magisterskie z glottodydaktyki. Większość studentów odbyła już obowiązkowe zajęcia w ramach kształcenia początkowego nauczycieli, obejmujące tematykę związaną z kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową.

Postanowiliśmy zatem sprawdzić, w jakim stopniu studenci rozwinęli trzy obszary kompetencji:

1. wiedzę na temat kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej,
2. elementy *savoir-être*, takie jak motywacja do rozwijania różnojęzyczności własnej i tej uczących się, nastawienia i przekonania dotyczące polityki wielojęzyczności,
3. umiejętności praktyczne potrzebne dla rozwijania różnojęzyczności u uczniów na lekcji języka francuskiego.

Za narzędzie badawcze posłużył nam kwestionariusz składający się z trzech części: testu wiedzy, części o charakterze sondażowym dotyczącej postaw i przekonań odnośnie różnojęzyczności oraz części praktycznej, w której studenci mieli przedstawić propozycje zadań dydaktycznych wspierających rozwój kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Dwie pierwsze części kwestionariusza zostały wypełnione przez studentów podczas zajęć, natomiast część praktyczną należało opracować w domu. Zebrane dane poddaliśmy analizie ilościowej i jakościowej. Poniżej omawiamy kolejno wyniki uzyskane w poszczególnych częściach kwestionariusza.

#### **3.2. Wiedza na temat kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej**

Celem pierwszego zadania kwestionariusza (10 zdań typu prawda/fałsz z uzasadnieniem wyboru odpowiedzi oraz podaniem źródła wiedzy) było sprawdzenie wiedzy studentów dotyczącej kompetencji różnojęzycznej. Za zadanie można było uzyskać maksymalnie 10 punktów: poszczególne zdania były oceniane w systemie 0-1 punktu. Średni wynik uzyskany w tym zadaniu wyniósł 7,63 (odchylenie standardowe = 1,26). Wyniki cząstkowe wyglądają następująco.

## Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania <sup>3</sup>
1	0,68	0,48	0,74

Tabela 1: Wyniki zadania 1. „Kompetencja różnojęzyczna stanowi sumę kompetencji, jakie jednostka rozwinęła w poszczególnych językach”.

Jednostka testu okazała się dość łatwa dla studentów, o czym świadczy wskaźnik łatwości zadania. Osoby badane słusznie zauważają, że kompetencja różnojęzyczna jest wypadkową kompetencji komunikacyjnych, jakimi dysponujemy. Niemniej jednak tylko w nielicznych pracach można znaleźć uzasadnienia odpowiedzi i, z reguły, uzasadnienia te są dość powierzchowne.

*S1: Osoba wielojęzyczna może posiadać różne kompetencje, bardziej lub mniej rozwinięte w danym języku.*

*S14: Każdy język jest inny, oraz w każdym z nich uczeń może mieć różne kompetencje.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
2	0,68	0,48	0,79

Tabela 2: Wyniki zadania 2. „Repertuar językowy jest wypadkową języków, z którymi jednostka miała do czynienia w swoim życiu”.

Kolejna jednostka zadania również okazała się dość łatwa dla badanych studentów. Pojęcie „repertuaru językowego” jest znane studentom, co potwierdza analiza jakościowa.

*S4: To języki, którymi potrafi się posługiwać.*

*S5: Tak, są to wszystkie języki, z którymi miało się do czynienia, nawet w niewielkim stopniu.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
3	0,42	0,51	0,59

Tabela 3: Wyniki zadania 3. „Rozwój kompetencji różnojęzycznej zależy od rozwoju kompetencji komunikacyjnej”.

<sup>3</sup> wskaźnik łatwości zadania został zinterpretowany w następujący sposób: 0,00-1,19: zadanie bardzo trudne; 0,2-0,49: zadanie trudne; 0,5-0,69: zadanie umiarkowanie trudne; 0,7-0,89: zadanie łatwe; 0,9-1: zadanie bardzo łatwe (na podstawie: [http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania\\_wynikow/Dane\\_podstawowe/Podstawowe\\_definicje\\_statystyczne.pdf](http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/Dane_podstawowe/Podstawowe_definicje_statystyczne.pdf) (dostęp 27.07.2014))

Pytanie o zależność pomiędzy rozwojem kompetencji komunikacyjnej a rozwojem kompetencji różnojęzycznej okazało się dla studentów nieco trudniejsze: średnia arytmetyczna wyniosła 0,42, z relatywnie dużym rozrzutem pojedynczych wyników, o czym świadczy odchylenie standardowe (0,51), natomiast wskaźnik łatwości zadania wyniósł 0,59. Pytanie to wymagało jednak głębszej refleksji i znajomości tematu. Rozwój kompetencji różnojęzycznej niekoniecznie jest związany jest z rozwojem sprawności komunikacyjnej w różnych językach. Łączy się on przede wszystkim z rozwojem świadomości metajęzykowej, a co za tym idzie z rozwojem strategii komunikacyjnych, które pozwalają na sprawne zarządzanie komunikacją egzolingwalną. Trudno jednak znaleźć takie uzasadnienie w odpowiedziach studentów, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi. Uzasadnienia są dość lakoniczne, jak np.:

*S15: Nie jest to zależne, są to dwie oddzielne kompetencje.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
4	1,00	0,00	1,00

Tabela 4: Wyniki zadania 4. „Kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją stałą”.

Ta jednostka testu okazała się bardzo łatwa dla studentów. Uzasadnienia wyboru odpowiedzi też są satysfakcjonujące.

*S1: Kompetencja różnojęzyczna może zmieniać się z wiekiem. Człowiek może uczyć się kolejnych języków, nabywać nowe kompetencje, ale też tracić te, które wcześniej miał opanowane.*

*S12: Uważam, że może się rozwijać lub ulegać degradacji tak samo jak znajomość każdego języka obcego.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
5	0,68	0,48	0,68

Tabela 5: Wyniki zadania 5. „Kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją częściową.”

Kolejne pytanie okazało się średnio trudne dla studentów poddanych badaniu, o czym świadczy średnia arytmetyczna i wskaźnik łatwości zadania, podane w tabeli powyżej. Studenci, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi, prawidłowo definiowali pojęcie kompetencji częściowej w odniesieniu do kompetencji różnojęzycznej.

*S6: Możemy znać język niemalże na poziomie biegłym bądź jakieś jego elementy (np. formy powitania).*

*S14: Dla każdego kompetencja różnojęzyczna może być czymś innym, a więc może być rozwinięta np. tylko kompetencja rozumienia tekstu pisanego.*



## Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
6	0,95	0,23	0,94

Tabela 6: Wyniki zdania 6. „Osoba wielojęzyczna to osoba, która zna języki obce na poziomie równym poziomowi rodzimego użytkownika języka”.

Kolejna jednostka testu również okazała się łatwa dla studentów, co wiadać w powyższych danych liczbowych. Prawdopodobnie wynika to z osobistych doświadczeń osób badanych, które studiują na kierunku filologicznym i znają inne niż francuski języki obce. Ponadto, były one uczone zgodnie z nowym paradygmatem glottodydaktycznym, który odchodzi od promowania normatywnego użycia języka na rzecz umiejętności komunikacyjnych, co wpływa na postrzeganie zjawiska wielojęzyczności jako opartego na kryterium komunikatywności (Kucharczyk, 2013). Fakt ten zdają się potwierdzać uzasadnienia studentów, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi.

*S2: Jest to osoba, która zna języki na poziomie komunikatywnym. Jest w stanie porozumieć się z użytkownikiem języka obcego.*

*S11: Osoba wielojęzyczna to osoba, która potrafi porozumieć się w kilku językach z innymi użytkownikami bez większego problemu.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
7	0,95	0,23	0,94

Tabela 7: Wyniki zadania 7. „Europejskie Portfolio Językowe jest narzędziem umożliwiającym rozwijanie tylko kompetencji różnokulturowej”.

Jednostka dotycząca funkcji EPJ okazała się łatwa dla studentów. Niemniej jednak, w wielu testach brakuje uzasadnienia wyboru odpowiedzi, a podane uzasadnienia rzadko wskazują na kompetencję różnojęzyczną, jako kompetencję, którą można rozwijać dzięki pracy z EPJ.

*S7: Uczula na obecność wielu języków i ich „współistnienie”.*

*S16: EPJ pomaga również rozwijać kompetencję uczeniową.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
8	0,47	0,51	0,47

Tabela 8: Wyniki zadania 8. „Polska podstawa programowa (języki obce) daje nauczycielowi konkretne wskazówki, jak rozwijać kompetencję różnojęzyczną”.

Pytanie dotyczące polskiej podstawy programowej okazało się jednym z trudniejszych pytań dla studentów poddanych badaniu. Można to tłumaczyć w dwojaki sposób. Z jednej strony, dokument nie był szczegółowo analizowany na zajęciach w kontekście kompetencji różnojęzycznej, z drugiej zaś strony metafizyk, jakim jest napisany dokument, może być nieczytelny dla osób, które nie pracowały w szkole.

*S6: Nauczyciel sam musi zdobyć wiedzę na temat tych wskazówek.*

*S10: Jest tam jedynie wskazane, że taką umiejętność należy rozwijać.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
9	1,00	0,00	1,00

Tabela 9: Wyniki zadania 9. „Uczenie się kolejnych języków nie wpływa na znajomość języków wcześniej przyswojonych”

To pytanie okazało się bardzo łatwe dla studentów objętych badaniem – wszystkie udzielone odpowiedzi były poprawne. Wynika to zapewne, podobnie jak odpowiedzi na pytanie 6., z osobistych doświadczeń studentów.

*S14: Wpływa i to bardzo. Możemy np. lepiej zrozumieć jakieś struktury innego języka wcześniej przyswojonego, poznając następny.*

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
10	0,79	0,42	0,79

Tabela 10: Wyniki zadania 10. „Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej może odbywać się na zajęciach z każdą grupą wiekową”

Ostania jednostka zadania okazała się dość łatwa dla studentów, co widać w tabeli powyżej. Może to świadczyć o tym, że studenci wiedzą jak prowadzić zajęcia w różnych grupach wiekowych i w zależności od profilu psychopedagogicznego ucznia, potrafią dostosować ćwiczenia, które rozwijają kompetencję różnojęzyczną.

*S16; Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej może mieć miejsce na wiele sposobów i można je dostosować zarówno do dzieci jak i dorosłych.*

Podsumowując odpowiedzi studentów, można stwierdzić, że posiadają oni dostateczną wiedzę na temat kompetencji różnojęzycznej, co pozwala przypuszczać, że mogą ją rozwijać na lekcji języka francuskiego. Oczywiście,

czasami wiedza ta jest powierzchowna, a pewne jej składowe wymagają dopracowania. Niemniej jednak mogą one zostać uzupełnione w czasie kształcenia ustawicznego, do którego każdy nauczyciel jest zobligowany.

### 3.3. Kompetencja różnojęzyczna – postawy i nastawienia przyszłych nauczycieli języka francuskiego

Kolejna część kwestionariusza miała za zadanie zbadać postawy i nastawienia studentów względem kompetencji różnojęzycznej. Studenci mieli się ustosunkować do 10 twierdzeń, wybierając wartości liczbowe na skali od 1 – 5, gdzie 1 = zupełnie się nie zgadzam, 2 = zgadzam się w małym stopniu, 3 = raczej się zgadzam, 4 = zgadzam się w dość dużym stopniu, 5 = całkowicie się zgadzam. Poniżej tabela pokazuje średnie arytmetyczne wraz z odchyleniem standardowym, dla każdego stwierdzenia.

	stwierdzenie	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe
1.	Uważam się za osobę wielojęzyczną.	4,05	1,03
2.	Jestem przygotowana/y do rozwijania kompetencji różnojęzycznej u uczniów na lekcjach języka francuskiego.	2,89	1,24
3.	Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u uczniów na lekcjach języka francuskiego nie jest potrzebne.	1,21	0,54
4.	Nauczyciele wszystkich języków nauczanych w danej szkole powinni ze sobą współpracować (np. pracując z portfolio językowym, robiąc projekty)	3,42	1,02
5.	Aby rozwijać kompetencję różnojęzyczną u uczniów, trzeba samemu znać kilka języków.	3,53	1,07
6.	Chciał(a)bym nauczyć się jeszcze kolejnych języków obcych.	4,58	0,77
7.	Nauczyciele języka obcego powinni być specjalnie kształceni do rozwijania kompetencji różnojęzycznej.	4,16	1,17
8.	Lekcja języka francuskiego jest dobrą okazją do rozwijania kompetencji różnojęzycznej, jeśli nauczyciel umie wykorzystać znajomość języka angielskiego u uczniów.	3,79	1,03
9.	Kompetencja różnojęzyczna to sztuczny twór, wykreowany dla potrzeb polityki językowej Rady Europy.	1,63	1,21
10.	Podoba mi się pomysł rozwijania kompetencji różnojęzycznej u moich uczniów.	4,11	1,05

Tabela 11: Postawy i nastawienia studentów względem kompetencji różnojęzycznej.

Analiza odpowiedzi studentów pokazuje, że zdecydowana większość z nich uważa się za osoby wielojęzyczne. Niemniej jednak, studenci nie czują się w pełni przygotowani do tego, aby takową kompetencję rozwijać u swoich przyszłych uczniów na lekcji języka francuskiego, choć uważają, że rozwijanie kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego jest konieczne. Studenci

są również zdania, że nauczyciele języków obcych powinni ze sobą współpracować: wspólna praca z portfolio językowym czy realizacja projektów edukacyjnych może dodatkowo wpłynąć na rozwój kompetencji różnojęzycznej u uczniów. Zdecydowana większość studentów chciałaby się nauczyć kolejnych języków obcych. Studenci są również przekonani, że nauczyciele języków obcych powinni być specjalnie kształceni w kierunku rozwijania kompetencji różnojęzycznej u swoich uczniów. Osoby badane uznają, że lekcja języka francuskiego stwarza sytuacje do rozwijania kompetencji różnojęzycznej u uczniów, pod warunkiem, że nauczyciel potrafi wykorzystać ich znajomość języka angielskiego. Studenci nie uważają, że kompetencja różnojęzyczna jest sztucznym tworem, stworzonym dla potrzeb polityki językowej Rady Europy, co więcej, rozwijanie takiej kompetencji uczniów uznają za ciekawy pomysł dydaktyczny.

Reasumując, nastawienie badanych studentów do kompetencji różnojęzycznej jest pozytywne, co pozwala przypuszczać, że studenci poddani badaniu mają predyspozycje do rozwijania niniejszej kompetencji u uczniów. Należy jednak zauważyć, że odchylenia standardowe dla każdej jednostki zadania są relatywnie wysokie, co świadczy o dość dużym rozrzucie pojedynczych wyników i nie pozwala generalizować otrzymanych wyników.

### **3.4. Kompetencja różnojęzyczna – dydaktyczne umiejętności praktyczne**

W części badającej umiejętności praktyczne studenci zostali poproszeni o zaproponowanie dwóch zadań, które nauczyciel mógłby wykorzystać na lekcji języka francuskiego, a których celem byłoby rozwijanie kompetencji różnojęzycznej ucznia. Analizując propozycje zadań dydaktycznych przygotowanych przez studentów, zwracaliśmy uwagę na następujące kryteria: umiejętność sformułowania celów związanych z rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej adekwatnie do grupy wiekowej uczniów, oryginalność pomysłu, bogactwo materiałów dydaktycznych, liczba języków i ich stopień popularności, charakter i różnorodność operacji poznawczych stymulowanych przez zadanie, nawiązanie do wybranego pluralistycznego podejścia do nauczania języków i kultur poprzez wybór typu zadania.

Zaproponowane zadania dydaktyczne wpisują się głównie w nurt otwarcia na języki i kultury, w dwóch przypadkach mają również wymiar międzykulturowy. Studenci nie wykazali się oryginalnością, sięgając do gotowych scenariuszy dostępnych w Internecie lub do podręcznika do nauki języka francuskiego dla dzieci. Jednocześnie można stwierdzić, że studenci potrafią wykorzystać Internet jako źródło potrzebnych nagrań, zdjęć, tekstów oraz narzędzi, takich jak słowniki. Opracowane zadania polegają przede wszystkim na obserwowaniu prezentowanego materiału tekstowego i wizualnego, porównywaniu, klasyfikowaniu

i dopasowywaniu elementów, powtarzaniu, a więc odwołują się do podstawowych operacji poznawczych. Tylko w jednym przypadku uczniowie zachęceni są do refleksji nad zjawiskiem wielojęzyczności i do formułowania argumentów. Jeśli chodzi o języki pojawiające się w ćwiczeniach, to w 4 przypadkach ich zestaw jest dość wąski i obejmuje cztery do pięciu języków europejskich. Tylko w jednej z prac ukazano większą różnorodność, prezentując wyrazy z 27 języków europejskich i azjatyckich.

Na podstawie tej skromnej analizy możemy stwierdzić, że badani studenci wykazali się podstawowymi umiejętnościami przygotowania zadań rozwijających kompetencje różnojęzyczną i różnokulturową. Propozycje dydaktyczne wydają się schematyczne, ale może to wynikać z braku odniesienia do rzeczywistego kontekstu nauczania.

#### 4. Wnioski

Z rozważań teoretycznych na temat kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej i jej miejsca w kontekście polskiej szkoły oraz na podstawie badania przeprowadzonego wśród przyszłych nauczycieli języka francuskiego możemy wnioskować, iż mamy do czynienia z potrzebnym i atrakcyjnym celem edukacyjnym. Z tego względu istotne jest, aby zapewnić właściwe przygotowanie już na etapie początkowym kształcenia nauczycieli. Badanie stanu kompetencji potrzebnych do realizacji wspomnianego zadania u przyszłych nauczycieli języka francuskiego dało ogólnie pozytywny obraz przygotowania zawodowego w omawianym zakresie, po odbyciu kształcenia w ramach profilu metodycznego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż studenci posiadają dobrą znajomość teorii na temat różnojęzyczności, prezentują pozytywne nastawienie do nauczania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej oraz potrafią przygotować w podstawowym zakresie zadania dydaktyczne wspierające rozwój wymienionych kompetencji u uczniów. Należy jednak zauważyć, że umiejętności praktyczne stanowią najslabszy pośród trzech elementów kompetencji i wymagają wobec tego większej uwagi oraz specjalnego treningu podczas zajęć z metodyki. Uważamy, że w ramach kształcenia początkowego należy pracować w sposób refleksyjny nad scenariuszami całych lekcji, z wyraźnym sprecyzowaniem wieku uczniów i uwzględnieniem wiodącego podręcznika, tak aby zadania były lepiej skontekstualizowane. Dzięki praktycznemu treningowi umiejętności nauczania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, studenci będą mieli szansę zyskać większą pewność siebie i motywację, płynące z poczucia własnej kompetencji. Pozostaje nam mieć nadzieję, że wówczas, gdy rozpoczną już pracę w szkole, bez wahania będą nauczać nie tylko języka francuskiego, ale również umiejętności uczenia się języków oraz poznawania kultur przez całe życie.

## BIBLIOGRAFIA

- Cavalli, M. 2005. *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF coll. LAL.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. i van de Ven, P.-H. 2009. *De quelques conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des Politiques linguistiques. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) (DW 31.08.2010).
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. 1997/2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition, (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. [http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDFL2012\\_PL.pdf](http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDFL2012_PL.pdf) (DW 26.07.2014)
- Kucharczyk, R. 2012. *Program nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Kucharczyk, R. 2013. „Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej”. *Neofilolog* 40/1: 93-109.
- Montagne-Macaire, D. 2008. „D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche ». *Les Cahiers de l'Acedle* vol. 5, n°1 : 3-40.
- Szymankiewicz, K. 2008. „Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość” (w) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. (red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu: 63-72.
- Wojciechowska, B. 2010. „Wielojęzyczność w polskim kontekście edukacyjnym”. *Neofilolog* 35: 63-74.