



## Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszym wieku szkolnym

**Streszczenie:** Celem artykułu jest próba opisanego głównych wyzwań dla rozwoju językowego i edukacji ojczystojęzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym w kontekście powszechnej wielojęzyczności, wynikającej z obowiązkowej nauki języka obcego na etapie edukacji przedszkolnej, międzynarodowej mobilności rodzin i migracji. W centrum dociekań znajduje się relacja pomiędzy językiem ojczystym i kolejnymi językami przyswajanymi przez dziecko. Omówiono miejsce i rolę języka pierwszego w nabywaniu/uczeniu się nowych języków, w świetle ustaleń poczynionych na gruncie psycholingwistyki i glottodydaktyki porównawczej. Refleksja teoretyczna jedynie oświetla ważniejsze aspekty tej złożonej problematyki. Przyświeca jej teza, że różnorodność kulturowa i językowa rodzi potrzebę myślenia o edukacji językowej w sposób holistyczny, to znaczy taki, w którym ma miejsce integracja paradygmatów, podejść i zaleceń dydaktyki języka ojczystego z metodykami nauczania języków obcych. Założenia i koncepcje naukowe dotyczące rozwoju kompetencji różnojęzycznej dziecka poparte są przykładami konkretnych rozwiązań dydaktycznych stosowanych w krajach o bogatej tradycji w zakresie edukacji międzykulturowej. Konkluzja rozważań brzmi – warto korzystać z innowacyjnych strategii pedagogicznych, działań i zasobów, które mogłyby rozwijać kompetencje różnojęzyczne uczniów, z którymi pracujemy w szkołach w Polsce.

**Słowa kluczowe:** język ojczysty, kompetencje różnojęzyczne, pluralistyczne podejścia w glottodydaktyce

### Wstęp

Ideą obchodzonego od 2000 roku Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego jest upowszechnianie wiedzy na temat bogactwa różnorodności językowej

i podkreślenie jego wartości dla rozwoju dziedzictwa kulturowego ludzkości. Ochrona języków ojczystych, promowanie wielojęzyczności i zaakcentowanie znaczenia edukacji językowej to główne przesłanki tej idei. Są one spójne z Dekadą Języków Rdzennych, proklamowaną przez Organizację Narodów Zjednoczonych na lata 2022–2032, której międzynarodowym koordynatorem jest UNESCO. Język ojczysty i języki lokalne (rodzime dialekty) są najważniejszymi, niezastąpionymi drogami przekazu kultury, wiedzy i mądrości, wielojęzyczność natomiast ma znaczenie dla realizacji wszystkich celów Agendy Zrównoważonego Rozwoju 2030 <https://en.unesco.org/commemorations/motherlanguageday>).

Złożone relacje pomiędzy językiem ojczystym i kolejnymi językami przyswajanymi przez dziecko są interesującym przedmiotem interdyscyplinarnych badań. Tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o miejsce i rolę języka pierwszego/rodzimego w nabywaniu/uczeniu się nowych języków; aby jej udzielić, odwołano się do najważniejszych ustaleń poczynionych na gruncie psycholingwistyki i glottodydaktyki porównawczej. Refleksji teoretycznej przyświeca teza, że różnorodność kulturowa i językowa rodzi potrzebę myślenia o edukacji językowej w sposób holistyczny, integrujący paradygmaty badawcze i podejścia dydaktyczne typowe dla dydaktyki języka ojczystego z dydaktykami nauczania języków obcych. Warto korzystać z rozwiązań dydaktycznych stosowanych w krajach o bogatej tradycji w zakresie edukacji międzykulturowej i wypracowanych w przedszkolach i szkołach wielokulturowych miast (np. Kraków, Warszawa, Berlin).

## **Język domu rodzinnego jako podstawa tożsamości i narzędzie kulturowe**

Wieloznaczność terminologiczna obserwowana w różnych dziedzinach językoznawstwa polonistycznego i zagranicznego sprawia, że zdefiniowanie pojęć kluczowych dla problematyki tekstu nie jest zadaniem łatwym. Terminem „język ojczysty” (en. – *mother tongue*, fr. – *langue maternelle*) określa się „język używany w kraju pochodzenia mówiącego, który mówiący przyswoił sobie w dzieciństwie w trakcie procesu nauki języka” (Miodunka, 2016, s. 335). Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i „doświadczanym” (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym porozumiewa się z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się (Lipińska, 2003, s. 15). To ję-

zyk tego narodu, z którym identyfikuje się dana osoba, niezależnie od tego, czy deklaracja tej identyfikacji jest szczerą, wynika z rzeczywistego poczucia przynależności do tradycji, kultury, racji stanu, systemu wartości, symboliki, często także religii oraz systemu stereotypów danej nacji i niezależnie od stopnia znajomości jej języka. Zgodnie z takim rozumieniem język ojczysty – jak wszystko, co polega na wyborze – może się teoretycznie wielokrotnie zmieniać. Bardziej ogólnym (neutralnym) odpowiednikiem terminu JO jest język rodzimy, który poznajemy w sposób naturalny wraz z poznawaniem otoczenia (świata). Odbywa się to zazwyczaj w środowisku rodzinnym, rzadziej w innym (np. dom dziecka, rodzina zastępcza etc.), a osobą, od której przejmuje się tę kompetencję, jest zazwyczaj matka, rzadziej inny członek rodziny lub opiekun/ka (Cockiewicz, 2013, s. 206). Język domu rodzinnego (*heritage language, home language, langue d'origine*) jest zatem rdzenną wartością kreującą tożsamość międzykulturową (Nikitorowicz, 2012). Język(i) matki i ojca przyswajamy od momentu przyjścia na świat, „wychowujemy” się od urodzenia, kody domu rodzinnego (jedno lub wielopokoleniowego) bezpośrednio rzutują na nasze myślenie i kształtują nasz sposób postrzegania świata. Język ojczysty jest nośnikiem tożsamości narodowej, podstawą rozwoju poznawczego jednostki i narzędziem uczenia się.

Każdy język funkcjonuje w obrębie dwóch alfabetów – alfabetu znaków graficznych i alfabetu znaczeń kulturowych. Nasze bycie w drugim języku, czy w każdym kolejnym, niemal nigdy nie przekracza granic, do jakich jesteśmy w stanie dotrzeć w obrębie języka rodzimego (...). Łatwiej osiągnąć pułap, w którym obcy język zdołamy traktować jako własny, niż osiągnąć to w zakresie identyfikowania się z obcą kulturą (Garncarek, 2016, s. 176).

Od pierwszego języka nie można uciec w sposób ostateczny. Ani dziecko, ani osoba dorosła w trakcie nabywania, czy nawet biegłego władania drugim językiem nie jest wolna od osadzonych głęboko w ojczystej mowie obszarów nietransferabilnych (Garncarek, 2018, s. 22). Wilhelm von Humboldt w słynnym dziele *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości* (1836) ukuł tezę, że w każdym języku zawiera się swoisty sposób widzenia świata. Stała się ona jednym ze źródeł, najważniejszej dla etnolingwistycznej wersji kognitywizmu i lingwistyki kulturowej, kategorii Językowego Obrazu Świata (JOŚ). To „zawarta w języku interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie, ludziach, rzeczach, zdarzeniach. Interpretacja ta jest rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez

mówiących danym językiem, ma więc charakter wyraźnie podmiotowy, antropocentryczny, ale zarazem jest intersubiektywna w tym sensie, że podlega uspołecznieniu i staje się czymś, co łączy ludzi w danym kręgu społecznym, czyni z nich wspólnotę myśli, uczuć i wartości; czymś, co wtórnie wpływa (...) na postrzeganie i rozumienie sytuacji społecznej przez członków wspólnoty” (Bartmiński, 2009, s. 23).

Badania psychologicznych aspektów dwu- i wielojęzyczności, rozwoju mowy dzieci wielojęzycznych, stanowiące dziś obszerny nurt interdyscyplinarnych analiz (Kurcz, 2007; <http://langusta.edu.pl/research/>), potwierdziły różnice i podobieństwa w nabywaniu pierwszego i drugiego języka, dowiodły ponadto, że każdy z rodziców, obok przekazywania języka, przekazuje dziecku również wiedzę o świecie. Język i świadomość rodzą się jednocześnie, czego przy nabywaniu kolejnych języków już nigdy nie doświadczamy.

Świadomość językowa, nazywana niekiedy samowiedzą, intuicją lub sprawnością językową, w przypadku poczucia językowego dziecka oznacza uzmysłowienie sobie przez nie „istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonanie celowych operacji na elementach języka (symbolach i regułach) (Krasowicz-Kupis, 2004, s. 19). W szerokim ujęciu obejmuje wiedzę, umiejętności i doświadczenia (zdobywane w wyniku relacji z innymi ludźmi, uczenia się i twórczej aktywności własnej) jednostki związane z posługiwaniem się językiem/językami) w różnych jego aspektach, formach (mówionej, pisanej) i kontekstach użycia dostępne badania pozwalają sugerować, iż rozwój świadomości językowej dzieci dwujęzycznych wyprzedza rozwój tej dyspozycji u dzieci jednojęzycznych nawet o 2–3 lata (Kuszak, 2014, s. 114).

Wśród lingwistów i lektorów panuje powszechna zgoda, że na uczenie się/akwizycję nowego języka ogromny wpływ ma zarówno pierwszy, jak i inne już nabyte kody językowe (Paradowski, 2017, s. 11). Uznanie języka ojczystego uczniów szczególnie w klasach jednolitych językowo powinno stać się normą. Język pierwszy (źródłowy) może być medium nauczania, narzędziem do osiągnięcia celów organizacyjno-logistycznych zajęć, komunikacji rówieśniczej, podstawą porównań międzyjęzycznych. Staje się użyteczny w nauczaniu komparatywno-kontrastywnym<sup>1</sup>. Warto pamiętać, że kompe-

---

<sup>1</sup> Michał Paradowski (2017, s. 129–173) zaproponował kontrastywny model pedagogiczny, który w nowatorski sposób wykorzystuje analogie między językiem źródłowym i docelowym ucznia.

tencje językowe ukształtowane na bazie języka ojczystego mają kluczowe znaczenie w nauce kolejnych języków. UNESCO w Bangkoku opracowało już w 2007 roku zestaw narzędzi *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded*, którego mogliby używać decydenci, praktycy edukacji, specjaliści i osoby posługujące się językami mniejszości etnicznych w celu podniesienia świadomości na temat znaczenia opartej na języku ojczystym (*Mother Tongue-Based Multilingual Education: MTB MLE*) wielojęzycznej edukacji. Wiedza i doświadczenie dzieci zdobyte w środowisku domowym i społeczności lokalnej są uznawane za ważne narzędzia dalszego uczenia się (Malone, 2019). W Stanach Zjednoczonych w przypadku dzieci ze świata urodzonych w tym kraju to ich język ojczysty jest używany jako źródło nauki języka angielskiego:

Jest to medium, które sprzyja ich najwcześniejszym i najtrwalszym relacjom, pierwszym koncepcjom świata i wyłaniającym się poczuciu siebie i swojej tożsamości (Illinois Early Learning and Development, 2013, s. 89).

## Relacje między różnymi językami w zarysie

Relacje zachodzące między językiem pierwszym dziecka (L1), językami codziennej komunikacji (większościowym) i językami edukacji szkolnej (właściwymi danej dziedzinie językami naukowymi) oraz kolejnymi poznawanymi Ln są bardzo skomplikowane. Ogólnie rzecz ujmując, mówienie w dwóch lub więcej językach ułatwia i przyspiesza rozwój niektórych umiejętności poznawczych (np. funkcje wykonawcze) i wczesnych umiejętności czytania i pisanie, zwłaszcza świadomości fonemicznej i metajęzykowej<sup>2</sup>. Kluczowe zasady przyswajania języka obcego we wczesnym wieku szkolnym opracował lingwista Barry MCLAughlin (1984), na podstawie badań i obserwacji dzieci imigrantów w Stanach Zjednoczonych. Populacji dzieci negocjujących języki *dual language learners* (DDLs) hiszpański i angielski od wczesnego dzieciństwa stanowi 72% w tym kraju i gwałtownie wzrasta. Unikatowy

<sup>2</sup> Nie istnieje jeden model dwujęzyczności. To kontinuum obejmujące zarówno tych, którzy niedawno zaczęli uczyć się języka obcego, jak i osoby o tzw. dwujęzyczności zrównoważonej, czyli mające dwa (lub więcej) języki ojczyste. „Jeśli ktoś chciałby zaliczyć do dwujęzycznych tylko osoby, które władają oboma znanymi sobie językami z biegłością właściwą językowi ojczystemu, zabrakłoby określenia dla zdecydowanej większości ludzi posługujących się dwoma językami na co dzień” (Grosjean, 2012).

socjolingwistyczny scenariusz szeroko rozpowszechnionej zrównoważonej dwujęzyczności w dość jednorodnej grupie etnicznej obserwujemy na Malcie. Małoletni mieszkańcy tego kraju (dzieci w wieku od 4 do 7 lat) są gotowi do dwujęzycznego funkcjonowania od wczesnych lat, albowiem mają kontakt z dwoma językami, równocześnie maltańskim i angielskim, i innymi (najczęściej włoskim). Angielski jest synonimem edukacji, maltański domu, rodziny, środowiska rówieśniczego (Camilleri and Grima, 2013).

Języki, którymi posługuje się dwu-/wielojęzyczna jednostka, należy traktować jako jeden wspólny zasób językowy, tworzący w jej umyśle jeden zintegrowany system (García, 2009). Debaty o dwujęzycznej przewadze sprowadzają się do pytania o korzyści poznawcze, wynikające z zarządzania dwoma systemami językowymi w jednym umyśle (Schwieter i in., 2021). Wielojęzyczność tworzy nową jakość i należy rozpatrywać ją całościowo, stawia szczególne wyzwania przed dziećmi w sferze przyswajania języków, ponieważ mogą mieć w każdym z nich ograniczony kontakt (Haman, 2021). Koncepcja wpływu międzyjęzycznego (CLI – *cross-linguistic influence*) – wykorzystania wiedzy językowej, zarówno pojęciowej, jak i fonologicznej, z pierwszego języka do nauki języka dodatkowego (i *vice versa*) – jest przedmiotem badań i dyskusji psycholingwistów na całym świecie (Philips Galloway and Lesaux, 2017). Zagadnienie wpływu międzyjęzycznego zdefiniował i opisał Terence Odlin (Odlin, 1989). Ten wielokierunkowy fenomen przenoszenia/transferu elementów już opanowanego języka do nowego determinuje proces przyswajania kolejnych języków. Wszystkie języki, którymi dana osoba się posługuje, wzajemnie na siebie oddziałują. Imponująca liczba badań naukowych potwierdza umiarkowanie silną korelację między umiejętnościami czytania i pisania L1 i L2 uczniów dwujęzycznych w sytuacjach, w których uczniowie mają możliwość rozwijania tych umiejętności w obu językach jednocześnie (Paradowski, 2017, s. 72).

Wspieranie dwujęzycznych dzieci zależy do pewnego stopnia od tego, jak rozumiemy związek między językami, których nauczyło się dziecko. Jego istotę wyjaśnia hipoteza interdependencji (*interdependence principle*), czyli współzależności językowej kanadyjskiego językoznawcy Jima Cumminsa: „Przeniesienie poziomu biegłości językowej, osiągniętej w efekcie nauczania jednego języka (L<sub>x</sub>), do uczenia się drugiego języka (L<sub>y</sub>), może nastąpić pod warunkiem, że istnieje odpowiednia ekspozycja na (L<sub>y</sub>) (w szkole lub środowisku) i odpowiednia motywacja do nauki (L<sub>y</sub>)” (Cummins, 2006, s. 38).

*Common Underlying Proficiency* (CUP) wyjaśnia sposób, w jaki wiedza zdobyta w dowolnym języku użytkownika przenosi się na inne języki, które

on zna. Ta ogólna (ukryta) wiedza językowa, rozumiana jako biegłość poznawcza, akademicka, leży u podstaw osiągnięcia wyników w nauce w obu językach (Cummins, 2016).

### **Podejścia pluralistyczne we wczesnoszkolnej edukacji językowej**

Skuteczną praktyką pedagogiczną w kontekstach edukacyjnych, w których język szkolny lub język wykładowy różnią się od języków uczniów, jest *translanguaging*. Koncept ten, przyjęty i spopularyzowany w Stanach Zjednoczonych przez Ofelię Garcíę (2009), ma dziś znaczenie globalne i odnosi się do praktyk wielojęzycznych osób „przeskakujących” (*code-switching*) z jednego języka do drugiego, lub nawet hybrydujących te kody na swoje potrzeby. Termin przeniesiono do świata edukacji, aby zachęcić nauczycieli do korzystania z dostępnego języka, by w ten sposób pomóc uczniom mającym trudności z językiem nauczania<sup>3</sup>. W doskonaleniu umiejętności uczących się języków istotne jest podnoszenie ich świadomości w zakresie wszystkich języków, którymi się posługują. Możemy odwoływać się nie tylko do znajomości języka pierwszego, ale równie dobrze zastosować naukę przez analogię z innymi językami, z którymi nasi uczniowie są zaznajomieni, wykorzystywać ich skumulowane doświadczenie językowe. Dzięki stałemu porównywaniu systemów językowych ze sobą uczniowie rozwijają sprawność postrzegania języka jako systemu logicznego. Kongruencja (zgodność) przejawia się bowiem w licznych strukturach w różnych językach (Paradowski, 2008, s. 550).

Na współczesną myśl glottodydaktyczną ogromny wpływ ma *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2001/2003), dając początek nowemu paradygmatowi kształcenia językowego tzw. podejściu różnojęzycznemu, które zakłada, że w czasie komunikacji egzolingwalnej użytkownicy języka aktywują te ze składowych własnego repertuaru językowego, które zagwarantują im skuteczność aktu komunikacji. Definicja kompetencji różnojęzycznej zapoczątkowała swoistego rodzaju (re)ewolucję w myśli glottodydaktycznej. Zgodnie z nią odchodzi się od klasycznej dychotomii: język ojczysty/język obcy na rzecz jednej, całościowej kompetencji, obejmującej cały repertuar językowy jednostki, z którego uczestnicy aktu komunikacji korzystają w zależności od kontekstu wymuszonego przez daną sytuację komunikacyjną (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2018). Wspieranie różnojęzyczności jest za-

<sup>3</sup> Z pedagogiki tej korzystano, przykładowo, by pomóc hiszpańskojęzycznym uczniom w nauce w języku angielskim (García, 2009; Canagarajah, 2013).

tem kluczowym zadaniem współczesnej europejskiej polityki językowej, ukierunkowanej na zachowanie równości języków państw członkowskich Unii Europejskiej, na terenie której funkcjonują 23 języki urzędowe i 60 lokalnych (Gębał, 2019, s. 230). Pod uwagę brane są dwa główne elementy: z jednej strony, nauczanie przynajmniej dwóch języków od najmłodszych lat, a z drugiej strony fakt, że wiele dzieci imigrantów musi nauczyć się języków edukacji różnych państw europejskich. Aby pogodzić te dwa wymogi, uwzględnia się wszystkie występujące w klasie języki: te nauczane, języki, którymi uczniowie posługują się w domu, oraz języki przedmiotów szkolnych (Wei, 2018). W 2007 roku Rada Europy wyznaczyła cztery podejścia, sprzyjające rozwojowi kompetencji w zakresie różnojęzyczności i różnokulturowości: *Intercultural Approach*, *Awakening to Languages (AtL)*, *Intercomprehension* i *Integrated Didactic Approach*. Wszystkie są szczegółowo opisane w ramach *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures/ un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (FREPA/CARAP)* (<https://carap.ecml.at>), czyli *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby* (Gębał, 2019, s. 237). Podejścia pluralistyczne opierają się na założeniu, że proces nauczania i uczenia się powinien obejmować wiele języków i kultur, niezależnie od przedmiotu. Wzmacniają pogląd, że wcześniejsza wiedza językowa i kulturowa dzieci jest doceniana, uznana i mile widziana w każdym środowisku uczenia się, w szczególności w kształceniu językowym. *Awakening to Languages (AtL)* lub *Éveil aux Langues* we Francji i Szwajcarii jest jednym z czterech głównych pluralistycznych podejść do języków i kultur w ramach FREPA. Podejście to jest bezpośrednim spadkobiercą koncepcji rozbudzania językowego (*language awareness*), która pojawiła się w Wielkiej Brytanii w latach 80., głównie dzięki teoretycznej i praktycznej pracy Erica Hawkinsa (1996). Dla brytyjskiego dydaktyka świadomość językowa stanowi swego rodzaju pomost między tym, co w umyśle ucznia pojawia się w wyniku zajęć z języka ojczystego, a tym, co dziecko zyskuje na zajęciach z języków obcych. Przebudzenie/otwarcie na języki ma miejsce, gdy część zajęć dotyczy języków, których szkoła nie zamierza nauczać (które mogą być językami ojczystymi niektórych uczniów, ale nie muszą). Jest to przedsięwzięcie globalne, zwykle o charakterze porównawczym, które dotyczy obu języków, języka lub języków szkoły oraz jakiegokolwiek języka obcego (lub innego), którego dzieci się uczą (Candelier, 2017). Bazująca na takim podejściu przedszkolna i wczesnoszkolna edukacja językowa przyczynia się do wzbogacenia edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej. Dowodem tego są raporty z wdrożeń i wykorzystania AtL w dwóch projektach,



w ramach których autorzy Daniela Coelho i Yecid Ortega (2020) prowadzili badania jakościowe w wybranych przedszkolach i szkołach podstawowych w czterech krajach: Portugalii, Kolumbii, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Nauczyciele szczegółowo opisywali konkretne przykłady strategii, które wpisują się w podejście pluralistyczne do rozbudzania świadomości językowej. Okazało się, że podejścia te wzbudziły ciekawość dzieci językami i różnorodnością kulturową, w szczególności promując umiejętności komunikacyjne i świadomość fonologiczną, oraz zainteresowanie nauczycieli włączaniem wielu języków i kultur do programów wychowania językowego dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej. Podobnym przedsięwzięciem promującym ideę otwarcia na języki jest realizowany w formule laboratorium językowego projekt o nazwie DuLaLa realizowany we Francji (<https://dulala.fr>).

## Podsumowanie i wnioski

Globalizacja i migracja zmieniły krajobraz językowy i kulturowy wielu krajów, które obecnie charakteryzują się „skrajną złożonością językową” (Garton and Kubota, 2015, s. 418) i mają do czynienia z różnorodnymi językowymi i kulturowymi repertuarami ich mieszkańców. Kontakt dziecka z różnymi językami i kulturami we wczesnym wieku pozwala mu rozwijać zrozumienie kulturowe i kompetencje komunikacyjne niezbędne w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie (Coelho and Ortega, 2020). Wielojęzyczni uczniowie stawiają przed nauczycielami i decydentami dwojakie cele: (1) zrozumienie procesów rozwojowych, w wyniku których dzieci uczą się dwóch (lub więcej) języków oraz tego, jak te doświadczenia wpływają na wczesny rozwój umiejętności czytania i pisanie; oraz (2) zrozumienie nakładania się w edukacji początkowej potrzeb edukacyjnych dzieci dwujęzycznych i ich jednojęzycznych rówieśników (Galloway and Lesaux, 2017, s. 27). Ewa Haman (2021) na podstawie długoletnich badań rozwoju językowego dzieci postuluje, by badacze i praktycy skłaniali się do myślenia o rozwoju językowym ponad podziałami i nieuprawnionymi porównaniami, a więc zaniechali analiz bazujących na rywalizacyjnym podejściu do rozwoju językowego dzieci jednojęzycznych i dwu-/wielojęzycznych. Oczekiwanie, że wielojęzyczni będą równi we wszystkich wymiarach rozwoju językowego jednojęzycznym, jest nierealistyczne i bezpodstawne, podobnie jak oczekiwanie, że wszyscy wielojęzyczni przewyższają jednojęzycznych w rozwoju poznawczym (Haman, 2021).

Intensywne przemieszczenia migracyjne, które przybrały na sile od początku 2022 roku na skutek działań wojennych w Ukrainie, obecność dzieci

z różnych kręgów kulturowych w polskich przedszkolach i szkołach, połączone z europejską polityką wczesnego nauczania języków obcych, stanowią ogromne wyzwanie, ale i niebywałą szansę dla rozwijania innowacyjnych podejść w dydaktyce językowej w Polsce. Wciąż obecna w polskim systemie edukacyjnym separacja nauczania języka ojczystego i języków obcych powoli ulega zmianie, ponieważ charakter kontaktów językowych i potrzeby edukacyjne uczniów zmieniły się diametralnie. Umiejdzynarodowienie nauki i rosnąca interdyscyplinarność badań z zakresu lingwistyki i pedagogiki językowej (Gębał i in., 2020) powodują przenikanie się odmiennych początkowo tradycji metodycznych. Ścisła współpraca naukowców oraz praktyków z zakresu nauczania języków ojczystych oraz obcych owocuje powstawaniem skutecznych strategii holistycznie pojmowanego kształcenia językowego (Awramiuk i Rozumko, 2018). Sprzyja temu m.in. strategia zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL), jako sprawdzonego modelu kształcenia w duchu edukacji pluralistycznej (Muszyńska i Papaja, 2019). Opracowywane i wdrażane w Polsce modele edukacji wspierającej różnojęzyczność i wielokulturowość, również w odniesieniu do kształcenia językowego dzieci z rodzin migrujących, które znalazły się w polskich szkołach, są niezwykle obiecujące (Rabiej, 2021).

## Bibliografia

- Awramiuk, E. i Rozumko, A. red. 2018. *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 7. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bartmiski, J. 2009. *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. London: Equinox.
- Camilleri Grima, A. 2013. A select review of bilingualism in education in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. **16** (5), pp. 553–569.
- Canagarajah, A.S. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Candelier, M. 2017. Awakening to Languages and Educational Language Policy. In: Cenoz, J. Gorter, D. and May, S. eds. *Language awareness and multilingualism*. Springer, pp. 161–173.
- Cockiewicz, W. 2013. Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co? *LingVaria*. R. **8**, nr **1**, ss. 201–213.
- Cummins, J. 2006. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

- Cummins, J. 2016. Reflections on Cummins (1980). „The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue”. *Tesolquarterly TESOL Quarterly*. **50** (4), pp. 940–944.
- Galloway, P. and Lesaux, N. 2017. A matter of opportunity. Language and reading development during early childhood for dual-language learners. In: *The Routledge international handbook of early literacy education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context*. London: Routledge, pp. 26–39.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garncarek, P. 2016. Zapomniana droga. Od języka ojczystego do wielojęzyczności. W: Awramiuk, E. i Korolczuk, M. red. *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 6. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, ss. 171–183.
- Garncarek, P. 2018. Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka. *Postscriptum Polonistyczne*. **2** (22), ss. 13–24.
- Garton, S. and Kubota, R. 2015. Joint colloquium on plurilingualism and language education: Opportunities and challenges, (AAAL/TESOL). *Lang. Teach. Language Teaching*. **48** (3), pp. 417–421.
- Gębal, P. 2019. *Dydaktyka języków obcych: Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Grosjean, F. 2012. *Bilingual life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haman, E. 2021. *Multilingual children: Developmental opportunities and challenges*. [Wykład wideo]. Current trends in multilingualism research, Uniwersytet Warszawski. [https://www.youtube.com/watch?v=htXehOXUL7U&ab\\_channel=UWLiveStream](https://www.youtube.com/watch?v=htXehOXUL7U&ab_channel=UWLiveStream).
- Hawkins, E. 1996. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krasowicz-Kupis, G., 2004. *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kurcz, I. 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuszak, K., 2014. Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*. T. 3, ss. 111–127.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Malone, S. 2019. *Including the Excluded: Promoting Multilingual Education*.

- MTB MLE Resource Kit*. UNESCO Bangkok: Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- McLaughlin, B. 1984. *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miodunka, W. 2016. *Glottodydaktyka polonistyczna: Pochodzenie, stan obecny, perspektywy*. Księgarnia Akademicka.
- Muszyńska, B. i Papaja, K. 2019. *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe/ Content and language integrated learning (CLIL)*. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. 2012. Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową. *Wychowanie w Rodzinie*. 5, ss. 67–82.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradowski, M.B. 2017. *M/Other tongues in language acquisition, instruction, and use*. Warsaw: Institute of Applied Linguistics University of Warsaw.
- Rabiej, A. 2021. Strategie nauczania/uczenia się w klasie wielokulturowej. W: *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*. Kraków: Universitas, ss. 191–211.
- Schwieter, J.W., Festman, J. and Ferreira, A. 2021. Current research in bilingualism and its implications for cognitive translation and interpreting studies. *Linguist. Antverp. Linguistica Antverpiensia*. 19, pp. 80–93.
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. 39 (1), pp. 9–30.

### **From the acquisition of the mother tongue to the multilingual competences of a child at a younger school age**

**Abstract:** The aim of the article is an attempt to describe the main challenges for the language development and mother tongue education of a child at an early school age in the context of common multilingualism, resulting from the compulsory learning of a foreign language at the stage of preschool education, international mobility of families and migration. At the heart of the research is the relationship between the mother tongue and other languages of the child. The place and role of the first language in acquisition / learning new languages was discussed in the light of the findings of psycholinguistics and comparative glottodidactics. Theoretical reflection only illuminates the more important aspects of this complex issue. It is guided by the thesis that cultural and linguistic diversity gives rise to the need to think about language education in a holistic way, that is, one in which

there is an integration of paradigms, approaches and recommendations of mother tongue teaching with methodologies of foreign language teaching. Scientific assumptions and concepts regarding the development of a child's multilingual competence are supported by examples of specific didactic solutions used in countries with a rich tradition in the field of intercultural education. The conclusion of the considerations is – it is worth using innovative pedagogical strategies, activities and resources that could support students' multilingual competence whom we work in schools in Poland.

**Keywords:** mother tongue, multilingual competences, multilingualism, pluralistic approaches in glottodidactics

*Translated by Marta Krasuska-Betiuk*