



You have downloaded a document from  
**RE-BUS**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Zmierzch bilingwizmu i jego skutki

**Author:** Halina Widła

**Citation style:** Widła Halina. (2016). Zmierzch bilingwizmu i jego skutki. "Neofilolog" (Nr 47/1, (2016) s. 9-19), doi 10.14746/n.2016.47.1.01



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Halina Widła**  
Uniwersytet Śląski  
*halina.widla@us.edu.pl*

## ZMIERZCH BILINGWIZMU I JEGO SKUTKI

### **The twilight of bilingualism and its effects**

The purpose of this article is to show different approaches and trends in foreign language teaching in Polish schools over the last two decades. Emphasis will be placed on changing the skills and competencies needed to succeed to transition from the bilingual to the multilingual citizen. European population is becoming more and more multicultural, with a growing diversity of cultures, races, values, and languages. The article also presents some examples of research with regard to attitudes and stereotypes. It is observable that this phenomenon exerts impact on the effective classroom management. Taking into account the new context of work in foreign language classrooms, the author focuses on strategies and key challenges encountered by teachers such as: differences in motivation or interests, individualization resulting from the biography of a language, cultural baggage, linguistic interference, and implementation of new technologies.

**Keywords:** multilingual citizen, foreign language teaching

**Słowa kluczowe:** wielojęzyczny obywatel, nauczanie języków obcych

### **1. Wstęp**

Europa jest z punktu widzenia językowego miejscem nietypowym. Historyczne uwarunkowania sprawiły, że kraje kontynentu są w większości monojęzyczne, oczywiście z punktu widzenia wyłącznie języków państwowych. Również z uwagi na strukturę mieszkańców wielojęzyczność w krajach europejskich była

do tej pory wyjątkiem, a nie normą, jak na innych kontynentach. Globalizacja zmieniła jednak całkowicie postawę Europejczyków wobec potrzeby komunikowania się w językach obcych.

Polska po 1989 roku przystąpiła do masowego nauczania języków zachodnich. Zdano sobie bowiem sprawę, że zastąpienie filologów rosyjskich nauczycielami języków zachodnich przy ówczesnym systemie kształcenia nauczycieli języków obcych nie było wykonalne. Nowy system kształcenia spowodował nasycenie kadry, której przygotowanie w poprzednich realiach zajęłoby około 100 lat. Absolwenci filologii uniwersyteckich i kolegów językowych, głównie z lat 1995–2010, tworzą obecnie większość kadry nauczycielskiej. Nauczyciele języków kształceni więc byli w czasach niezwykle dynamicznych zmian: poszerzania oferty dydaktycznej w szkołach o kolejne języki, rewolucji technologicznej, kolejnych reform systemu nauczania i nowego typu ucznia wychowywanego w innych realiach (Widła, 2007: 20-29).

## 2. Wielojęzyczność w Europie i na świecie

Z uwagi na liczebność użytkowników, język polski zajmuje szóstą pozycję w Europie po angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim i hiszpańskim. Po polsku mówi 10% obywateli Unii Europejskiej, ale wśród obcokrajowców jest on bardzo słabo rozpowszechniony – zaledwie 1% obywateli UE zna go jako język obcy. Dlatego w Polsce świadomość wagi znajomości co najmniej dwóch języków obcych jest powszechna. Zapewnia to kontakt ze światem i jest kluczem do kariery zawodowej. W Polsce w 2005 roku odsetek osób posługujących się swobodnie przynajmniej jednym językiem obcym był zbliżony do średniej europejskiej i wynosił 57%. Do znajomości dwóch języków obcych przyznawało się 32% Polaków, a do trzech – już tylko 4%. Taki stan rzeczy przekładał się na przekonania rodziców co do kierunku edukacji językowej dzieci (*Eurobaromètre spécial*, 2005). Co ciekawe, badania powtórzone w 2012 roku przyniosły znacznie gorsze rezultaty w państwach byłego bloku komunistycznego. W Polsce i na Węgrzech zanotowano najmniejszy, bo siedmiopunktowy spadek odsetka osób władających przynajmniej jednym językiem obcym – do 50% w Polsce i do 35% na Węgrzech. W pozostałych krajach obniżenie tych wartości sięgało kilkunastu procent. Nie trudno się domyślić, że to problem pokoleniowy – starsza generacja mówiła po rosyjsku i po niemiecku. Odsetek osób posługujących się dwoma językami obcymi spadł w Polsce do 22%, ale rzecz nie tylko w podobnych tendencjach na Węgrzech, w Bułgarii czy Estonii. Podobną zmianę zauważono w Belgii (aż o 16%), Portugalii (o 10%), na Malcie (o 9%), a nawet w Luksemburgu – o 8%, czyli do 84% trójjęzycznych obywateli (*Special Eurobarometer*, 2012).

Trudno w takim wypadku wyciągać zbyt daleko idące wnioski odnośnie do preferencji językowych. Warto raczej pomyśleć o zmianie pokoleniowej i zmianach w strukturze społecznej wywołanych migracją ludności. Dowodzą tego odwrotne przypadki opisane w cytowanym powyżej raporcie, jak choćby wzrost zjawiska wielojęzyczności w Austrii o 16%, nieco mniejszy w Irlandii, we Włoszech czy w Finlandii. Tradycyjnie jednak Anglicy, Włosi, Irlandczycy, Portugalczycy i Węgrzy pozostają najmniej skłonni do nauki języków innych niż ich własny.

Choć spośród języków obcych najpopularniejsze pozostają angielski (38%), francuski (12%), niemiecki (11%), hiszpański (7%) i rosyjski (5%), zmieniają się proporcje w przypadku języków uważanych za przydatne. 79% Europejczyków docenia potęgę angielskiego – najpopularniejszego języka obcego w dziewiętnastu nieanglojęzycznych krajach Europy, 20% stawia na niemiecki i podobnie 20% na francuski, 16% – na hiszpański. Na kolejnym miejscu należy odnotować chiński, który został doceniony przez 14% obywateli UE. Nie zmieniło się natomiast przekonanie użytkowników języków obcych co do poziomu własnych umiejętności. 44% rozumie wiadomości podawane w radiu i telewizji, tyle samo uważa się za zdolnych do rozumienia prasy. Aktywność w mediach społecznościowych, gdzie wymagana jest nie tylko bierna, ale i czynna znajomość języka, choćby tylko na podstawowym poziomie, nie płoszy 40% badanych.

Ciekawie prezentują się wyniki częstotliwości używania języka obcego: około 1/4 użytkowników deklaruje codzienną, a 23% częstą styczność z językiem obcym, natomiast nieco ponad połowa robi to okazjonalnie. 27% Europejczyków posługuje się językiem obcym regularnie w miejscu pracy, 35% konwersuje ze znajomymi, a połowa używa języka w czasie wakacji (*Special Eurobarometer*, 2012).

Mimo deklarowanej aktywności językowej, dane z cytowanych powyżej raportów o nauczaniu języków nie brzmią optymistycznie. Mieszkańcy Europy nie uważają się za aktywnych uczniów – 23% nigdy nie nauczyło się żadnego, a 44% nie uczyło się języka w ostatnim czasie i nie zamierza tego robić. Nie zmienia to poglądu o wielkiej przydatności umiejętności językowych, z którymi utożsamia się prawie 90% jej mieszkańców! Wśród korzyści prym wiedzie możliwość podjęcia pracy poza granicami własnego państwa lub atut wielojęzyczności w miejscu pracy w ojczyźnie. Dlatego aż 98% ankietowanych widzi w nauce języków cenny kapitał w życiu zawodowym potomstwa. To ogromny, bo dwunastopunktowy wzrost po siedmioletniej przerwie w badaniach. Stąd być może przekonanie o bezwzględnie priorytetowym traktowaniu nauczania języków obcych w europejskich szkołach. Mimo opinii o korzyściach w karierze zawodowej, dorośli Europejczycy nie czują się wystarczająco zmotywowani do nauki języków, wymawiając się brakiem zdolności i kosztami. Dzieci w szkole chłoną języki lepiej i za darmo, co powoli widać w szczegółowych statystykach pokazujących największe wzrosty w najmłodszych grupach wiekowych. Taki

stan rzeczy odzwierciedlają poglądy Europejczyków, z których 2/3 wierzy, że nauczanie języków obcych powinno być politycznym priorytetem w każdym kraju. Co więcej, większość uważa, że nauka dwóch języków obcych powinna być obowiązkowa dla dzieci w szkołach podstawowych. Dla wielu Europejczyków szkoła to jedyne miejsce, w którym mieli okazję się ich uczyć.

Globalizacja i uniformizacja sprzyjają zatem realizacji unijnego planu stworzenia wielojęzycznej Europy – wspólnoty o wielu kulturach i językach, oczywiście w sytuacji, kiedy znajomość języków o niższym statusie społecznym nie wystarcza ich użytkownikom. Nie dziwi więc, że 62% Brytyjczyków postuluje się tylko językiem angielskim. Jest on najczęściej używanym językiem obcym w całej Europie. 38% obywateli UE deklaruje jego znajomość w stopniu umożliwiającym udział w rozmowie (14% podaje, że oprócz języka ojczystego zna również francuski lub niemiecki). 77% uważa, że dzieci powinny uczyć się angielskiego jako pierwszego języka obcego. Myśli tak aż 90% Polaków. Na drugim miejscu jest francuski – 33%, a wybór niemieckiego popiera 28% respondentów. Polacy – odwrotnie – jako drugi język obcy wskazują najpierw niemiecki (69%), a dopiero potem francuski (7%). Wygrywają natomiast w rankingu, jeżeli chodzi o przekonanie, że każdy powinien mówić dwoma językami obcymi. Uważa tak aż 75% z nich, przy 31% Francuzów i 30% Słowaków (unijna średnia to 50%). Oczywiście nie sposób w kilkunastu zdaniach streścić raporty liczące w sumie 300 stron, ale nawet z tak skrótownego ujęcia wyłania się obraz głębokich zmian językowych będących następstwem ekonomicznych i kulturowych przemian, jakie niesie globalizacja.

### **3. Priorytety językowe w dobie globalizacji**

Pierwszymi ofiarami globalizacji stały się języki regionalne, których znajomość kojarzy się pozytywnie z tożsamością kulturową, ale nie zapewnia awansu zawodowego. W XX wieku w Europie spadła liczba rodzin przekazujących języki regionalne potomkom. Okazuje się, że gdy rodziny są mieszane, taki przekaz nie następuje. Rodzice jednak mogą zapewnić nauczanie własnego języka w szkole lub na warsztatach pozalekcyjnych i paradoksalnie coraz więcej dzieci poznaje język przodków na dodatkowych zajęciach, choć w domu nie jest on już używany. Niech za przykład posłuży tu Francja (Lacroix, 2014: 67-82), gdzie najmniej ucierpiał alzacki (spadek o 47%), bardziej baskijski (58%) i korsykański (66%), a w wypadku języków rzadszych – jak kataloński, platt, d’oil czy języki kreolskie – sytuacja jest obecnie bardzo zła. W całej Europie obserwujemy te same trendy: z jednej strony niezwykle wysiłki małych społeczności walczących o utrzymanie statusu języka regionalnego, z drugiej – pragmatyzm życiowy wymuszający wybory gwarantujące lepsze radzenie sobie w nowych

społecznych uwarunkowaniach. W efekcie znajomość języków regionalnych staje się coraz częściej hobby garstki entuzjastów.

Rynek pracy, narzucając potrzebę komunikacji z całym światem, przesądził o wymieraniu języków o słabszym statusie społeczno-ekonomicznym. Żyjemy w wieku, w którym zanika 90% języków świata i mimo starań organizacji międzynarodowych niewiele jesteśmy w stanie zdziałać. Programy w rodzaju LinguaPax służą raczej archiwizacji zanikającego językowego bogactwa niż jego reanimacji. Gdy liczba użytkowników spada poniżej 100 tys. osób, śmierć języka staje się kwestią czasu. Szczegółowe dane przerażają: aktualnie 1782 języki używane są przez społeczności liczące poniżej 10 tys. osób, a kolejne 1605 języków pozostaje w użyciu grup liczących od 10 do 100 tys. Wynika z tego, że na wymarciu skazanych jest obecnie 3387 języków świata, a stanie się to jeszcze w XXI wieku. Szanse na przetrwanie ma natomiast 795 języków, które używane są przez społeczności liczące od 100 tys. do 1 mln osób. Pozostają trzy niezagrożone grupy: 239 języków, z których każdy liczy od 1 do 10 mln użytkowników, 72 języki – od 10 do 100 mln, wreszcie niekwestionowana grupa ośmiu liderów, z których każdy używany jest przez ponad 100 mln osób (Calvet, 1999).

#### 4. Model grawitacyjny Calveta

Wielojęzyczność poza Europą dobrze charakteryzuje przykład Indii, gdzie dwa oficjalne języki to hindi i angielski. Dochodzą do tego 22 języki konstytucyjne (*scheduled languages*) z uprzywilejowanym statusem zagwarantowanym w konstytucji. 15 z nich stanowi oficjalne języki państw federalnych. Zdaniem socjolingwisty, Khubchandaniego, taki „organiczny pluralizm” to sytuacja typowa w kontakcie i kohabitacji wielu społeczności z przenikającymi się wpływami kulturowymi (Joshi, 2014: 35-49). Z opracowania wynika, że wielojęzyczność indywidualną i społeczną charakteryzuje „funkcjonalna heterogeniczność” używanych języków: każdy segment tego repertuaru słownego ma specyficzną funkcję i kontekst użycia. Taka wynikająca z kontaktu wielojęzyczność ostro kontrastuje z wielojęzycznością narzuconą przez system szkolny. W 1969 roku w Indiach wprowadzono obowiązkowe nauczanie trzech języków: angielskiego, hindi i jednego z regionalnych. Nie przekłada się to w żaden sposób na praktyki językowe nauczanych; uczniom brak motywacji. Nie zawsze bowiem język regionalny cieszy się największym prestiżem. Bywa natomiast i tak, że jeśli pozycja języka środowiska lub języka nauczanego w szkole jest wyższa od własnego – a czasami chodzi nawet o dwa języki małżonków – często język ten staje się językiem rodziny kosztem języków ojczystych jej członków.

Praktyka językowa ujawnia się więc zgodnie z zasadą modelu grawitacyjnego opisanego przez Calveta, gdzie decyduje status języka. Model ten zakłada

centralną pozycję angielskiego, którego rodzimi użytkownicy charakteryzują się tendencją do monolingwizmu. Wokół niego „krąży” około 10 języków „supercentralnych” mających ugruntowaną pozycję w świecie i których użytkownicy, jeśli są dwujęzyczni, używają naprzemiennie języka ojczystego bądź angielskiego, wzmacniając pozycję tego ostatniego jako *lingua franca*. Wokół tych „superjęzyków” oscyluje na podobnych zasadach około setki kolejnych języków określanymi jako „centralne”, stanowiące zgodnie z powyższą zasadą centrum grawitacji języków peryferyjnych (Calvet, 1999). Autor zwraca też uwagę na repartycję przestrzenną języków, z której wynika, że w Europie używanych jest ich 225, co stanowi raptem 3% ogółu. Kolejne miejsca zajmują obie Ameryki z 15% języków. Pozostałe tereny zamieszkałe są więc przez ludność władającą ponad 80% języków świata: odpowiednio 30% dla Afryki, 32% – Azji i 19% – Pacyfiku.

## 5. Badania nad statusem języków

Jak wynika z powyższych przykładów, kluczowym pojęciem, które przewija się we wszystkich sytuacjach, jest status. Trudno go jednak obiektywnie zbadać. Ciekawym pomysłem są badania naukowe dotyczące aktywności translatorskiej przeprowadzone w Nowym Brunzwicku, których autorzy założyli, że pomogą one zrozumieć symboliczną i rzeczywistą konkurencję między językami, a przez to i relacje społeczne (Dubois i LeBlanc, 2014: 113-132). Językami o uznanym oficjalnie statusie są w Quebecu francuski i angielski. Okazuje się jednak, że francuski nie jest już językiem tłumaczonym, lecz głównie tłumaczącym. Badacze wyliczyli, że w latach 1987–1998 tłumaczenie na francuski stanowiło ponad 80% rocznych tłumaczeń w instytucjach publicznych, w latach 2011–2013 – 83%. Francuski, mimo oficjalnie równego statusu, nie jest więc językiem pracy, administracji, dyskusji, spotkań i nowych koncepcji. Pozostaje tworem konwencjonalnym, wystandaryzowanym, bez cienia regionalnego wpływu. Nie żyje. Okazuje się, że podwójne nazewnictwo ma znaczenie raczej symboliczne, teoretycznie podnosi prestiż języka, a w praktyce maskuje tylko nierówności.

## 6. Pytanie o sposoby radzenia sobie w nowej sytuacji

Obecnie również i w polskich szkołach, zwłaszcza w większych miastach, coraz częściej w klasie językowej pojawiają się nienatywni uczniowie z różnych krajów. Dobrze by było sięgnąć do doświadczeń, jakie zdobyli w tym zakresie nauczyciele z innych krajów. W ramach projektu SOKRATES wyzwanie to podjęła inicjatywa Comenius 2.1 – TESSLA (*Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*) Uniwersytetu w Edynburgu (Szkocja przyjmuje w ostatnich latach wielu obcojęzycznych pracowników, często z odległych krajów).

Wspólnym celem alzackich i szkockich pomysłodawców (Young i Mary, 2009: 87-97) było wypracowanie sposobów wyposażenia nauczycieli stażystów w odpowiedni pakiet umiejętności psychologicznych, socjologicznych i językowych umożliwiających holistyczne wsparcie uczniów. Do najczęściej zadawanych przez stażystów pytań należały:

- Jak uczyć w klasie języka nienatywnego ucznia?
- Co robić, jaką przyjąć postawę, jakich reakcji się wyuczyć, by integrować takie dzieci w klasie?
- W jaki sposób, uwzględnivszy to nowe zróżnicowanie, zaadaptować się do obecności przybyszów tak, by nie wyrządzić szkody pozostałym członkom grupy?
- Jak wzmacniać klimat sprzyjający uczeniu się nowego języka? (problem natury psychologicznej związany z rozpoczęciem nowego życia w obcym kraju)?
- Jak sprawić, by nowe dzieci poczuły się dobrze w nowych warunkach?
- Co chcemy osiągnąć? Jakie narzędzia chcemy wypracować? Czy takie, by zintegrować dzieci wielojęzyczne, czy takie, by pokonać trudności związane z różnym rytmem przyswajania umiejętności przez dzieci mono- i wielojęzyczne, czy takie, by wytworzyć związki z tymi dziećmi i możliwość komunikowania się z rodzicami nie znającymi języka skolaryzacji?

Okazuje się, że wciąż nie wypracowaliśmy uniwersalnych recept na takie problemy. Jawi się pytanie, czy i na ile to możliwe w sytuacji tak wielkiej różnorodności napływających obcokrajowców, z jaką boryka się w tej chwili wiele krajów europejskich. Nie należy bowiem zapominać, że na sygnalizowane problemy w relacjach uczeń – szkoła nakładają się jeszcze relacje z rodzicami oraz kontekst społeczny. Nie jest on wolny od obustronnych uprzedzeń i nie trzeba uciekać się do ostatnich drastycznych przykładów, by przyznać, że nawet w komfortowej sytuacji wzajemnego współistnienia osoby nie przyznające się do ulegania stereotypom są na nie nieświadomie podatne. Aby odejść od aktualnego europejskiego kontekstu politycznego, posłużę się wynikami badań prowadzonych w USA.

## **7. W niewoli stereotypu płci i rasy**

Zajmujący się badaniami nad stereotypami płci i rasy Arnold i Candea (2015: 75-96) koncentrują się na przekonaniach Francuzów. Ich celem było sprawdzenie, czy i na ile stereotypy te wpływają na percepcję wypowiedzi. Poddani badaniom probanci, w zależności od przekonania, że mają do czynienia z głosem osoby danej płci, klasyfikowali te głosy inaczej, zdecydowanie pozytywniej



oceniając kobiety. Podobne badanie odnoszące się do rasy przyniosło najwyższy odsetek pozytywnych ocen mężczyznom z Maghrebu. Interpretacja wyników nastrocza jednak pewne trudności, których osobiście upatruję w doborze probantów, o czym jeszcze będzie mowa.

Nie jest to pierwsza próba badań nad stereotypem z wykorzystaniem tych samych nagrań bez świadomości tego faktu osób uczestniczących w eksperymencie, na co rzetelnie powołują się Arnold i Candea. Cytują opisane w 1976 roku badania Condry i Condry ukazujące, jak dorośli, słysząc głos noworodka, interpretowali jego stan ducha: przeświadczeni, iż noworodek jest chłopcem uznawali, że to złość, kiedy myśleli, że dziecko jest płci żeńskiej, interpretowali ten sam głos jako objaw strachu. Badania prowadzone przez Strand w latach 1999–2000 polegały na interpretacji dźwięków, którym jednocześnie towarzyszyły zdjęcia kobiet lub mężczyzn. I tak badani interpretowali tę samą spółgłoskę szczelinowo-dziąsłową jako bezdźwięczną szczelinowo-dziąsłową, gdy byli przekonani że dźwięk wymawiał mężczyzna, a bezdźwięczną szczelinowo-postdziąsłową, gdy byli przeświadczeni o lekturze kobiecej, realizowanej na wyższych częstotliwościach. Z kolei badania Niedzielski wykazały, że w zależności od domniemanego pochodzenia lektora probanci percypowali samogłoski i dyftongi jako bardziej lub mniej otwarte. Badania Rubina z 1992 roku na temat stereotypów związanych z rasą zostały przeprowadzone w ramach dydaktycznego eksperymentu: studenci usłyszeli test z luką przedstawiony przez lektorkę z Ohio. Prezentacji towarzyszyły zdjęcia kobiet rasy kaukaskiej lub azjatyckiej. Gdy studenci sądzili, że tekst czyta Azjatka, mieli większe kłopoty z jego dokładnym zrozumieniem.

Przywołane badania, opisane i szeroko skomentowane przez Francuzów (Arnold i Candea, 2015: 75–96), zainspirowały autorów do podjęcia wspomnianej już własnej próby. Arnold i Candea przeprowadzili ją jednak inaczej: testy dotyczyły pewnych stwierdzeń, a zamiast zdjęć opatrzone były typowymi francuskimi bądź arabskimi imionami męskimi i żeńskimi. Choć przeprowadzone na dużej próbie, nie mogą stanowić zbyt pewnego źródła wiedzy. Potwierdzają to sami autorzy, nie wykluczając, że przy tak postawionym problemie w momencie interpretacji nagrania u probantów mógł zadziałać mechanizm autocenzury. W dodatku próba nie spełniała wszystkich warunków rygorystycznego doboru: nie odzwierciedlała właściwych proporcji osób o ustalonych przekonaniach politycznych. W moim odbiorze paradoksalnie bardzo wysokie oceny właścicieli męskich głosów pochodzenia arabskiego przez probantów – natywnych Francuzów – świadczą o ich wysiłku, by nie sprawiać wrażenia osób o ukrytych przekonaniach rasistowskich. Dlatego też badania amerykańskie są bardziej wiarygodne i neutralne, lepiej wydobywają nieuświadomione odczucia i naszą skłonność do stereotypizacji świata. Pokazują, jak wyraźnie już na

mało uświadomionym, podstawowym poziomie językowym wychodzą na jaw zjawiska, które bardzo poważnie mogą rzutować na nasze zachowania, również w kontekście nauczania języków obcych, co coraz częściej, jak pokazały cytowane raporty Eurobarometru, ma miejsce w Europie, a w polskiej szkole jest już standardem.

## **8. Badania nad skutecznymi sposobami nauczania kolejnych języków**

Bilingwizm pozostaje coraz rzadszym zjawiskiem, zastępuje go wielojęzyczność. Europejskie zalecenia mówią o optymalnym układzie znajomości języka germańskiego, romańskiego i słowiańskiego, co teoretycznie pozwala porozumieć się w podstawowym zakresie prawie w całej Europie. W tej sytuacji nauczanie języków staje się w szkołach priorytetem. W sukurs temu wyzwaniu powinny przyjść nowe metody i strategie nauczania. Tymczasem, na skutek zmiany stylu życia, możliwości zagranicznych kontaktów i samodzielnych inicjatyw rodziców w zakresie wczesnej edukacji, skuteczne nauczanie języka w szkole staje się coraz trudniejsze. Pokazują to badania, które prowadzę od 2005 roku. W początkowym okresie, w latach 2005–2006, zebranie wśród polskich uczniów i studentów grupy probantów spełniających kryteria znajomości języka francuskiego na poziomie A1 przy jednoczesnym opanowaniu angielskiego na poziomie B1 lub B2 było niezwykle trudne i wymagało zebrania osób z dwóch dużych województw: śląskiego i małopolskiego. Obecnie to typowa biografia językowa polskiego ucznia, rozpoczynającego angielski w szkole podstawowej lub w gimnazjum. Co więcej, uwrażliwiane na języki są już przedszkolaki. Co dekadę temu stanowiło nowe pole eksploracji, dziś nie jest już niczym nadzwyczajnym, a wręcz odwrotnie – trudno o ucznia „starego typu”. Badania nad transferem i interferencją stają się również coraz trudniejsze. Problem w jednorodności materiału badawczego, pozyskanego od osób o niezwykle zróżnicowanej biografii językowej, a często i kulturowej. W polskiej klasie językowej dominują więc grupy indywidualistów o zróżnicowanych umiejętnościach i kompetencjach (Widła, 2007: 44).

W opisanej sytuacji pierwszym remedium, jakiego upatrują specjaliści, miałyby być indywidualizacja nauczania. Nie stać nas jednak finansowo na takie rozwiązanie, możemy co najwyżej uciekać się do strategii uwzględniających odmienne możliwości uczniów w obrębie zróżnicowanej klasy w ramach tej samej podstawy programowej.

## **9. Multimedia w nauczaniu języków obcych**

Panaceum na zindywidualizowanie nauczania języków miały się okazać multimedia. Warto podkreślić obecne możliwości stosunkowo łatwego przygotowania

indywidualnej oferty w zakresie recepcji i produkcji zarówno języka pisanego, jak i mówionego. Badania dowodzą jednak, że długa lista zalet multimediów powinna być poprzedzona ostrzeżeniem nt. warunków stosowania takich pomocy. Wielu zapomina, że Internet jest narzędziem, a nie metodą. W klasach o zróżnicowanym poziomie nauczania pozostaje ogromną szansą dla kreatywnych, ambitnych, ale i zdyscyplinowanych. Dyscyplinę wymuszają zaś tylko pewne typy zajęć. Dowiedziono, że pasywne korzystanie z multimediów powoduje wygodnictwo, rozleniwienie uczniów, utratę motywacji i obniżenie efektów kształcenia. Nie każdy posiada dość samodyscypliny, by pracować bez ciągłego nadzoru i bieżących porad, nie wykonując konkretnych zadań prowadzących do pogłębienia oraz sprawdzenia wiedzy i umiejętności (Warschauer i Meskill, 2000). Spostrzeżenia te potwierdzają coraz liczniejsze badania nad skutecznością pracy *online* w czasie nauczania języka obcego. Często cytowane badania europejskie bazowały dotąd głównie na wynikach ankietowych organizowanych na bardzo dużych próbach nauczycieli i nie uwzględniających specyfiki prowadzonych przedmiotów ani faktu, że ocena prowadzących dotyczyła skuteczności ich pracy w niezwykle zróżnicowanych warunkach (Komorowska, 2013: 463-482). Z definicji ocena musiała być więc powierzchowna, a podsumowanie wyników – mylące.

## 10. Zmierzch bilingwizmu

W tygłu językowym i kulturowym, w jakim nie żyliśmy do tej pory, trzeba sprostać odmiennym wyzwaniom. Europejczycy na skutek globalizacji dążą do zwiększenia poznania optymalnie trzech języków, podczas gdy w Afryce i w Azji odwrotnie – do ograniczenia liczby języków do liczby społecznie użytecznej, przeważnie trzech. Dwujęzyczni pozostaną jedynie użytkownicy języków o najwyższym statusie. W Polsce dopiero drugi język obcy po angielskim stał się cenną wartością na rynku pracy w sytuacji, gdy znajomość polskiego i angielskiego jest praktycznie standardem. Na studia filologiczne bez oferty trzech języków prawie już nikt nie chce się zapisać.

Widać zmiany pokoleniową: rywalizują ze sobą dwa pokolenia na rynku pracy, z których młodsze jest wielojęzyczne. Problemem jest to, że nauczyciele języków należą do średniej grupy wiekowej – mają za sobą kilkanaście lat pracy i nie zawsze za tak burzliwymi zmianami nadążają. Nasycenie kadrą nauczycielską, postulowane z początkiem lat dziewięćdziesiątych, stało się jednak faktem i doprowadziło nawet do likwidacji kolegiów nauczycielskich. Struktura kadry w najbliższych latach się więc nie zmieni, a luki w jej umiejętnościach są przecież źródłem porażki dydaktycznej, najczęściej polegającej na:

- braku przygotowania do nowych wyzwań cywilizacyjnych;

- nieumiejętności przystosowania strategii do potrzeb współczesnego ucznia;
- braku znajomości kilku języków, niezbędnej do skuteczniejszego wyłapywania błędów interferencyjnych;
- nieumiejętności korzystania z multimediów, a nawet bezradności w obliczu technicznych umiejętności podopiecznych.

Nawet najlepsze studia nie pomogą, gdy nie będzie szansy na ciągłe aktualizowanie wymienionych powyżej umiejętności. Uczenie się przez całe życie, jeszcze dekadę temu przyjmowane jako zachodnia nowinka, stało się nie tylko faktem, ale warunkiem zapewnienia jakości kształcenia w polskiej szkole. W klasie językowej wszystkie te problemy widać szczególnie jaskrawo.

## BIBLIOGRAFIA

- Addisu, V. M. 2014. „Langues et identités en contexte exolingue: discours de trois couples franco-éthiopiens à Addis-Abeba”, *Langage et Société*, 147: 83-96.
- Arnold, A. i M. Candea. 2015. „Comment étudier l’influence des stéréotypes de genre et de racesur la perception de la parole ?”, *Langage et Société*, 152: 75-96.
- Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Dubois, L. i M. LeBlanc. 2014. „La traduction au Nouveau-Brunswick: contacts des langues et complexités sociolinguistiques”, *Langage et Société*, 147: 113-132.
- Joshi, M. 2014. „Familles mixtes et usages des langues: une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien”, *Langage et Société*, 147: 35-49.
- Komorowska, H., 2013. „Multilingualism: Its open and hidden agendas”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3(4): 463-482.
- Lacroix, I. 2014. „Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes”, *Langage et Société*, 147: 67-82.
- Niedzielski, N. 1999. „The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables”, *Journal of Social Psychology (Special Edition)*, 18(1): 62-85.
- Rubin, D. L. 1992. „Nonlanguage Factors Affecting Undergraduates' Judgments of Nonnative English-Speaking Teaching Assistants”, *Research in Higher Education* 33(4): 511-531.
- Warschauer, M. i C. Meskill. 2000: „Technology and second language learning”. (w) *Handbook of undergraduate second language education* (red. J. Rosenthal). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, str. 303-318.
- Widła, H. 2007. „L'acquisition du français – langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques”. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Young A. i L. Mary. 2009. „Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école”, *Le Français Aujourd'hui*, 164: 87-97.
- Eurobaromètre spécial 2005: Les européens et leurs langues [online: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf); DW 14.12.2014].
- Special Eurobarometer 2012: Europeans and their languages [online: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf); DW 12.01.2015].