

Daria Karwowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Problem wielojęzyczności w niemieckiej literaturze naukowej

Przedmiotem rozważań uczyniono problem wielojęzyczności omówiony na łamach niemieckiej literatury naukowej. Artykuł przybliża definicję oraz rodzaje wielojęzyczności wyróżnione przez niemieckich autorów. Dokonany przegląd prezentuje zarówno przesłanki dotyczące procesu akwizycji języków, praktykę edukacyjną w zakresie wielojęzyczności, jak i znaczenie różnorodności językowej oraz kontrowersje związane z omawianym zjawiskiem. Celem przeglądu jest ustalenie oraz uporządkowanie stanu wiedzy na temat umiejętności posługiwania się wieloma językami w perspektywie globalnej, a także różnorodności językowej stanowiącej normę we współczesnym społeczeństwie.

Słowa kluczowe: pedagogika, język obcy, język ojczysty, praktyka edukacyjna, różnorodność językowa, system językowy, wielojęzyczność

Znaczenie terminu wielojęzyczność

Umiejętność posługiwania się wieloma językami stanowi normę we współczesnym społeczeństwie. Z perspektywy globalnej znajomość wielu języków poszerza możliwości zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa. Pierwotnie używano sformułowania „obcojęzyczny” w stosunku do osoby posługującej się wieloma językami, jednakże jak stwierdza Britta Hufeisen, z biegiem czasu wydaje się niestosowne używanie określenia „obcy”. Autorka proponuje, aby na skutek przemian historycznych oraz społecznych utożsamiać ową obcojęzyczność – różnorodność językową z pojęciem „wielojęzyczność” (patrz Hufeisen, 2008, s. 4).

Ludzie posługują się różnymi systemami językowymi, skąd stwierdzenie, iż: „z perspektywy demograficznej wielojęzyczność nie jest wyjątkiem, lecz normalnością, zasadniczo stwierdza się, iż to osoba jednojęzyczna stanowi wyjątek. Z perspektywy lingwistycznej jednojęzyczność jest właściwie fikcją” (Tracy, 2006, s. 10). Poddając interpretacji słowa autorki, należy założyć, iż liczba osób wielojęzycznych jest wyższa niż osób jednojęzycznych. System edukacyjny zakłada naukę minimum jednego języka obcego, dzięki czemu

dzieci już od najmłodszych lat rozwijają jedną z kluczowych cech – wielojęzyczność. Judith Heide, odnosząc się do słów Rosemarie Tracy, podkreśla fakt, iż wielojęzyczność nie stanowi wyjątkowej zdolności kognitywnej. Zdaniem autorki, umiejętność komunikacji w więcej niż jednym języku należy do podstawowych zdolności ludzkiego umysłu, przez co wielojęzyczność z perspektywy multikulturalnego społeczeństwa europejskiego nie jest traktowana jako umiejętność wyjątkowa (patrz Heide, 2009, s. 1-2).

Wielojęzyczność w leksykonie pedagogiki oraz psychologii dostępnym *online* definiowana jest następująco:

Wielojęzyczność odnosi się do umiejętności mówienia oraz wyrażania się w kilku językach. Wielojęzyczność oznacza dla jednostki fakt, iż posługując się ona kilkoma językami używanymi w różnych kontekstach życia, przy czym języki nie muszą być opanowane na tym samym poziomie we wszystkich umiejętnościach językowych (takich jak słuchanie, mówienie, czytanie czy pisanie) (Leksykon pedagogiki i psychologii).

Z powyższej definicji wynika, iż za wielojęzyczną uznaje się osobę, która opanowała więcej niż jeden język. Jednostka wielojęzyczna posiada umiejętności wyrażania się w wielu językach, umiejętnie potrafiąc w większości sytuacji „przełączyć” system językowy na inny. Kompetencje w obrębie języka – w zależności od okoliczności oraz kontekstów mogą się różnić.

Szczególną uwagę na różnicowanie w obrębie umiejętności w danym języku zwraca Claudia Maria Riehl, pisząc, iż „obecnie językoznawcy nie mają już tendencji do przyjmowania takich normatywnych definicji wielojęzyczności, jak 50 czy 60 lat temu, przy założeniu, że tylko osoba, która ma takie same kompetencje w obu językach od dzieciństwa, może zostać uznana za dwujęzyczną” (2006, s. 3). Autorka potwierdza tezę, iż umiejętności językowe mogą być zróżnicowane w zależności od kontekstu, co oznacza, iż mówca w jednym języku może mieć bardziej rozbudowany kod niż w innym. Z artykułu Riehl wynika, iż osoby komunikujące się w wielu językach, tak w mowie, jak i w piśmie, oraz osoby posługujące się ograniczonym lub biernym systemem językowym są uznawane za osoby wielojęzyczne (patrz tamże, s. 3-4). W kontekście zróżnicowania językowego Heide dodaje, iż system językowy nie jest przedmiotem, którym można dysponować wyłącznie w całości, przeciwnie – na nabyty system językowy składają się różne kompetencje, które przez osobę wielojęzyczną mogą zostać całościowo lub częściowo nabyte. W związku z owym faktem osoby wielojęzyczne odznaczają się umiejętnością dopasowania oraz wyboru języka w zależności do środowiska, tematu oraz partnerów komunikacyjnych (patrz Heide, 2009, s. 1-2).

Wielojęzyczność stanowi normę w cywilizowanym świecie, jest także zjawiskiem powszechnym w multietnicznych środowiskach. Powyższe zjawisko odnosi się nie tylko do jednostki, lecz również do ogółu społeczeństw. Istnieją kraje wielojęzyczne – m.in. Belgia oraz Szwajcaria, gdzie dany język przydzielony jest do określonego terytorium. W wielu państwach afrykańskich na jednym terytorium jednostki posługują się kilkoma językami. Uwzględniając powyższe, Riehl koncentruje się na trzech rodzajach wielojęzyczności: indywidualnej, terytorialnej oraz instytucjonalnej. Wielojęzyczność indywidualna, jak wskazuje nazwa, odnosi się do jednostki, która dobrowolnie rozpoczęła naukę języków obcych, chcąc wykorzystać swoje umiejętności

w kilku językach do celów komunikacyjnych. Poprzez wielojęzyczność terytorialną rozumie się komunikację w wielu językach na obszarze państwa, natomiast wielojęzyczność instytucjonalna odnosi się do używania wielu języków urzędowych w obrębie jednego kraju. Autorka zakłada, iż owe typy wielojęzyczności są ze sobą ściśle powiązane, udowadniając, iż globalnie wielojęzyczność staje się regułą, a jednojęzyczność wyjątkiem (patrz Riehl, 2006, s. 3).

Nabywanie wielojęzyczności

Zdaniem Karin Jampert, proces akwizycji języka oraz braki w umiejętnościach językowych dzieci stały się tematem zainteresowań badaczy dzięki cyklicznym badaniom PISA¹. Jampert stwierdza, iż przyczyną w niewystarczających umiejętnościach językowych dzieci należy poszukiwać w procesach nabywania języka w dzieciństwie. Autorka zakłada, iż na akwizycję języka składają się złożone procesy odnoszące się zarówno do aspektów pedagogicznych i dydaktycznych, jak też aspektów rozwojowych, neurofizjologicznych oraz psycholingwistycznych. Dziecko nie tylko zna język, lecz świadomie tworzy konstrukcje językowe, wykorzystując umiejętności językowe jako medium komunikacyjne. Dzięki celowemu użyciu system językowy stanowi siłę napędową do dalszych postępów w nauce. Autorka konstatuje, iż oddziaływania językowe na uczucia, myśli i działania dzieci nie różnią się od osób dorosłych – podkreśla, iż u każdej z grup wiekowych są indywidualne (patrz Jampert, 2001, s. 60-61).

Claudia Maria Riehl wyróżnia dwa rodzaje nabywania wielojęzyczności. Dwie formy – niekontrolowane (naturalne) oraz kontrolowane nabywanie języka mogą być ze sobą ściśle połączone. Sytuacja dotyczy dzieci migrantów, które nabywają podstawowe umiejętności językowe zarówno w sposób niekontrolowany, tj. poprzez kontakt z rówieśnikami w obcym kraju, jak też podczas zajęć w placówkach edukacyjnych – w sposób kontrolowany. W niekontrolowanej akwizycji języka autorka wyróżnia dwa następujące etapy: nauka zarówno języka ojczystego, jak i obcego jako małe dziecko – w przybliżeniu do 3. roku życia oraz nauka języka obcego w późniejszym etapie życia. Podczas wielojęzycznej akwizycji u dzieci autorka zakreśla poniższe konstelacje, które mogą wywrzeć pozytywny lub negatywny wpływ:

język ojczysty (J1), środowisko (J2 – np. w przedszkolu)

rodziny mieszane (ojciec mówi J1, matka mówi J2), środowisko J1 lub J2

rodziny mieszane (ojciec mówi J1, matka mówi J2), środowisko J3.

Kluczowe jest, czy języki używane w rodzinie są mieszane, czy komunikacja odbywa się według zasady *une personne une langue* – jedna osoba jeden język, której założeniem jest, że każdy z rodziców powinien komunikować się z dzieckiem za pomocą swojego języka ojczystego, dzięki czemu dziecko podczas akwizycji utożsamia dany system językowy z konkretną osobą. Jak stwierdza Riehl zasada *jedna osoba jeden język* jest kluczowa w wielojęzycznej nauce (patrz 2006, s. 3-4).

¹ Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów.

Judith Heide przytacza hipotezę progową pochodzącą z lat 70. ubiegłego wieku, iż dzieci muszą opanować pierwszy język na pewnym poziomie biegłości, aby z powodzeniem nabyć kolejny język. Jednakże liczne badania (Tracy, Gawlitzek, 2000; Meisel, 2004; Genesee, Nicoladis, 2007) dowodzą, iż istnieje możliwość podwójnej, równoległej akwizycji języków. Autorka wysuwa tezę o możliwych utrudnieniach – w powyższej sytuacji może dojść do zjawiska asynchroniczności języków, gdzie jeden system językowy rozwinię się szybciej niż drugi, a także w zależności od podobieństwa języków – do efektów interferencji językowej (patrz Heide, 2009, s. 4-5). Mimo to podkreśla, iż dzieci już we wczesnych fazach akwizycji języka posiadają pełne kompetencje metalingwistyczne, umiejętnie potrafiąc dopasować język w zależności do kontekstu. Heide stwierdza, iż projekty badawcze nad przebiegiem nabywania kompetencji językowych, przeprowadzone przez Tracy dowodzą, iż aby pomyślnie opanować język obcy należy od początku drogi edukacyjnej wdrożyć kontakt z językiem. Tylko dzięki regularnemu oraz systematycznemu wsparciu, zróżnicowanym bodźcom, autentycznym sytuacjom komunikacyjnym wielojęzyczność ma szansę rozwoju. Autorka stwierdza, iż dzieci dociekliwie nabywają języki, przez co największą rolę w rozwoju wielojęzyczności przypisuje instytucjom oraz opiekunom (patrz tamże, s. 5).

Karin Jampert wyróżnia przesłanki dotyczące procesu nabywania języka. Autorka spostrzega, iż każde dziecko wykazuje warunki genetyczne niezbędne do opanowania języka, jednakże jakość umiejętności językowych zależy wyłącznie od możliwości jednostki. Jampert eksponuje fakt, iż środowisko językowe stanowi fundament pomysłowej wielojęzyczności. Wzory językowe przekazane przez opiekunów w latach przedszkolnych oraz szkolnych dostarczają dziecku wystarczających materiałów do tworzenia nowych konstrukcji językowych (patrz Jampert, 2001, s. 61).

Jampert pisze, iż „ze względu na różnorodność procesu nabywania języka, środowisko naukowe zmaga się z trudnością znalezienia ogólnej koncepcji objaśniającej to zjawisko” (tamże, s. 61). Autorka podkreśla fakt, iż proces akwizycji powinien opierać się na indywidualności. Zarówno czas, przebieg nauki, jak i jakość nabytego języka może być różnorodny w zależności od możliwości jednostki.

Znaczenie wielojęzyczności dla rozwoju dziecka

Poruszając kwestię znaczenia wielojęzyczności z perspektywy dziecka, Claudia Maria Riehl oraz Katarina Wagner przywołują badanie Ellen Białystok przeprowadzone w roku 2001 porównujące kompetencje dzieci jednojęzycznych oraz wielojęzycznych. Zadaniem dzieci była ocena poprawności gramatycznej zdań. Jak stwierdza autorka, dzieci wielojęzyczne częściej rozpoznawały niepoprawną formę gramatyczną niż dzieci jednojęzyczne, uzyskując lepsze wyniki testu. Badania uświadomiły odbiorców, iż wielojęzyczne osoby odznaczają się silniej rozwiniętą świadomością metajęzykową – mają świadomość zarówno tego, co mówią, jak i tego, w jaki sposób to robią oraz dlaczego – uwzględniając mechanizmy gramatyczne. Badaczka konstatuje, iż jest to uzasadnione codzienną trudnością radzenia sobie z dwoma (lub więcej) różnymi językami. Autorki powołują się także na badanie psycholingwistyczne przeprowadzone przez Gregory'ego Yellanda w roku 1993, podczas którego analizowano naukę czytania u dzieci jedno- oraz wielojęzycznych. Z wyników badań wnioskujemy, iż dzieci wielojęzyczne wykazują lepsze umiejętności czytania w porównaniu z dziećmi jed-

nojęzycznymi. Badacz oznajmia, iż wynika to z lepszej umiejętności przewidywania słów, podkreślając, iż zauważa się ścisły związek między świadomością metalingwistyczną a nauką czytania (patrz Riehl, Wagner, 2013, s. 5-6).

Riehl oraz Wagner relacjonują także badania neurolingwistyczne przeprowadzone przez Ritę Franceschini w roku 2002 dotyczące reprezentacji wielu języków w mózgu. Badaczka stwierdza, iż we wczesnych fazach wielojęzyczności systemy językowe w mózgu są związane – pokrywają się, interpretując wyniki badań w następujący sposób:

Z należytą ostrożnością przy przeprowadzeniu oraz wdrożeniu przeprowadzonych badań, można stwierdzić, iż nabycie wielojęzyczności we wczesnym okresie dzieciństwa jest przydatne z perspektywy nauki trzeciego języka. Mimo, iż dorośli uczy się równie szybko i dobrze jak dzieci [...], wyniki badań podkreślają możliwość nabywania dwóch języków w młodym wieku z perspektywy połączenia ich z kolejnymi systemami językowymi. Trzeci język może zostać zadokowany do już wcześniejszych podstaw dwóch języków. Budowanie takich sieci z dziećmi wydaje się mieć sens z perspektywy przyszłości (Franceschini, 2002, s. 58).

Ze słów Franceschini wnioskuje się, iż mówcy wielojęzyczni, którzy nabyli kompetencje językowe we wczesnym stadium życia – w okresie dzieciństwa, aktywują mniej obszarów mózgu podczas mówienia w obcym języku niż osoby, które nabyły kompetencje z wielu systemów językowych w dorosłym życiu. Autorka badań stwierdza, że wielojęzyczność wywiera pozytywny wpływ na zdolności poznawcze dzieci w związku z tym, iż stanowi proces, a nie stan – dziecko nie rodzi się z ową kompetencją, lecz nabywa ją w toku własnej edukacji. Zauważa się, iż jedynie ukierunkowane wsparcie prowadzi do pozytywnych skutków wielojęzyczności w dalszych procesach edukacyjnych (patrz Riehl, Wagner, 2013, s. 6).

Katarina Wagner oraz Claudia Maria Riehl na podstawie powyższych badań wyróżniają pięć aspektów, w ramach których zauważa się korzystny wpływ wielojęzyczności. Autorki wyróżniają:

- aspekt psychologiczny – z perspektywy jednostki wielojęzycznej język ojczysty funkcjonuje jako nośnik tożsamości, przez co osoby posługujące się wieloma językami odczuwają silniejszą identyfikację z narodem. Język docelowy – obcy umożliwia im konsolidację z innym środowiskiem językowym;
- aspekt społeczny – dzięki znajomości innych systemów językowych mówca wielojęzyczny jest w stanie porozumieć się z szerszym gronem odbiorców;
- aspekt poznawczy – jednostki wielojęzyczne wyróżniają się silnie ugruntowaną świadomością metajęzykową, dzięki której nauka kolejnych języków obcych nie stanowi dla nich problemu;
- aspekt pragmatyczny – poprzez poznanie wielu języków, wielojęzyczni mówcy wyróżniają się heterogenicznym obrazem świata. Akwizycja kolejnych języków obcych opiera się na znajomości już nabytych systemów językowych;
- aspekt kulturowy – jak zauważają autorki, aspekt kulturowy dotyczy głównie członków mniejszości narodowych – osoby wielojęzyczne stanowią łącznik międzykulturowy (patrz Riehl, Wagner, 2013, s. 4-5).

Leksykon pedagogiki oraz psychologii informuje o pozytywnym wpływie wielojęzyczności na pozostałe sfery życia. Wykazano, iż osoby wielojęzyczne odznaczają się wyższym poziomem koncentracji, dzięki czemu unikają „mieszania się” systemów językowych. Umiejętność wysokiej koncentracji wpływa pozytywnie na skuteczne rozwiązywanie problemów oraz sytuacji kryzysowych w życiu codziennym. Owe umiejętności wykształcone już w początkowych fazach skutkują w dorosłym życiu – zarówno kompetencje językowe, jak i umiejętności miękkie są szczególnie cenione przez pracodawców. Mózg osoby wielojęzycznej zwiększa swoją moc, kontrolując wszystkie systemy językowe, nie pozwalając na ich mieszanie. Dwa obszary – jądro ogoniaste oraz przedni zakręt kory obręczy odpowiadają nie tylko za sprawne funkcjonowanie systemów językowych, ale również innych ważnych systemów – za podzielność uwagi oraz szeroko rozumiane umiejętności społeczne (patrz Leksykon pedagogiki i psychologii).

Praktyka edukacyjna w zakresie wielojęzyczności

Znaczna część dzieci w wieku przedszkolnym komunikuje się ze swoimi rodzicami wyłącznie w języku ojczystym. Kolejne medium komunikacyjne pojawia się w czasie, gdy dziecko zaczyna uczęszczać do instytucji edukacyjnych. Karin Jampert deklaruje, iż już od lat 60. XIX wieku poprzez gwałtowny wzrost liczby obcojęzycznych uczniów w niemieckich szkołach zaczęto konstruować praktyki edukacyjne mające na celu zarówno rozwój języków, jak i wsparcie psychiczne wielojęzycznych dzieci. Stworzone programy edukacyjne miały nie tylko wspierać naukę języków, ale także ogólne postępy w nauce. Mimo to większość placówek oświatowych nadal zorientowana jest na jednojęzyczność – kadra pedagogiczna zwykle jest jednojęzyczna, materiały oraz programy nauczania skoncentrowane są na odbiorze przez dziecko z językiem ojczystym danego kraju, przez co dziecko zaczynające drogę edukacyjną w innym kraju niż ojczysty nieuchronnie skazane jest na niepowodzenie. W związku z tym, iż akwizycja języków jest żmudnym oraz wyczerpującym procesem, Jampert twierdzi, że dziecko potrzebuje stymulacji oraz odpowiedniego wsparcia, aby proces nabywania języków był skuteczny (patrz 2001, s. 66-67).

Britta Hufeisen zauważa, iż koncepcja wielojęzyczności wymaga pełnego programu nauczania języka, aby go stworzyć niezbędne jest opisanie etapów wielojęzyczności w operacjach szkolnych. Czyniąc powyższe, należy rozróżnić m.in. kiedy, w jakich grupach oraz jakie języki będą nauczane, jakich materiałów użyć, aby spełnić kryteria metodyczne, zachęcając przy tym uczniów do dalszej, efektywnej nauki (patrz Hufeisen 2008, s. 4-5). Kluczową kwestię w początkowej fazie nauczania odgrywa ukazanie różnorodności językowej wszystkich dzieci zaangażowanych w lekcje. Obecnie kadra pedagogiczna dysponuje konkretnymi pomocami naukowymi w zakresie nauczania języków obcych, wspierając pracę językowo-biograficzną. Rozpoznawaniu umiejętności językowych służy m.in. portfolio językowe, dzięki któremu dokumentuje się biografię językową oraz doświadczenia międzykulturowe dzieci, uzyskując informacje o ich postępach w nauce. Również zabawa „Ogród kwiatów językowych”, podczas której dzieci subiektywnie przypisują umiejętności językowe do wyróżnionych kategorii, należy do głównych aktywności w nauczaniu wielojęzycznym. Dzieci zachęcane do refleksji nad własnymi umiejętnościami konfrontują osobiste osiągnięcia z innymi uczestnikami w klasie, dzięki czemu

ukazują się podobieństwa oraz różnice między nimi. Do innowacji praktykowanych w edukacji autorka za Basilem Schaderem zalicza: wielojęzyczne etykiety – „Ein Tisch ist ein table ist ein stół ist eine tavolina”, międzynarodowy „głuchy telefon”, minikursy oraz warsztaty językowe (patrz Hufeisen, 2008, s. 4-7).

Karin Jampert uważa, iż owocna akwizycja języka obcego zależy od motywacji oraz zaangażowania się w proces pozyskiwania umiejętności językowych przez dzieci. Autorka stwierdza, że motywację językową pobudza się poprzez działania oparte na zainteresowaniach jednostki. Zachęty, które nie są powiązane na pozór z typową nauką języka – tematy, które interesują odbiorców, prowokują do mówienia. Dziecko skupia uwagę na treści, a mówienie staje się produktem ubocznym (patrz Jampert, 2001, s. 60-63). Jasne komunikaty, atrakcyjna treść oraz dialogi pozwalają na czynne przyswajanie nowych informacji – im aktywniej dzieci mogą doświadczyć symbiozy rzeczywistości i „sztucznego produktu językowego”, tym skuteczniej oraz szybciej zastępują język ojczysty językiem obcym (tamże, s. 61). Autorka przytacza badania naukowe Saschy W. Felixa z roku 1978, który na podstawie obserwacji wielojęzycznych dzieci wykazał, iż mimo indywidualnych różnic między jednostkami, możliwe jest zastosowanie bodźca, dzięki któremu dziecko „przełamie” barierę językową. Badacz opisuje dwujęzyczną (niemiecko-angielską) dziewczynkę, której komunikacja werbalna w drugim języku – niemieckim była ograniczona. Bodźcem w opisanym przypadku było zastąpienie teoretycznej wiedzy praktycznymi działaniami, które przyciągnęły jej uwagę. Dzięki celowemu użyciu języka – wykorzystaniu języka do codziennych potrzeb oraz komunikacji został pokonany wewnętrzny opór. Jednakże gdy wyraźnie zwrócono uwagę na wypowiedź językową, dziewczynka reagowała wycofaniem (tamże, s. 61-63). Powyższy przykład ukazuje, iż w procesie edukacyjnym formalny aspekt poprawności językowej nie jest uważany za kluczowy w rozwoju języka dziecka. Karin Jampert stwierdza, iż w dziecięcej wielojęzycznej akwizycji ważne jest zachęcanie do używania języków obcych w życiu codziennym oraz zagwarantowanie dziecku bezpieczeństwa emocjonalnego. Czynnikiem kluczowym jest stymulacja atmosfery podczas zajęć, gdyż jak pisze autorka, dzieci „tracą swój język” w sytuacjach stresowych.

Martin Wurzenrainer oraz Thomas Leimer twierdzą, iż podstawą rozwoju repertuaru lingwistycznego jest osadzenie ucznia wraz z jego kompetencjami w centrum. Dzięki wizualizacji indywidualnych umiejętności poprzez odpowiednie zajęcia, np. pracę z piosenką lub wierszem, uczniowie zarówno samodzielnie selekcionują materiał, koncentrując się na tematach wzbudzających ich zainteresowanie, jak też w naturalny sposób rozwijają transfer językowy. Autorzy podkreślają znaczenie ucznia jako podmiotu, który aktywnie uczestniczy w procesie edukacyjnym (patrz Wurzenrainer, Leimer, 2018, s. 10.5-6). Indywidualność w procesie nauczania wspiera także Diether Hopf, który podkreśla, iż w praktyce edukacyjnej należy uwzględnić przede wszystkim tendencje uczniów. Jak stwierdza autor: „wielojęzyczność wymaga dodatkowego czasu poświęconego na naukę oraz wsparcia ze strony otoczenia” (Hopf, 2005, s. 241). Zarówno metody nauczania oraz założenia programowe dopasowane indywidualnie, jak i efektywny nakład pracy ucznia gwarantują sukces wielojęzycznego procesu edukacyjnego.

Kontrowersje dotyczące wielojęzyczności

Katharina Wagner oraz Claudia Maria Riehl wnioskuje, iż stanowiska wobec wielojęzyczności różnią się ze względu na jej formę. Autorki opisują tendencję percepcji publicznej do krytyki wielojęzyczności naturalnej, zaś aprobatę w przypadku tzw. wielojęzyczności elitarnej. Jak zauważają, poszczególnym językom przypisuje się przez społeczeństwo określone postawy, powiązane m.in. z polityką językową danego kraju. Poprzez owe zjawisko tworzy się status języków prestiżowych – postrzeganych jako cel edukacyjny oraz nieprestiżowych – uważanych za ryzyko w świetle społecznym (patrz Riehl, Wagner, 2013, s. 1-2). Jörg Roche określa ową postawę jako „hierarchizację języków, w której wyróżnia się słabo cenione – języki edukacyjne” (2013, s. 180). Peter Hans Nelde, pisząc o skali prestiżu języków z perspektywy niemieckiego systemu edukacyjnego, zauważa, iż języki angielski, francuski oraz włoski kwalifikują się jako systemy warte poznania, jednakże języki migrantów – turecki, rosyjski oraz polski jako „zasadniczy drugorzędny symbol podstawowych przyczyn konfliktu o charakterze społeczno-gospodarczym, politycznym, religijnym oraz historycznym”². Autor krytykuje powyższe stanowisko, spostrzegając, iż niemiecka polityka językowa lekceważy zjawisko pluralizmu językowego, popierając jednostronną – skupioną na języku angielskim wielojęzyczność (patrz Nelde, 2004, s. 64).

Dopełniając powyższe, warto przytoczyć badanie Anne Elsinghorst (2012) odnoszące się do percepcji wielojęzyczności. Autorka przeprowadziła badania, podczas których uczestnicy słuchali nagrań lektorów czytających tekst z akcentem, a następnie bez, nie wiedząc, iż to ciągle ten sam lektor. Zadaniem było przypisanie mówcom określonych cech oraz postaw. Na podstawie badań autorka konstatuje, iż lektorom z akcentem niemieckim, angielskim, francuskim oraz włoskim przypisano więcej pozytywnych wyróżników niż lektorom z tureckim lub rosyjskim akcentem. Mówców z akcentem tureckim korelowano z agresją, apodyktycznością oraz słabym wykształceniem, podczas gdy lektorzy z akcentem francuskim byli kojarzeni z inteligencją oraz wysoką kulturą osobistą (patrz Elsinghorst, 2012, s. 70-74).

Riehl oraz Wagner, cytując słowa Hansa Reicha, zwracają uwagę, iż odpowiedni rozwój wielojęzyczności wymaga wzmocnień m.in. poprzez pozytywne konotacje na temat języków obcych, wychowanie zorientowane na tolerancję językową oraz zachęcanie do używania języków mniej powszechnych. Autorki podkreślają, iż skala języków zależna jest od kraju oraz społeczeństwa, jednakże to polityka edukacyjna odpowiedzialna jest za zapobieganie wciąż negatywnej percepcji wielojęzyczności (patrz Riehl, Wagner, 2013, s. 7-8).

Powyższe wnioski uświadamiają, iż liczne dowody naukowe potwierdzające pozytywny wpływ wielojęzyczności na ogół społeczeństw, a także silne zależności między kompetencjami w poszczególnych językach nie zostały przyjęte w opinii publicznej. Skala prestiżu języków oznacza, iż społeczeństwo nie rozdziela sys-

² Na podstawie projektu badawczego „Poszukiwanie i analiza obecnych postaw językowych w Niemczech opracowanego przez Instytut Języka Niemieckiego oraz Wydział Psychologii Społecznej Uniwersytetu w Mannheim, przeprowadzonego na próbie 2000 osób dorosłych.

temów językowych od korelacji ekonomicznych, historycznych, politycznych oraz religijnych poszczególnych krajów.

Heide skupia się na wyróżnionych przez Tracy mitach dotyczących zjawiska wielojęzyczności. Autorka analizuje aspekt przełączania kodów. Z badań autorki wynika, iż mieszanie języków zdarza się wyłącznie w komunikacji z innymi osobami wielojęzycznymi, podczas komunikacji z jednostkami jednojęzycznymi dialog prowadzony jest we wspólnym języku. Jak wskazuje Tracy, zjawisko mieszania języków stanowi część repertuaru środowisk wielojęzycznych – jest procesem naturalnym w akwizycji języków. Jednostki wielojęzyczne mogą utożsamiać się z wieloma społecznościami. Mieszaniu się systemów językowych przypisuje się określone funkcje – m.in. oddzielanie informacji głównych od pobocznych, przyjmowanie zróżnicowanych ról. Autorka podkreśla, iż zjawiska mieszania systemów językowych nie należy identyfikować z niewystarczającymi umiejętnościami językowymi, lecz w wielu przypadkach pełną świadomością językową, np. poprzez używanie zapożyczeń³ (Heide, 2009, s. 1-2).

Claudia Maria Riehl, powołując się na wyniki badań Jima Cumminsa (1982), stwierdza, iż aby jednostka stała się wielojęzyczna, konieczne jest osiągnięcie pewnego progu świadomości zarówno w języku ojczystym, jak też w sferze intelektualnej. Autorka podkreśla fakt, iż nauka języka ojczystego, który stanowi podstawę kolejno nabywanych systemów językowych, jest gwarancją udanej wielojęzyczności (patrz Riehl, 2006, s. 6). Rosemarie Tracy przeciwstawia się opiniiom, iż wielojęzyczność wywiera negatywny wpływ na dzieci oraz faktom, iż jednostki muszą w pełni świadomie posługiwać się językiem ojczystym, aby móc uczyć się języka obcego. Swoją pogląd zaświadcza wynikami badań (Tracy, Gawlitzek, 2000; Meisel, 2004; Genesee, Nicoladis, 2007), dzięki którym stwierdza się, iż dziecko genetycznie wyposażone w świadomość metajęzykową jest w stanie podjąć się akwizycji języka. Należy jednak uwzględnić zróżnicowane bodźce, aby wielojęzyczność mogła odnieść sukces. Jak stwierdza, kluczowym założeniem wstępnym jest dopasowanie programu nauczania do indywidualności dziecka.

Wnioski

Konkludując, stwierdza się, iż wielojęzyczność z perspektywy społeczeństwa multikulturalnego to umiejętna komunikacja w wielu językach obcych, która stanowi kluczową zdolność jednostki z perspektywy globalnego świata. Osoby wielojęzyczne wyróżniają się nie tylko umiejętnościami porozumiewania się w wielu językach, ale także silnie wykształconymi cechami społecznymi. W ramach konkluzji warto przytoczyć słowa Jampert, iż „spojrzenie w przyszłość sugeruje, że wielojęzyczność stanie się główną kompetencją, która w perspektywie długoterminowej będzie pozytywnie odróżniać osoby wielojęzyczne od osób posługujących się tylko jednym językiem zarówno w szkole, jak i w pracy” (2001, s. 67). Z powyższych rozważań autorki wynika, iż różnorodność językowa stanowi integralny element rzeczywistości społecznej zarówno w życiu codziennym, jak i w praktyce edukacyjnej. Warto zauważyć, iż wspieranie oraz rozwój wielojęzyczności w per-

³ (niem./ang. „Was für noise it makes?”).

spektywie przyszłości powinny stanowić priorytet zarówno dla autochtonicznych, jak i alochtonicznych populacji, chcąc tworzyć efektywne, zróżnicowane społeczeństwo, porzucające stereotypowe konstrukcje myślowe na temat wielojęzyczności.

Bibliografia

- Elsinghorst A. (2012). *Einstellungen zur mehrsprachigen Erziehung. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen. Masterarbeit*. Universität zu Köln: Institut für Deutsche Sprache und Literatur.
- Franceschini R. (2002). *Das Gehirn als Kulturinspiration*. W: J. Müller-Lancé, C.M. Riehl (red.), *Ein Kopf – viele Sprachen*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Heide J. (2009). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Bedingungen, Risiken und Chancen. Eine Zusammenfassung des Vortrages von Rosemarie Tracy (Universität Mannheim). *Spektrum Patholinguistik*, 2, 1-8. Data dostępu 22.10.2018. Strona internetowa https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/3088/file/spath02_SP01.pdf
- Hopf D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 236-251.
- Hufeisen B. (2008). Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. *Frühes Deutsch*, 5, 4-7. Data dostępu 20.10.2018. Strona internetowa https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2550/pdf/Hufeisen_Wieso_ist_Mehrsprachigkeit_ein_solches_Schlagwort_2008_D_A.pdf
- Jampert K. (2001). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder. *Diskurs*, 10, 60-68. Data dostępu 19.10.2018. Strona internetowa https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10800/pdf/Diskurs_2001_3_Jampert_Schlüsselsituation_Sprache.pdf
- Leksykon pedagogiki i psychologii. Data dostępu 3.10.2018. Strona internetowa <http://lexikon.stangl.eu/17871/mehrsprachigkeit/>
- Nelde P.H. (2004). *Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache*. Brücken: Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei.
- Riehl C.M. (2006). Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Entwicklungspartnerschaft Köln Übergangsmanagement Schule-Beruf. *Newsletter*, 4-6. Data dostępu 7.10.2018. Strona internetowa https://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/bedeutung_mehrsprachigkeit.pdf
- Riehl C.M., Wagner K. (2013). Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. *Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationsgrund*, 1-8. Data dostępu 13.10.2018. Strona internetowa https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/Mehrsprachig_Zimm_Rupp.pdf
- Roche J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Tracy R. (2006). *Einführung in die Thematik des Kongresses. Frühe Mehrsprachigkeit. Chancen – Mythen – Risiken. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim*. Mannheim: Landesstiftung Baden-Württemberg. Data dostępu 5.10.2018. Strona internetowa <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/3088/file/spath02SP01.pdf>
- Wurzenrainer M., Laimer T. (2018). Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! *Magazin Erwachsenenbildung*, 33, 1-8. Data dostępu 17.10.2018. Strona internetowa https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15406/pdf/Erwachsenenbildung_33_2018_Wurzenrainer_Laimer_Mehrsprachigkeit_im_Basisbildungsunterricht.pdf

Summary

The problem of multilingualism in German scientific literature

The main focus of this study is the phenomenon of multilingualism described in German scientific literature. The author of the article provides the definition and describes various types of multilingualism analysed already by German scholars. The aim of the review is to present principles of language acquisition and language teaching and learning methods in a polyglot environment. The importance of multilingualism and controversy about this phenomenon have been underlined. The author aims to describe and classify the current state of knowledge about the ability to communicate in more than one language, as well as linguistic diversity, prevalent in modern societies.

Keywords: pedagogy, foreign language, mother tongue, educational practice, linguistic diversity, language system, multilingualism