



Marzena Będkowska-Obłąk

Politechnika Śląska

Wacław Miodek

Uniwersytet Śląski

Europa jako wspólnota wielu języków
i kultur. Problematyka kształcenia
wielojęzycznego - koncepcje, modele,
projekty / *Europe as a community of many
languages and cultures. The issue of multilingual
education – concepts, models, projects*

Streszczenie

W artykule prouszona została problematyka kształcenia wielojęzycznego, które było przedmiotem dyskusji i wielu opracowań naukowych szczególnie pod koniec lat 90-tych ubiegłego wieku. Dziś z racji zmian migracyjnych kształcenie wielojęzyczne staje się znów tematem aktualnym. Autorzy artykułu omówili najbardziej rozpowszechnione modele i koncepcje tego typu programów kształcenia, które znalazły swoje zastosowanie w wielu krajach europejskich, takich jak Niemcy, Szwecja, Francja, czy Polska, w których z uwagi na aktualną specyfikę i politykę migracyjną właściwe staje się zastosowanie nieco odrębnych modeli. Elementem towarzyszącym wypracowaniu właściwego programu kształcenia mogą być wszelkie projekty, których celem praktycznym jest wzbudzenie wśród grup młodzieży studenckiej świadomości ważności problemu i rozpowszechnianie, tzw. dobrych praktyk, które zostały już wypracowane, m.in. przez Niemcy.

Słowa kluczowe: kształcenie wielojęzyczne, modele, koncepcje, projekty wspierające programy kształcenia.

Abstract:

The article discusses the issue of multilingual education, which was the subject of discussion and of many scientific studies especially in the late '90s of the last century. Today, due to migration changes, multilanguage education is becoming an important topic again. The authors of the article discuss the most widespread models and concepts of this type of an educational program, which have found their application in many European countries, such as Germany, Sweden, France and Poland, where due to the current specifications and migration policy, it is appropriate to apply slightly separate

models. The element accompanying the formulation of the appropriate education program can be any project whose practical purpose is to raise the awareness among student groups of the importance of the problems and to promote the so-called good practices that have already been developed, among others by Germany.

Key words: multilingual education, models, concepts, projects supporting learning programs.

1. WSTĘP

Problematyka kształcenia wielojęzycznego jest tematem dyskusji i publikacji naukowych od wielu już lat (por. m.in. Wode 1988, Wolff 1993, Iluk 2002, Będkowska-Obląg 2013). Raz przyczynkiem do dyskusji stają się mniejszości narodowe i ich prawo do rozwoju w kulturze i języku przodków, innym razem jest to wynik sytuacji społeczno-ekonomicznej, spowodowanej migracją ludzi, czy po prostu chęć wszechstronnego rozwoju kompetencji językowej młodzieży i oferowania jej szerokiego wachlarza możliwości. W każdym z przypadków celem nadrzędnym staje się stworzenie możliwie jak najefektywniejszych programów kształcenia.

Pojęcie kształcenia wielojęzycznego obejmuje niezwykle szeroką gamę różnych form organizacji zajęć czy to lekcyjnych w warunkach szkolnym, kursów i innych form, w których używa się dwóch języków z reguły w trakcie nauki jednego przedmiotu. Język może być zatem nie tylko przedmiotem zajęć, ale również instrumentem, za pomocą którego przekazywana jest dodatkowo wiedza teoretyczna, czy merytoryczna (por. Cillia 1994: 12). W literaturze przedmiotu i praktyce stosuje się tę formę nauczania dla osiągnięcia różnych celów i stąd też wynika konieczność definicji tego złożonego pojęcia.

2. ZINTEGROWANE NAUCZANIE PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWE JAKO, TZW. *BILINGUAL EDUCATION*

Na obszarze stanów Zjednoczonych, czy w wielu krajach Europy, takich jak Francja, Niemcy, Szwecja pod pojęciem *bilingual education* rozumie się zasadniczo model przejściowy, w którym używa się dwóch języków, ale wyłącznie po to, żeby uczniowie, najczęściej pochodzący z grup mniejszości narodowych, czy migracyjnych mogli opanować język docelowy i w pełni przystosować się do systemu szkolnictwa kraju (L2) niestety kosztem zaniedbania języka ojczystego (L1). W pierwszych latach kształcenia ponad 50% zajęć odbywa się w języku ojczystym danej grupy językowej, tzw. *early transition*, jednak w ciągu kolejnych lat zmniejsza się sukcesywnie jego udział na korzyść języka docelowego. Nauczyciel prowadzący zajęcia używa w zależności od potrzeb jednego lub drugiego języka. W większości przypadków nauczanie w języku ojczystym jest kontynuowane w około zaledwie 20% całości zajęć w przypadku dzieci w wieku szkolnym do klasy szóstej lub ósmej włącznie, tzw. *full bilingual program* (por. Horn 1990: 47 i n.). Z perspektywy poziomu opanowania języka trudno mówić w przypadku tego rozwiązania o skoordynowanym rozwoju dwujęzyczności, gdyż język wyjściowy (L1) jest właściwie traktowany marginalnie (por. Venohr 2018: 68):

Schaut man sich mögliche schulische Modelle von Zweisprachigkeit an, dann ist zunächst die „koordinierte Zweisprachigkeit“ zu nennen, bei der beide Sprachen

parallel nebeneinander existieren, ohne dass explizit Bezüge zwischen den beiden geschaffen werden. Bei der „kombinierten Zweisprachigkeit“ hingegen wird die Verbindung zwischen den Sprachen explizit hergestellt, um Interferenzen zu vermeiden und zwar durch den kontrastiven Ansatz des Sprachvergleichs. Beide Varianten zielen auf den Ausbau einer weitgehend parallelen Zweisprachigkeit, um eine „subordinative Zweisprachigkeit“ zu vermeiden (Weinreich 1977 zitiert in Rösch 2001: 30).

Z doniesień ostatnich lat wynika, iż niestety ta forma kształcenia wielojęzycznego staje się coraz bardziej popularna w takich krajach Europy jak w/w Francja, Niemcy, czy też Szwecja, gdzie to ze względu na aspekt finansowy i w większej mierze socjalizacyjny, w polityce migracyjnej zakłada się konieczność możliwie szybkiej i efektywnej asymilacji ludności napływowej do społeczności kraju docelowego. Tak dzieje się również w przypadku Polski, gdzie zaistniała konieczność rozwoju kompetencji w zakresie języka polskiego wśród coraz liczniej napływającego do naszego kraju potencjału pracowniczego różnego szczebla narodowości Europy Wschodniej, czy też Azji. Z tego też powodu coraz bardziej popularne stają się licznie powstające przy uniwersytetach i szkołach wyższych różnego typu szkoły języka polskiego. Za wzorcowy przykład intensywnej współpracy międzynarodowej może posłużyć Szkoła Języka Polskiego (działająca również jako Letnia Szkoła Języka Polskiego) przy Uniwersytecie Śląskim. Szkoła ta zatrudnia grono świetnych fachowców z dziedziny nauczania języka polskiego jako języka obcego, którzy swoim wieloletnim doświadczeniem i sprawdzonymi metodami nauczania gwarantują nauczanie języka polskiego skuteczne i efektowne przyciągając rokrocznie do siebie rzesze studentów z całego świata. Całoroczne zajęcia odbywają się w Katowicach, natomiast letnie kursy prowadzone są w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Szkoła znana jest na całym świecie i zyskała doskonałą renomę.

3. ZINTEGROWANE NAUCZANIE PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWE W MODELU ZACHOWAWCZYM I ADDYTYWNYM

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe w *modelu zachowawczym* (niem. Spracherhaltungsmodell) ma w przeciwieństwie do modelu przejściowego za zadanie, dążenie do rozwoju języka prymarnego (L1) w środowisku obcojęzycznym. Celem tego rozwiązania jest stworzenie możliwie jak najlepszych warunków do ochrony, pielęgnowania i rozwoju języka kraju pochodzenia, np. w przypadku grup etnicznych. W tym też celu organizowane są na poziomie elementarnym klasy, w których językiem zajęć jest język ojczysty uczniów, dopiero w wyższych klasach do programu włączony jest drugi, względnie trzeci język obcy, w którym prowadzone są zajęcia (por. Graf 1987: 36 in.). Jako przykład godny uwagi może być w tym miejscu wymieniony model szwedzki. Już bowiem w konstytucji tego kraju zagwarantowano wszystkim imigrantom i innym grupom obcokrajowców przebywającym w Szwecji przez dłuższy okres czasu nauczanie w ich języku ojczystym. Jest to ewenement na skalę światową, jak państwo zabezpiecza edukację w języku ojczystym. Zadaniem jednostek administracji państwowej w Szwecji jest zapewnienie tego nauczania na etapie szkolnym.

W *modelu addytywnym* (niem. Bereicherungsmodell) natomiast pod tym pojęciem rozumie Weber (1993: 25) równoległe przyswajanie i użycie języka ojczystego oraz wybranego języka obcego na zajęciach w szkole. Model ten różni się od modelu

przejściowego tym, że celem nie jest dążenie, by dzieci zapomniały swój język ojczysty na korzyść języka większości. Uczniowie powinni wzbogacić swoją znajomość języków obcych o drugi język (L2) i jednocześnie rozwijać język ojczysty (L1). Wobec powyższego zakłada się bardziej intensywną naukę języków obcych w porównaniu z tradycyjną formą kształcenia. Ważnym aspektem *modelu addytywnego* jest silna motywacja uczniów do nauki, gdyż przystępują oni do programu dobrowolnie z zamiarem rozwoju kompetencji komunikacyjnych w języku obcym.

Synonimicznym pojęciem zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego w modelu addytywnym jest *imersja*, którą Wode (1995:12) definiuje jako metodę zastosowania języka obcego jako języka zajęć w zakresie innego przedmiotu z programu kształcenia. Imersja to całkowite zanurzenie w języku obcym (L2) uczniów, rozpoczynających naukę szkolną. Oznacza to, iż od pierwszego dnia nauki wszyscy uczniowie uczestniczą w zajęciach, prowadzonych w języku obcym (L2), nawet jeśli nie znają podstaw w tym języku – jest to *wczesna, pełna imersja*, lub przynajmniej 50% całkowitego tygodniowego pensum uczniów odbywa się w języku obcym (L2) - jeśli jest to *częściowa imersja*.

Model addytywny jest był z pewnością w latach 90-tych XX wieku najszerzej stosowaną formą kształcenia wielojęzycznego w Europie. W wydaniu europejskim przybierał on formę *zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego*. Jest to forma nauczania, której celem jest opanowanie języka obcego jako międzynarodowego środka komunikacji, tzw. *lingua franca* lub przyswajanie języka obcego w duchu partnerstwa. Pod tym pojęciem Mäscher (1998: 3) rozumie generalnie rozwój kompetencji interkulturowych. Ten aspekt uczenia się jest realizowany w głównej mierze poprzez perspektywę komparatywnego postrzegania rzeczywistości. Treści omawiane na wybranych przedmiotach prowadzonych dwujęzycznie, np. na zajęciach historii powszechnej, są przedstawiane zarówno z perspektywy własnej, jak i z punktu widzenia obcej kultury. Dotyczy to przede wszystkim przedmiotów z dziedziny nauk społecznych i humanistycznych, za pomocą których uczeń może rozwijać się w kierunku od ojczystej kultury dnia codziennego w kierunku do kultury fachowej (por. Wolff 2002: 142). Nie wyklucza to jednak możliwości prowadzenia dwujęzycznie przedmiotów ścisłych, takich jak matematyka, chemia, czy fizyka, gdzie wprawdzie nie mamy do czynienia z czynnikami interkulturowymi, ale w porównaniu z przedmiotami humanistyczno-społecznymi wymagania co do zasobu używanych struktur językowych są znacznie mniejsze. Z tego też tytułu obserwujemy w programach kształcenia wielu szkół średnich dawnych gminazjów, czy aktualnie liceów w Polsce widnieją ofertę kształcenia dwujęzycznego właśnie w zakresie tychże przedmiotów.

Aby stopień opanowania języka obcego (L2) osiągnął poziom zbliżony do poziomu rodzimych użytkowników języka, wykląda się przynajmniej jeden przedmiot niejęzykowy w języku obcym. Fundamentalna różnica w porównaniu z *imersją* polega jednakże na tym, że rozwój kompetencji merytorycznych jest możliwy także w języku ojczystym (por. Mäscher 1998a: 55). Umożliwia to swobodne komunikowanie się ustnie i pisemnie w zakresie tematów społecznych, państwowych, gospodarczych i kulturalnych, z możliwością wyrażenia w odpowiedni sposób własnego zdania.

Oczywiście w odniesieniu do tej formy kształcenia wielojęzycznego pojawiają się krytyczne opinie (Iluk 2002:64). W pierwotnych założeniach nauczania dwujęzycznego połowa zajęć prowadzona jest w jednym (języku obcym), a druga połowa

w drugim języku (języku ojczystym). Ta forma kształcenia okazała się jednakże mało efektywna. Forsowanie języka obcego sprawia, że udział języka ojczystego jest zredukowany do minimum, tj. do pojęć fachowych i omawiania tematów zbyt skomplikowanych dla danego poziomu rozwoju języka docelowego. Niemożliwy jest zatem rozwój kompetencji merytorycznej i językowej oraz opanowanie dyskursu naukowo-dydaktycznego w języku prymarnym oraz obcym na zadawalającym poziomie. Z tej też przyczyny Wolff (2002) rezygnuje z określenia nauczanie dwujęzyczne, ponieważ dostrzega, że jest to nauczanie w głównej mierze w języku obcym. Proponuje on zastąpić to pojęcie pojęciem *CLIL*, które definiuje w następujący sposób:

CLIL refers to any educational situation in which an additional language (second or foreign), and therefore not the most widely used language of the environment (the majority language), is used for teaching and learning subjects other than the language itself.

(Wolff 2002:89)

Jest to zatem taka forma kształcenia wielojęzycznego, w której język obcy jest językiem komunikacji i służy do przekazywania informacji. W nazwie *CLIL* istotne jest to, że rozwój językowy następuje nie poprzez mówienie o banalnych treściach, tylko na bazie werbalizacji treści merytorycznych z danego przedmiotu. To co rozumiane jest pod kształceniem dwujęzycznym jest w zasadzie *CLIL-em*, czyli zintegrowanym nauczaniem przedmiotowo-językowym, którego uwaga skierowana jest bardziej na rozwój kompetencji języka obcego niż języka ojczystego.

4. PROJEKTY

Jedną z ciekawszych form doskonalenia języka obcego są projekty. Mamy tu na myśli różnego rodzaju projekty międzynarodowe realizowane w ramach funduszy europejskich oraz funduszy narodowych. Za bardzo efektywny uważany i doceniany jest sposób realizacji projektów proponowany przez Niemiecką Centralę Wymiany Akademickiej (Deutscher Akademischer Austauschdienst), która oferuje obok stypendiów naukowych szereg propozycji dla studentów. Pragniemy poniżej zaprezentować kilka takich projektów zrealizowanych przez studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Pierwszy z szeregu projektów zrealizowany został w roku 2011. Jego hasłem przewodnim był temat „Na tropach niemieckiej kinematografii“ (Auf den Spuren des Deutschen Films in Deutschland). Studenci mieli możliwość w ciągu dziesięciu dni poznać historię kinematografii niemieckiej, przebywając w miejscach związanych z tą działalnością. Odwiedzali oni najważniejsze studia filmowe w Berlinie, Poczdamie, Ludwigsburgu i Kolonii. W trakcie spotkań w studiach filmowych mogli dyskutować z reżyserami, scenarzystami ale również ze studentami kierunków filmowych na tematy związane z ich pracą oraz studiami. Oprócz doskonalenia języka niemieckiego nabywali wiedzę na tematy kinematografii. Mogli obserwować pracę na planie filmowym i brać udział w nagraniach filmowych.

Następnym zrealizowanym projektem był wizyta pod hasłem „Instytucje kultury jako droga międzykulturowego dialogu“ (Kulturinstitutionen als Weg zur interkulturellen Dialog). Projekt ten został zrealizowany w roku 2013. Tym razem studenci

odwiedzali różne szkoły i instytucje, które mają duży wkład w integrację wielokulturową na terenie Republiki Federalnej Niemiec. Jest sprawą wiadomą, że na terenie Niemiec zamieszkują od wielu dziesiątek lat różne narodowości, tworząc mieszankę etniczną, kulturową oraz religijną. Współistnienie tak różnorodnego środowiska jest tematem bardzo trudnym, wymagającym jednak współpracy i zaangażowania nie tylko osobistego ale i instytucjonalnego. Studenci na spotkaniach mogli sami zaobserwować, w jaki sposób odbywa się ta integracja na terenie Niemiec. Pragniemy zauważyć, że projekt realizowany był jeszcze przed ogromną falą uchodźców, którzy w następnych latach przybyli do Europy, a przede wszystkim do Niemiec. W trakcie realizacji projektu studenci zapoznawali się z problemami mniejszości etnicznych i religijnych na obszarze Niemiec.

Trzecim projektem był pobyt pod nazwą „Metody i techniki uczenia się i nauczania jako droga podnoszenia poziomu wykształcenia w Europie“ (Methoden und Techniken des Lernens und Lehrens als Weg zur Erhöhung des Bildungsniveaus in Europa) zrealizowany w roku 2015. W trakcie realizacji tego projektu studenci doskonalili swoje umiejętności językowe ale przede wszystkim poznawali ciekawe i nowatorskie techniki i metody nauczania w systemie szkolnictwa niemieckiego. Miejscem spotkań były szkoły typu podstawowego, szkoły średnie oraz uniwersytety. Istniała możliwość porównania i poznania różnych systemów nauczania. Niemiecki system szkolnictwa pozwala poszczególnym krajom związkowym realizować własną politykę edukacyjną na wszystkich szczeblach nauczania. Studenci rozpoczęli swoją „edukację“ od spotkań w ministerstwach odpowiedzialnych za edukację kilku krajów związkowych, zapoznając się z programem ramowym edukacji i założeniami teoretycznymi, a następnie weryfikowali te dane z praktyką szkolną, wizytując konkretne szkoły na wszystkich poziomach nauczania. Była to bardzo korzystna koncepcja, ponieważ po zapoznaniu się z modelem teoretycznym można było skonfrontować jego realizację na poziomie szkolnym. Oprócz świetnej praktyki językowej studenci mogli nabyć wiedzę na temat wyzwań nowoczesnej szkoły niemieckiej, która oprócz nauczania wychowuje w duchu tolerancji i interkulturowości. Bez podejmowania tych trudnych tematów już na poziomie wczesnoszkolnym nie jest możliwa akceptacja inności, budowa współpracy i współzycia w tak zróżnicowanym społeczeństwie. Już w szkołach podstawowych organizowano wtedy akcje niesienia pomocy ofiarom wojny oraz osobom w trudnej sytuacji. Prowadzono spotkania z uciekinierami z terenów objętych wojną oraz prześladowanymi. Szkolnictwo niemieckie już wtedy stanęło przed problemami nauczania dzieci uchodźców, które nie mówiły w języku niemieckim, a obowiązek szkolny zmuszał je do uczestnictwa w zajęciach szkolnych.

Ostatnim ze zrealizowanych projektów był temat „Integracja a zajęcia z języka niemieckiego wśród młodych migrantów w Niemczech“ (Integration und Deutschunterricht für junge Migranten in Deutschland), który został zrealizowany w roku 2017. Nowa sytuacja w Europie, a szczególnie w Niemczech skłoniła studentów do zaproponowania tematu projektu bardzo trudnego, wręcz drażliwego w sytuacji „szturmu“ imigrantów na Europę i Niemcy. Nie można jednak unikać pewnych tematów tylko dlatego, że są trudne i niewygodne. Jest to pewien rodzaj wyzwania i wymaga gruntownego przygotowania, przemyślenia i jednak pewnej odwagi. W okresie od 23 marca do 4 kwietnia 2017r. grupa piętnastu studentów germanistyki odbyła wyjazd studyjny do Niemiec. W trakcie podróży studenci odwiedzili Norymbergę, Monachium i Augsburg. Projekt został sfinansowany tak jak i poprzednie w całości przez

Niemiecką Centralę Wymiany Akademickiej (Deutscher Akademischer Austauschdienst). W ciągu jedenastu dni studenci germanistyki gościli w wielu instytucjach, których wspólnym celem jest pomoc migrantom przybyłym do Niemiec. Wśród odwiedzonych instytucji znalazły się m.in.: Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców (BAMF), mający swoją siedzibę w Norymberdze. Uniwersytety w Monachium oraz Augsburgu, stowarzyszenie *Hilfe von Mensch zu Mensch*, SchlaU-Schule, Münchner Volkshochschule oraz organizacja *Tür an Tür*, działająca w Augsburgu. W czasie spotkań studenci mogli zapoznać się z teoretycznymi oraz praktycznymi aspektami pracy z młodymi migrantami, poznając programy nauczania, podręczniki, jak również ciekawe metody wspierające naukę języka niemieckiego na różnych stopniach zaawansowania. Uczestnicy programu mieli też okazję wziąć udział w zajęciach z uchodźcami, jak i spotkać się z dziećmi w żłobku dla dzieci migrantów – *Sonilla-Krippe*. Grupa pomagała także podczas jednego z cosobotnich spotkań z uchodźcami, poszukującymi pomocy w nauce niemieckiego w ramach projektu *Sprachcafé* organizowanego przez organizację *Tür an Tür* w Augsburgu, gdzie wsparła także lektorkę w prowadzeniu kursu alfabetyzującego. Oprócz spotkań z instytucjami i szkołami studenci wzięli udział w Dniach Bałkańskich, na które składały się m.in. spotkanie z autorami książek podejmujących problematykę uchodźców, otwarcie wystawy zdjęć z okazji 25-lecia organizacji *Hilfe von Mensch zu Mensch* oraz wieczór filmowy. W ramach projektu studenci zetknęli się również z problematyką polską, odwiedzając *Towarzystwo Niemiecko – Polskie* w Monachium, które od lat dba o dobre kontakty sąsiedzkie między Polską i Niemcami poprzez wymianę doświadczeń, informacji, organizację spotkań oraz szerzenie kultury obu państw. Ponadto zorganizowane zostało spotkanie z przedstawicielami *Stowarzyszenia Polskich Studentów i Absolwentów* w Monachium, mające na celu integrację Polaków na emigracji na terenie Bawarii, organizując wspólne spotkania, wyjazdy czy też przedsięwzięcia propagujące polską kulturę. Studenci odwiedzili także Konsulat Generalny Rzeczypospolitej Polskiej w Monachium, gdzie mogli dowiedzieć się więcej na temat działania polskiej placówki dyplomatycznej oraz specyfiki jej zadań.

Realizacja projektu umożliwiła studentom odwiedzenie miejsc, które zwykle pozostają zamknięte dla osób niezwiązanych z ich pracą oraz spotkanie ludzi, którzy są bezpośrednio zaangażowani w pomoc migrantom. Jedną z największych zalet projektu było też niewątpliwie spotkanie się z samymi uchodźcami. Studenci zdobyli dzięki temu wiedzę u źródła, co pozwala na lepsze zrozumienie skomplikowanego procesu, jakim jest integracja migrantów. Zebrane podczas podróży doświadczenie dało także sposobność uporania się z uprzedzeniami i uwarżliwiło studentów na konieczność pomocy drugiemu człowiekowi, bez względu na jego religię, język czy kraj pochodzenia. Czyli oprócz funkcji praktyki językowej spełniło funkcję poznawczą, a przede wszystkim wychowawczą. Wychowywanie młodzieży nie powinno się bowiem kończyć na etapie szkolnym, ważne zadanie stoi tutaj również przed szkołami wyższymi.

5. WNIOSKI

Celem niniejszego artykułu było podjęcie problematyki wielokulturowości i wielojęzyczności. Autorzy nakreślili modele teoretyczne edukacji oraz przedstawili kilka propozycji rozwiązań problemów związanych z wymienionymi powyżej zagadnieniami. Nie można unikać tematów trudnych, czy niewygodnych. Żyjemy w Europie

wielu narodów, a co za tym idzie kultur i języków. Jest rzeczą oczywistą szanowanie i dbanie o własne dobra kulturowe i językowe, ale nie można nie zauważać innych wartości. Drogą dyskusji, wspólnych poszukiwań i kompromisów należy wypracowywać optymalne modele edukacji kulturowej oraz językowej, uczyć tolerancji i poszanowania inności. Przede wszystkim jednak należy odpowiednio profilować systemy edukacyjne oraz wdrażać w programy szkolne problematykę wielokulturowości i wielojęzyczności, ponieważ żaden radykalizm polityczny nie uchroni nas od obecności przedstawicieli innych kultur i języków w naszym społeczeństwie. Europa już jest wielokulturowa i wielojęzyczna, Polska nie stanowi tu wyjątku. Być może ta wielość kultur i języków jeszcze nie jest w naszym kraju tak transparentna, jednak istnieje. Powinniśmy być przygotowani do wyzwań, które niesie przyszłość. To przygotowanie winno obejmować polski system edukacyjny, instytucje edukacji publicznej i administrację państwową, a przede wszystkim polskie społeczeństwo w sferze mentalnej.

LITERATURA:

- Będkowska-Obłak M., Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe i jego efektywność w Polsce, Katowice, 2013.
- de Cillia R., Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. W: Koschat F., Wagner G. (red.), Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen, Wien, 1994, S. 11-22.
- Graf P., Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern, München, 1987.
- Horn D., Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 11, Baltmannsweiler, 1990.
- Iluk J., Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne, Katowice, 2000.
- Mäsch N., Zielsprache als Partnersprache. W: Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce. Dokumentacja konferencji w Krokowej k. Gdańska, 1998, 21-44.
- Mäsch N., Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache. Motive, Ziele, Herausforderungen. W: K. Kuhs K., Steinig W. (red.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau, 1998a, 49-86.
- Venohr E., Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Schule und Gesellschaft - Mehrsprachigkeitsdidaktik in europäischer Perspektive. W: Będkowska-Obłak M., Jackiewicz A. (red.), Freundschaft in der Sprache und Literatur, Kraków, 2018, S. 63-79.
- Wode H., Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse, Ismaning, 1988.
- Wolff D., Dokumentation. Eure'cole- L'Europe au Coeur de Paris: Ein Bericht über eine mehrsprachige Schule in Frankreich. W: Weller F.R., Wolff D. (red.), Die Neueren Sprachen. Themenheft: Bilingualer Unterricht, Bd. 92, H 1,2, 1993 162-166.
- Wolff D., Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzycznych. W: Dakowska M., Olpińska M. (red.): Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, terażniejszość i przyszłość, Warszawa, 2002, 128-154.