

Radostaw Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności

Activities of foreign language teachers and the assumptions
of multilingualism didactics

The article presents the result of our own research conducted among foreign language teachers. The aim of the study was to diagnose the extent to which the surveyed teachers implement the assumptions of multilingualism didactics, the focus of which is the ability to make positive inter-language transfer. Making such a transfer requires the student to develop - with the support of the teacher - a range of strategies based on the resources of their own linguistic repertoire, which is not possible without the ability to manage their own learning process and the emotions that accompany it, and to adopt a reflective attitude based on their previously acquired foreign language learning experience.

Keywords: multilingualism, metacognition, affectivity, reflectivity, strategies, transfer, teacher

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, metapoznanie, afektywność, refleksyjność, strategie, transfer, nauczyciel

1. Dydaktyka wielojęzyczności jako przedmiot badań glottodydaktycznych

1.1. Glottodydaktyka jako nauka

Od kilku dekad w literaturze przedmiotu trwa dyskusja nad nowym statusem glottodydaktyki, co sprowadza się – w dużym skrócie – do określenia i zdefiniowania obszaru, przedmiotu oraz celów jej badań. Wbrew pozorom nie jest to zadanie łatwe. Nawet jeśli – w pewnym uproszczeniu – przyjmiemy za główny nurt badań glottodydaktycznych proces uczenia się i nauczania języków obcych oraz rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej u uczących się, należy uwzględnić – w refleksjach nad statusem glottodydaktyki – dwie cechy charakterystyczne procesu kształcenia językowego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 33), a mianowicie:

- wysoką wariantywność kontekstu, w którym ma on miejsce;
- silny wpływ zmiennych indywidualnych uczniów na tenże proces.

Jeśli chodzi o wariantywność kontekstową, w grę wchodzi wiele czynników, które winne być uwzględnione w czasie badań empirycznych, ponieważ mają bezpośredni wpływ na modelowanie rzeczywistości glottodydaktycznej. Jak słusznie zauważają Wilczyńska oraz Michońska-Stadnik (ibid.) „specyfikę danego typu wyznacza określona konfiguracja parametrów, takich jak wiek uczących się czy tryb kształcenia”. Parametry, o których mowa, mogą być jeszcze bardziej szczegółowe i obejmować np. nastawienie uczniów do nauki danego języka, ich doświadczenie w zakresie uczenia się języków oraz strategie, które aktywują w czasie nauki, jak również doświadczenie dotyczące postugiwania się równymi językami. Co do zmiennych indywidualnych, wynikają one nie tylko z psychologicznych predyspozycji uczniów, ale także z ich silnie zindywidualizowanych preferencji dotyczących sposobów uczenia się języka i kształtowania rozwoju własnej kompetencji komunikacyjnej. Jest to związane niewątpliwie z tożsamością ucznia, jak również z celami uczenia się języka/języków. Innymi słowy, „w centrum zainteresowań glottodydaktyki leży proces rozwoju obcojęzycznej KK [kompetencji komunikacyjnej] jako wyznaczany przez mniej lub bardziej świadome i systematyczne zabiegi (auto)dydaktyczne. Proces ten jest ponadto ogólnie determinowany przez typ sytuacji edukacyjnej, a przy tym charakteryzuje go wysoka zależność od konkretnego kontekstu i indywidualnych cech uczącego się.” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 33). Empiryczny charakter glottodydaktyki znajduje odbicie w różnych poziomach badawczych. W piśmiennictwie wyróżnia się poziom empirii, poziom modelowania, poziom budowania teorii, poziom aplikacji oraz poziom metaglottodydaktyczny (ibid.: 35–36). Jeśli chodzi o poziom empirii (najniższy), obejmuje

on wszystkie badania związane z uwarunkowaniami procesu uczenia się i nauczania języków oraz jego przebiegiem. Poziom modelowania – wynikający z poziomu empirii – dotyczy wytworów „konceptualizacji, której przedmiotem jest struktura istotnych elementów danego układu empirycznego i ich zależności wzajemnych jako odzwierciedlających istotę danego wycinka empirii” (ibid.: 35). Poziomem wyższym jest poziom budowania teorii wyjaśniających, które pozwalają – poprzez odniesienie się nowych ustaleń empirycznych – na rozszerzenie i rozbudowanie istniejących modeli. Co do poziomu aplikacji, to dotyczy on podejmowanych działań w ściśle określonych kontekstach. Poziom metaglottodydaktyczny (najwyższy) obejmuje zaś dość ogólne i relatywnie abstrakcyjne refleksje związane z działaniami podejmowanymi w obrębie procesu kształcenia językowego. Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że glottodydaktyka, która jest nauką aplikatywną, pozostaje w ścisłym związku z wymiarem praktycznym (Jaroszewska, 2014: 57–58), który w dużej mierze determinuje przedmiot jej badań, co jest istotne z punktu widzenia rozważań zawartych w niniejszym artykule.

1.2. Główne założenia dydaktyki wielojęzyczności

Wraz z pojawieniem się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) (2001/2003¹), glottodydaktyka jako samodzielna dyscyplina badawcza stanęła przed nowym zadaniem, jakim jest zoperacjonalizowanie pojęcia „kompetencja różnojęzyczna”, a także prowadzenie badań w zakresie tej kompetencji, polegających na stworzeniu modeli, które można by zastosować w różnych kontekstach edukacyjnych.

Twórcy ESOKJ wychodzą z założenia, że – w czasie komunikacji egzolingwalnej – jej uczestnicy aktywują potrzebne im w danym momencie składowe swojego repertuaru językowego, aby skutecznie zrealizować założone cele komunikacyjne². Tym samym – funkcjonujący przez wiele lat paradygmat glottodydaktyczny ulega zmianie. Celem procesu kształcenia językowego nie jest już

¹ Dokument ukazał się w 2001 r. w języku angielskim i francuskim. Tłumaczenie na język polski ukazało się w 2003 r. i do niego odnosimy się w niniejszym artykule.

² „W różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji ze swoim rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście choćby słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego. Dysponując nawet tylko ograniczoną

dążenie – w każdym ze znanych języków – do idealnej ich znajomości, często utożsamianej z wyidealizowanym modelem rodzimego użytkownika języka, a „rozwinięcie kompetencji językowej, w której wszystkie umiejętności mają swoje miejsce” (ESOKJ, 2003: 16). Można więc założyć, że jednym z głównych celów procesu uczenia się i nauczania języków obcych powinno być świadome rozwijanie u uczących kompetencji różnojęzycznej, której różne składowe będą uaktywnianie w czasie aktu komunikacji w zależności od potrzeb wymuszonych przez jego uczestników. Analizując definicję wyżej wspomnianej kompetencji³, można przyjąć, że stanowi ona wypadkową umiejętności komunikacyjnych, które jednostka nabyła w różnych językach, w tym także w języku ojczystym. Składają się zaś na nią zasoby językowe użytkownika języka (nazywane także repertuarem językowym), które wchodzi z sobą w interakcję, tworzą sieć silnie zindywidualizowanych połączeń międzyjęzycznych aktywowanych w zależności od potrzeb wymuszonych przez sytuację komunikacji (Lüdi, 2016: 43; Moore, Castellotti, 2008: 18). Z tego właśnie powodu, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją funkcjonalną, dzięki której uczący się języka umieją w sposób elastyczny (a jednocześnie kreatywny) wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w innych, dotąd nieznanach sytuacjach. Warto też podkreślić, że ma ona charakter cząstkowy, ponieważ poszczególne składowe repertuaru językowego ucznia są rozwinięte w różnym stopniu i – warto to nadmienić – ich konfiguracja zmienia się wraz z jego doświadczeniem językowym, co świadczy o ewolucyjnym charakterze tej kompetencji (ESOKJ, 2003: 117). W piśmiennictwie glottodydaktycznym podkreślone są także korzyści, jakie czerpie z niej jednostka (Robert, Rosen, 2010: 58). I tak na przykład, osoby z silnie rozwiniętą kompetencją różnojęzyczną posiadają dość wysoką świadomość metajęzykową i metakomunikacyjną, co w konsekwencji umożliwia im głębszą refleksję nad funkcjonowaniem języka i komunikacji; innymi słowy, umieją odróżnić kwestie ogólne od charakterystycznych dla pojedynczych języków, to zaś

kompetencją w jakimś języku, można pośredniczyć w komunikacji między osobami nieznanymi żadnego wspólnego języka. Nawet wówczas, gdy brakuje takiej osoby pośredniczącej, można przecież próbować osiągnąć jakiś stopień porozumienia za pomocą własnej różnojęzycznej kompetencji, używając wszystkich znanych sobie języków i dialektów, a także stosując środki paralingwistyczne, takie jak mimika, gesty, wyraz twarzy, itp., co przy maksymalnym uproszczeniu języka może przynieść pewien sukces komunikacyjny” (ESOKJ, 2003: 16)

³ „Kompetencja różnojęzyczna (...) odnosi się do umiejętności postępowania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik” (ESOKJ, 2003: 145).

wpływa dodatnio na ich umiejętność uczenia (fr. savoir-apprendre) oraz ułatwia tworzenie związków pomiędzy kodami wchodzącymi w skład ich repertuaru językowego. W związku z mocniej rozwiniętą kompetencją socjologiczną i pragmatyczną, osoba o rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej jest również wolna od stereotypowego postrzegania języków, które często blokuje proces uczenia się nowego kodu. Wszystkie wymienione korzyści, które wynikają z rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej, nie tylko ułatwiają jednostce komunikację, ale przede wszystkim przyspieszają naukę kolejnych języków, zagadnienia istotnego z punktu widzenia refleksji zawarty w niniejszym tekście.

Glottodydaktyka jako relatywnie młoda dyscyplina naukowa o charakterze – jak już zostało podkreślone – aplikatywnym, pozostaje w ścisłym związku z innymi dziedzinami nauki, tworząc subdyscypliny obierające za przedmiot swoich badań obszary z pogranicza procesu kształcenia językowego oraz innych nauk (z reguły społecznych). Przykładem takich subdyscyplin jest chociażby glottogagogika (nauczanie języków obcych osób wieku senioralnym), tyfloglottodydaktyka (nauczanie języków obcych osób niewidzących), czy surdoglottodydaktyka (nauczanie języków obcych osób niesłyszących). Zabiegi takie są jak najbardziej wskazane, ponieważ – jak słusznie zauważa Jaroszevska (2014: 64) należy je postrzegać „jako przejaw dążenia do specjalizacji glottodydaktycznej, dzięki której możliwe stanie się dogłębne zbadanie interesującej nas rzeczywistości.”. W tym samym duchu można więc postulować istnienie dydaktyki wielojęzyczności. O ile przez wiele lat wielojęzyczność była jednym z obszarów językoznawstwa, a dokładniej socjolingwistyki, o tyle od czasu pojawienia się ESOKJ powinna stać się ona także przedmiotem badań glottodydaktycznych. Ponieważ nie jest ona zmienną kategorialną, warto zastanowić się, który z jej aspektów należałoby poddać badaniu. Biorąc pod uwagę definicje zaproponowane przez twórców ESOKJ i przytoczone powyżej można przyjąć, że w centrum zainteresowań badawczych dydaktyki wielojęzyczności znajduje się umiejętność dokonania przez ucznia pozytywnego i świadomego transferu międzyjęzykowego, który docelowo ma ułatwić mu naukę kolejnych języków.

2. W stronę operacjonalizacji założeń dydaktyki wielojęzyczności

Wychodząc z założenia, że założenia dydaktyki wielojęzyczności opierają się w dużej mierze na wykształceniu u uczniów umiejętności dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego, warto się zastanowić, które składowe procesy glottodydaktycznego wspierają jego rozwój. Można przyjąć, że dokonanie takiego transferu jest wypadkową strategii opartych na zasobach repertuaru językowego ucznia. Aby uczeń mógł stworzyć taki wachlarz strategii, musi właściwie zarządzać własnym procesem uczenia się (metapoznanie) oraz emocjami,

które mu towarzyszą (afektywność). Wymaga to od niego podejścia refleksyjnego, które umożliwi mu wykorzystanie wiedzy i umiejętności nabytych w czasie nauki innych języków (w tym również ojczystego).

2.1. Metapoznanie

Metapoznanie lub inaczej umiejętność uczenia się nie jest pojęciem nowym w kontekście procesu kształcenia językowego. Jest to również umiejętność silnie akcentowana przez twórców ESOKJ (2003), którzy wyodrębniają ją jako jedną z czterech kompetencji ogólnych pozostających w silnym związku z rozwojem komunikacyjnych kompetencji językowych jednostki. W dużym skrócie można przyjąć, że rozwinięta umiejętność uczenia się pozwala uczniowi świadomie – a zatem bardziej efektywnie – zarządzać procesem uczenia się. Umiejętność ta jest szczególnie pożądana w czasie tworzenia wiedzy językowej i komunikacyjnej. Nabywanie tej umiejętności przebiega w następujących etapach (Sujecka-Zajac 2016: 144–146):

- spostrzeganie nowych elementów;
- porównywanie nowych elementów z elementami, które już są znane uczniowi;
- wnioskowanie, czyli stworzenie roboczych wniosków dotyczących funkcjonowania i cech nowego zjawiska, a następnie ich weryfikacja poprzez znalezienie jak największej liczby przykładów, które potwierdzają wyciągnięte wnioski;
- formułowanie hipotezy, jej weryfikowanie oraz uogólnianie, jeśli zostanie – po dokładnej analizie – uznana za prawdziwą.

Pokazane wyżej etapy tworzenia wiedzy (czy językowej, czy komunikacyjnej) wpisują się w założenia dydaktyki wielojęzyczności opartej na pozytywnym transferze międzyjęzycznym. Aby nabyć umiejętności w kolejnym języku, uczący się porównuje go z tymi, które wchodzi w skład jego repertuaru, tworząc sieć silnie zindywidualizowanych połączeń międzyjęzycznych. Zauważając „nowe dane”, porównuje je z elementami znanymi w innych językach, co docelowo prowadzi do uogólnienia postawionej hipotezy dotyczącej funkcjonowania nowego kodu. Warto podkreślić, że umiejętność uczenia się, która wpisuje się w założenia dydaktyki wielojęzyczności, może być analizowana w dwóch płaszczyznach (Kucharczyk, 2018: 131). Z jednej strony można mówić o skali mikro, obejmującej rozwiązywanie pojedynczych zadań językowych (np. słuchanie ze zrozumieniem, czytanie, nauka gramatyki lub słownictwa); z drugiej zaś można wyróżnić skalę makro, która obejmuje umiejętność zarządzania procesem nauki kolejnego języka w szerszym tego słowa znaczeniu.

Chodzi przede wszystkim o jego zaplanowanie (wyznaczenie sobie realnych celów, wybranie odpowiednich strategii uczenia się itp.) oraz monitorowanie jego skuteczności w oparciu o doświadczenie nabyte w czasie nauki innych języków. Analizując metapoznanie w skali makro, należy również uwzględnić świadomość ucznia związaną z wpływem jego uwarunkowań osobowościowych na proces uczenia się języka. Uczeń, opierając się na nabytym wcześniej doświadczeniu, powinien wiedzieć jakie cechy osobowościowe ułatwią mu, a jakie utrudnią nabywanie kompetencji w kolejnym języku.

2.2. Afektywność

Wypracowanie przez ucznia zestawu strategii opartych na zasobach jego własnego repertuaru językowego a prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzycznego nie jest możliwe bez umiejętności zarządzania emocjami, które towarzyszą procesowi uczenia się języka. Jest ona szczególnie istotna na początku, ponieważ to właśnie wtedy może doświadczyć on negatywnych emocji związanych z faktem, że nie umie się posługiwać językiem, który jest dla niego wciąż „obcy” (zwłaszcza w warstwie fonetycznej). Można więc przyjąć, że sterowanie swoimi emocjami w oparciu o nabyte uprzednio doświadczenie w zakresie uczenia się języków może pomóc uczniowi przełamać blokadę afektywną i pozytywnie wpłynąć na podtrzymanie motywacji. Pomagając mu w sferze afektywnej, należy uwzględnić kontekst, w którym odbywa się proces kształcenia językowego (zob. Kucharczyk, 2016). Przede wszystkim warto zastanowić się, jaki jest status języka docelowego: czy jest to pierwszy czy drugi język obcy ucznia, czy uczeń będzie przystępował do egzaminu dońsłego z tego języka, czy ma z nim kontakt poza lekcjami w szkole itp. W każdej z wymienionych tytułem przykładu sytuacjach nastawienie ucznia do nauki będzie inne i będzie wymagało wdrożenia innych strategii, zarówno przez niego, jak i ze strony nauczyciela. Równie ważne są postawy ucznia względem języka i społeczności, które się nim posługują. Warto więc się pochylić nad reprezentacjami, jakie uczniowie posiadają na temat języka i kultury docelowej. Reprezentacje, o których mowa, obejmują nie tylko elementy poznawcze, ideologiczne, normatywne, ale także przekonania, opinie i wartości (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2016: 189). Co istotne, zmieniają się one wraz z doświadczeniem jednostki, która na różnych etapach życia funkcjonuje w różnych grupach społecznych. Z punktu widzenia założeń dydaktyki wielojęzyczności, elementem szczególnie istotnym w kontekście wpływu sfery afektywnej na rozwój kompetencji różnojęzycznej wydaje się tzw. dystans psychotypologiczny. O ile dystans typologiczny polega na realnej ocenie stopnia pokrewieństwa genetycznego pomiędzy językami (stąd na przykład pojęcie rodzin językowych), o tyle dystans

psychotypologiczny polega na dokonaniu przez jednostkę subiektywnej oceny stopnia podobieństwa pomiędzy określonymi jednostkami. Odwołując się do piśmiennictwa glottodydaktycznego, można przyjąć, że to właśnie dystans psychotypologiczny odgrywa ważniejszą typologiczną rolę w procesie uczenia się i nauczania języków (de Angelis, 2005: 381–384, Heidrick 2006: 3). Stąd też działania dydaktyczne polegające na zmniejszeniu u uczących tego dystansu wydają się niezwykle cenne dla zwiększenia efektywności procesu uczenia się i nauczania kolejnych języków obcych.

2.3. Refleksyjność

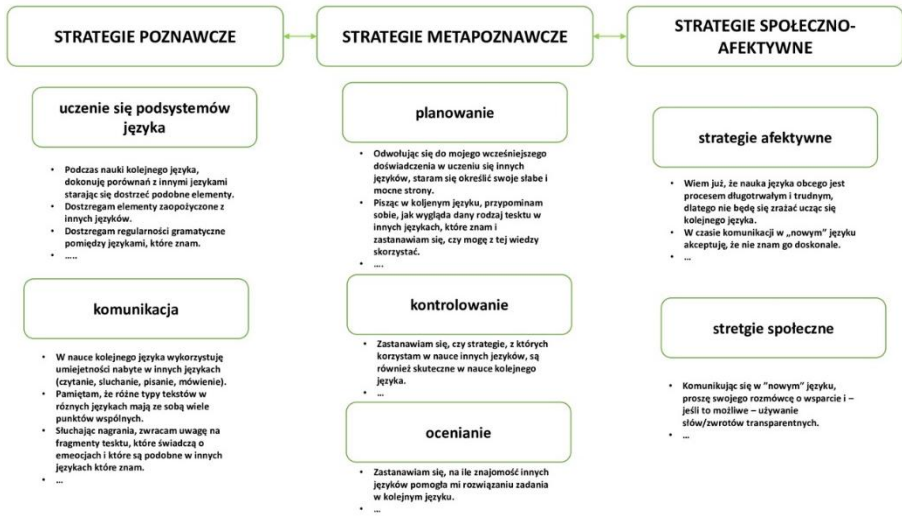
Aby uczeń mógł właściwie zarządzać procesem uczenia się języków obcych, jak również emocjami, które mu towarzyszą, warto rozwinąć u niego umiejętność myślenia refleksyjnego. Refleksyjne myślenie to skłonność jednostki do analizowania podejmowanych działań (Kopaczyńska, 2008: 100; Perkowska-Klejman, 2013: 75). W pracach glottodydaktycznych refleksyjnemu myśleniu poświęcono już wiele miejsca. Co więcej, opracowano także narzędzia, które mają za zadanie ułatwić uczniowi naukę języków właśnie dzięki postawie refleksyjnej. Mowa tu przede wszystkim o *Europejskim Portfolio Językowym*, czy o *Autobiografii Spotkań Międzykulturowych*, które zdają się promować założenia europejskiej polityki językowej, a więc również różnojęzyczność. Niemniej jednak w żadnym ze wspomnianych narzędzi nie ma zadań skłaniających uczniów do refleksji nad synergia, którą mogą oni czerpać z zasobów ich własnego repertuaru językowego. A tymczasem, to właśnie taki typ refleksji może przyczynić się zacieśnienia połączeń międzyjęzykowych u uczniów. Warto też w tej refleksji uwzględnić ich język ojczysty. Z jednej strony, umożliwia on uczniom korzystanie z aparatu pojęciowego służącego do opisywania języka i komunikacji, z drugiej zaś stanowi – punkt wyjścia lub pewnego rodzaju rusztowanie poznawcze do porównań międzyjęzykowych, ponieważ to on z reguły to jest głównym trzonem zasobów językowych uczniów. Dzięki odpowiednio ukierunkowanej refleksji, będą oni zwracali uwagę na różnorodność językową, będą wrażliwi na różnice i podobieństwa językowe, a tym samym staną się krytyczni wobec zjawisk językowych i komunikacyjnych (zob. CARAP 2012). Co więcej, będą postrzegali fakty językowe w sposób mniej przemyślany, a zarazem mniej normatywny, ponieważ będą brali pod uwagę złożoność języka oraz procesu komunikacji, a to uchroni ich przez skłonnością do uogólnień.

2.4. Strategie

Tak jak zostało wspomniane wcześniej, strategie – oparte na zasobach językowych ucznia – są warunkiem pozytywnego transferu międzyjęzykowego, który

znajduje się w centrum zainteresowań badawczych dydaktyki wielojęzyczności. Samo pojęcie strategii, nie jest pojęciem nowym w literaturze glottodydaktycznej. Pojawiło się ono wraz z wprowadzeniem do refleksji dydaktycznej pojęcia kompetencji komunikacyjnej (lata 70. XX wieku), której strategii stanowią nieodłączny element. W wielu pracach badawczych naukowcy pojawiają się także typologie strategii uczenia się. Do najczęściej cytowanych na pewno należy zaliczyć typologie takich badaczy jak Ellis (1985), Rubin (1989), O'Malley i Chamot (1990), czy Oxford (1990). W każdej propozycji można wyróżnić trzy obszary, do których pojedyncze strategii się odnoszą, tj. obszar poznawczy (kognitywny), metapoznawczy (metakognitywny) oraz społeczno-afektywny. W żadnej nie ma jednakże grupy strategii odnoszącej się do możliwości wykorzystania przez uczącego się zasobów jego własnego repertuaru językowego. Wskazane byłoby zatem stworzenie takiej właśnie typologii, opartej na hipotezie współzależności Cumminsa, zgodnie z którą poziom kompetencji w pierwszym języku ma wpływ na poziom kompetencji w kolejnych (Hamers i Blanc 2003: 95). Na potrzeby dydaktyki wielojęzyczności można więc założyć, że poziom strategii, które uczniowie aktywują w czasie nauki języków obcych przełoży się na poziom ich strategii opartych na zasobach repertuaru językowego. Jest to związane z faktem, że „wiedza deklaratywna oraz proceduralna dotycząca funkcjonowania języka i reguł, którymi rządzi się komunikacja, są transwersalne, a co za tym idzie – mogą być wykorzystane w procesie uczenia się kolejnego języka. Im więcej języków uczeń zna, tym łatwiej będzie mu wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w czasie poznawania kolejnych języków. Ponadto im więcej podobieństw uczeń dostrzeże pomiędzy językiem trzecjalnym a językami stanowiącymi jego potencjał językowy, tym nauka powinna być szybsza i bardziej efektywna” (Kucharczyk, 2018: 114). Punktem wyjścia do rozwijania u uczniów strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego jest uświadomienie im, że języki mogą być ze sobą powiązane ze względu na podobieństwa natury genetycznej, a także, że występuje w nich wiele zapożyczeń składających się na tzw. słowa transparentne. Uczniowie powinni być również świadomi, że elementy pozornie podobne w różnych językach mogą mieć różne znaczenie (zjawisko tzw. „fałszywych przyjaciół”). Strategie uczenia się, oparte na wykorzystaniu zasobów językowych uczących się obejmowałyby – podobnie jak dotychczasowe klasyfikacje strategii „ogólnych” – trzy obszary: poznawczy, metapoznawczy oraz społeczno-afektywny, przy czym ich wspólnym mianownikiem byłaby umiejętność dokonywania porównywania międzyjęzykowego. Poniższy schemat, pokazuje układ wyżej wspomnianych strategii⁴:

⁴ Pełna typologia strategii opartych na zasobach repertuaru językowego uczniów wraz z licznymi przykładami znajduje się w: Kucharczyk (2018: 119-120).



Rysunek 1: Strategie oparte na zasobach repertuaru językowego ucznia.

2.5. Pozytywny transfer międzyjęzykowy

Rozwinięcie u uczniów wachlarza strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego przy odpowiednim wsparciu obszarów metapoznawczego i afektywnego procesu uczenia się języka oraz postawy refleksyjnej powinno prowadzić do wykształcenia umiejętności dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego stojącego w centrum założeń dydaktyki wielojęzyczności. Transfer nie jest pojęciem nowym dla procesu kształcenia językowego, ponieważ – jak zauważa Arabski (2007: 342) „jako pojęcie językoznawcze zawsze był ujmowany i uważany za zjawisko występujące w sytuacji uczenia się języka”. Niemniej jednak przez wiele lat był uważany raczej za zjawisko negatywne, które może blokować proces nauki kolejnego języka. Tymczasem pozytywny transfer interjęzykowy, oparty na wykorzystaniu przez uczących się zasobów własnego repertuaru językowego, może wspomóc i zwiększyć efektywność nauki kolejnego języka, pod warunkiem, że jest to transfer świadomy, a więc oparty na refleksji ucznia nad językiem oraz procesem komunikacji (Widła, 2011: 55; Stolarczyk-Gembiak, 2015: 471). Na lekcji języka obcego, transfer międzyjęzykowy może być dokonany w różnych obszarach. Może on dotyczyć podsystemów języka (gramatyki, słownictwa, fonetyka, ortografii); może też dotyczyć poszczególnych sprawności językowych składających się na proces komunikacji (czytania, słuchania, pisanie, mówienia, interakcji, mediacji), jak również zadań, których realizacja łączy w sobie umiejętności językowe oraz pozajęzykowe. Stąd warto zachęcać uczniów do dokonywania świadomego (a

zatem pozytywnego) transferu międzyjęzykowego, ponieważ ułatwi im on naukę kolejnych języków, a tym samym wpłynie na jej efektywność. Pierwszym krokiem do działań o charakterze transferogennym jest wykształcenie u uczniów strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego, co wymaga umiejętności zarządzania procesem uczenia się i emocjami, które mu towarzyszą, jak również przyjęcia postawy refleksyjnej. Wszystkie elementy, o których mowa, tworzą model, którego składowe ilustruje poniższy schemat:



Rysunek 2: Model SMART.

Model ten nosi nazwę SMART (akronim od jego składowych). Kompetencja różnojęzyczna jest „kompetencją typu *smart*, ponieważ uczeń korzysta z niej niczym ze smartfona: w zależności od potrzeb wymuszonych przez sytuację aktu komunikacji „wyszukuje” w swoich zasobach językowych te elementy, które są mu potrzebne *hic et hunc*, a tym samym nawiguje pomiędzy językami, które zna lub z którymi miał kontakt, aby znaleźć sposoby skutecznej komunikacji” (Kucharczyk, 2018: 224) jak również skuteczne sposoby uczenia się kolejnego języka.

3. Badanie własne

3.1. Założenia badania własnego

3.1.1. Cel, pytania oraz hipotezy badawcze

Celem badania przedstawionego w tej części artykułu było sprawdzenie, na ile założenia dydaktyki wielojęzyczności są wdrażane w życie przez nauczycieli języków obcych pracujących w polskich szkołach. Badaniem zostały objęte wszystkie elementy opisanego powyżej modelu SMART: metapoznanie, afektywność,

refleksyjność, strategie oparte na zasobach repertuaru językowego ucznia oraz pozytywny transfer międzyjęzykowy. Główne pytanie badawcze wraz z hipotezą zostały sformułowane w następujący sposób:

- PB: Na ile nauczyciele języków obcych, pracujący w polskich szkołach wcielają w życie założenia dydaktyki wielojęzyczności?
HB: Nauczyciele języków obcych, pracujący w polskich szkołach dość regularnie wcielają w życie założenia dydaktyki wielojęzyczności.

Szczegółowe pytania oraz towarzyszące im hipotezy badawcze brzmiały:

- PBS1: W jakim stopniu nauczyciele pomagają swoim uczniom zarządzać procesem uczenia się języka obcego, w oparciu o doświadczenie, które uczniowie nabyli ucząc się innych języków?
HBS1: Nauczyciele regularnie pomagają swoim uczniom zarządzać procesem uczenia się, wykorzystując doświadczenie, które uczniowie nabyli ucząc się innych języków.
PBS2: Na ile nauczyciele zwracają uwagę na czynniki afektywne towarzyszące uczniom w czasie procesu uczenia się języka obcego?
HBS2: Strona afektywna procesu uczenia się jest ważna dla nauczycieli.
PBS3: W jakim stopniu nauczyciele zachęcają uczniów do refleksji nad funkcjonowaniem języka?
HBS3: Nauczyciele dość regularnie zachęcają uczniów do refleksji nad funkcjonowanie języka.
PBS4: Z jaką częstością nauczyciele proponują uczniom zadania umożliwiające im stworzenie wachlarza strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego?
HBS4: Nauczyciele dość często proponują uczniom zadania umożliwiające im stworzenie wachlarza strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

3.1.2. Narzędzie użyte w badaniu

W badaniu wykorzystano kwestionariusz ankiety. Zawierał on 25 jednostek opisujących działania podejmowane przez nauczycieli. Obejmowały one 4 obszary: metapoznanie, afektywność, refleksyjność oraz strategie oparte na repertuarze językowym ucznia w połączeniu z umiejętnością dokonania pozytywnego transferu

językowego. Zadanie nauczyciela polegało na określeniu, z jaką częstością podejmuje określone działanie poprzez wybranie jednej z odpowiedzi spośród zaproponowanych: nigdy, rzadko, czasem, często lub zawsze. Oprócz pytań związanych z działaniami dydaktycznymi, nauczycieli mieli zdecydować, w jakim stopniu znają treści ESOKJ (2003) i czy znają jego wersję uzupełniającą z 2018 r. Kwestionariusz ankiety zawierał także pytania dotyczące nauczanego języka, stażu pracy w zawodzie, jak również typu szkoły, w której nauczyciel pracuje. Kwestionariusz ankiety został rozesłany do nauczycieli drogą elektroniczną (poczta elektroniczna, media społecznościowe) w pierwszym kwartale 2021 roku. W związku z formą ankiety (ankieta w wersji elektronicznej) w badaniu wzięli udział nauczyciele uczący języków obcych w całej Polsce. Dobór próby był zatem dobozem losowym opartym na kryterium dostępności próby badawczej.

3.1.3. Próba badawcza

W badaniu wzięło udział 154 nauczycieli (N = 154), reprezentujących różny profil zawodowy, jeśli chodzi o nauczany język, miejsce pracy, czy staż pracy w zawodzie. Charakterystyka próby badawczej została przedstawiona w poniższej tabeli:

| N = 155 [%] | | |
|----------------|---|-----|
| nauczany język | angielski | 20% |
| | francuski | 29% |
| | hiszpański | 6% |
| | niemiecki | 51% |
| | rosyjski | 2% |
| | włoski | 1% |
| | inny | 3% |
| miejsce pracy | SP ⁵ bez oddziałów dwujęzycznych | 21% |
| | SP z oddziałami dwujęzycznymi | 3% |
| | SPP ⁶ bez oddziałów dwujęzycznych | 48% |
| | SPP z oddziałami dwujęzycznymi | 13% |
| | uczelnia wyższa – kierunki niefilologiczne (tzw. lektoraty) | 8% |
| | uczelnia wyższa – kierunki filologiczne | 14% |
| | inne | 17% |
| staż pracy | 0–5 lat | 4% |
| | 6–10 lat | 7% |
| | 11–15 lat | 14% |
| | 15–20 lat | 22% |
| | powyżej 20 lat | 54% |

Tabela 1: Charakterystyka nauczycieli biorących udział w badaniu (N=154).

⁵ SP = szkoła podstawowa

⁶ SPP = szkoła ponadpodstawowa

Nauczycieli poddani badaniu, zostali zapytani, w jakim stopniu znają treść ESOKJ. Pytanie to jest istotne z punktu refleksji zawartych w niniejszym tekście, ponieważ to właśnie w tym dokumencie pojawiają się informacje dotyczące kompetencji różnojęzycznej oraz jej miejsca w kształceniu językowym. Co więcej, dokument funkcjonuje na „rynku glottodydaktycznym” od ok. 20 lat, można więc przyjąć, że ramy teoretyczne zostały już przełożone na praktykę dydaktyczną. Ankietowani nauczycieli mieli wybrać jedną z wartości pomiędzy (-2) a (+2), gdzie -2 oznaczało nie znam wcale treści ESOKJ zaś +2 znam treści bardzo dobrze. Średnia odpowiedzi respondentów wynosi 0,9, przy odchyleniu standardowym 1,01. Odpowiedzi są dość rozproszone, można jednak przyjąć, że spora grupa badanych zna podstawowe treści dokumentu. Ankietowani nauczyciele zostali też poproszeni o udzielenie odpowiedzi, czy słyszeli o pojawieniu się wersji uzupełniającej ESOKJ w 2018. Było to pytanie istotne, ponieważ dokument ten operacjonalizuje pojęcie kompetencji różnojęzycznej (deskryptory, strategie). Zdecydowana większość ankietowanych nie słyszała o dokumencie (63% respondentów wybrała odpowiedź NIE, 37% odpowiedź TAK). Można więc przyjąć założenie, że nawet jeśli respondenci starają się wdrożyć w życie założenia dydaktyki wielojęzyczności, robią to intuicyjnie.

3.2. Analiza wyników ankiety

3.2.1. Metapoznanie

Poniższa tabela pokazuje odpowiedzi nauczycieli na pytania związane z rozwijaniem u uczniów umiejętności uczenia się w oparciu o założenia dydaktyki wielojęzyczności.

| Metapoznanie N = 154 [%] | | | | | |
|---|-------|--------|--------|--------|--------|
| | nigdy | rzadko | czasem | często | zawsze |
| Zachęcam uczniów, aby ucząc się kolejnego języka obcego określili, jakie metody i techniki uczenia się języków były dla nich skuteczne, po to, aby mogli je ponownie wykorzystać. | 5 | 15 | 23 | 38 | 20 |
| Zachęcam uczniów, aby ucząc się języka, korzystali ze strategii, które przetestowali ucząc się innych języków. | 2 | 14 | 18 | 39 | 27 |

Tabela 2: Odpowiedzi nauczycieli na pytania związane z obszarem metapoznawczym (N = 154).

Analizując odpowiedzi ankietowanych nauczycieli, można przyjąć założenie, że rozwijanie umiejętności uczenia odbywa się w oparciu o doświadczenie, które uczniowie nabyli, ucząc się innych języków. Duża grupa badanych zachęca swoich uczniów

do określenia technik, które okazały się skuteczne w czasie nauki innych języków, w celu przetestowania, na ile okazały się one skuteczne w nauce kolejnego języka.

3.2.2. Afektywność

W poniższej tabeli zostały przedstawione odpowiedzi nauczycieli na pytania związane ze sferą afektywną procesu uczenia się języka obcego.

| Afektywność N = 154 [%] | | | | | |
|---|-------|--------|--------|--------|--------|
| | nigdy | rzadko | czasem | często | zawsze |
| Staram się poznać nastawienie moich uczniów do języka, którego uczę. | 1 | 6 | 7 | 31 | 55 |
| Zwracam uwagę na motywację uczniów do nauki języka w różnych momentach procesu dydaktycznego. | 1 | 5 | 9 | 34 | 51 |

Tabela 3: Odpowiedzi nauczycieli na pytania związane ze sferą afektywną procesu uczenia się (N = 154).

Wyniki pokazują, że prawie wszyscy badani nauczyciele zwracają uwagę na emocje, które towarzyszą procesowi uczenia się języka. Zdecydowana większość chce poznać nastawienie uczniów do języka, co może sugerować pracę nad reprezentacjami społecznymi związanymi z języki i kulturą docelową. Nauczyciele na bieżąco starają się też monitorować motywację uczniów, co jest istotne z punktu widzenia wdrażania w życie założeń dydaktyki wielojęzyczności.

3.2.3. Refleksyjność

Poniżej zostały zebrane odpowiedzi ankietowanych nauczycieli na pytania związane z postawą refleksyjną w czasie kształcenia językowego.

Wielu z badanych nauczycieli zachęca uczniów do formułowania pytań związanych z funkcjonowaniem języka, co z całą pewnością wymaga posiadania odpowiedniego aparatu pojęciowego zdobytego w czasie nauki innych języków (w tym języka ojczystego). Duża grupa mobilizuje też swoich podopiecznych do dokonywania porównań międzyjęzykowych oraz dostrzegania słów, które znają w innych językach, zwracając im jednocześnie uwagę na zjawisko fałszywych przyjaciół. Dotyczy to zarówno rozwijania kompetencji leksykalnej jak i gramatycznej. Nieco dziwi więc fakt, że badani nauczyciele dużo rzadziej zwracają uwagę uczniów na internacjonalizmy, które wydają się – przynajmniej na pierwszy rzut oka – łatwiejsze do wskazania niż słowa przypominające wyrazy znane przez uczniów w innych językach.

| Refleksyjność N = 154 [%] | | | | | |
|---|-------|--------|--------|--------|--------|
| | nigdy | rzadko | czasem | często | zawsze |
| Zachęcam swoich uczniów do formułowania pytań odnoszących się do funkcjonowania języka. | 3 | 10 | 18 | 38 | 31 |
| Na lekcjach zachęcam uczniów do dokonywania porównań z innymi językami, które znają, w celu dostrzeżenia wspólnych elementów (w zakresie słownictwa, gramatyki, etc.) z językiem, którego uczę. | 0 | 5 | 19 | 49 | 26 |
| Na lekcjach zachęcam uczniów do dostrzegania słów zapożyczonych z innych języków, które uczniowie znają. | 1 | 3 | 10 | 39 | 46 |
| Na lekcjach zachęcam uczniów do dostrzegania słów „międzynarodowych” (tzw. internacjonalizmów lub słów transparentnych). | 4 | 16 | 34 | 25 | 21 |
| Uświadamiam swoim uczniom, że szukając podobieństw pomiędzy słowami, powinni wiedzieć, że słowa wyglądające na podobne mogą mieć różne znaczenie. | 3 | 6 | 12 | 39 | 40 |
| Uświadamiam swoim uczniom, że szukając podobieństw gramatycznych, powinni wiedzieć, że konstrukcje gramatyczne wyglądające na podobne, mogą mieć różne znaczenie. | 6 | 14 | 20 | 30 | 31 |

Tabela 4: Odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące rozwijania u uczniów postawy refleksyjnej (N = 154).

3.2.4. Strategie oparte na repertuarze językowym ucznia oraz transfer międzyjęzykowy

W poniższej tabeli zostały zestawione odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące częstości działań dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie u uczniów strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego a prowadzących docelowo do pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

| Strategie oparte na zasobach repertuaru językowego ucznia i transfer międzyjęzykowy N = 154 [%] | | | | | |
|--|-------|--------|--------|--------|--------|
| | nigdy | rzadko | czasem | często | zawsze |
| Uświadamiam uczniom, że różne teksty (np., rozprawka, rozmowa nieformalna) są podobnie zbudowane w różnych językach. | 3 | 12 | 23 | 40 | 21 |
| Ucząc gramatyki, proponuję uczniom ćwiczenia, które umożliwią im znalezienie podobieństw pomiędzy językiem, którego uczę, a innymi językami znanymi uczniom. | 5 | 16 | 31 | 31 | 18 |
| Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków, ułatwia im rozwiązywanie zadań | 3 | 12 | 18 | 34 | 34 |

Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności

| | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|
| sprawdzających rozumienie ze słuchu w kolejnym języku, którego się uczą. | | | | | |
| Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwiązywania zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków. | 5 | 14 | 22 | 29 | 31 |
| Zachęcam uczniów do wystuchania całego tekstu, aby określili jego myśl przewodnią, koncentrując się na słowach, które znają lub które przypominają im słowa znane w innych językach. | 5 | 9 | 16 | 32 | 38 |
| W czasie słuchania nagrań, zachęcam uczniów do zwracania uwagi na elementy tekstu (słowa/zdania/intonacja), które świadczą o emocjach i które są podobne w innych językach, które znają. | 7 | 18 | 22 | 28 | 25 |
| Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków, ułatwia im rozwiązywanie zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem w kolejnym języku, którego się uczą. | 2 | 8 | 19 | 38 | 33 |
| Zachęcam uczniów do czytania tekstu w całości, aby określili jego myśl przewodnią, koncentrując się na słowach, które znają lub które przypominają im słowa znane w innych językach. | 4 | 7 | 16 | 36 | 36 |
| Zachęcam uczniów, aby czytając słowa, których nie rozumieją, czytali je na głos i zastanawiali się, czy ich brzmienie nie przypomina słów, które znają w innych językach. | 10 | 19 | 30 | 25 | 15 |
| Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwiązywania zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem, korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków. | 4 | 18 | 19 | 34 | 25 |
| Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków, ułatwia im rozwijanie sprawności mówienia w kolejnym języku, którego się uczą. | 1 | 14 | 21 | 32 | 33 |
| Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwijania sprawności mówienia, korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków. | 3 | 14 | 22 | 34 | 27 |
| Zachęcam uczniów, aby w czasie rozmowy w języku obcym wysyłali i odbierali komunikaty niewerbalne i parawerbalne, które są im znane w innych językach (gesty, mimika, etc.). | 7 | 10 | 20 | 35 | 27 |
| Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków ułatwia im rozwijanie sprawności pisania w kolejnym języku, którego się uczą. | 3 | 13 | 22 | 36 | 26 |
| Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwijania sprawności pisania, korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków. | 5 | 16 | 25 | 32 | 21 |

Tabela 5: Odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące rozwijania u uczniów strategii prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego (N=154).

Wielu z badanych nauczycieli stara się przekonać uczniów, że znajomość innych języków może im ułatwić rozumienie ze słuchu w kolejnym, właśnie opanowywanym. Nieco rzadziej jednak ci sami nauczyciele starają się równocześnie zachęcić uczących się do wykorzystania w czasie słuchania technik sprawdzonych przy rozwiązywaniu analogicznych zadań w innych językach. Spora grupa sugeruje swoim uczniom wysłuchanie całego tekstu przy jednoczesnym skupieniu uwagi na słowach znanych lub podobnych do słów, które znają w innych językach, po to, aby możliwe było określenie myśli ogólnej tekstu. Dużo rzadziej jednak badani zwracają uwagę uczniów na elementy wypowiedzi świadczące o emocjach interlokutorów, które są podobne do znanych uczącym się w innych językach. Wielu z ankietowanych nauczycieli uświadamia także uczniom, że – podobnie jak w przypadku zadań sprawdzających umiejętność słuchania ze zrozumieniem – znajomość innych języków może im ułatwić czytanie w kolejnym języku. Z tego powodu zachęcają uczniów do czytania tekstu w całości (w celu określenia jego myśli głównej) i skoncentrowania się na słowach, które znają lub które przypominają im słowa znane w innych językach. Jednocześnie sugerują uczniom stosowanie technik, które 'przetestowali' w czasie czytania w innych językach i okazały się skuteczne. Rzadko jednak zachęcają uczniów do czytania nieznanymi słowami na głos, co być może pozwoliłoby im skojarzyć je ze słowami już im znanymi. Dużo rzadziej badani nauczyciele uświadamiają też uczniom, że znajomość innych języków może im ułatwić rozwijanie sprawności produktywnych (mówienie i pisanie). Jeszcze rzadziej respondenci zachęcają uczniów do wykorzystania – w czasie pracy nad sprawnością mówienia – technik sprawdzonych w innych językach. Nieco częściej natomiast sugerują uczącym się wysyłanie i odbieranie znanych im już komunikatów niewerbalnych i parawerbalnych, w czasie rozmowy w kolejnym języku. Jeśli zaś chodzi o strategię polegającą na wykorzystaniu przez uczniów technik dotyczących rozwijania umiejętności pisania sprawdzonych w innych językach, to jest ona rozwijania ze średnią częstością.

3.3. Wnioski

Podsumowując analizy przedstawione powyżej w odniesieniu do postawionych uprzednio pytań i hipotez badawczych, można stwierdzić, że badani nauczyciele starają się wcielić w życie główne założenia dydaktyki wielojęzyczności. Pomagają oni uczniom zarządzać procesem uczenia się języka w oparciu o doświadczenie, które już nabyli, zwracając jednocześnie uwagę na emocje towarzyszące procesowi kształcenia językowego. Respondenci starają się też rozwijać u uczniów refleksję nad językiem i komunikacją w oparciu o doświadczenie oraz uprzednio nabyte aparat pojęciowy. Proponują im także zadania, które umożliwiają utworzenie

zestawu strategii opartych na zasobach repertuaru językowego, które prowadzą do pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

4. Podsumowanie

Dydaktyka wielojęzyczności jest tworem nowym, który za przedmiot badań bierze z jednej strony rozwijanie kompetencji różnojęzycznej uczniów, z drugiej zaś, świadome z niej korzystanie w celu zwiększenia efektywności nauki kolejnego języka. Stąd też działania podejmowane w czasie procesu kształcenia językowego powinny być skierowane na rozwijanie u uczniów umiejętności dokonania świadomego (a więc pozytywnego) transferu międzyjęzykowego, to zaś wymaga wsparcia zarówno sfery metapoznawczej i afektywnej ucznia, jak również rozwijania u nich postawy refleksyjnej w oparciu o wiedzę i umiejętności nabyte w czasie nauki innych języków (w tym ojczystego). Badanie przedstawione w niniejszym artykule pokazało, że nauczyciele starają się pracować zgodnie z założeniami dydaktyki wielojęzyczności, choć można przyjąć, że robią to raczej w sposób dość intuicyjny bez właściwych podstaw teoretycznych. Wskazane byłoby więc włączenie założeń dydaktyki wielojęzyczności do kształcenia nauczycieli (i wstępnego, i ustawicznego), jak i przeprowadzenie badań (najlepiej podłużnych) na reprezentatywnej próbie.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski J. (2007), *Transfer międzyjęzykowy*, (w:) Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 341–351.
- de Angelis G. (2005), *Interlanguage Transfer of Function Words*. „Language Learning”, nr 55, s. 379–414.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Hamers J.F., Blanc M.H.A. (2003), *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidrick I. (2006), *Beyond the L2: How Is Transfer Affected by Multilingualism?*. “Teaching College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics”, vol. 6, nr 1, s. 1–3, <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Heidrick.pdf> [DW 12.02.2017]
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Kopaczyńska I. (2008), *Refleksyjność w procesie uczenia się* (w:) Filipiak E. (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 91–107.

- Kucharczyk R. (2016), *Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych*. „Linguodidactica”, nr XX, s. 195–212.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2016), *Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 64–70.
- Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. (2012). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Lüdi G. (2016), *Du plurilinguisme comme tare au plurilinguisme comme atout. L'héritage de l'idéologie monolingue*, (w:) Komur-Thillooy G, Paprocka-Piotrowska U. (red.), *L'éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*. Paris: Orizons, s. 31–53.
- Moore D., Castellotti, V. (2008), *La notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone*, (w:) Moore, D., Castellotti, V. (red.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Peter Lang: Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, s. 11–24.
- Perkowska-Klejman A. (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(61), s. 75–90.
- Robert J.-P., Rosen É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions Ophrys.
- Stolarczyk-Gembiak A. (2015), *Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekwentnego*. „Konińskie Studia Językowe”, nr 3 (4), s. 467–482.
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset/Instytut Romanistyki.
- Widła H. (2011), *Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 53–67.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.

Received: 11.04.2021

Revised: 20.02.2022