

Marta Kotarba-Kańczugowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

KSZTAŁTOWANIE INDYWIDUALNEJ RÓŻNOJĘZYCZNOŚCI NA WCZESNYCH ETAPACH W OPINII NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

ABSTRACT

The article contains the overview of research on the beliefs of pre-school and primary school teachers (n = 100) about developing the plurilingual competence in children. Research shows that the teachers highly appreciate the scientific, practical and motivational values of developing the plurilingual competence, but they lack knowledge about the teaching methods and tools and organizational forms that can be used for the development of plurilingual competence in the early stages of education. When discussing the results I analyze i.a. (a) the reasons for not taking actions aimed at the development of individual plurilingualism indicated by the respondents and (b) the actions taken declaratory by the respondents in the context of the objectives of plurilingual education.

Key words:

early childhood education, foreign language, native language, plurilingualism, plurilingual competence

1. Wprowadzenie

Problematyka różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania jest rzadko eksplorowana w kontekście pedagogicznym. Większość badań prowadzonych w tym zakresie ogranicza się do perspektywy socjolingwistycznej kształcenia w językach obcych, które w Polsce na etapie wczesnoszkolnym jest dość wycinkowe, a w edukacji przedszkolnej – nieobowiązkowe.

Na wstępie warto zauważyć, że chociaż w dokumentach unijnych powszechnie używa się terminu „wielojęzyczność”, Rada Europy podkreśla, że „wielojęzyczność” odnosi się do cechy społeczeństw, natomiast termin „różnojęzyczność” używany jest do opisu kompetencji określonej osoby¹. Jest to czytelne rozdzielenie pojęcia „różnojęzyczności” od „wielojęzyczności”. Termin ten różnicuje się również z pojęciem „dwujęzyczności”. Stwierdza się, że dwujęzyczność może (ale nie musi) zawierać w sobie kompetencję różnojęzyczną². To rozróżnienie nie jest już takie jasne. W przypadku dwujęzyczności mamy z reguły do czynienia z przyswajaniem języka, a o różnojęzyczności mówi się w kontekście uczenia się języków i kontaktu z nimi w warunkach instytucjonalnych³. Kluczem do rozróżnienia różnojęzyczności od dwujęzyczności staje się więc to, że w przypadku tej pierwszej mamy z reguły na myśli kontakt z językami obcymi w warunkach instytucjonalnych albo w życiu prywatnym, ale po tzw. okresie krytycznym⁴. Dwujęzyczność zatem nie wyklucza różnojęzyczności, ale nie jest z nią tożsama.

Współcześnie mamy coraz większy kontakt z wieloma językami, zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i w życiu prywatnym. Poszerzają się też konteksty używania języka, do słowa mówionego oraz pisanego dołączają teraz przekazy

¹ Por. L. King, N. Byrne, I. Djouadi, J. Bianco, M. Stoicheba, *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, Strasbourg 2011, s. 17; a także: *White Paper on Intercultural Dialogue. „Living Together As Equals in Dignity”*, Strasbourg 2008, s. 19–24.

² D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg 2009, s. 16.

³ Definityjne rozróżnienie przyswajania od uczenia się wprowadzone zostało przez Stephena Krashena w 1976 roku. Przyswajanie (*acquisition*) dokonuje się w sposób naturalny, wystarczy do tego swobodny dostęp do wypowiedzi językowych w otoczeniu. Natomiast uczenie się (*learning*) wymaga wysiłku oraz motywacji. Por. S.D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982, wydanie on-line: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf, [dostęp: 18.05.2013].

⁴ Koncepcja okresów krytycznych i sensytywnych zakłada, że aby doszło do zmiany rozwojowej, aktywność dziecka musi być stymulowana w takim okresie, w którym organizm jest szczególnie wrażliwy na występowanie określonych stymulacji. Kiedy mija okres krytyczny, jednostka staje się niewrażliwa i obojętna na określone pobudzenia. Por. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2009, s. 68–72; A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 133.

elektroniczne. Wszystko to otwiera nowe przestrzenie dla doświadczania języków. Tym bardziej istotne staje się nabywanie określonych kompetencji, które sprawią, że użytkownik języka/języków osiągnie poczucie bycia efektywnym w podejmowanych przez siebie działaniach językowych, w przechodzeniu od języka do mowy. Kształtowanie sprawności komunikowania się z innymi odgrywa istotną rolę w rozwijaniu podmiotowej zdolności posługiwania się językiem. W tym kontekście coraz większą popularnością cieszy się termin „różnojęzyczność”. Pojawienie się tego pojęcia jest interpretowane w różny sposób. Po pierwsze, jego stosowanie bywa postrzegane jako jedna z konsekwencji nacisków Unii Europejskiej na rozwój edukacji wielojęzycznej⁵. Inni przypisują wprowadzenie terminu „różnojęzyczność” francuskim badaniom nad językiem i podtrzymują, że rzadziej rozłączne traktowanie wielojęzyczności oraz różnojęzyczności obecne jest w badaniach angielskich⁶. Najczęściej jednak różnojęzyczność wiązana jest z edukacją w wielojęzycznym społeczeństwie.

W dyskursie europejskim pojęcie „kompetencji różnojęzycznej” i „kompetencji różnokulturowej” po raz pierwszy pojawiło się ok. roku 1997 w kontekście publikacji dokumentu: *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR)⁷. Wytyczne zawarte w dokumencie związane były z ustaleniami realizowanego przez Radę Europy w latach 1989–1996 projektu „Language Learning for European Citizenship”. Jego głównym celem było opracowanie sposobów uczenia się, nauczania i oceniania, które miałyby zastosowanie do wszystkich języków w Europie. Różnojęzyczność była więc początkowo pojęciem „ideologii unijnej” nastawionej na integrację europejską. Sama koncepcja edukacji różnojęzycznej zaś związana była w dużej mierze z poszukiwaniami metodycznymi w dziedzinie nauczania języków obcych. Ostatnio w dyskursie europejskim można obserwować poszerzanie zakresu i treści tego terminu i dotyczy on szeroko pojętej edukacji językowej, włączając w to języki narodowe/wykładowe itd.

Koncepcja różnojęzyczności jest obecnie rozwijana przez Radę Europy. Opisuje się ją jako zdolności jednostki do komunikatywnego używania języka/języków

⁵ U. Jessner, *A DST-model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. Second Language Development as a Dynamic Process*, „The Modern Language Journal” 2008, nr 2, t. 92, s. 270–283.

⁶ C. Kemp, *Defining Multilingualism* [w:] *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, L. Aronin, B. Hufeisen (red.), Amsterdam 2009, s. 11–26; R. De Cillia, *Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule* [w:] *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*, M. Frings, E. Vetter (eds.), Stuttgart 2008, s. 69–84.

⁷ D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

lub też regionalnych odmian języka do różnych celów. W ostatnich latach można obserwować w piśmiennictwie europejskim powolne odchodzenie od zaleceń nastawionych na kształcenie w biegłości posługiwania się językiem obcym na rzecz szerzej pojmowanych kompetencji, które umożliwiają uczestnictwo w międzynarodowej komunikacji. Zmiana ta wynika z uwzględnienia ustaleń badawczych, prowadzonych według teorii akwizycji językowej, które potwierdzają, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka (...) składają się na jedną całościową kompetencję, w której wszystkie doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają⁸”. W opisie kompetencji różnojęzycznej podkreśla się kompleksowość doświadczeń, które jednostka gromadzi w toku swojego życia i edukacji. Osoba różnojęzyczna posiada więc zróżnicowany repertuar językowy, w którym mieści się zarówno znajomość języka ojczystego, jak również języków dodatkowych, a także odmian regionalnych języka ojczystego⁹. Znajomość ta przejawia się w zróżnicowany sposób szeregiem sprawności (komunikacyjnych, kulturowych), które jednostka manifestuje w swoim codziennym funkcjonowaniu. Co więcej, osoba różnojęzyczna ma wysoką świadomość tego, dlaczego i jak uczy się języków; świadomie korzysta z uniwersalnych umiejętności uczenia się, których nabywała w toku edukacji językowej (zarówno instytucjonalnej, jak i nieformalnej). A także szanuje odmienność innych języków, nie stygmatyzuje osób ze względu na język, którym się posługują, dostrzega też wpływ mediów na język i mechanizmy tworzenia stereotypów na bazie języka. Różnojęzyczność może być konsekwencją nauczania i uczenia się języków, ale także doświadczeń życiowych gromadzonych w środowiskach wielojęzycznych.

Warto podkreślić, że znajomość innych języków jest ważna, ale nawet dobre opanowanie jednego czy dwóch języków obcych nie zawsze prowadzi do wyjścia poza postawę etnocentryczną. Uogólniając, można dysponować biegle jedynie językiem ojczystym, ale mieć wysoko rozwiniętą kompetencję różnojęzyczną. I odwrotnie – można władać dwoma językami obcymi w stopniu zaawansowanym, ale posiadać niskie kompetencje różnojęzyczne. Optymalna jest oczywiście

⁸ Por. np. L. White, *Second Language Acquisition: From Initial to Final State* [w:] *Second Language Acquisition and linguistic Theory*, J. Archibald (red.), Blackwell Oxford 2000, s. 130–155; Z. Dörnyei, P. Skehan (red.), *Individual Differences in Second Language Acquisition*, Amsterdam 2002; D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [*Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg–Paris: Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 2001], s. 16. To ujęcie – podkreślające holistyczne rozumienie nabywanych przez jednostkę doświadczeń językowych – stało się sztandarowym w debacie na temat różnojęzyczności.

⁹ Warto podkreślić, że w piśmiennictwie światowym, które dotyczy kompetencji różnojęzycznej odchodzi się od sformułowania – język obcy, a wykorzystuje się szerzej termin – język dodatkowy/dodany.

sytuacja, gdy znając języki obce, mamy wysoko rozwiniętą indywidualną różnojęzyczność.

Jak już zauważyłam, debata na temat „doświadczenia języków” przez obywateli UE nabiera na sile i coraz większą popularnością cieszy się termin „różnojęzyczność”, który współcześnie definiuje się przez pryzmat indywidualnych kompetencji. Autorzy wskazują, że na kompetencję różnojęzyczną – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie – składają się oprócz *kompetencji językowej*:

- *kompetencja komunikacyjna*, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji, gdyż aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, ale również relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym;
- *kompetencja kulturowa*, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) i obejmuje również sprawność interkulturową; kompetencja ta umożliwia poznawanie nowych terminów, symboli czy znaków współczesnej cywilizacji i kultury, a także sposobów i reguł ich zastosowania; często w kontekście różnojęzyczności akcentuje się nawet tzw. różnokulturowość (*pluricultural competence*);
- świadomość językowa (wg modelu *Language Awareness* Erica Hawkinsa), która pomaga w zrozumieniu sposobu, w jaki język działa i jakie ma funkcje¹⁰.

¹⁰ Por. wybrane opracowania europejskie nt. różnojęzyczności; m.in. *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, Strasbourg 2001; D. Little, R. Perclova, *European Language Portfolio. A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, ELP, <http://elp.ecml.at/>, [dostęp: 10.10.2012], *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together as Equals in Dignity”*, Strasbourg 2008; *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg 2007; *Recommendation on The use of the Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism*, Strasbourg 2008; J. Beacco, M. Byram, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg 2007, www.coe.int/lang, [dostęp: 2.10.2012]; M. Candelier, *Approches Plurielles, Didactique du Plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle” 2008, nr 5(1), s. 65–90; dostępny również on-line: <http://acedle.org/spip.php?article1009>, [dostęp: 2.10.2012]; *Plurilingual Education in Europe*, Strasbourg 2006; D. Coste, D.L. Simon, *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism” 2009, nr 6(2), s. 168–185; D. Moore, L. Gajo, *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective*, *International Journal of Multilingualism* 2009, nr 6(2), s. 137–153; D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg 2009.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badania zrealizowanego w ramach programu badawczego pt. *Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach nauczania w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego*¹¹. Priorytetowym celem badania było ustalenie jakie przekonania deklarują polscy nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego w odniesieniu do różnorodności uczniów, a także do kształtowania kompetencji różnorodnej u dzieci¹².

Dane empiryczne były zbierane w marcu (n=40) i grudniu (n=60) 2012 roku. Łącznie uzyskano 100 ankiet od nauczycieli ze szkół podstawowych i przedszkoli w całej Polsce¹³. W badaniu zastosowano metodę CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*). Zapewniło to wysoką jakość uzyskanych wyników (eliminację podstawowych błędów związanych ze stosowaniem reguł przejść, kontrolę logiczności udzielanych odpowiedzi). Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety opracowany przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML)¹⁴.

¹¹ Projekt finansowany był z dotacji celowej przyznanej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich – projekt nr BSTP 1/11 – III WNP oraz ze środków własnych uzyskanych w ramach stypendium Rektora APS.

¹² Pojęcie „różnorodności” oraz „kompetencji różnorodnej” definiowałam w: M. Kotarba-Kańczugowska, *Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach nauczania – europejski kontekst oraz egzemplifikacje*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 4(90), s. 102–126; oraz w tekście pt. *Różne języki w przestrzeni edukacyjnej – przesada czy nieodzowność?* [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*, M. Kotarba-Kańczugowska (red.), Warszawa 2012, s. 81–106. Koncepcję edukacji różnorodnej prezentowałam także omawiając rozwiązania austriackie w zakresie programów nauczania języków obcych. Zob. M. Kotarba-Kańczugowska, *Wielojęzyczność w edukacji na podstawie programów nauczania języków w austriackich przedszkolach i szkołach podstawowych*, „Poradnik Językowy” 2012, nr 2, s. 33–50.

¹³ Mam tu na myśli liczbę ankiet, których analiza omawiana jest w niniejszym artykule. Łącznie osób badanych w projekcie było 384. Jednakże w związku z tym, że część danych zbierana była przez studentów w ramach przygotowywania przez nich prac dyplomowych, pisanych pod moim kierunkiem, i często stosowali oni inną metodę pozyskiwania danych – ankiety pozostawiano nauczycielowi do wypełnienia – ankiety te wyłączyłam z analizy. Część badania – przy wykorzystaniu dostarczonej przeze mnie ankiety – została zlecona firmie badawczej – *Millward Brown SMG/KRC/Realizacja Sp. z o.o.*. Dane analizowane w artykule (n= 100) zbierali przygotowani do tego ankietarzy, którzy realizowali opracowany przeze mnie scenariusz badania. Warto jednak podkreślić, że wyniki uzyskiwane przez studentów potwierdzają te omawiane w niniejszym tekście.

¹⁴ Jednym z celów szczegółowych projektu pt. *Language Educator Awareness*, realizowanego w latach 2004–2007 w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (*The European Centre for Modern Languages*, ECML), było opracowanie kwestionariusza ankiety do analizy przekonań nauczycielskich na temat różnorodności i wielokulturowości w szkołach. W badaniu ECML udział wzięło 675 nauczycieli z 23 krajów europejskich (289 osób w trakcie studiów oraz 386 nauczycieli czynnych zawodowo; wiek badanych: 16–75 lat.) Warto podkreślić, że ankietę w badaniu ECML

Narzędzie to przetłumaczyłam oraz dostosowałam do polskich realiów, a także do badanej grupy, którą stanowią nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego. Poprawność konstrukcji narzędzia została zweryfikowana podczas badania pilotażowego (marzec 2012). Uzyskane wyniki zostały podane obróbce statystycznej w programie SPSS. Próba do badania ma charakter kwotowo-losowy. Do próby włączono wyłącznie placówki, z których uzyskano zgodę dyrektorów. Warstwowanie próby uwzględnia klasę wielkości miejscowości, wiek oraz specjalizację nauczyciela. W marcu próba obejmowała placówki z województwa mazowieckiego, z wyłączeniem miasta Warszawa, zaś w grudniu próba była równomiernie rozłożona na województwa: zachodniopomorskie, pomorskie, warmińsko-mazurskie, podlaskie, podkarpackie, śląskie, lubuskie i wielkopolskie. Próba była dobierana w dwóch fazach. W pierwszej fazie dokonano losowania lokalizacji (gmin) na podstawie warstwowania badanej populacji ze względu na kryterium lokalizacji terytorialnej (wybrane województwa) oraz klasę wielkości miejscowości¹⁵. W drugiej fazie doboru próby – do uprzednio wylosowanych gmin – alokowano podział próby ze względu na wiek oraz specjalizację nauczyciela.

Do weryfikacji przyjęte zostały dwie hipotezy. Pierwsza, która mówi o tym, że (1) nauczycieli cechuje wysoka świadomość teleologiczna przy niskiej świadomości praktycznej, przez co deklaratywnie przypisują wartości poznawcze, motywacyjne kształtowaniu kompetencji różnojęzycznej, ale nie podejmują działań, które mogłyby kształtować kompetencję różnojęzycznej na wczesnych etapach edukacji. Druga hipoteza, mówiąca o tym, że (2) nastawienie nauczycieli (głównie szkolnych) do kształtowania kompetencji różnojęzycznej będzie negatywne, co wynikać może m. in. z obawy o poprawność kształcenia w zakresie języka polskiego.

2. Charakterystyka badanych

Badania zrealizowano m.in. w okolicach Warszawy, Olsztynie, Gdańsku, Szczecinie, Białymstoku, Koszalinie, Mielnie, Gorzowie Wielkopolskim, Poznaniu. W badaniu wzięły udział wyłącznie kobiety – nauczycielki zatrudnione w szkołach podstawowych i przedszkolach. W badanej grupie nieznacznie przeważały osoby miesz-

wypełnili w większości nauczyciele języków obcych, dlatego celem artykułu nie jest porównanie wyników obu badań.

¹⁵ Losowanie odbyło się niezależnie w ramach każdego województwa w warstwach wyznaczonych przez klasę wielkości miejscowości zgodnie ze schematem ze zwracaniem z prawdopodobieństwami proporcjonalnymi do populacji w gminie.

kające w mieście (53% vs. 47%). Średni wiek respondentek to 40 lat – najliczniej reprezentowane były panie w wieku 35–45 lat (41%).

Wszystkie respondentki mają ukończone studia wyższe (licencjat lub magisterium) lub uzyskały dyplomy studium nauczycielskiego (3%). Blisko połowa badanych nie kontynuowała kształcenia w ramach studiów podyplomowych czy szkoleń/kursów (52%). Studia podyplomowe podjęło 24% uczestniczek badania. Dalsze 14% pań zdecydowało się jedynie na dodatkowe szkolenia i kursy. Co dziesiąta ankietowana nauczycielka podnosi swoje kwalifikacje zarówno na studiach podyplomowych, jak i w czasie szkoleń/kursów. Zaobserwowano związek pomiędzy długością stażu pracy a podejmowaniem wysiłków mających na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych (istotność asymptotyczna dwustronna: 0,041; χ^2 : 6,409; stopnie swobody: 2). Osoby, które nie zdecydowały się na studia podyplomowe i/lub szkolenia i kursy, pracują w szkole lub przedszkolu istotnie statystycznie krócej niż pozostałe respondentki. Co więcej, respondentki z najdłuższym stażem pracy w oświacie częściej wybierają jako formę dokończenia szkolenia/kursy (nie zaś studia podyplomowe).

Jedynie 7% wszystkich respondentek posiada dodatkowe kwalifikacje do nauczania języka obcego w wychowaniu przedszkolnym i/lub nauczaniu wczesnoszkolnym. Zdecydowana większość z nich posiada uprawnienia do nauczania języka angielskiego zdobyte w czasie studiów licencjackich lub magisterskich (filologia angielska, ukończone studia nauczycielskie w Kolegium Języków Obcych). Dwie osoby zadeklarowały posiadanie certyfikatu FC – First Certificate in English. Jedna respondentka specjalizuje się w nauczaniu języka niemieckiego (ukończone wyższe studia zawodowe na kierunku: nauczanie języka niemieckiego). Jedynie trzy spośród wykwalifikowanych nauczycielek języka obcego przebywały w kraju, w którym dany język jest językiem ojczystym. Długość ich pobytu wahała się od dwóch tygodni do dwóch lat. Wyjazdy te miały miejsce relatywnie dawno (lata 1997–1999, 2005).

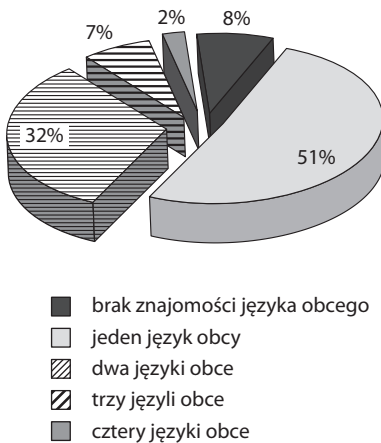
Niemal wszystkie ankietowane są zatrudnione na cały etat w jednej organizacji (95%). Jedynie 4% respondentek ma dodatkową pracę w innej placówce, w niepełnym wymiarze godzin. Najliczniejszą grupę stanowią nauczycielki zatrudnione w placówkach publicznych – szkołach podstawowych (63%) oraz przedszkolach (25%).

Średni staż pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego/nauczania wczesnoszkolnego wyniósł 13,9 lat. Przy czym najliczniej reprezentowane są osoby pracujące w szkole lub przedszkolu od 2 do 5 lat. Zbliżony odsetek badanych może poszczycić się doświadczeniem wynoszącym od 6 do 10 (17%) oraz od 21 do 25 lat (16%). Niewiele mniej ankietowanych przepracowało w charakterze nauczyciela od 11 do 15 lat (14%) oraz od 26 do 30 lat (13%). Ankietowane, które

wykonują swoje obowiązki zawodowe dłużej niż 30 lat, stanowią najmniej liczną podgrupę (3%).

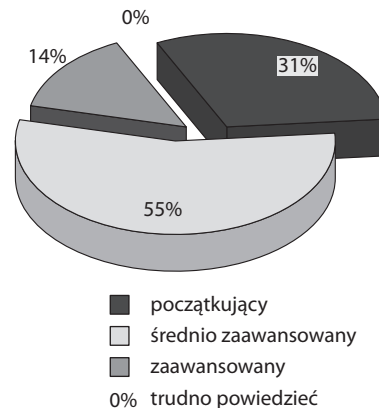
Zdecydowana większość respondentek nie ma obecnie w swojej grupie/klasie dzieci, które w domu mówią innym językiem niż polski (87%). 8% wszystkich nauczycielek uczestniczących w badaniu nie podało ani jednego znanego im języka obcego. Nieco ponad połowa ankietowanych włada wyłącznie jednym językiem obcym (51%), 32% dwoma. Jednocześnie 7% badanych zadeklarowało znajomość 3 języków, a jedna osoba wymieniła aż 4 języki, w których potrafi się komunikować (por. Wykres 1).

Ponad połowa osób deklarujących znajomość języka obcego ocenia swój poziom zaawansowania w pierwszym z wymienionych języków jako średni (55%). Dalsze 31% respondentek przyznaje, że ich znajomość pierwszego języka obcego nie wykracza poza poziom początkujący. Jedynie 14% zadeklarowało zaawansowaną znajomością pierwszego spośród wymienionych przez siebie języków obcych (por. Wykres 2). Osoby, które zadeklarowały, że nie znają żadnego języka, były głównie w wieku powyżej 45 lat.



Wykres 1. Liczba znanych respondentkom języków obcych

Źródło: Opracowanie własne.



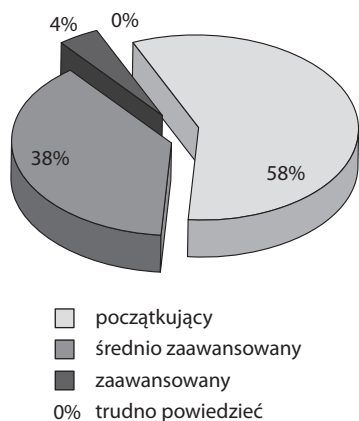
Wykres 2. Poziom zaawansowania w pierwszym z wymienionych przez siebie języków obcych

Źródło: Opracowanie własne.

Znajomość drugiego z wymienionych przez respondentki języków obcych jest wyraźnie słabsza – tylko dwie ankietowane biegle posługują się tym językiem (4%). Większość ankietowanych posługuje się drugim językiem obcym tylko w podstawowym (58%) lub średnio zaawansowanym (38%) zakresie (por. Wykres 3). Trzeci i czwarty język są opanowane na poziomie podstawowym. Tylko jedna

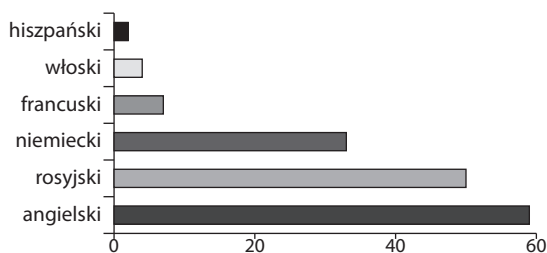
osoba zadeklarowała, że posługuje się trzecim językiem obcym w stopniu średnio zaawansowanym.

Wśród znanych języków obcych respondentki najczęściej wymieniały: angielski (59%), rosyjski (50%) i niemiecki (33%) (por. Wykres 4).



Wykres 3. Poziom zaawansowania w drugim z wymienionych przez siebie języków obcych

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 4. Języki obce wymienianych przez respondentki

Źródło: Opracowanie własne.

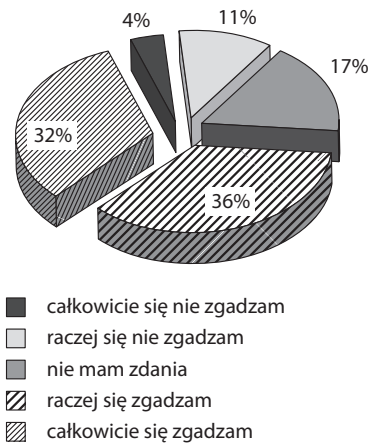
Relatywnie najlepsza jest znajomość języka angielskiego – 12% wszystkich badanych posługuje się nim biegle. Dla porównania tylko 3% ankietowanych może poszczycić się takim poziomem zaawansowania w języku niemieckim. Jednocześnie żadna z nauczycielek nie zadeklarowała zaawansowanej znajomości języka rosyjskiego. Liczba uczestniczek badania, które określają siebie jako średnio zaawansowane w rosyjskim (28% wszystkich respondentek) i angielskim (25% wszystkich respondentek) jest zbliżona. Podobnie wyrównana jest liczebność osób początkujących w trzech najpopularniejszych językach – niemiecki 19% wszystkich ankietowanych, angielski 20% wszystkich ankietowanych i rosyjski 21% wszystkich ankietowanych.

3. Nauczycielskie przekonania dotyczące aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami

Większość respondentek jest zgodna co do tego, że nauka języków obcych wpłynęła na ich nastawienie i osobiste przekonania wobec innych społeczności i kultur

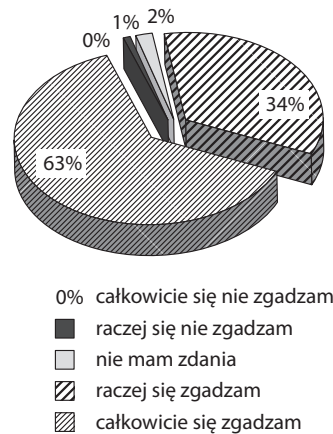
(całkowicie się zgadzam 32%; raczej się zgadzam 36%). Z powyższą opinią nie zgadza się jedynie 15% badanych (całkowicie się nie zgadzam 4%; raczej się nie zgadzam 11%). Nieco więcej osób nie ma w tej kwestii wyrobionego zdania (17%), (por. Wykres 5). Warto zauważyć, że nauczycielki do 45. roku życia są bardziej skłonne przyznać, iż nauka języków obcych zmieniła ich stosunek wobec obco-krajowców. Tymczasem osoby z grupy wiekowej 46–65 lat częściej udzielały na to pytanie odpowiedzi „całkowicie się nie zgadzam”.

Uczestniczki badania zgodnie twierdzą, że aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami i kulturami mogą przyczynić się do zmiany postaw uczniów wobec innych społeczności i kultur (całkowicie się zgadzam 63%; raczej się zgadzam 34%). Tylko jedna osoba raczej nie zgadza się z przytoczoną tezą, a dwie nie potrafią się do niej jednoznacznie ustosunkować (por. Wykres 6).



Wykres 5. Nauka języków obcych zmieniła moje nastawienie i osobiste przekonania wobec innych społeczności i kultur

Źródło: Opracowanie własne.



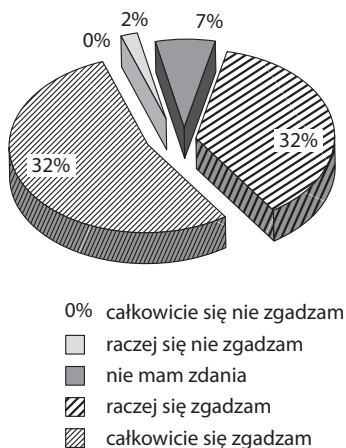
Wykres 6. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pozytywnie przyczynić się do zmiany postaw uczniów wobec innych społeczności i kultur

Źródło: Opracowanie własne.

O tym, że aktywność edukacyjna nastawiona na kontakt z innymi językami i kulturami może pomóc nauczycielowi w zintegrowaniu grupy i włączeniu do niej dzieci należących do mniejszości narodowych przekonanych jest 91% ankie-

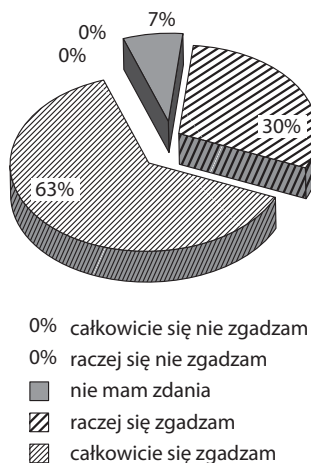
towanych (całkowicie się zgadzam 54%; raczej się zgadzam 37%). Stwierdzenie to budzi sprzeciw 2% respondentek. Pozostałe 7% pań nie ma wyrobionego zdania na ten temat (por. Wykres 7).

Podobnie rozkładają się odpowiedzi nauczycielek na pytanie dotyczące pokazywania uczniom tego, iż wszystkie języki są równe, choć zróżnicowane – 93% pań zgadza się z tym twierdzeniem całkowicie (63%) lub raczej (30%). Jedyne 7% uczestniczek badania nie umie odnieść się do tej kwestii (por. Wykres 8).



Wykres 7. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może ułatwić nauczycielowi integrowanie grupy i włączanie do niej dzieci z grup mniejszościowych

Źródło: Opracowanie własne.



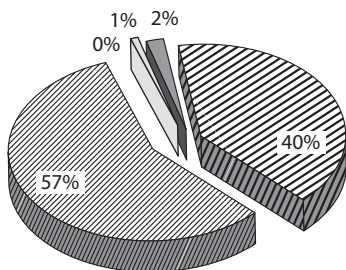
Wykres 8. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami pozwala nauczycielowi pokazać uczniom, że wszystkie języki są równe, choć są różne

Źródło: Opracowanie własne.

Prawie wszystkie badane nauczycielki wierzą, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami zwiększa pewność siebie uczniów w konfrontacji z nieznanymi językami (całkowicie się zgadzam 57%; raczej się zgadzam 40%). Tylko jedna osoba raczej nie zgadza się z przytoczoną tezą, a dwie nie potrafią się do niej jednoznacznie ustosunkować (por. Wykres 9).

Znacznie większe wątpliwości budzi pozytywny wpływ aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami na kompetencje

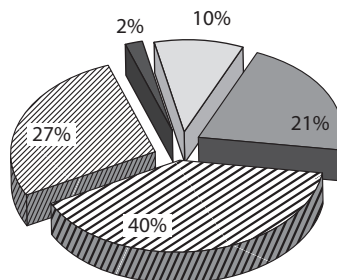
uczniów w zakresie języka polskiego. Aż 12% respondentek nie dostrzega opisanego związku (całkowicie się zgadzam 2%; raczej się nie zgadzam 10%). Dalsze 21% nie ma wyrobionej opinii w tej sprawie. Całkowite poparcie dla przedstawionej tezy zadeklarowało jedynie 27% ankietyowanych nauczycielek (por. Wykres 10).



- 0% całkowicie się nie zgadzam
- 1% raczej się nie zgadzam
- 2% nie mam zdania
- 40% raczej się zgadzam
- 57% całkowicie się zgadzam

Wykres 9. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija w uczniach pewność siebie w konfrontacji z nieznanymi językami

Źródło: Opracowanie własne.



- 2% całkowicie się nie zgadzam
- 10% raczej się nie zgadzam
- 21% nie mam zdania
- 40% raczej się zgadzam
- 27% całkowicie się zgadzam

Wykres 10. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może przyczynić się do poprawy umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego

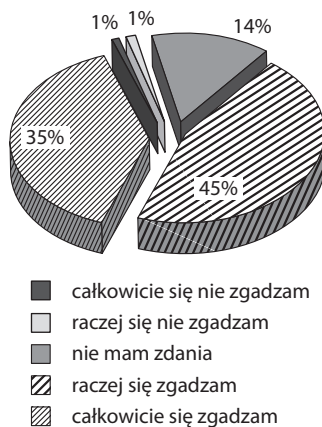
Źródło: Opracowanie własne.

Warto podkreślić, że zaobserwowano zależność pomiędzy wiekiem (grupy: 25–34; 35–44; 46–65) a sposobem odpowiadania na pytanie dotyczące tego, czy realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może przyczynić się do poprawy umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego¹⁶. Respondentki powyżej 46. roku życia istotnie częściej wybierały opcje „całkowicie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam”. Analogiczną zależność obserwujemy również w odniesieniu do długości stażu pracy (istotność

¹⁶ Przy analizowaniu poszczególnych stwierdzeń porównano częstość wystąpienia odpowiedzi „całkowicie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” (grupa X) z częstością odpowiedzi „nie mam zdania”, „raczej się nie zgadzam”, „całkowicie się nie zgadzam” (grupa Y). Nie we wszystkich stwierdzeniach występowały poszczególne odpowiedzi.

asymptotyczna dwustronna: 0,040; χ^2 : 6,426; stopnie swobody: 2). Nie obserwuje się natomiast zależności pomiędzy cechami takimi jak: lokalizacja miejsca pracy i uczestnictwo w dodatkowych szkoleniach, kursach i studiach podyplomowych.

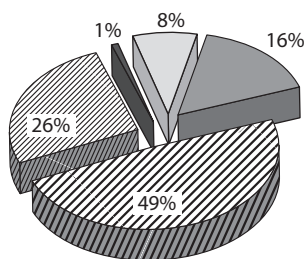
W to, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami sprzyja integrowaniu kształcenia w językach obcych z obowiązującym programem nauczania, wierzy 84% badanych (całkowicie zgadza się 39%, raczej zgadza się 45%). Dwie osoby zaprzeczają temu twierdzeniu, zaś 14% nie ma w tej kwestii własnego zdania (por. Wykres 11).



Wykres 11. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami sprzyja integrowaniu kształcenia w językach obcych z realizowanym programem nauczania

Źródło: Opracowanie własne.

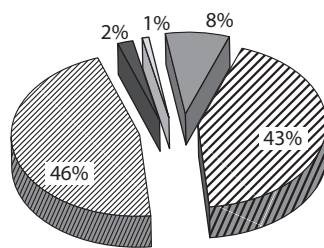
Blisko połowa respondentek raczej zgadza się ze stwierdzeniem, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami wpływa na określony dobór celów i treści kształcenia (49%). Dalsze 26% badanych nauczycielek całkowicie popiera przytoczoną tezę. Osoby, które nie mają zdania na ten temat, stanowią 16%, zaś przeciwnicy wspomnianej opinii 9% (por. Wykres 12). Niemal tyle samo nauczycielek całkowicie (46%) i raczej (43%) zgadza się ze stwierdzeniem dotyczącym rozwoju zdolności uważnego słuchania uczniów, biorących udział w aktywnościach edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami. Respondentki, które zadeklarowały brak własnego zdania w tej sprawie, stanowią 8%. Przeciwnicy przytoczonej opinii to łącznie 3% wszystkich ankietowanych (por. Wykres 13).



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 12. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami wpływa na określony dobór celów i treści kształcenia

Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

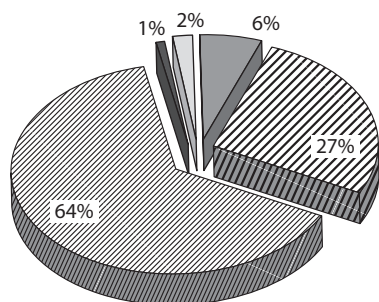
Wykres 13. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do uważnego słuchania

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych zgadza się ze stwierdzeniem, iż realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija słuch fonetyczny (całkowicie się zgadzam 64%, raczej się zgadzam 27%). Trzy respondentki nie podzielają tej opinii, a sześć pań nie ma na ten temat wyrobionego zdania (por. Wykres 14). Zaobserwowano, że osoby znające co najmniej dwa języki obce są bardziej skłonne przyznać, że realizacja wspomnianych aktywności edukacyjnych rozwija słuch fonetyczny.

Niemal połowa ankietowanych jest skłonna przyznać, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami rozwija zdolności uczniów do rozpoznawania pisemnych i ustnych elementów w nieznanymi językach (49%). Dalsze 36% całkowicie zgadza się z powyższą tezą. Co dziesiąta uczestniczka badania nie ma na ten temat zdania. Zaś 5% nauczycielek nie podziela przytoczonego w pytaniu poglądu (por. Wykres 15).

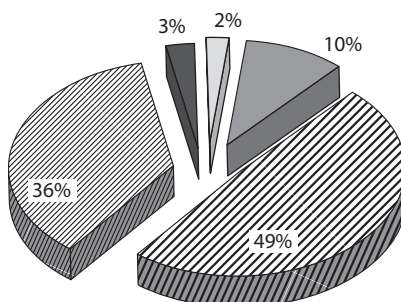
Prawie 3/4 wszystkich respondentek jest zdania, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do analizy struktury zdania (całkowicie się zgadzam 30%, raczej się zgadzam 46%). Aż 16% wszystkich ankietowanych nie potrafiło zająć stanowiska w tej sprawie. Kolejne 8% sprzeciwiło się stwierdzeniu podanemu



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 14. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija słuch fonetyczny

Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

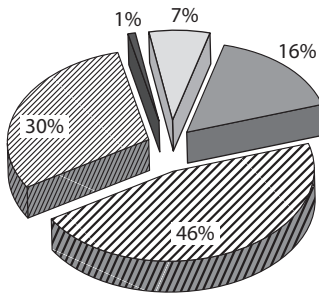
Wykres 15. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do rozpoznawania pisemnych i ustnych elementów w nieznanym językach

Źródło: Opracowanie własne.

w pytaniu (por. Wykres 16). Zaobserwowano, że wpływ tego rodzaju aktywności edukacyjnych na rozwój zdolności analizy struktury zdania jest częściej negowany przez osoby, które nie władają żadnym lub posługują się wyłącznie jednym językiem obcym.

Blisko 90% wszystkich nauczycielek uczestniczących w badaniu potwierdza, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może podnieść świadomość uczniów w zakresie podobieństw i różnic w strukturze językowej między poszczególnymi językami (całkowicie się zgadzam 54%, raczej się zgadzam 35%). Przeciwny pogląd wyraziło 5% respondentek, zaś 6% nie zajęło stanowiska w tej kwestii (por. Wykres 17).

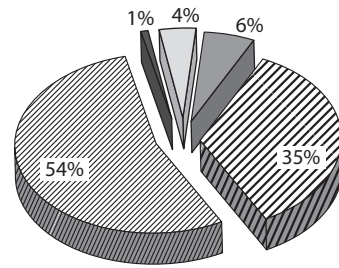
Zdecydowana większość badanych jest zdania, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom zrozumieć, jak działa język (całkowicie się zgadzam 47%, raczej się zgadzam 42%). Pojedyncze osoby nie zgadzają się z przytoczonym stwierdzeniem (4%) lub nie mają zdania na ten temat (7%) (por. Wykres 18).



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 16. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do analizy struktury zdania

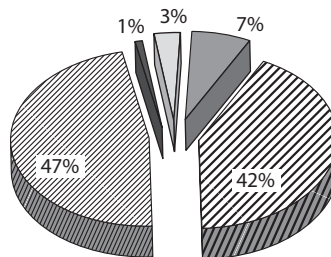
Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 17. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może podnieść świadomość uczniów w zakresie podobieństw i różnic w strukturze językowej między poszczególnymi językami

Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

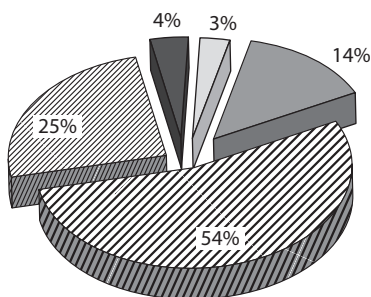
Wykres 18. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom zrozumieć, jak działa język

Źródło: Opracowanie własne.

Blisko 80% wszystkich uczestniczek badania skłania się ku temu, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom dokonywać transferu umiejętności i postaw do innych obszarów z programu nauczania (całkowicie się zgadzam 25%, raczej się zgadzam 54%). Relatywnie duży odsetek respondentek nie ma zdania w tej kwestii (14%). W zdecydowanej mniejszości są osoby, które sprzeciwiają się tezie podanej w pytaniu ankiety (por. Wykres 19).

Postulat realizowania aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami jedynie w klasach, w których są uczniowie obcojęzyczni lub wywodzący się z odmiennej kultury, spotkał się z wyraźnym sprzeciwem ankietowanych (całkowicie się nie zgadzam 40%, raczej się nie zgadzam 38%). Osoby reprezentujące przeciwny pogląd stanowią 14%, zaś te które nie mają wyrobionej opinii w tej kwestii 8% (por. Wykres 20).

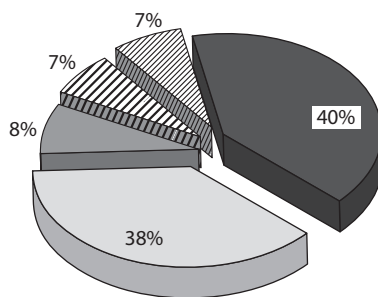
Blisko 3/4 badanych nauczycielek jest zdania, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami powinna zostać włączona do obowiązkowego programu nauczania w szkole/przedszkolu



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 19. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom dokonywać transferu umiejętności i postaw do innych obszarów z programu nauczania (niezwiązanych z kształceniem językowym)

Źródło: Opracowanie własne.



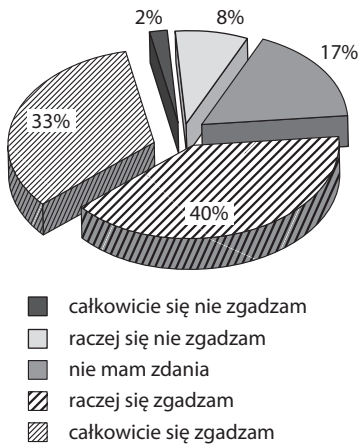
- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 20. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami powinna być wprowadzana tylko w klasach, w których są uczniowie obcojęzyczni albo pochodzący z odmiennej kultury

Źródło: Opracowanie własne.

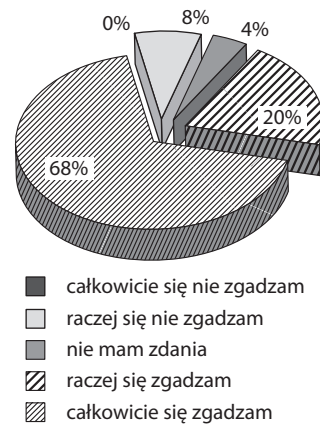
(całkowicie się zgadzam 33%, raczej się zgadzam 40%). Co dziesiąta uczestniczka badania nie zgadza się na taką praktykę (całkowicie się nie zgadzam 2%, raczej się nie zgadzam 8%). Pozostałe osoby nie opowiedziały się po żadnej ze stron (17%) (por. Wykres 21). Brak zdania w tej kwestii był częstszy w wypadku pracowników placówek publicznych (szkół, oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych oraz przedszkoli). Poparcie dla wprowadzenia omawianych aktywności edukacyjnych do programu częściej wyrażały panie zatrudnione poza sektorem państwowym.

Dla 8% respondentów nie jest oczywistością, że nauczyciele powinni wykorzystywać podczas zajęć tylko te języki, które znają. Dalsze 4% wskazało w tym pytaniu odpowiedź „Nie wiem”. Łącznie 88% badanych nauczycielek zgadza się z powyższym stwierdzeniem (całkowicie się zgadzam 68%, raczej się zgadzam 20%) (por. Wykres 22).



Wykres 21. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami powinna zostać włączona do obowiązkowego programu realizowanego w przedszkolu/szkole

Źródło: Opracowanie własne.



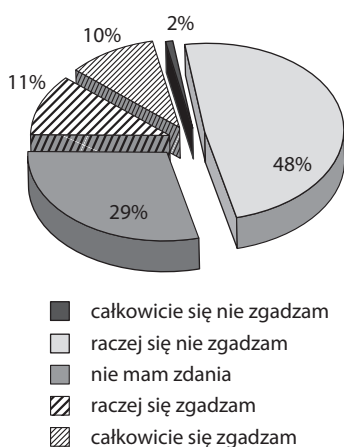
Wykres 22. Nauczyciele powinni wykorzystywać podczas zajęć tylko te języki, które znają

Źródło: Opracowanie własne.

Blisko połowa respondentek całkowicie nie zgadza się z twierdzeniem, że wprowadzanie do nauczania kilku języków jest stratą czasu. Raczej przeciwnych takiej strategii jest 29% badanych nauczycielek. Aż 12% ankietowanych popiera przytoczoną opinię (10% raczej się z nią zgadza, 2% zdecydowanie się z nią zga-

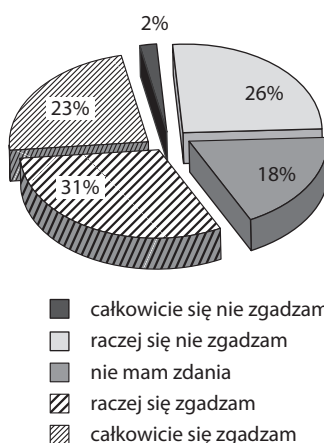
dza). Pozostałe osoby nie wypowiedziały się w tej kwestii jednoznacznie (11%) (por. Wykres 23).

Jeszcze większe kontrowersje budzi zagadnienie zapoznawania uczniów z porównaniami pomiędzy różnymi językami i kulturami podczas każdego zajęcia językowych. Nieco ponad połowa uczestniczek badania skłania się ku temu, że nauczyciel powinien stosować takie zabiegi w czasie lekcji (23% zdecydowanie się zgadzam, 31% raczej się zgadzam). Jednocześnie aż 28% respondentek opowiada się przeciwko takiemu rozwiązaniu. Dalsze 18% unika odpowiedzi na to pytanie (por. Wykresu 24).



Wykres 23. Wprowadzanie do nauczania kilku języków jest stratą czasu

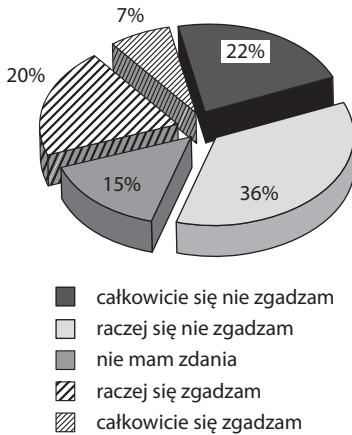
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 24. Nauczyciel powinien zapoznawać uczniów z porównaniami pomiędzy różnymi językami i kulturami podczas każdego zajęcia językowych

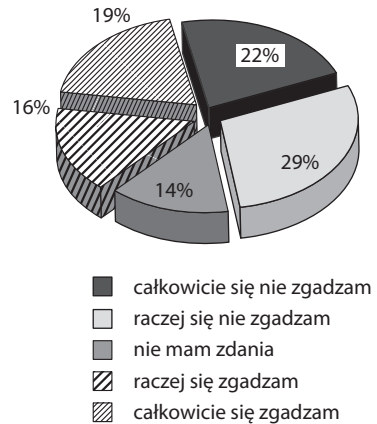
Źródło: Opracowanie własne.

Respondentki przekonane o tym, że nauczyciel nigdy nie powinien odnosić się do języków obcych, które znają uczniowie podczas zajęć z języka polskiego, stanowią aż 27% wszystkich badanych (zdecydowanie się zgadzam 7%, raczej się zgadzam 20%). Jednocześnie przytoczony pogląd budzi silniejszy (22%) lub słabszy (36%) sprzeciw większości ankietowanych. Osoby, które wybrały odpowiedź „Nie wiem”, stanowią 15% wszystkich uczestniczących w badaniu (por. Wykres 25). Zbliżony procent respondentek nie ustosunkował się wobec stwierdzenia „Nauczyciel nie powinien pozwalać uczniom używać innych języków podczas zajęć z języka polskiego” (14%). Tę tezę poparło 35% ankietowanych nauczycielek



Wykres 25. Nauczyciel nigdy nie powinien odnosić się do języków obcych, które znają uczniowie podczas zajęć z języka polskiego

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 26. Nauczyciel nie powinien pozwalać uczniom używać innych języków podczas zajęć z języka polskiego

Źródło: Opracowanie własne.

(całkowicie się zgadzam 19%, raczej się zgadzam 16%). Tymczasem osoby, które się jej sprzeciwiły, stanowiły nieco ponad połowę badanych (całkowicie się nie zgadzam 22%, raczej się nie zgadzam 29%) (por. Wykres 26).

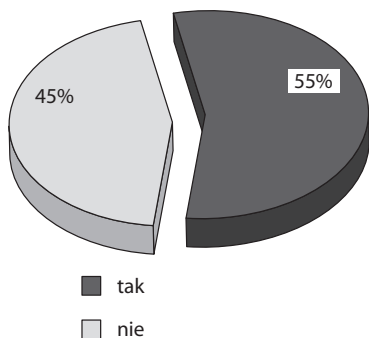
4. Realizowanie aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami

Zebrane dane wskazują, że ponad połowa nauczycielek deklaruje realizację aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami oraz kulturami (55%), (por. Wykres 27). Przy czym aż 75% respondentek z tej grupy podejmuje działania tego typu – w swojej ocenie – jedynie okazjonalnie (por. Wykres 28).

Warto zwrócić uwagę na zależność pomiędzy poziomem nauczania (wychowanie przedszkolne a wychowanie wczesnoszkolne) a sposobem odpowiadania na omawiane pytanie – realizowanie aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami vs. niepodjęcie takich działań¹⁷. Nauczycielki

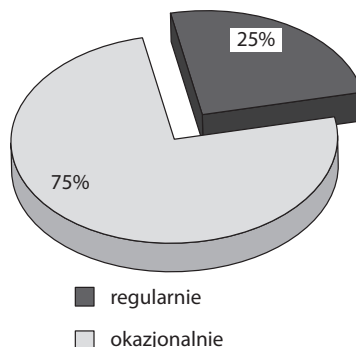
¹⁷ Istotność asymptotyczna dwustronna: 0,009; χ^2 : 6,828; stopnie swobody: 1.

wychowania wczesnoszkolnego istotnie częściej deklarują, że podejmują opisaną w pytaniu aktywność. Nie obserwuje się natomiast zależności pomiędzy cechami takimi jak wiek, długość stażu pracy, lokalizacja miejsca pracy oraz rejon zamieszkania, a także uczestnictwo w dodatkowych szkoleniach, kursach i studiach podyplomowych.



Wykres 27. Czy realizuje Pani aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami oraz kulturami?

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 28. Czy realizuje Pani aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami okazjonalnie czy też regularnie?

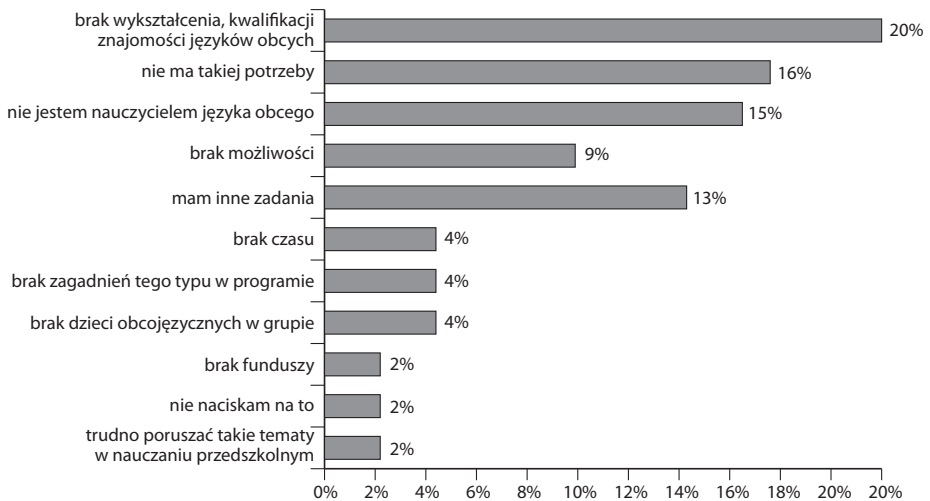
Źródło: Opracowanie własne.

Najczęstszym powodem niepodjęcia aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami jest brak odpowiednich kwalifikacji, wykształcenia, uprawnień lub niedostateczna znajomość języków obcych (20% wszystkich nauczycielek rezygnujących z omawianych działań). Niska ocena własnych kompetencji to najczęstszy powód nie tylko w omawianym badaniu. Jak wynika z badań przeprowadzonych m.in. przez N. Santoro i A. Allard czy M. Hagan i C. Mc Glynn nauczyciele w całej Europie mają poczucie braków w swoim wykształceniu w zakresie kształtowania kompetencji różnorodnej uczniów¹⁸.

Znaczna liczba respondentek nie widzi potrzeby wprowadzania tego typu elementów do zajęć z dziećmi (16%). Nieco mniejszy odsetek badanych uznaje, że aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami i kulturami powinny być wyłącznie domeną nauczycieli języków obcych (15%). Szeroko rozu-

¹⁸ N. Santoro, A. Allard, *(Re)examining Identities: Working with Diversity in the Pre-service Teaching Experience*, „Teaching and Teacher Education” 2005, no. 7, vol. 21, s. 863–873; M. Hagan, C. Mc Glynn, *Moving Barriers: Promoting Learning for Diversity in Initial Teacher Education*, „Journal of Intercultural Education” 2004, nr 4, t. 15, s. 243–252.

miany brak możliwości stosowania metod nastawionych na obcowanie z innymi językami i kulturami został wskazany przez 9% ankietowanych. Do konkretnych przyczyn wymienianych przez uczestniczki badania zaliczyć należy: konieczność wykonywania innych zadań (13%), brak czasu (4%), niewystępowanie tego rodzaju zagadnień w zaleceniach programowych (4%), nieobecności dzieci dwujęzycznych w grupie (4%) oraz brak funduszy (2%). Pojedyncze panie nie były przekonane co do poruszania takich tematów w nauczaniu przedszkolnym (2%) lub po prostu stwierdziły, że „nie naciskają na to” (2%) (por. Wykres 29).



Wykres 29. Powody rezygnacji z realizowania aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami

Źródło: Opracowanie własne.

Respondentki, które wprowadzają w czasie zajęć aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi kulturami i językami, najczęściej prezentują uczniom obcojęzyczne nazwy i tradycje związane ze świętami (25%) oraz uczą wychowanków podstawowych zwrotów w obcych językach (grzecznościowych, przysłów, liczebników, dni tygodnia, kolorów itp.) (24%). Nieco rzadziej badane wprowadzają w czasie zajęć gry i zabawy związane z innymi krajami (20%), ułatwiają dzieciom poznawanie innych krajów i ich kultury (16%), a także czytają i omawiają lektury, bajki i opowiadania z innych krajów (13%). Popularne są również (11%) różnego rodzaju aktywności w innym języku podejmowane w czasie lekcji (np. pisanie maili do rówieśników z innego kraju, stosowanie obcojęzycznych poleceń w cza-

się zabaw ruchowych). Ankietowane uczą swoich wychowanków obcojęzycznych wierszyków, rymowanek i piosenek (9%), organizują w swoich placówkach dni innych krajów (9%), słuchają wspólnie z uczniami muzyki z innych kultur (9%), a także realizują różne projekty międzynarodowe nastawione na poznawanie innych kultur (np. EU, UNICEF, e-Twinning) (9%). Część badanych nauczycielek prowadzi rozmowy i pogadanki o innych krajach (7%), a także wprowadza elementy związane z geografią (flagi, mapy, globusy) (9%). Do strategii, z których korzystają respondentki, zaliczyć można również konkursy związane z innymi krajami (5%), spotkania z obcokrajowcami (4%), teatrzyki (4%), zajęcia plastyczne (4%) oraz warsztaty dotyczące wielokulturowości (4%). Zdaniem niektórych badanych użyteczną aktywnością edukacyjną nastawioną na kontakt z innymi kulturami i językami jest po prostu nauka tych języków (4%), oglądanie materiałów wizualnych (np. prezentacji, albumów) (4%) czy pokazywanie uczniom analogii kulturowych (4%).

5. Podsumowanie wyników i dyskusja

Pierwsza hipoteza badawcza wydaje się pozytywnie zweryfikowana przez uzyskane dane. Nauczyciele wysoko oceniają stwierdzenia, które dotyczą korzyści ze stosowania strategii różnojęzycznej w pracy z dziećmi. Uważają, że wprowadzanie różnych języków do pracy z dziećmi nie jest stratą czasu (por. Wykres 23) i dostrzegają pozytywny wpływ aktywności nastawionych na kontakt z różnymi językami i kulturami na uczniowskie postawy wobec odmienności językowych oraz kulturowych, a także podkreślają, że takie działania mogą zwiększyć pewność siebie u dzieci w kontakcie z różnymi językami i ich elementami, zarówno pisany, jak i ustny (por. Wykresy 6, 7, 8, 9, 15). Wielu nauczycieli dostrzega też związek pomiędzy indywidualną różnojęzycznością a rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych w zakresie języka polskiego oraz kształtowaniem się świadomości językowej u dzieci (por. Wykresy 10, 13, 16, 17, 18). Jest to zgodne z koncepcją edukacji różnojęzycznej uwzględniającej się ustalenia badawcze teorii akwizycji językowej¹⁹, które potwierdzają, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka (...) składają się na jedną całościową kompetencję, w której wszystkie doświadczenia i języki wzajemnie się przeni-

¹⁹ Por. np. L. White, *Second Language Acquisition: From Initial to Final State* [w:] *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, J. Archibald (red.), Oxford 2000, s. 130–155; *Individual Differences in Second Language Acquisition*, Z. Dörnyei, P. Skehan (red.), Amsterdam 2002.

kają i na siebie wpływają²⁰”. W opisie kompetencji różnojęzycznej podkreśla się kompleksowość doświadczeń, które jednostka gromadzi w toku swojego życia i edukacji. Osoba różnojęzyczna posiada więc zróżnicowany repertuar językowy, w którym mieści się zarówno znajomość języka ojczystego, jak również języków dodatkowych, a także odmian regionalnych języka ojczystego²¹. Znajomość ta przejawia się w zróżnicowany sposób szeregiem sprawności (komunikacyjnych, kulturowych), które jednostka manifestuje w swoim codziennym funkcjonowaniu. Warto jednocześnie podkreślić, że specyficzna relacja pomiędzy językiem ojczystym a językami obcymi i ich wzajemne oddziaływanie na siebie były m.in. przedmiotem namysłu Lwa Wygotskiego, gdyż podkreślał on, że język obcy pozwala dziecku lepiej rozumieć język ojczysty²². W to myślenie wpisuje się idea przenikania się treści kształcenia językowego w programie nauczania. Nauczyciele dostrzegają tę konieczność (por. Wykresy 11, 12, 19) i w większości zgadzają się nawet ze stwierdzeniem, że treści z zakresu edukacji różnojęzycznej powinny być włączone do programu nauczania (por. Wykres 21). Optymistyczne jest to, że 78% nauczycieli stwierdziło, że aktywności z zakresu edukacji różnojęzycznej nie powinny być podejmowane jedynie w grupach zróżnicowanych językowo bądź kulturowo (por. Wykres 20). Jest to ponownie zgodne z założeniami edukacji różnojęzycznej, w których przyjmują się, że aktywności podejmowane w ramach kształtowania kompetencji różnojęzycznej mogą przyczynić się do przekształcenia monojęzycznych grup uczniowskich w wielojęzyczne środowisko edukacyjne.

Jednakże – zgodnie z przyjętą hipotezą badawczą – przy pozytywnej ocenie koncepcji różnojęzyczności badani nauczyciele sami stosunkowo rzadko podejmują aktywności z zakresu rozwijania indywidualnej różnojęzyczności u dzieci, a jeśli nawet decydują się na ich wprowadzenie, to mają one charakter incydentalny, a czasem niekoniecznie mieszczący się w dobrze pojmowanej koncepcji edukacji różnojęzycznej. Dominującym rodzajem aktywności jest wprowadzanie nazw czy zwrotów obcojęzycznych. Większość wskazywanych przez badanych aktywności ma charakter okazjonalnego wydarzenia – zrealizowanie zabawy, or-

²⁰ D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [*Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* 2001. Strasbourg, Paris: Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier], s. 16. To ujęcie – podkreślające holistyczne rozumienie nabywanych przez jednostkę doświadczeń językowych – stało się sztanदारowym w debacie na temat różnojęzyczności.

²¹ Warto podkreślić, że w piśmiennictwie światowym, które dotyczy kompetencji różnojęzycznej odchodzi się od sformułowania – język obcy, a wykorzystuje się szerzej termin – język dodatkowy/dodany.

²² L. Wygotski, *Myślenie i mowa [w:] Wybrane prace psychologiczne*, L. Wygotski (red.), Warszawa 1971, s. 51–53, 379.

ganizacja międzynarodowego dnia w placówce, a nie systematycznie podejmowanych działań, które nastawione byłyby na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Badane nauczycielki, wskazując aktywności, które realizują, podkreślają ich pozaprogramowy charakter (dni innych krajów, konkursy, teatryki, warsztaty). Pojawia się mało odpowiedzi, które dotyczyłyby działań podejmowanych w ramach realizowanego programu podczas codziennych zajęć z dziećmi. Tym samym jedynie 8% badanych nauczycieli dopuszcza możliwość wykorzystania podczas codziennych zajęć z uczniami języków obcych, których nauczyciel nie zna (por. Wykres 22). Koncepcja różnojęzyczności zakłada otwartość na zróżnicowanie językowe, odkrywanie języków przez nauczyciela wraz z dziećmi, pozwolenie dzieciom wchodzić w rolę ekspertów itd. Jednak ten aspekt edukacji różnojęzycznej nie jest dostrzegany przez osoby badane. Przyczyn tej sytuacji można szukać m.in. w organizacji nauki szkolnej w Polsce. Nauczyciele pozostają wierni modelowi, w którym ważna jest poprawność językowa. Z badań nad kontekstami społecznymi a potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji z języka obcego, przez które przechodzili nauczyciele w wieku szkolnym, wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu²³. Brak zgody wśród badanych można zaobserwować również w przypadku nauczycielskich ocen odnośnie co do możliwości wykorzystania elementów języków obcych podczas zajęć z języka polskiego (por. Wykresy 25, 26).

Kształtowanie kompetencji różnojęzycznej już na poziomie przedszkola oraz kształcenia zintegrowanego pomaga budować pomost, który łączy to, co świadczy o odrębności dziecka, z tym, co zyskuje ono przez kontakty z innymi językami oraz kulturami. Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej stanowi tym samym ważny element edukacji międzykulturowej, w której traktuje się język jako przepustkę do różnych wizji świata²⁴.

Kompetencję różnojęzyczną efektywnie kształtować można we wczesnych okresach życia, gdy dzieci z łatwością chłoną różnorodne doświadczenia i cechuje je duża otwartość na nowe bodźce. A decydujący wpływ na kształtowanie się określonych postaw u dzieci – oprócz środowiska rodzinnego – mają oddziaływania pedagogiczne. Rozwijanie odpowiedniej wiedzy socjolingwistycznej oraz kształtowanie kompetencji interkulturowej jest ważne od samego początku nauczania i wychowania dziecka. Zdarza się jednak, że podręczniki oraz nauczyciele wzmac-

²³ Por. m.in. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.

²⁴ Edukacja międzykulturowa to działania, których wspólnym celem jest popularyzacja wiedzy o kulturach i społeczeństwach świata oraz zapoznanie z polską tradycją. Por. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 41–51.

nią stereotypy. Poza tym nauczyciele małego dziecka często są ignorowanymi aktorami społecznymi w debacie na temat różnojęzyczności. Z reguły gdy mówi się o kształtowaniu kompetencji różnojęzycznych, ma się na myśli lektorów języków obcych. A przecież osobami, które kształtują kompetencje komunikacyjne u dzieci oraz mają możliwość poszerzania ich świadomości językowej, są także – a może przede wszystkim – nauczyciele, którzy pracują z dziećmi na co dzień.

Zadanie, które stoi obecnie przed decydentami w dziedzinie edukacji, ale także przed nauczycielami, dotyczy wypracowania i wdrożenia systematycznej polityki językowej, która będzie miała na celu wsparcie indywidualnej różnojęzyczności. Polityka językowa może się przejawiać w dwóch powiązanych ze sobą obszarach. Po pierwsze, dotyczy wymiaru ponadindywidualnego – oficjalnej polityki, w której zawierają się regulacje oraz przepisy prawne, a także decyzje – podejmowane na szczeblu rządowym – odnośnie do finansowania określonych rozwiązań, których celem jest upowszechnianie języków oraz promowanie wymiany międzynarodowej. Po drugie, polityka językowa jest związana z wymiarem indywidualnym, np. w rozumieniu polityki językowej szkoły. W wymiarze indywidualnym zawierają się określone aktywności, które są podejmowane przez poszczególne osoby w zakresie ochrony i promowania danych języków czy kultur. Wymiar ten związany jest także z wyborem danych języków i włączaniem ich do oferty zajęć przedszkolnych/szkolnych. To konkretni ludzie uczą się języków, używają ich później bądź nie, a czasem nawet stygmatyzują użytkowników określonych języków. Nauczyciele mogą odgrywać niebagatelną rolę w kształtowaniu określonych postaw wobec różnych języków zarówno europejskich, jak i pozaeuropejskich. Jednak aby mogli podejmować aktywne działania na rzecz promowania różnych języków w przestrzeni edukacyjnej należy objąć ich odpowiednim przygotowaniem zawodowym do podejmowania działań nastawionych na kształtowanie kompetencji różnojęzycznych u dzieci.

LITERATURA:

- Beacco J., Byram M., *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg 2007.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Candelier M., *Approches plurielles, didactique du Plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle” 5(1) 2008; <http://acedle.org/spip.php?article1009>.
- Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg 2001.
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards*

- a *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg 2009.
- Coste D., Simon D.L., *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education* [w:] „International Journal of Multilingualism” 2009, nr 6(2).
- De Cillia R., *Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule* [w:] *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*, M. Frings, E. Vetter (red.), Stuttgart 2008.
- Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.
- From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg 2007.
- Hagan M., Mc Glynn C., *Moving Barriers: Promoting Learning for Diversity in Initial Teacher Education*, „Journal of Intercultural Education” 2004, nr 4, t. 15.
- http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf.
- Individual Differences in Second Language Acquisition*, Z. Dörnyei, P. Skehan (red.), Amsterdam 2002.
- Jessner U., *A DST-model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. Second Language Development as a Dynamic Process*, „The Modern Language Journal” 2008, nr 2, vol. 92.
- Kemp C., *Defining Multilingualism* [w:] *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, L. Aronin, B. Hu-feisen (red.), Amsterdam 2009.
- King L., Byrne N., Djouadi I., Bianco J., Stoicheba M., *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, Strasbourg 2011.
- Kotarba-Kańczugowska M. (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2012.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania – europejski kontekst oraz egzemplifikacje*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 4(90).
- Kotarba-Kańczugowska M., *Wielojęzyczność w edukacji na podstawie programów nauczania języków w austriackich przedszkolach i szkołach podstawowych*, „Poradnik Językowy” 2012, nr 2.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982.
- Little D., Perclova R., *European Language Portfolio. A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, <http://elp.ecml.at/>.
- Moore D., Gajo L., *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, International*, „Journal of Multilingualism” 2009, nr 6(2).
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Plurilingual Education in Europe*, Strasbourg 2006.

- Poste D., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2009.
- Recommendation on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism*, Strasbourg 2008.
- Santoro N., Allard A., *(Re)examining Identities: Working with Diversity in the Pre-service Teaching Experience*, „Teaching and Teacher Education” 2005, no. 7, vol. 21.
- White L., *Second Language Acquisition: From Initial to Final State* [w:] *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, J. Archibald (red.), Oxford 2000.
- White Paper on Intercultural Dialogue. „Living Together As Equals in Dignity”*, Strasbourg 2008.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa* [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, L. Wygotski (red.), Warszawa 1971.