



Moduł What?

Koordinator

Maria Teresa Zanola

Silvia Calvi, Klara Dankova, Silvia Gilardoni, Maria Vittoria Lo Presti
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Mediolan)

Współautorzy

Nemira Mačianskienė

Vaida Misevičiūtė, Daiva Pundziuvienė
(Vilniaus Magnus University, Kowno)

Anna Murkowska

Joanna Fituła, Jacek Romaniuk, Marta Wojakowska
(Uniwersytet Warszawski)

Manuel Célio Conceição

Neuza Costa, Pedro de Sousa
(Universidade do Algarve, Faro)

Kris Peeters

Jim Ureel, Michela Mangiarotti
(University of Antwerp)





Spis treści

<u>WSTĘP: DYNAMICZNA KONCEPCJA POJĘCIA RÓŻNOJĘZYCZNOŚCI W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM</u>	3
---	----------

CZĘŚĆ 1. RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ I POLITYKA JĘZYKOWA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

POLITYKA JĘZYKOWA I JEJ ZNACZENIE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
TRZY POZIOMY W REALIZACJI POLITYKI JĘZYKOWEJ	7
REALIZACJA POLITYKI JĘZYKOWEJ W UNII EUROPEJSKIEJ	7
HELP: POLITYKA JĘZYKOWA W OBSZARZE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO	9

CZĘŚĆ 2. RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM: FAKTY I LICZBY	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ, TWORZENIE I TRANSFER WIEDZY	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ I UMIĘDZYNARODOWIENIE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ A RÓŻNORODNOŚĆ I INKLUZJA SPOŁECZNA	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CZĘŚĆ 3. RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH. KOMPETENCJE RÓŻNOJĘZYCZNE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

WIELOJĘZYCZNOŚĆ, RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ, KOMPETENCJA METAJĘZYKOWA I WSPÓŁKONSTRUOWANIE ZNACZEŃ	20
2020 EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (ESOKJ) (1): WYKORZYSTYWANIE RÓŻNOJĘZYCZNEGO REPERTUARU CZYLI INDYWIDUALNY UŻYTKOWNIK JĘZYKA JAKO JEDNOSTKA SPOŁECZNA	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2020 EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (ESOKJ) (2): KOMPETENCJA RÓŻNOJĘZYCZNA I INTERKULTUROWA I JEJ SKŁADOWE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
RÓŻNOJĘZYCZNE I INTERKULTUROWE PODEJŚCIA W OBSZERZE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
INNE DZIAŁANIA ZWIĄZANE Z RÓŻNOJĘZYCZNYM I INTERKULTUROWYM PODEJŚCIEM DO UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKÓW	26

CZĘŚĆ 4. STRATEGIE STOSOWANE W RÓŻNOJĘZYCZNYM NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

MIĘDZYJĘZYKOWE I MIĘDZYKULTUROWE PODEJŚCIA PORÓWNAWCZE	30
UMIEJĘTNOŚCI RECEPTYWNE: WZAJEMNE ROZUMIENIE	31
ZMIANA JĘZYKA, ZMIANA KODU, TRANSJĘZYK	32





APATCHE

Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher Education

PODEJŚCIA ZINTEGROWANE	34
MEDIACJA JĘZYKOWA JAKO NADRZĘDNA STRATEGIA RÓŻNOJĘZYCZNA	36



Funded by the
European Union



Wstęp: Dynamiczna koncepcja pojęcia różnojęzyczności w szkolnictwie wyższym

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, & M.T. Zanola)

W wielojęzyczności i wielokulturowości języki i kultury są uważane za statyczne i współistniejące w społeczeństwie, podczas gdy pojęcia takie jak różnojęzyczność i interkulturowość odnoszą się do repertuaru językowego i kulturowego osoby uczącej się/użytkownika języka, definiowanego jako znajomość różnych języków, odmian językowych i kultur na różnym poziomie. W tym wymiarze wielojęzyczny i interkulturowy repertuar osoby uczącej się stale ewoluuje i pogłębia jej doświadczenia w tych dziedzinach. Zarówno kompetencja różnojęzyczna jak i kompetencja interkulturowa są niezwykle ważne nie tylko we współczesnym społeczeństwie, ponieważ umożliwiają uczestnictwo w wymianie handlowej, naukowej i kulturalnej, w której przenikają się nawzajem różne języki i kultury, ale także w szkolnictwie wyższym (HE), gdzie mobilność międzynarodowa oraz różnorodność językowa cechujące kompetencję różnojęzyczną i interkulturową ułatwiają i wspomagają spójność społeczną i inkluzywność.

Ponadto postępowanie się kilkoma językami zamiast jednym *lingua franca* wiąże się także z dynamicznym rozwojem badań naukowych, uwzględniających wyniki badań prowadzonych w różnych językach, tworzących i przekazujących wiedzę osobom posługującym się różnymi językami i kulturami. W odniesieniu do nauczania języków w szkolnictwie wyższym, rola podejścia różnojęzycznego i interkulturowego staje się coraz bardziej doceniana i ważna. Połączenie nauczania kilku języków jest pomocne w rozwoju umiejętności językowych osób uczących się, sprzyja autonomicznej nauce oraz tworzeniu postaw interkulturowych.

Bibliografia

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge University Press, Strasbourg. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume (CEFR)*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Conceição, M. C., et al. (2018a). Why is it advisable to combine “international orientation” with “regional location” in the language strategy of universities? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe* (pp.130-131). Switzerland. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.





Część 1

Różnojęzyczność i polityka językowa w szkolnictwie wyższym





Polityka językowa i jej znaczenie

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, & M.T. Zanola)

Obecnie, w coraz bardziej zglobalizowanym i wzajemnie powiązonym ze sobą społeczeństwie, kwestie polityki językowej (ang.: *language policy*, LP) są niezwykle ważne dla zarządzania stosunkami na poziomie krajowym i międzynarodowym, uwzględniając wyzwania etyczne, które dotyczą takich kwestii, jak demokracja i różnorodność językowa, zobowiązania i przywileje związane z używaniem danego języka i jednakowe traktowanie wszystkich języków. Co więcej, polityka językowa ma bezpośredni wpływ na naukę i nauczanie języków.

Aby zrozumieć znaczenie realizacji polityki językowej (LP), konieczne jest jej precyzyjne zdefiniowanie, tym bardziej, że w literaturze spotyka się różne definicje tego pojęcia. LP oznacza dowolną formę decyzji dotyczącą użycia jednego lub większej liczby języków w danym kontekście geopolitycznym i społecznym. Decyzje te są podejmowane świadomie przez organizacje lub podmioty społeczne, takie jak państwa, rządy lub inne autorytety, które wpływają na świadome wybory w obszarze językowym. Liczbę tych decydentów można zawęzić do państw, organizacji transnarodowych i międzynarodowych, ograniczając LP do decyzji regulowanych na różnych poziomach legislacyjnych – lokalnym, regionalnym, krajowym, ponadnarodowym i międzynarodowym – w celu ustalenia zasad oficjalnego używania języków w różnych kontekstach instytucjonalnych i publicznych. Podobnie jak w definicji UNESCO (2006), która to organizacja dodatkowo ogranicza LP do decyzji rządowych, LP to zbiór wyborów i celów, jakie dane państwo przyjmuje w kwestiach językowych, na które często, choć niekoniecznie, wpływają trudne i konfliktowe sytuacje. LP w szkolnictwie wyższym pełni różnorodne, czasami wzajemnie sprzeczne, funkcje, m.in. jako czynnik wzmagający internacjonalizację szkolnictwa wyższego, jako sposób zarządzania różnorodnością językową oraz jako zbiór zasad dotyczących wielojęzyczności w komunikacji naukowej. LP jest zatem podstawowym elementem każdej strategii rozwoju uczelni, zarówno lokalnej, jak i międzynarodowej. Jest to wyraźnie widoczne w odniesieniu do struktur organizacyjnych zarządzania i działania, struktur programów nauczania oraz praktyk edukacyjnych, pedagogicznych i naukowych, w tym oceny, certyfikacji i akredytacji.

Kwestie LP w szkolnictwie wyższym pojawiają się w różnych kontekstach, które mogą dotyczyć różnych krajów lub różnych uwarunkowań w tym samym kraju. Należy również wziąć pod uwagę znaczenie wyników badań dla rozwoju wymiany i komunikacji naukowej oraz dla ich wpływu na społeczeństwo.

Bibliografia

- Boyer, H. (2010). *Les politiques linguistiques, Mots. Les langages du politique*, 94, 67-74.
<https://journals.openedition.org/mots/19891>.
- Calvet, L.-J. (2021). Politique linguistique. *Langage et société*, HS1, 275-280.
- Crawford, J., & Filback, R. A. (2021). *TESOL Guide for Critical Praxis in Teaching, Inquiry, and Advocacy*, IGI Global, Hershey (information at : <https://www.igi-global.com/book/tesol-guide-critical-praxis-teaching/267888>).





- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.
- Oakes, L., & Peled, Y. (2017). *Normative Language Policy. Ethics, Politics, Principles*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- UNESCO (2006). *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>.
- Zanola, M.T. (2023). *Language policy in higher education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, & K. Heugh (Eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*, Routledge, London.

Trzy poziomy w realizacji polityki językowej

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, & M.T. Zanola)

W realizowaniu polityki językowej (ang.: *language policy*, LP) można wyróżnić trzy główne poziomy: poziom makro, mezo i mikro. Wyodrębnia się je stosownie do decydentów realizacji polityki językowej (LP). Poziom makro obejmuje społeczeństwo jako całość oraz zakłada podejmowanie decyzji LP na poziomie regionalnym, krajowym i globalnym. Poziom mezo obejmuje interwencje realizowane przez organizacje o różnym charakterze, non-profit lub for-profit, publiczne lub prywatne. Będąc interesariuszami tego poziomu, uniwersytety i szkoły, uwzględniając swój wielojęzyczny i interkulturowy kontekst, zwracają coraz większą uwagę na LP. Poziom mikro odnosi się do LP przyjętej przez każdą osobę w kontekście prywatnym i zawodowym.

Wyżej wymienionych poziomów nie należy uważać za niezależne, ale raczej za silnie ze sobą powiązane, ponieważ wpływają one na siebie nawzajem.

Bibliografia

- Grin, F. (2018). 'The MIME Vademecum: An introduction. In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe* (pp. 14-25). Switzerland. <https://www.mime-project.org/vademecum/>
- Zanola, M.T. (2023). *Language Policy in Higher Education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.

Realizacja polityki językowej w Unii Europejskiej

(N. Mačianskienė)

Od chwili powstania Unii Europejskiej (UE) jej motto „Jedność w różnorodności” jest realizowane poprzez zachowywanie i promowanie różnorodności językowej i kulturowej. Wielojęzyczność postrzegana jest jako ważny element konkurencyjności gospodarczej, atut i fundamentalna



Funded by the
European Union



wartość. UE wybrała politykę instytucjonalnej wielojęzyczności, co oznacza, że uznawane są wszystkie 24 języki (narodowe/urzędowe) państw członkowskich:

„Przepisy prawa, kluczowe teksty polityczne, a także wszystkie dokumenty parlamentarne są tłumaczone na wszystkie języki UE, za wyjątkiem tych, które nie są prawnie wiążące. Te ostatnie publikowane są zazwyczaj wyłącznie w języku angielskim, francuskim i niemieckim” (ECSPM, 2022).

Obywatele mogą kontaktować się z Komisją Europejską (KE), a członkowie Parlamentu Europejskiego (PE) mają prawo wypowiadać się w dowolnym języku urzędowym.

UE zachęca wszystkich swoich obywateli, aby byli wielojęzyczni; tj. by mogli władać co najmniej dwoma językami obcymi oprócz swojego języka ojczystego. Kluczowym instrumentem w tym zakresie był komunikat przyjęty w Barcelonie w 2002 r., w którym wezwano państwa członkowskie do nauczania od najmłodszych lat co najmniej dwóch języków obcych oprócz języka ojczystego, co jest powszechnie znane jako cel barceloński „język ojczysty +2”. Cel ten był przypomniany wielokrotnie od momentu jego sformułowania w kontekście analizy osiągniętych wyników w tym zakresie. Na przykład wyniki europejskiego badania kompetencji językowych w badaniu *The European Survey on Language Competences* (2012) wykazały, że poziom umiejętności uczniów w pierwszym i drugim języku obcym w Europie jest daleki od oczekiwań polityki językowej UE. Z badania przeprowadzonego w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności i wdrażania polityki językowej na poziomie UE w 2016 r. wynika, że cel „język ojczysty+2” powinien zostać przemyślany i sformułowany na nowo w świetle nowej rzeczywistości językowej w Europie” poprzez:

- inicjatywy obejmujące nie tylko języki UE, ale wiele innych języków, które są obecnie używane w całej UE;
- odejście „od idei zaawansowanej znajomości dwóch języków obcych”;
- zachęcanie obywateli UE do „rozwijania bogatego repertuaru językowego”, tj. do poznawania „różnych języków na różnych poziomach biegłości oraz do różnych celów i kontekstów przez całe życie”.

Dlatego też w komunikacie KE z 2017 r. (COM(2017)673) określono jedynie punkt odniesienia, zgodnie z którym „wszyscy młodzi Europejczycy kończący szkołę średnią” powinni do roku 2025 „dobrze znać dwa języki oprócz języka ojczystego”, uwzględniając wizję Europy, w której „oprócz języka ojczystego normą stało się mówienie dwoma innymi językami” (s. 11). KE sfinansowała liczne programy i projekty promujące wielojęzyczność, naukę języków i różnorodność językową (np. program Erasmus + na rzecz edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu na lata 2021–2027). UE współpracuje również z państwami członkowskimi w celu chronienia mniejszości na podstawie Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych Rady Europy.

Chociaż instytucje UE odgrywają w tej dziedzinie rolę wspierającą, w oparciu o „Zasadę pomocniczości” (Principle of subsidiarity) i promują wymiar europejski w politykach językowych państw członkowskich, za treść systemów edukacyjnych i politykę językową odpowiadają poszczególne państwa członkowskie.





Bibliografia

- Council of Europe. *European Charter for Regional or Minority Languages*.
<https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>
- COM(2017)673 – Communication on *Strengthening European Identity through Education and Culture*. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017.
- Directorate-General for Internal Policies. (2016). *Research for CULT Committee - European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU level*. (2016). <https://www.ecml.at/>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *First European survey on language competences: final report*, Publications Office.
(2012). <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160/>.
- ECSPM – European Civil Society Platform for Multilingualism. (2022). <https://ecspm.org>

HELP: Polityka językowa w obszarze szkolnictwa wyższego

(M. T. Zanola)

Polityka językowa (ang.: *language policy*, LP) w obszarze szkolnictwa wyższego HELP ma pełnić różnorodne, czasem sprzeczne ze sobą funkcje: jest czynnikiem wspomagającym umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, jest miejscem, w którym mamy do czynienia z różnorodnością językową, zbiorem reguł dotyczących wielojęzyczności w wymianie i komunikacji naukowej – a wszystko to na tle ważnych wyzwań społecznych, w których szkolnictwo wyższe odgrywa kluczową rolę.

Polityka Językowa (LP) jest zatem konstytutywnym elementem każdej strategii rozwoju uczelni, zarówno lokalnej, jak i międzynarodowej.

Począwszy od odpowiedzi na głębokie przemiany, które zaszły na przestrzeni czasu, pojawiły się działania w różnych zakresach autonomii szkolnictwa wyższego (organizacyjnej, finansowej lub akademickiej; od przyjęcia do ukończenia studiów). Języków można uczyć jako przedmiotów, jako języków wykładowych, jako języków do prowadzenia badań, jako języków dla komunikacji wewnętrznej/zewnętrznej i w zależności od tych kierunków należy dokonywać pewnych wyborów.

Jeżeli języków naucza się jako przedmiotu, wybór będzie się skupiał na tym, jaką ofertę językową należy wprowadzić, jakich języków uczyć i z jakich powodów, jaki ustalić poziom umiejętności w zakresie jakich języków, jakie zastosować metody, biorąc pod uwagę nawet skutki budżetowe tych wyborów. Jeśli chodzi o języki wykładowe, będzie to miało wpływ na to, który(-e) język(-i) będzie(-ą) używany(-e) w nauczaniu oraz w ramach jakich kursów i na jakich poziomach oczekuje się umiejętności od studentów i nauczycieli. Dokonanie tych wyborów będzie miało także wpływ na praktyki uniwersyteckie i - szerzej - na dostęp do edukacji.

W odniesieniu do nauczania języków dla prowadzenia działalności badawczej, nie należy z góry ustalać żadnych ograniczeń, biorąc pod uwagę potrzeby badań wielojęzycznych w wielu dyscyplinach nauki: języki będą płaszczyzną wymiany dla szeroko dostępnej edukacji umożliwiającej dostęp do wiedzy w kilku kulturach i różnych podejściach, od *lingua franca* po języki





narodowe i prestiżowe, jak również języki mniejszości. Języków można także nauczać i/lub wykorzystywać do komunikacji wewnętrznej/zewnętrznej, aby urzeczywistnić tożsamość uniwersytetu i jego działania w kwestiach wizerunku instytucjonalnego, co ma wpływ na rekrutację studentów i konkretne kwestie pedagogiczne oraz zapewnianie jakości kształcenia językowego i jego kontroli.

Kwestie LP w szkolnictwie wyższym cieszą się szczególnym zainteresowaniem w wielu krajach: różnice pomiędzy kontekstami europejskimi mogą inspirować różne rozwiązania LP i pomóc w lepszym zrozumieniu jej stosowania w praktyce.

Bibliografia

- Conceição, M. C. (2020), Language policies and internationalization of Higher Education. *European Journal of Higher Education*, 10/3, 231-240.
- Conceição, M.C., Caruso E., & Costa, N. (2018b). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in higher education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe* (pp. 120-121) Switzerland. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Grin, F. (2015), Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. In G. Stickel, & C. Robustelli (Eds.), *Language use in university teaching and research* (pp. 99-118). Peter Lang, Frankfurt-Berne. <http://sec.cb.espa.is.c.at/files/2011/02/LUX-UNI-TEX-2.pdf>.
- Zanola, M. T. (2023). *Language policy in higher education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, & K. Heugh (Eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.





Part 2

Różnojęzyczność w szkolnictwie wyższym





Różnojęzyczność w szkolnictwie wyższym: fakty i liczby

(K. Peeters, M. Mangiarotti, & J. Ureel)

Wbrew temu, co myśli wiele osób, język angielski nie jest wszechobecny w europejskim szkolnictwie wyższym (ang.: *higher education*, HE) i nie jest jedynym językiem akademickim. Chociaż angielski często służy jako *lingua franca* ułatwiający komunikację w międzynarodowych grupach badawczych, na konferencjach i spotkaniach lub ze studentami zagranicznymi, nie musi to wynikać z wyłącznego wyboru *między* językiem angielskim a innym językiem. Oczywiście angielski jako „lingua franca świata” (De Swaan, 2001) jest co prawda ważną częścią komunikacji międzynarodowej w szkolnictwie wyższym, ale jest i musi być jeszcze coś więcej.

Doświadczenia badaczy, nauczycieli i studentów we współczesnych szkołach wyższych są zasadniczo wielojęzyczne, ponieważ podróżują oni między zajęciami, konferencjami, spotkaniami, odczytami itp. w kilku językach i w coraz bardziej międzynarodowym, a zatem zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku.

Zmiana języka i zmiana kodu są częścią naszego codziennego życia, jednak nie zawsze są postrzegane jako szansa na rozwijanie świadomości kulturowej, włączenie społeczne i różnorodność. Zbyt często wierzymy, że rozwiązaniem jest używanie języka angielskiego, a problemem jest ograniczona znajomość języka angielskiego przez innych. Jednak w przypadku użycia języka kontekst jest kluczowy: nie wszystkie konteksty nadają się jednakowo do użycia jednego języka, a uczeni muszą porozumiewać się w językach narodowych i lokalnych, aby wspierać współpracę z zainteresowanymi stronami i społeczeństwem – zob. manifest z Leiden (Hicks i in. al., 2015), w którym wzywa się do wysokiej jakości publikacji w językach innych niż angielski, aby chronić i promować badania zaangażowane na poziomie regionalnym i krajowym, lub apel Sivertsen (2018) o „zrównoważoną wielojęzyczność”.

W rzeczywistości nasze codzienne praktyki są wielojęzyczne, nawet jeśli wielu z nas postrzega tę wielojęzyczność jako zbiór podzielonych na przedziały zastosowań językowych: francuskiego, włoskiego lub niemieckiego na zajęciach, angielskiego podczas pisania artykułu i rozmów z kolegami za granicą lub studentami z zagranicy, nasz rodzimy język, gdy zwracamy się do współpracowników lub do ogółu społeczeństwa. Jednak czyniąc to, stale korzystamy z naszego wielojęzycznego repertuaru. Nie rozdzielając języków, w rzeczywistości nieustannie dokonujemy autotranslacji zmieniając języki oraz przekładając nasze praktyki naukowe i edukacyjne z jednego kontekstu na inny. W tej formie codziennej różnojęzyczności problem jest znacznie większy niż ograniczona znajomość języka angielskiego; osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji funkcjonalnych, w tym wielojęzycznej terminologii naukowej potrzebnej do budowania i przekazywania wiedzy, w innych językach (według Komisji Europejskiej „język ojczysty +2”) jest równie ważne i może być równie problematyczne. Jeśli chcemy, aby nasi uczniowie skutecznie porozumiewali się naukowo w naszych niezwykle zróżnicowanych społeczeństwach, jeśli chcemy, aby przyjęli podstawowe europejskie wartości, takie jak różnorodność, włączenie społeczne i uczestnictwo w demokracji, musimy nauczyć ich jak korzystać ze swojego różnojęzycznego i





różnokulturowego repertuaru i musimy pomóc im w rozwijaniu ich wielojęzycznych umiejętności różnokulturowych, w tym między innymi języka angielskiego jako dominującego *lingua academica*, ale nie wyłącznie. Prawdopodobnie dziedziną, w której angielski jako język akademicki jest najbardziej dominujący, jest komunikacja naukowa, zwłaszcza publikowanie artykułów. Jednak jak wynika z niedawnego badania Kulzyckiego i in. (2020) wykazali, że w Europie w naukach społecznych i humanistycznych (SSH) angielski, choć powszechny, nie jest jedynym językiem publikacji naukowych. 58,7% z 51 000 badaczy w siedmiu krajach europejskich zbadanych przez Kulzyckiego i in. (2020) opublikowało publikacje w języku angielskim, 65,5% opublikowało publikacje w swoim języku(-ach) narodowym(-ych), a 9,5% w trzecim języku. 53,4% badaczy SSH, którzy opublikowali co najmniej trzy artykuły w latach 2013–2015, uczyniło to w co najmniej dwóch językach, jednak występują znaczne różnice między krajami, wahające się od 37,7% we Flandrii do 68,5% w Słowenii. Tylko 30,3% opublikowało swe teksty wyłącznie w języku angielskim. Wielojęzyczna komunikacja naukowa nie tylko istnieje, ale jest nawet powszechna.

To rozpowszechnienie wielojęzyczności w szkolnictwie wyższym zostało również potwierdzone w badaniu APATCHE przeprowadzonym między 12 września a 15 października 2022 r. Według wyników naszego badania panorama językowa europejskich uczelni jest wielojęzyczna na wszystkich poziomach, chociaż musimy interpretować te dane z ostrożnością, respondentami były bowiem osoby zainteresowane wzięciem udziału w badaniu na temat wielojęzyczności, najczęściej samodzielnie uczące się języków (72%, z czego 37% uczy drugiego języka). Spośród 450 respondentów prawie 10% (n=44) wskazało, że włada więcej niż jednym językiem ojczystym; 7 respondentów ma nawet trzy języki ojczyste. Jeśli chodzi o liczbę języków, którymi posługuje się prywatnie lub w pracy, tylko 6 respondentów (1,3%) stwierdziło, że używa tylko jednego języka, przy czym w tym przypadku językiem tym nigdy nie był język angielski. 72,7% (n=327) stwierdziło, że posługuje się językiem angielskim między innymi w kontekście prywatnym lub w pracy, podczas gdy 27,3% (n=123) stwierdziło, że w ogóle nie używa języka angielskiego, chociaż jest co najmniej dwujęzyczny. Wymieniono nie mniej niż 32 różne języki. 52,7% respondentów (n=237) zadeklarowało używanie dwóch języków (w 43% przypadków nie licząc angielskiego), 46% (n=207) posługiwało się co najmniej trzema językami (w 13 przypadkach nie licząc angielskiego), 24,7% (n=111) co najmniej cztery, 13,6% (n=61) pięć i więcej języków; jeden respondent zgłosił używanie aż ośmiu języków.

Jeśli spojrzymy na komunikację naukową, spośród 238 respondentów, którzy opowiedzieli o swojej komunikacji naukowej z rówieśnikami, 121 (50,8%) stwierdziło, że posługiwało się tylko jednym językiem. Tylko w 71 przypadkach (29,8%) jest to język angielski, natomiast 50 respondentów (21%) posługuje się wyłącznie swoim językiem narodowym. Pozostałych 117 respondentów (49,2%) posługuje się dwoma językami (69 respondentów, z czego 10 nie używa angielskiego), trzema językami (27 respondentów) lub większą liczbą (45 respondentów używa od 4 do 6 języków). 179 respondentów (75,2% z 238) deklaruje używanie języka angielskiego w komunikacji naukowej z rówieśnikami. Podczas gdy uczestnicy badania komunikują się z osobami spoza branży, znaczenie języka angielskiego znacznie spada: spośród 158 respondentów tylko 70 (44,3%) twierdzi, że używa języka angielskiego. 115 (72,8%) posługuje się tylko jednym językiem, którym tylko w 20 przypadkach (12,7%) jest angielski; 43 respondentów używa więcej niż jednego, a niektórzy nawet pięciu języków do komunikacji naukowej z osobami spoza branży.

Wreszcie, jeśli chodzi o nauczanie, spośród 325 respondentów prowadzących kursy językowe, 59,1% (n=192) uczy uczniów L2 w L2, podczas gdy 40,3% (n=131) uczy języka L1 uczniów, dla





których jest to język L2. Tylko 12,3% (n=40) respondentów uczy języka L1 uczniów w tym samym L1, natomiast 11,4% (n=37) uczy języka L2 uczniów, dla których jest to L1. Spośród 325 respondentów 61 (18,8%) uczy zarówno L1, jak i L2.

Różnojęzyczność w szkolnictwie wyższym jest faktem. Tworzenie różnojęzycznych, interkulturowych przestrzeni nauczania i uczenia się pozwala nam zmaksymalizować korzyści płynące z wielojęzyczności w zakresie transferu i tworzenia wiedzy, internacjonalizacji oraz różnorodności i włączenia społecznego, bez wpadania w pułapkę jednego i pozornie bezproblemowego *lingua franca*.

Bibliografia

- De Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity / Blackwell.
- Gao, X. & Han, Y. (Eds.) (2020) *Sustainable Multilingualism in Higher Education*, special issue of *Sustainability*.
https://www.mdpi.com/journal/sustainability/special_issues/multilingualism_education
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520 (7548), 429–431.
- Kulczycki, E. et al. (2020). Multilingual publishing in the social sciences and humanities: A seven-country European study. *The Journal of the Association for Information Science and Technology* 71. 1371–1385. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.24336>.
- Shin, H. & Sterzuk, A. (2019). Discourses, practices, and realities of multilingualism in higher education. *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 147–159. doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1307 <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1349>
- Sivertsen, G. (2018). "Multilingüisme equilibrat en ciència". *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 40 (juny). <<https://bid.ub.edu/40/sivertsen.htm>>. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.24>
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual higher education. Beyond English medium orientations*. Multilingual Matters.

Różnojęzyczność, tworzenie i transfer wiedzy

(M. T. Zanola)

Różnojęzyczność ma niewątpliwie fundamentalne znaczenie dla tworzenia i transferu wiedzy i jej obecności w życiu publicznym; zwiększa kreatywność; szanuje tradycje i praktyki naukowe, kwestie właściwe danej dyscyplinie naukowej i kulturze; promuje równość; zmniejszając dystans między użytkownikami dominujących języków a osobami posługującymi się innymi językami. Wszystkie te aspekty pokazują w jakim stopniu wielojęzyczność wpływa na wszystkich poziomach (od lokalnego do globalnego) na działalność szkolnictwa wyższego. Polityka językowa (ang.: *language policy*, LP) promująca różnojęzyczność nie jest produktem do natychmiastowej konsumpcji, nie jest też łatwa do szybkiego wdrożenia i rozwijania: szeroki zakres korzyści jest wymierny w postaci spójności społecznej i inkluzywności, szacunku dla różnorodności i zrozumienia między narodami i kulturami.



Funded by the
European Union



Związek między różnojęzycznością a tworzeniem wiedzy, związek między różnojęzycznością a transferem wiedzy oraz rola instytucji szkolnictwa wyższego w społeczeństwie powinny uwzględniać instytucjonalne, kulturowe i edukacyjne aspekty języka.

Język promuje udział wszystkich podmiotów w politycznej, gospodarczej i społecznej organizacji kraju, dlatego nie powinien być spychany na margines w procesie edukacyjnym; nauczyciele i profesorowie powinni wybrać język(-i), który(-e) preferują w swojej profesji; to są powody dla uwzględnienia używania języka ojczystego w takim samym stopniu jak jakiegokolwiek języka obcego lub *lingua franca*. Język jest wektorem historii i tożsamości wspólnoty narodowej, promotorem rozwoju kultury, dziedzictwem, które należy chronić i dobrem wspólnym, które należy pokazywać i się nim chwalić.

W rzeczywistości konieczne jest, aby każdy język mógł wyrażać innowacje techniczne i naukowe, nie ograniczając się do używania jednego *lingua franca*. Profesjonaliści mają prawo uczyć się i porozumiewać się precyzyjnie w swoim własnym języku, a każda osoba ma prawo mieć dostęp do wiedzy bez konieczności uciekania się do innych języków.

Jasny i przejrzysty przekaz komunikacyjny jest niezbędny do transferu wiedzy, komunikacji zawodowej i zaangażowania społecznego: jeśli komunikacja akademicka i uniwersytecka odbywa się tylko w jednym języku lub w *lingua franca*, w którym studenci i nauczyciele nie mają wysokiego poziomu płynności, jaką mają oni szansę aby skutecznie się porozumiewać w przestrzeni zawodowej i instytucjonalnej?

Bibliografia

- Conceição, M.C., Zanola, M.T. (eds.) (2020). *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades*. Universidade do Algarve, Faro.
- Fürst, G., & Grin, F. (2018). Multilingualism and creativity: a multivariate approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39/4, 341-355.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2017.1389948?scroll=top&needAccess=true&role=tab>.
- Gazzola, M. (2014). *The evaluation of language regimes: Theory and application to multilingual patent organisations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
<https://benjamins.com/catalog/mdm.3>.
- Van de Craen, P. (2021). Imagining the future of multilingualism: education and society at a turning point. *European Journal of Language Policy*, 13/1, 121-127.
- Zanola, M.T. (2013). The attractiveness of second-cycle and PhD studies in Europe - a question among others: Which language? *European Journal of Language Policy*, 5/2, 247-256.
- Zanola, M.T. (2018). *Che cos'è la terminologia*. Carocci, Roma.
- Zanola, M.T. (2023). *Language policy in higher education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, & K. Heugh (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London.





Różnojęzyczność i umiędzynarodowienie

(J. Fituła, A. Murkowska, J. Romaniuk, & M. Wojakowska)

Wzajemne powiązania na poziomie interkulturowym i różnojęzycznym są cechą charakterystyczną dzisiejszych społeczeństw. Pluralizm języków i kultur jest powszechnym doświadczeniem, w którym praktycznie nie istnieją żadne jednorodne grupy powiązane gospodarczo, prowadzące dialog lub wymianę kulturalną, czy to bezpośrednio, czy za pośrednictwem mediów. Narody ulegają obecnie przekształceniu w wyniku migracji, mieszania się populacji, wspólnego zamieszkiwania i asymilacji stylów życia, rytuałów i wartości. Obserwuje się wzrost liczby fizycznych, wirtualnych, intelektualnych, duchowych i opartych na tożsamości spotkań międzykulturowych. Tym samym interkulturowość i różnojęzyczność, którym towarzyszą lęki przed tym, co nowe i nieznane, stały się kluczowymi zagadnieniami w dyskursie politycznym i edukacji. W ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci UE opracowała ambitny program i uruchomiła liczne inicjatywy mające na celu wspieranie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego.

Od swojego powstania w latach 70. i 80. XX wieku, Metoda Komunikatywna Nauczania Języka (ang.: *Communicative Language Teaching* (CLT)) postrzega język jako praktykę społeczną: narzędzie, produkt, a także twórcę dziedzictwa kulturowego, koncentrując się w edukacji językowej na rozwijaniu komunikacji w języku docelowym, a nie wyłącznie na kompetencjach gramatycznych. Publikacja Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR, 2001) wywarła głęboki wpływ na metodologię nauczania języków, kładąc nacisk na internacjonalizację poprzez skupienie się na różnojęzyczności i wrażliwości interkulturowej. Dokument Rady Europy był kluczowym krokiem w stronę zaangażowania w edukację językową, mającej na celu „chronienie różnorodności językowej i kulturowej, promowanie edukacji różnojęzycznej i interkulturowej, umacnianie prawa do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszerzenie dialogu interkulturowego, inkluzywności społecznej i demokracji ” (CEFR: 11). Obecnie wymiar interkulturowy i podejście różnojęzyczne mają kluczowe znaczenie w dydaktyce języków obcych. Różnojęzyczność jest obecnie definiowana jako "różnicowana i zmieniająca się kompetencja, w której zasoby użytkownika/uczącego się w jednym języku lub odmianie mogą mieć bardzo różny charakter od ich zasobów w innym. [...] osoby różnojęzyczne mają indywidualny, różnojęzyczny repertuar, który łączy ze swoimi ogólnymi kompetencjami i różnymi strategiami w celu realizacji zadań" (CEFR 2001 sekcja 6.1.3.2). (Rada Europy, 2020, s. 30).

Tę zmianę paradygmatu z jednojęzyczności na różnojęzyczność postrzegano jako szansę w szkolnictwie wyższym i nauczaniu języków obcych, która umożliwia uczącym się doświadczyć i docenić odmienność kulturową oraz wykorzystać to doświadczenie do refleksji nad kwestiami, które w ich własnej kulturze i języku wydawały się do tej pory oczywiste. To z kolei wymaga porzucenia perspektywy monojęzycznej (która od dawna dominowała w Europie) i promowania podejść pluralistycznych, szczegółowo opisanych w ramach Podejścia Pluralistycznego (FREPA, 2007).

Obecna polityka edukacyjna UE w zdecydowany sposób promuje różnojęzyczność i różnorodność językową poprzez pluralistyczną edukację językową, co skutkuje dużą liczbą podejmowanych inicjatyw badawczych i pedagogicznych (patrz: konferencje, projekty i programy szkoleniowe ELC i





Graz). Znajduje to swe odbicie w takich dokumentach UE, jak: Raport Końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ws. Wielojęzyczności RAPORT KOŃCOWY (2007); Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego ds. wielojęzyczności, Polityka, Zalecenia dotyczące promocji wielojęzyczności w Unii Europejskiej (2011), Sprawozdanie Grupy Wysokiego Szczebla UE dla Komisji Europejskiej w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego (2013), Zalecenie Rady Europy w sprawie Kompleksowego podejście do nauczania i uczenia się języków (2018) przyjęte przez ministrów edukacji na posiedzeniu Rady w dniu 22 maja 2019 r., a ostatnio Nowe zalecenie Rady Europy w sprawie znaczenia edukacji wielojęzycznej i międzykulturowej dla kultury demokratycznej przyjęte 2 lutego 2022 r. na posiedzeniu vice ministrów.

Kluczowe znaczenie różnojęzyczności i interkulturowości w kształceniu językowym jest również udokumentowane w nowej, zaktualizowanej i rozwiniętej wersji CEFR (2020), który opisuje precyzyjnie kompetencję różnojęzyczną i interkulturową sięgając po repertuar różnojęzyczny i interkulturowy uczących się oraz który opiera się na mediacji.

"Wielojęzyczność i wielokulturowość podkreślają holistyczny charakter repertuaru językowego i kulturowego poszczególnych uczących się. Uczący się są postrzegani jako podmioty społeczne, które czerpią z różnego rodzaju zasobów w swoim repertuarze językowym i kulturowym i rozwijają te zasoby indywidualnie, w sobie właściwy sposób. Różnojęzyczność/wielokulturowość podkreśla dynamiczne wykorzystanie wielu języków/odmian i wiedzy kulturowej, świadomości i/lub doświadczenia w sytuacjach społecznych" (www.coe.int). Znaczenie wdrażania pedagogiki różnojęzycznej i interkulturowej w nauczaniu języków i CLIL wydaje się niezbędnym etapem w ułatwieniu pożądanego procesu internacjonalizacji, czyli motywowaniu obywateli Europy do nauki więcej niż jednego języka obcego i stawiania się wielojęzycznym.

Bibliografia

- Candelier, M. *et al.* (2012). *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues Vivantes. Études Préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Website: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages*, website, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.





Różnojęzyczność a różnorodność i inkluzja społeczna

(M. C. Conceição, N. Costa, & P. De Sousa)

Obszar szkolnictwa wyższego (ang.: *The Higher Education Area*, HEA) jest coraz bardziej zróżnicowany, wielojęzyczny i interkulturowy, między innymi ze względu na umasowienie i zróżnicowanie populacji studentów i pracowników w wyniku mobilności i internacjonalizacji. W HEA, będącej wielojęzyczną i wielokulturową przestrzenią nauczania i uczenia się (ang.: *a multilingual and multicultural teaching and learning space*, MMTLS), wszystkie działania i wszystkie strategie muszą brać pod uwagę nie tylko różnorodność, ale także włączanie społeczne.

Różnojęzyczność należy postrzegać jako nadrzędną w stosunku do języków i kultur w praktyce i teorii w MMTLS. Przez różnorodność rozumiemy wielość języków, kultur i poziomów wiedzy studentów i pracowników (nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami), a także wynikającą z tego różnorodność struktur zarządzania edukacją, które należy zorganizować w celu reagowania na istniejące potrzeby.

Głównym wyzwaniem jest zatem budowanie i rozpowszechnianie wiedzy (z poszanowaniem wiedzy o dziedzictwie każdego uczestnika MMTLS i wytwarzaniem wiedzy innowacyjnej) mającej wpływ na społeczeństwo, biorąc pod uwagę trzy poziomy: mezo, mikro i makro. Włączanie społeczne jest warunkiem *sine qua non*.

W MMTLS włączanie oznacza promowanie dostępu dla wszystkich (w tym grup marginalizowanych i mniejszości) w celu promowania równości i sprawiedliwości społecznej jako zasad demokratycznych, ale bez uszczerbku dla znaczenia akademickiego i oczekiwanych rezultatów w szkolnictwie wyższym.

Różnojęzyczność bierze pod uwagę zarówno różnorodność jak i włączenie. Z jednej strony różnorodność musi być brana pod uwagę we wszystkich strategiach i politykach językowych i komunikacyjnych, z drugiej strony bez inkluzywności nie będzie mowy o spójności społecznej, sprawiedliwym rozwoju kadry i wpływie społecznym. Zbyt duża różnorodność bez włączenia może doprowadzić do chaosu wieży Babel; zbyt duża inkluzja bez różnorodności może doprowadzić do nowomowy (w rozumieniu Orwellowskim).

Wielojęzyczność, różnorodność i włączenie społeczne będą generować korzyści dzięki jasnej strategii zachęcania do różnorodności z poszanowaniem sprawiedliwości i równości poprzez promowanie kompetencji interkulturowych i ciągłe pamiętanie, że wiedza o kulturach i językach (kompetencja różnojęzyczna i interkulturowa) odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu interakcji i budowaniu wspomnianego powyżej kompromisu, który umożliwi ewolucję nauki.

Bibliografia

Grin, F., Conceição, M. C., Kraus, P. A., Marącz, L., Ozolina, Z., Pokorn, N. K. & Pym, A. (Eds.) (2018). *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. MIME Project.



Funded by the
European Union



APATCHE

Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher Education



Funded by the
European Union



Part 3

Różnojęzyczność i uczenie się języków obcych Kompetencje różnojęzyczne w szkolnictwie wyższym





Wielojęzyczność, różnojęzyczność, kompetencja metajęzykowa i współkonstruowanie znaczeń

(M. C. Conceição, N. Costa, & P. De Sousa)

W kontekstach wielojęzycznych jednostki muszą radzić sobie z różnorodnością języków lub odmian, aby się komunikować, uzyskiwać dostęp do informacji i wiedzy oraz pozwalać swoim rozmówcom robić to samo z tym, co werbalizują, aby wspólnie kształtować znaczenie. Do tego celu będzie potrzebna kompetencja różnojęzyczna, która pozwoli im używać tych języków i/lub odmian zgodnie z ich potrzebami. Aby zrozumieć koncepcję kompetencji różnojęzycznej, wiedzę językową należy na nowo zdefiniować nie tylko jako paradygmaty gramatyczne, ale także jako wyłaniające się potrzeby komunikacji werbalnej w społeczeństwie wielojęzycznym, oparte na używaniu języka w konkretnych działaniach społecznych (Piccardo & North, 2019). Te działania społeczne, specyficzne dla dziedzin i wspólnot praktyk, zakorzenione są w trwałym współkonstruowaniu znaczeń i wiedzy łączącej język i treść. Zatem w tej perspektywie wiedza to coś więcej niż fakty i można ją budować, zdobywać i przekazywać poprzez negocjowanie znaczenia. Wiedza, będąc dynamiczną, wynika z wielokompetencji, która obejmuje język, komunikację, kontekst, intencję, interpretację itp. Związek między wielojęzycznością, różnojęzycznością i współkonstruowaniem znaczenia zakłada jasne socjokulturowe podejście do wiedzy w wyniku wspólnego konstruowania przez różnych uczestników życia społecznego (w przypadku uczelni to eksperci/profesorowie i studenci).

Interakcja implikuje różnorodne zadania poznawcze i (wielojęzyczne), które obejmują znajomość języków (w ramach powyższej definicji), ale także kontrolę operacji poznawczych. Ponadto wymaga ona różnych form mediacji (językowych, kulturowych i koncepcyjnych) (Council of Europe, 2020). Interakcje są umiejscowione historycznie i kulturowo i możemy włączyć szeroki zakres aspektów (interpretacja, umiejętności, ideologia, tożsamość, postawa itp.) i procesów (współpraca, pomoc w projektach itp.).

Kompetencja różnojęzyczna może zmobilizować różne zasoby, takie jak przełączanie kodów, mieszanie kodów i transjęzyczność, które uwzględniają zarówno zróżnicowane jak i różnojęzyczne ekologie językowe. Wszystkie te zasoby, jeśli zostaną niewłaściwie wykorzystane, spowodują nieporozumienia w komunikacji. Poprawnie użyte doprowadzą do współkonstruowania znaczeń i współkonstruowania wiedzy.

Najbardziej znaczącym czynnikiem pozwalającym na współkonstruowanie znaczeń w komunikacji różnojęzycznej (wykorzystanie kompetencji różnojęzycznej) jest kompetencja metajęzykowa, rozumiana nie tylko jako panowanie nad językowymi składnikami języka, ale także jako umiejętność dostosowania ich do potrzeb komunikacyjnych w języku, w celu przekazywania informacji w celu tworzenia wiedzy. Pierwszym krokiem jest świadomość metajęzykowa. W tej różnojęzycznej perspektywie należy ją postrzegać jako możliwość wykorzystania krytycznego myślenia do wyjaśnienia tego, co jest zbudowane i przeniesione pomiędzy językami w kontekście, wykraczającym poza strukturalne aspekty języka i możliwość manipulowania językami.





Bibliografia

- Caruso, E. (2019). *Competência multilingue*, tese de doutoramento. Faro, Universidade do Algarve.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Digruber, S. (2019). *The co-construction of knowledge in foreign language teacher-student classroom interactions*. Dissertation, Washington, Georgetown University.
- Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-Construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183.
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.

2020 Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) (1): wykorzystywanie różnojęzycznego repertuaru czyli indywidualny użytkownik języka jako jednostka społeczna

(S. Gilardoni, M. V. Lo Presti, L. Sartirana)

Od początku XXI wieku Rada Europy pracuje nad promocją wielojęzyczności i różnojęzyczności, wyznaczając naukę języków jako priorytet konkurencyjności Europy. Celem polityki językowej Rady Europy jest nie tylko opanowanie dwóch innych języków obcych oprócz pierwszego/ rodzimego (L1), ale także nabycie umiejętności komunikacyjnych w innych językach obcych. Uważa się to za kompetencję kluczową, którą każdy człowiek musi rozwijać dla swojego rozwoju osobistego i zawodowego. Co więcej, dzisiejszy zglobalizowany świat jest świadkiem wzrastającej wymiany międzynarodowej i zjawiska imigracji, czego bezpośrednią konsekwencją jest fakt, że ludzie coraz częściej mają kontakt z różnymi językami i, w zależności od różnych sytuacji komunikacyjnych, różnymi odmianami języków. W tym kontekście zestaw języków i odmian języków, które dana osoba zna na różnych poziomach biegłości, kształtuje jej osobisty wielojęzyczny i interkulturowy repertuar. Repertuar ten może być bardzo bogaty i niejednorodny: język L1 i języki obce nauczone w szkole lub w edukacji uniwersyteckiej nie są jedynymi językami, które go tworzą. Zarówno dialekty, jak i języki, z którymi stykają się poszczególne osoby na przykład podczas pobytu za granicą, przyczyniają się do wzbogacenia ich indywidualnego różnojęzycznego repertuaru. Z tego powodu repertuar różnojęzyczny nie jest ustalony; jako część tożsamości osoby zmienia się w czasie i pod wpływem różnych doświadczeń. Co więcej, repertuar różnojęzyczny jest instrumentem ułatwiającym komunikację w kontekstach różnojęzycznych, a w podejściu zorientowanym na działanie uczący się przyjmuje rolę uczestnika życia społecznego, który dzięki swojemu różnojęzycznemu i interkulturowemu repertuarowi może wykonywać zadania i czynności,





używając w tym celu różnych języków. W ten sposób języki są postrzegane raczej jako narzędzia komunikacji, niż zwykły przedmiot badań. Co więcej, różnojęzyczny repertuar ułatwia włączenie społeczne, zwłaszcza w kontekście szkół wyższych, które charakteryzują się bogatą różnorodnością językową wśród profesorów, studentów zagranicznych i badaczy. Podana dotychczas definicja repertuaru różnojęzycznego opisuje repertuar indywidualny, czyli każdy indywidualny zasób językowy. Można jednak rozszerzyć to pojęcie na klasę, zbiór języków i odmian języków, którymi posługuje się nauczyciel i jego uczniowie oraz na region, czyli na zespół języków i odmian języków używanych na określonym obszarze.

Bibliografia

- Conceição, M. C., Caruso, E., & N. Costa. (2018b). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in higher education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe* (pp. 120-121), Switzerland. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume* (CEFR). Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Cummins, J. (2001), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education. <https://www.pesb.wa.gov/negotiating-identities-education-for-empowerment-in-a-diverse-society/>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., & Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. London: Routledge.
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Räsänen, et al. (2013). *MAGICC conceptual framework. Modularising multilingual and multicultural academic communication competence*. https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf.

2020 Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) (2): Kompetencja różnojęzyczna i interkulturowa i jej składowe

(N. Mačianskienė, & D. Pundziuvienė)

Europejski system opisu kształcenia językowego (2020), czyli dokument będący punktem odniesienia dla zbioru wytycznych opisujących kompetencje językowe oraz definiujący te kompetencje na różnych poziomach zaawansowania w ujednolicony sposób w całej Europie, definiuje kompetencje różnojęzyczne i wielokulturowe jako zdolność rozumienia, komunikowania się i skutecznej interakcji w wielu językach i kontekstach kulturowych:





„Ważne jest to, że osoby różnojęzyczne mają jeden, wzajemnie powiązany repertuar, który łączy ze swoimi ogólnymi kompetencjami i różnymi strategiami, aby realizować zadania” (CEFR, 2020, s. 30).

Podejście różnojęzyczne i interkulturowe przyjęte przez CEFR opisuje różnorodność kulturową i językową na poziomie jednostki, promując potrzebę uczenia się jako „czynnika społecznego”, aby czerpał ze wszystkich swoich zasobów i doświadczeń językowych i kulturowych.

Kompetencja różnojęzyczna i wielokulturowa obejmuje trzy pojęcia:

1. Rozwijanie repertuaru interkulturowego, który na większości poziomów obejmuje:

- „rozpoznawanie i działanie w oparciu o konwencje/wskazówki kulturowe, społeczno-pragmatyczne i socjolingwistyczne;
- rozpoznawanie i interpretowanie podobieństw i różnic, praktyk i wydarzeń z różnej perspektywy;
- ocenianie neutralnie i krytycznie.” (s. 124)

2. Rozumienie różnojęzyczne, które obejmuje:

- „otwartość i elastyczność w pracy z różnymi językami w różnych ich aspektach.”
- wykorzystywanie wskazówek;
- wykorzystywanie podobieństw, rozpoznawanie „fałszywych przyjaciół” (od poziomu B1 wzwyż);
- wykorzystanie równoległych źródeł w różnych językach (od poziomu B1 wzwyż);
- zbieranie informacji ze wszystkich dostępnych źródeł (w różnych językach).” (s. 126)

3. Rozwijanie repertuaru różnojęzycznego który obejmuje aspekty z poprzedniej skali z podkreśleniem umiejętności:

- elastyczne dostosowywanie się do sytuacji;
- rozeznanie, „kiedy i w jakim zakresie” używać kilku języków;
- dostosowanie środków językowych w zależności od umiejętności językowych rozmówców;
- przechodzenie na inne języki, jeśli to konieczne;
- wyjaśnianie w różnych językach;
- zachęcanie osób do używania różnych języków, dając przykład.” (s. 127)

Kompetencja różnojęzyczna i interkulturowa obejmuje różnorodne elementy takie jak :

- **Biegłość językowa:** umiejętność rozumienia, mówienia, czytania i pisania w wielu językach.
- **Wrażliwość kulturowa:** zrozumienie i docenienie różnych norm, wartości i przekonań kulturowych.





- **Umiejętność komunikacji interkulturowej:** umiejętność skutecznego i pełnego szacunku komunikowania się z osobami z różnych środowisk kulturowych.
- **Kompetencje transkulturowe:** umiejętność przystosowania się do nowych środowisk kulturowych i zrozumienia związku pomiędzy kulturą a komunikacją.
- **Świadomość metajęzykowa:** zdolność do refleksji nad użyciem własnego języka i używania języka innych.
- **Powiązanie języka z kultura:** zrozumienie relacji pomiędzy językiem i kulturą oraz tego, jak wpływają one na siebie nawzajem.
- **Elastyczność w używaniu języka:** możliwość przełączania między językami i dostosowywania użycia języka w zależności od kontekstu i odbiorców.

Bibliografia

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>





Różnojęzyczne i interkulturowe podejścia w obszarze szkolnictwa wyższego

(S. Calvi, K. Dankova, M.V. Lo Presti)

Spółczesne społeczeństwo europejskie jest obecnie wysoce wielokulturowe, dynamiczne i płynne, integrując ludzi różnych języków i kultur. Prowadzi to do tworzenia coraz szerszej sieci kontaktów językowych i kulturowych. Na skutek mobilności i migracji jego struktura społeczna staje się jeszcze bardziej złożona, wymuszając istotne zmiany w obszarze edukacji, zwłaszcza w obszarze poszerzania świadomości dotyczącej różnojęzyczności. Różnorodność językowa doprowadziła do rozwoju różnojęzycznego i interkulturowego podejścia w nauczaniu i uczeniu się języków, które kreują świadomość metajęzykową uczących się oraz ich różnojęzyczne i interkulturowe doświadczenia tak, aby pomóc w przyswojeniu języka docelowego. Co więcej, różnojęzyczne i interkulturowe nauczanie skutkuje także wzmocnieniem dialogu interkulturowego, który odgrywa kluczową rolę w tworzeniu i utrzymywaniu spójności i integracji społecznej oraz w nabywaniu kompetencji interkulturowych.

Podejście różnojęzyczne i interkulturowe w szkolnictwie wyższym ma na celu tworzenie scenariuszy pedagogicznych, w ramach których rozwijane są kompetencje różnojęzyczne i interkulturowe uczących się. Odbywa się to poprzez odpowiednio zorganizowaną naukę języka i integruje różne języki i kultury w ramach tego samego planu nauczania i tych samych zajęć dydaktycznych. Istotnie, w podejściu różnojęzycznym i interkulturowym zintegrowane są wszystkie języki i kultury tworzące różnojęzyczny repertuar uczniów i nauczycieli. To podejście w nauczaniu języków uwzględnia różnorodność językową i kulturową oraz różne pochodzenie językowe uczniów jako zaletę: kompetencja różnojęzyczna i interkulturowa nie składa się z odrębnych kompetencji dla każdego języka i kultury, ale obejmuje języki, odmiany i dialekty należące do osób mówiących. Repertuary różnojęzyczne i interkulturowe uczących się traktowane są jako wzajemnie powiązana całość, w której języki i kultury łączą się i oddziałują na siebie.

Celem głównym wprowadzania podejścia różnojęzycznego i interkulturowego w szkolnictwie wyższym jest rozwijanie umiejętności studentów w taki sposób aby potrafili się komunikować się w większej liczbie języków i odmian, zamiast biegle posługiwać się tylko jednym językiem dodatkowo do ich pierwszego (-ych) języka (-ów).

W podejściu wielojęzycznym i interkulturowym poziom, jaki mają osiągnąć osoby uczące się w każdym z języków i odmian, może być różny: różni się w zależności od pochodzenia i potrzeb komunikacyjnych każdego z nich. Można zatem powiedzieć, że szkolnictwo wyższe w obszarze nauczania języków ulega znaczącym zmianom, a podejścia – na przykład różnojęzyczne i wielokulturowe – zwiększają możliwości mediacji, gdyż to właśnie mediacja pozwala interkulturowemu mówiącemu być mediatorem komunikacyjnym pomiędzy osobami nieposługującymi się wspólnym językiem tworząc przestrzeń wielokulturową oraz możliwość współtworzenia wiedzy.





Bibliografia

- Byram, M. et al. (2009), *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.
<https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). *Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages*. *TESOL Quarterly*, 47/3, 591-599.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.121>.
- Beacco J-C, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg; Council of Europe. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: a systemic analysis. *Frontiers in Psychology, section Cognition*. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169

Inne działania związane z różnojęzycznym i interkulturowym podejściem do uczenia się i nauczania języków

(N. Mačianskienė, V. Misevičiūtė, & D. Pundziuvienė)

UE finansowała wiele projektów, w ramach których opracowano różne działania związane z wielojęzycznością oraz różnojęzycznym i interkulturowym podejściem do nauki i nauczania języków. Niektóre projekty ECML (FREPA; PLURCUR) miały na celu wspieranie nauczycieli i uczniów w edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej głównie na poziomie szkolnym; inne projekty UE związane ze szkolnictwem wyższym (INTLUNI; MAGICC; MIME; LANQUA) były bardziej skoncentrowane na tworzeniu zasad, ram opisowych i punktów odniesienia. Nie podjęto żadnych wysiłków w celu podnoszenia świadomości i zapewnienia szkoleń dla nauczycieli szkół wyższych w zakresie podejścia różnojęzycznego.

W ramach niektórych wcześniejszych projektów finansowanych ze środków UE opracowano listy słów do uzupełniania (frameworks) w celu rozwijania kompetencji różnojęzycznej, stosując metodę i interkomprensji (IC). GALATEA (1995-1999) – pierwszy europejski projekt, którego celem było wyprodukowanie materiału cyfrowego na potrzeby rozwoju IC pomiędzy użytkownikami języków romańskich. W ramach projektu GALANET (2001-2004) kontynuowano prace, tworząc platformę do nauki układów scalonych online; GALATPRO (2008-2010) stworzył platformę do szkolenia IC; REDINTER (2008-2011) była pierwszą europejską siecią współpracy (praktyk, umiejętności i programów nauczania IC oraz rozwoju dydaktyki werbalnego IC). Europejski projekt MIRIADI (2012-2015), „Współpraca i innowacje na rzecz sieci wzajemnego



Funded by the
European Union



rozumienia w Internecie” (finansowany przez EACEA) przyczynił się do innowacji w procesie nauczania i uczenia się języków poprzez promowanie szkoleń IC w interakcji w Internecie. Zostały zaprojektowane deskryptory nabywania umiejętności komunikacyjnych w IC i opracowane dwa główne dokumenty: 1) Dane referencyjne umiejętności dotyczące komunikacji różnojęzycznej w IC (tj. REFIC) oraz Dane referencyjne umiejętności w dydaktyce IC (REDFIC).

FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources (2012), projekt promujący podejścia różnojęzyczne, w którym wprowadzono cztery podejścia dydaktyczne obejmujące użycie kilku języków lub kultur: świadomość językowa, zintegrowane podejścia dydaktyczne, interakcja między pokrewnymi językami i podejścia interkulturowe.

Deskryptory FREPA dotyczące kompetencji i zasobów (wiedzy, postaw, umiejętności), które można rozwijać przy zastosowaniu podejścia pluralistycznego, zostały przetłumaczone na różne języki. Bogata baza przydatnych materiałów dydaktycznych, istotnych dla pluralistycznego podejścia do języków i kultur, umożliwia nauczycielom języków dobór zasobów edukacyjnych zgodnie z ich konkretnymi celami, docelowymi poziomami języka, obszarami tematycznymi lub różnymi rodzajami pluralistycznego podejścia.

W ramach projektu PLURCUR pilotowano, oceniano i zapewniano narzędzia do wyjaśniania, rozwijania i wdrażania różnojęzycznej, włączającej i interkulturowej polityki językowej całej szkoły, która obejmuje nie tylko języki większości i mniejszości, ale także języki regionalne, dziedzictwo i języki sąsiadujące/języki pogranicza.

W celu skutecznego określenia potrzeb szkoleniowych w dziedzinie różnojęzyczności w szkolnictwie wyższym wykorzystano różne inne projekty finansowane przez UE: DYLAN, który skupiał się na dynamice języka i zarządzaniu różnorodnością językową, LANQUA, który badał kwestie jakości w kontekście dyscypliny językowej oraz jego następcę, SPEAQ, MULTICOM dotyczący komunikacji różnojęzycznej, MOLAN dotyczący motywacji językowej, ENLU dotyczył kwestii języków dla-wszystkich, MAGICC - oceny kompetencji różnojęzycznej, IntlUni - zasad jakości nauczania i uczenia się w różnojęzycznej i interkulturowej w kontekście obszaru szkolnictwa wyższego, MIME skupiał się na mobilności i włączeniu (finansowany w ramach 6 programu ramowego), TECON3 – nauczanie języka angielskiego jako treści w szkolnictwie wyższym oraz obecne projekty (LISTiac – nauczanie wrażliwe językowo we wszystkich klasach, FAB dotyczące oceniania kształtującego, MiLLaT – mediacja w nauczaniu języków) zostały wykorzystane w celu skutecznej identyfikacji potrzeb szkoleniowych w zakresie różnojęzyczności w szkolnictwie wyższym.

Bibliografia

- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>.
- Byram, M., Barrett, M. Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez García, C. (2009). *Context, concepts and theories of the 'Autobiography of Intercultural Encounters'*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/168089eb76>.





Candelier, M. *et al.* (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.

Projekty

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (2023): <https://www.celelc.org/past-projects/>.

DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity): https://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php.

FAB (Formative Assessment Benchmarking): <https://faberasmus.org/>.

FREPA (A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures): <https://carap.ecml.at/>.

GALATEA (Development of the intercomprehension between Romance language speakers) <https://www.miriadi.net/en/projects>.

INTLUNI (The Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University): <https://www.facebook.com/IntlUni/>.

LANQUA (The Language Network for Quality Assurance): <https://www.lanqua.eu/>.

LISTIAC (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms): <https://listiac.org/>.

MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence): <https://www.unil.ch/magicc/home.html>.

MiLLat (Mediation in Language Learning and Teaching): <http://millat.uw.edu.pl/polski-opis-projektu/>.

MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance): <https://www.miriadi.net/>.

PLURCUR (Plurilingual whole school curricula): <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx>.

REDINTER: <https://www.miriadi.net/en/projects>.

SPEAQ (Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec): <https://www.speaq.org/en/>.

TE-Con3 (Teaching English as a content subject at the tertiary level): <https://tecon3.wn.uw.edu.pl/>.





Part 4

Strategie stosowane w różnojęzycznym nauczaniu języków obcych





Międzyjęzykowe i międzykulturowe podejścia porównawcze

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, & M. V. Lo Presti)

Obecnie na wielu kursach językowych proponuje się doświadczenie zanurzenia w języku docelowym, rozpatrywane indywidualnie, bez uwzględnienia repertuarów różnojęzycznych i interkulturowych oraz elementów kontaktu języków je tworzących. Jednakże pierwszy język osób uczących się wpływa na proces przyswajania języka obcego lub drugiego (L2) i właśnie z tego powodu w nauce/nauczaniu języków przyjęcie różnojęzycznego podejścia porównawczego jest skutecznym i obiecującym wyborem. W rzeczywistości koncepcja „wpływu języków na siebie nawzajem” odnosi się zarówno do wpływu języka L1 na inne języki, których się dana osoba uczy/uczy, jak i, bardziej ogólnie, do wzajemnego wpływu wszystkich języków na siebie, które są częścią świadomości uczącego w odniesieniu do jego/jej repertuaru różnojęzycznego i interkulturowego. Z porównawczego punktu widzenia języki można porównywać na różnych poziomach – fonologicznym, leksykalnym, morfologicznym i syntaktycznym. Podkreślając podobieństwa i różnice pomiędzy językami osób uczących się, można przyspieszyć proces nauki kolejnego języka. Mówiąc bardziej szczegółowo, przyjęcie podejścia porównawczego między językami ma wiele zalet, takich jak: obserwacja zjawisk językowych, które podlegają lub nie podlegają zmianom; używanie tej samej terminologii w kategoriach opisowych do analizy zjawisk językowych niezależnie od języka docelowego; analizę języka docelowego poprzez porównanie go z cechami właściwymi językowi L1 lub innym językom; rozwijanie umiejętności przewidywania w nauce gramatyki L2. Zwłaszcza w przypadku szczególnie złożonych zjawisk, przyjęcie podejścia porównawczego pomaga często w uproszczeniu wyjaśnień w nauce języka. Można wtedy odwoływać się do dotychczasowej wiedzy osoby uczącej się, pochodzącej z języka L1 i ewentualnie innych języków.

Podejścia te nie tylko ułatwią postrzeganie nowych zjawisk językowych, ale także rozwiną zdolność jednostki do refleksji: obserwując różne języki, uczący się będą w stanie zidentyfikować ogólne i specyficzne różnice między językami, rozwijając w ten sposób swoją refleksję metakognitywną.

Należy również uściślić, że pojęcie „podejść porównawczych między językami” nie ogranicza się do elementów języka, ale należy je rozszerzyć na obserwację kulturową, ponieważ język i kultura są ze sobą nierozdzielnie powiązane.

Bibliografia

- Baker, C., Wright, E. W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Bristol.
- Cummins, J. (2021), Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni in M. E. Favilla, & S. Machetti (Ed.), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società* (pp. 291-307). AltLA, Bologna.
<http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAltLA13/018Cummins.pdf>.
- Danesi, M., & Di Pietro, R. J. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Armando, Roma.





Umiejętności receptywne: wzajemne rozumienie

(N. Mačianskienė)

Komunikując się w kontekście różnojęzycznym, użytkownicy różnych, ale spokrewnionych języków spotykają się z sytuacjami, w których mogą zrozumieć rozmówcę mówiącego w języku, którego nawet nie znają i którego nigdy się nie nauczyli, oraz mogą w miarę płynnie wykonywać czynności komunikacyjne w oparciu o proces receptywnego wzajemnego zrozumienia (ang.: *receptive intercomprehension*, IC), nabytego w ramach kompetencji różnojęzycznych. IC jest możliwe dzięki nabytym przez daną osobę strategiom receptywnym, które pozwalają jej „współkonstruować znaczenie na podstawie wskazówek dostarczonych z różnych źródeł” (Eur-lex. Europa, s. 44), co można powiązać z relacją między językami, tj. znajomością języka języków z tej samej rodziny językowej, umiejętność rozpoznawania określonych słów, odkrywania, przewidywania, odgadywania, dedukowania i wyciągania wniosków na podstawie własnego języka ojczystego i całego własnego repertuaru językowego.

IC jest używany na co dzień w społeczeństwie, edukacji i świecie biznesu. Ludzie korzystają z niego w miejscach pracy, restauracjach, bankach, podczas wydarzeń sportowych i kulturalnych, w talk show radiowym, czyli w każdej sytuacji i działalności. Na przykład w miejscach bardziej różnojęzycznych, takich jak Katalonia, Galicja, Fryzja, lub wśród osób posługujących się językami pokrewnymi lub bliskimi geograficznie, na przykład językami słowiańskimi, często słyszy się osoby posługujące się w rozmowach różnymi językami ojczystymi i nieczujące potrzeby by zmienić język lub dialekt, ponieważ doskonale się rozumieją ze względu na podobieństwa w gramatyce, słownictwie lub wymowie a co umożliwiają to ich umiejętności receptywne.

Zadaniem nauczyciela jest uświadomienie różnojęzycznym uczniom, że IC działa, że posiadają tego rodzaju wiedzę, a także, oczywiście, przeszkolić ich w zakresie rozwijania pewnych receptywnych strategii IC poprzez praktyczne doświadczenie. Twórcy The Skills Reference Data o różnojęzycznej komunikacji w IC w projekcie MIRIADI dostrzegają konieczność rozwijania u osoby uczącej się trzech umiejętności: rozwijanie autonomii w przekazywaniu wiedzy oraz analogii międzyjęzycznej, nabycie umiejętności tekstowych oraz nabycie wiedzy językowej i know-how (składnia, leksyka, morfologia). Wszystkie trzy umiejętności rozwijają się na trzech poziomach zaawansowania: podnoszenie świadomości, szkolenie i doskonalenie.

Trzeba też pamiętać, że znaczenie mogą mieć tu czynniki ideologiczne, czyli stosunek do drugiego języka, np. pozytywne postawy promujące interakcję między językami skandynawskimi w krajach nordyckich. IC funkcjonuje najlepiej, gdy języki mają równy status.

Bibliografia

Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32008G1216%2801%29&qid=1676921630402>

Eur-Lex. Europa. (n.d.). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF



Funded by the
European Union



MIRIADI. (n.d.). *Guide on the use of the REFIC*. <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic#simple-table-of-contents-1>

Zmiana języka, zmiana kodu, transjęzyk

(K. Peeters)

Jeśli chodzi o używanie więcej niż jednego języka w kontekście szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w salach wykładowych, na myśl przychodzi kilka możliwych strategii łączenia języków. Niektóre z tych strategii plasują się pośrodku między omówionym powyżej podejściem porównawczym i receptywnym, w którym nauka języków jest stymulowana poprzez obserwację i refleksję, a podejściami w pełni zintegrowanymi, w których uwzględnia się kilka języków jednocześnie, co może wydawać się ambitne i stymulujące. Zmiana języków, przełączanie kodów i transjęzyk to trzy możliwe strategie różnojęzyczne, znajdujące się pośrodku między porównaniem języków i receptywnym rozumieniem z jednej strony, a w pełni zintegrowanym podejściem do nauczania języków z drugiej strony. Razem strategie te reprezentują ścieżkę wzrostu w kierunku głębszej integracji wszystkich języków obecnych w sali wykładowej i środowisku szkolnictwa wyższego.

Pomimo niejasności pojęciowej i terminologicznej w literaturze dotyczącej tych podejść, można argumentować, że zmiana języka, przełączanie kodów i transjęzyczność mają trzy wspólne cechy. Po pierwsze, fakt, że osoby uczące się języków często już je ćwiczą, choć nie pokazują tego przed swymi nauczycielami, biorąc pod uwagę, że w klasach języków obcych nadal dominują metody pedagogiczne oparte na jednym języku.

Po drugie, przemiana językowa, przełączanie kodów i transjęzyk to podobne strategie, ponieważ opierają się na podejściu, w którym języki nie są całkowicie zintegrowane, ale łączone poprzez kolejne użycie jednego języka po drugim. Wreszcie, wszystkie te trzy strategie zakładają aktywną produkcję w więcej niż jednym języku przez osoby uczące się języka, najczęściej łącząc produkcję (pisemną lub ustną) z odbiorem (pisemnym lub ustnym). Jako takie, strategie te są nie tylko skuteczne, ale także realistyczne w warunkach uczelnianych.

Jednym z najbardziej oczywistych sposobów wykorzystania różnych języków w sali wykładowej jest zmiana języków. Alternacja odnosi się do oddzielnego użycia języków, to znaczy jednego języka na przemian z drugim. Z metodologicznego punktu widzenia różnojęzyczności można to określić jako sekwencyjne jednojęzyczne użycie kilku języków, najpierw jednego języka (i tylko tego), a następnie innego języka. W większości przypadków używanymi językami będzie język wykładowy połączony z językiem przedmiotu – na przykład instrukcje podane w języku francuskim do ćwiczeń z gramatyki hiszpańskiej lub włoskiej – lub z *lingua franca* – na przykład, gdy nauczyciel tłumaczy instrukcje podane w języku litewskim na angielski dla studentów z wymiany zagranicznej. Podobnie jak w przypadku każdego użycia języka, zmiana języka podlega ograniczeniom kontekstowym, takim jak języki obecne w międzynarodowej klasie, zadania komunikacyjne, które należy wykonać oraz poziom biegłości postrzegany przez nauczyciela i uczących się. Są to główne czynniki determinujące potrzebę i powodzenie zmiany języka zmiana w grupie osób uczących się.



Funded by the
European Union



Przełączanie kodów ma miejsce, gdy osoba mówiąca przełącza się między językami lub odmianami języków w kontekście pojedynczej sytuacji komunikacyjnej. Najczęściej code-switching związany jest z rozmową i występuje na poziomie zdań, fraz, słów czy nawet poszczególnych morfemów. Można to uznać za rodzaj przemiany językowej, ale na poziomie mikro, gdy elementy jednego języka są włączane w rozmowę toczącą się w innym języku. Następnie przełączanie kodów przesuwają się o krok dalej w kierunku integracji językowej, w porównaniu z podanymi powyżej przykładami naprzemienności języków. Chociaż zmiana kodu jest czasami kojarzona z niską biegłością i trudnościami w komunikowaniu się, czy to w przypadku osób uczących się języka, czy w społecznościach migrantów lub rdzennych, zdarza się to również wtedy, gdy użytkownicy biegle władają obydwojema językami. Może to być również użyteczna strategia komunikacji dla osób uczących się języka, na przykład gdy użycie słowa L1 lub wyrażenia angielskiego wstawionego do wypowiedzi w L2 może pozwolić im na przekazanie pomysłów lub koncepcji, dla których nie znali jeszcze odpowiedniego słowa lub wyrażenia w ich L2. W wyniku dominacji wyłącznie jednego języka w nauczaniu języków obcych, takie przykłady przełączania kodów są na ogół tematem tabu, ale mogą być użytecznym środkiem do osiągnięcia określonego celu: polega to na uświadomieniu luki sobie i nauczycielom, aby uczący się mogli później przyswoić słowa i wyrażenia w języku L2. Umożliwienie przełączania kodów podczas mówienia w języku L2 jest również sposobem na pozbycie się strachu przed mówieniem, a tym samym zwiększenie zaangażowania osób uczących się.

Podczas gdy przemiana językowa i przełączanie kodu to kolejne strategie związane z produkcją języka i można je połączyć z czynnościami receptywnymi, translanguaging idzie o krok dalej, ponieważ obejmuje nie tylko odbiór i produkcję, ale także interakcję wielojęzyczną. Termin translanguaging oznacza czynność, która właśnie dzieje się w danej chwili. To ciągłe działanie polega na tym, że uczniowie wykorzystują swój wielojęzyczny repertuar do wykonywania zadań komunikacyjnych, które wymagają używania kilku języków, nie kolejno, ale jednocześnie. Inaczej mówiąc, translanguaging oznacza bardziej aktywną i jednoczesną interakcję wszystkich języków obecnych w grupie osób uczących się. Na poziomie koncepcyjnym pojęcie translanguaging implikuje jednolite podejście do różnojęzyczności, za którym opowiada się również Rada Europy, to znaczy osoby wielojęzyczne posługują się jednym repertuarem, w którym wszystkie języki są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie wpływają.

Translanguaging implikuje zintegrowane podejście różnojęzyczne, podczas gdy koncepcje code-switching czy alternacji językowej opierają się na idei odrębnych języków, przedstawionej w modelu podwójnej kompetencji, który zakłada istnienie odrębnych systemów językowych. W związku z tym translanguaging pozostawia miejsce dla wszystkich języków obecnych w grupie osób uczących się i wszystkich odmian językowych, uznając różnojęzyczność za zaletę w nauce języka obcego, podkreślając jednocześnie znaczenie metakognitywnego zrozumienia praktyk językowych i wychodzenia poza kwestie związane z poziomem zdania i gramatyką i skupienie się na zagadnieniach dyskursu i efektywności komunikacji w realistycznych warunkach. Możliwymi przykładami działań związanych z transjęzykiem są następujące czynności: czytanie autorów i tekstów dwujęzycznych, czytanie tekstu w L2 i sporządzanie CV w L1, pisanie akademickie w L2 połączone z napisaniem abstraktu w L1 i/lub L3, konwersacje w L2 i L3, przygotowana na podstawie wielojęzycznych list terminologicznych, zmiana dyskursu L1 na L2, poproszenie uczących się o wyjaśnienie w L1 tego, czego nauczyli się w L2 itd. We wszystkich tych przypadkach translanguaging oznacza jakąś formę podstawowego tłumaczenia ustnego lub ustnego, w przypadku którego uczący się języka mogą w dużym stopniu skorzystać na umiejętnościach związanych z





tłumaczeniem pisemnym i ustnym, takich jak identyfikowanie potencjalnych trudności poznawczych, przeformułowywanie i formułowanie na nowo, dewerbalizacja i dostosowywanie szyku wyrazów do podstawowych struktur tematycznie-remowych lub robienie notatek. Prowadzi nas to do kolejnego kroku w kierunku prawdziwie zintegrowanych strategii różnojęzycznych, które pojawiają się, gdy osoby uczące się języka nie tylko czytają, mówią, wchodzą w interakcje w kilku językach, ale także mediują.

Bibliografia

- Alvarez, C. (1998). From 'switching code' to 'code-switching': towards a reconceptualization of communicative codes. In: P. Auer (Ed.) *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity* (pp. 29-48). Routledge.
- Bullock, B.E. & Toribio, A.J. (2009) *The Cambridge Handbook of code-switching*. Cambridge UP. doi.org/10.1017/CBO9780511576331
- Burton, J. & Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 21–47. doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1301
- Jasim Betti, M. (2021). Language alternation. Unpublished paper available on ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/351938765_Language_Alternation.
- Kettle, M. & Macqueen, S. (2020). Applied linguistics and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press. doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.304
- Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.). (1995). *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nikula, T., & Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1–13. doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15–34. doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464
- Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press. doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181
- Wei, L. (2000). *The bilingual reader*. Routledge.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. doi.org/10.1093/applin/amx039

Podejścia zintegrowane

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, & M. V. Lo Presti)

Wśród podejść różnojęzycznych i interkulturowych, które opierają się na działaniach dydaktycznych obejmujących kilka języków i kultur jednocześnie, znajduje się podejście zintegrowanego nauczania języków, które stanowi innowacyjne wyzwanie w szkolnictwie wyższym.

W tym podejściu uczący się tworzą powiązania między różnymi językami. Polega to na użyciu pierwszego języka (L1) w celu uzyskania dostępu do pierwszego języka obcego (L2), który wraz z L1 może zostać wykorzystany w celu uzyskania dostępu do drugiego języka obcego (L3). W tym kontekście powiązania między językami stanowiącymi część różnojęzycznego repertuaru uczących się i stanowią warunek wstępny rozwoju kompetencji różnojęzycznych.





Z teoretycznego punktu widzenia zintegrowane nauczanie języków opiera się na przekonaniu, że pomiędzy różnymi językami istnieje wzajemne oddziaływanie poznawcze. Mówiąc dokładniej, zintegrowane podejście różnojęzyczne opiera się na dwóch zasadach: zasadzie przewidywania i zasadzie działania wstecz.

Zasada przewidywania podkreśla kluczową rolę kryterium chronologicznego, które wpływa na status, jaki przyjmują różne języki w procesie przyswajania języka: na przykład poziom L1 kładzie podwaliny pod opanowanie języka L2, co z kolei wpływa na proces uczenia się języka trzeciego (L3). Przeciwnie, zasada retroaktywności głosi, że w procesie przyswajania języków innych niż L1 istnieje również wpływ w odwrotnym kierunku: na przykład nauka języka L3 może mieć bezpośredni wpływ na znajomość języka L2, a w tym samym czasie na L1. Z dydaktycznego punktu widzenia zasada przewidywania oznacza, że nauczyciele wiedzą, że mogą odwoływać się do wiedzy i umiejętności, które uczący się nabyli już w innych językach. Z drugiej strony różne działania ukazują zasadę retroaktywności w kontekście dydaktycznym: studiowanie języka L3 pozwala uczącym się pogłębiać i modyfikować wiedzę w językach L2 i L1 poprzez odkrywanie zjawisk językowych występujących wcześniej których byli nieświadomi.

Podejścia zintegrowane umożliwiają budowanie mostów między językami i kulturami, co można osiągnąć również w inny sposób, tj. poprzez integrację nauki języków i uczenia się treści przedmiotowych. Na poziomie uczelni działalność dydaktyczna mająca na celu integrację nauki języków z nauką treści umożliwia osobie uczącej się posługiwanie się więcej niż jednym językiem w procesie zdobywania wiedzy oraz promuje przekazywanie wiedzy w różnych językach.

Bibliografia

- Candelier, M. et al. (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Didier-CREDIF, coll. LAL, Paris.
https://docs.google.com/document/d/1w1b9cOhG7IN0dgvr1Tyonbt1_CzxP49M_rrimrRP40k/edit.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., van de Ven P.-H. (2007). *A European reference document for languages of education?* Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergovernme/16805a31e4>.
- Gilardoni, S. et al. (2023). Valorizzare forme di didattica plurilingue in università. Attività di classe e autonomia dell'apprendimento. In M.T. Zanola, *Plurilingual Integrated Approaches to the University: Methods, Training, Experiences*, 12th Italian Association of University Language Centres (AICLU) International Congress 2022, EDUCATT, Milan.
- Hufeisen B., & Neuner G. (2004). *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe, Strasbourg.





Mediacja językowa jako nadrzędna strategia różnojęzyczna

(D. Pundziuvienė)

Różne rodzaje strategii i działań mediacyjnych stały się najnowszą innowacją w dydaktyce języków i kultur. Jak stwierdzono w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” (2020) mediator „działa jako czynnik społeczny, który tworzy mosty i pomaga konstruować lub przekazywać znaczenie... w różnych modalnościach (np. od mówienia do języka migowego i odwrotnie, w krzyżowych sytuacjach komunikacyjnych)” (CEFR, 2020, s. 90). Konstruowanie znaczenia z jednego języka w innym definiuje się jako mediację międzyjęzyczną. Elastyczne wykorzystanie różnych języków (L1, L2, L3, ...) oraz wykorzystanie różnorodności językowej i kulturowej jako zasobu nauczania/uczenia się wzmacnia pozycję zarówno nauczyciela języka, jak i osoby uczącej się języka. Wartością dodaną mediacji międzyjęzycznej jest rozwój kultury uczenia się, w której „dyskurs w klasie pośredniczy między treścią programu nauczania a rozwijaniem przez uczniów różnojęzycznego repertuaru” (Little, Kirwan, 2021, s. 173). W tym kontekście stosowanie transjęzyka nie jest już postrzegane jako przeszkoda, ale jako narzędzie rozwijania różnojęzycznej tożsamości uczących się oraz podnoszenia ich motywacji i pewności siebie.

Aby móc porozumiewać się między językami oraz wypełnić luki językowe i kulturowe, uczący się muszą zastosować odpowiednie strategie mediacji. W The CEFR Companion Volume (2020) mediację międzyjęzyczną przedstawiono w trzech kategoriach działań mediacyjnych: mediacja tekstu, mediacja koncepcji i mediacja komunikacji (CEFR, 2020, s. 90). Zadania mediacji międzyjęzycznej zwykle koncentrują się na analizie, interpretacji, wyjaśnianiu lub tworzeniu znaczenia poprzez wzajemne oddziaływanie języków. W ten sposób wykorzystywane i jednocześnie rozwijane są kompetencje różnojęzyczne osób uczących się. Piccardo podaje następujący przykład mediacji międzyjęzycznej (mediacji tekstu):

W restauracji osoba A musi wyjaśnić różne dania i opcje w menu po angielsku (język docelowy) i francusku swojemu przyjacielowi, który nie mówi po angielsku. Osoba A musi także pomóc osobie B w komunikacji z kelnerem/kelnerką. Ponieważ menu jest dostępne w dwóch językach, uczący się rozwijają swoje kompetencje różnojęzyczne, porównując kilka języków i próbując rozszyfrować ich znaczenie (na podstawie Piccardo i North, 2021).

Po zajęciach, na których stosowana jest mediacja międzyjęzyczna, od uczących się oczekuje się:

- bycia bardziej elastycznym podczas przełączania między językami (przełączanie kodów);
- doskonalenia się jako mediatorzy w komunikacji różnojęzycznej;
- stawania się bardziej różnojęzycznym w swoim sposobie myślenia (np. bycie dumnym ze wszystkich swoich umiejętności językowych, porównywanie języków podczas nauki języka docelowego);
- rozwijania świadomości interkulturowej;
- podnoszenia kompetencji pozajęzykowych (kreatywność, przywództwo, współpraca, krytyczne myślenie, podsumowywanie, udzielanie wyjaśnień, konstruktywna krytyka, rozwiązywanie konfliktów czy empatia).





Bibliografia

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Council of Europe. *CEFR online workshop series (2021-23) available on the CEFR website (tab News and events)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.
- Little, D., Kirwan, D. (2021). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury, London.
- Piccardo, E., North, B. (2021). *The CEFR Companion Volume: a Key Resource for Inclusive Plurilingual Education. Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks*. Handout. Council of Europe webinar series, February 2021 <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-handout/1680a54fb3>.

