Wielojęzyczność w edukacji i poza nią

HANNA KOMOROWSKA

Wielojęzyczność i różnojęzyczność towarzyszy ludzkości od dawna. Była jednak przez wieki po prostu składnikiem codzienności; dopiero stosunkowo niedawno multilingwizm okazał się wyzwaniem edukacyjnym. Uczniowie, dla których język nauki szkolnej nie jest językiem ojczystym, dwujęzyczność pracy szkoły, CLIL – to problemy wciąż oczekujące nowych rozwiązań. Czego w tej sprawie mogą nas nauczyć pogranicza? Dlaczego instytucje europejskie uważają je za laboratoria praktyki językowej?

Nauczanie języków zarówno w Polsce, jak i w innych krajach stoi dziś przed najróżniejszymi wyzwaniami. Dotyczą one poszerzania oferty nauczanych języków, co nie jest łatwe, zważywszy trudności kadrowe i budżetowe szkół. Dotyczą obniżenia wieku nauczania poszczególnych języków, co wiąże się ze zmianą metod nauczania tak, by uwzględniły potrzeby i możliwości młodszych uczniów. Wiążą się ze zmianą podejścia, jaką niesie zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) i powstawanie coraz większej liczby przedszkoli i szkół dwujęzycznych, co zwiększa zapotrzebowanie na wyspecjalizowaną kadrę. Polegają również na konieczności zapewnienia wsparcia uczniom o innych doświadczeniach edukacyjnych – na przykład polskim dzieciom powracającym do kraju po kilku latach nauki w szkołach brytyjskich. Wynikają wreszcie ze zwiększającej się, szczególnie w miastach, liczby dzieci z różnych grup etnicznych, takich jak na przykład dzieci wietnamskie. Oznacza to też problemy związane z relacjami między językiem a tożsamością.

Trudności te, jak widać, mają bardzo zróżnicowany charakter i nie widać możliwości rozwiązania ich w jeden, odpowiadający wszystkim sposób. Nie jest jednak tak, że problemy tego typu nigdy wcześniej się nie pojawiały; owszem, wiele z nich było elementami codzienności na terenach wielojęzycznych. Warto zatem przyjrzeć się sytuacjom wielo- i różnojęzyczności, by uświadomić sobie ich przyczyny i skutki, gdyż pozwoli to na refleksję o istniejących modelach edukacyjnych i o stopniu, w jakim mogą one odpowiadać potrzebom uczących się. Szczególną rolę pełnią tu pogranicza, które z wymienionymi problemami borykały się właściwie zawsze.

W niniejszym tekście próbuję zatem opowiedzieć na następujące pytania

- Jakie były niegdyś i jakie są dziś przyczyny wielojęzyczności i różnojęzyczności?
- Czego w tej sprawie uczą nas pogranicza?
- Jakie są związki języka i tożsamości?
- Co z tego wynika dla nauczania języków i kształcenia nauczycieli?

Multilingwizm - jak bywa widziany i jak się o nim mówi?

W Polsce spotykamy trzy różne sposoby językowego odnoszenia się do omawianej tu problematyki. Najczęściej pojawia się termin *multilingwizm*, a w odniesieniu do nauki szkolnej – określenie klasy *multilingwalne*. Dość powszechnie spotykamy też określenie

wielojęzyczność, a znacznie mniej popularny jest termin *różnojęzyczność*. Wszystkie te określenia zazwyczaj jednak używane są wymiennie.

W terminologii Rady Europy rozróżnia się wyraźnie dwa zjawiska: zjawisko o charakterze geograficznym i socjologicznym, a mianowicie wielość języków używanych w danym regionie czy na danym terenie, gdzie nie każdy mieszkaniec musi koniecznie znać języki inne niż swój własny, i zjawisko o charakterze osobniczym, psycholingwistycznym, a mianowicie fakt, iż dana osoba posługuje się więcej niż jednym językiem. To pierwsze zjawisko, charakterystyczne dla terenu, określa Rada Europy jako *multilingualism*, to drugie – określające osobę – jako *plurilingualism*.

Jednak w Unii Europejskiej, jak dotąd, nie przyjął się szeroko termin *plurilingualism*. Używa się tam najczęściej jedynie terminu *multilingualism*, ale nie znaczy to, że zjawiska geograficzne i jednostkowe traktuje się łącznie – rozróżnienie ich jest ważne i powszechnie doceniane. Dlatego – o ile to, o czym mowa, nie wynika jasno z kontekstu – do terminu *multilingualism* dodaje się najczęściej uściślające określenie *societal* albo *social multilingualism* na określenie zjawiska w regionie i *individual multilingualism* na określenie repertuaru językowego danej osoby. Odpowiednikami polskimi tych terminów są: wielojęzyczność jako określenie dotyczące regionu i różnojęzyczność jako określenie dotyczące jednostki.

Tereny, na których oba te zjawiska historycznie występowały w największym nasileniu, to wszelkie pogranicza. Dobrze ilustruje to przytaczana przez Ludwikę Włodek (2017:100), a później także przez innych autorów, wypowiedź Wilhelminy Wajdy-Jankowskiej, nauczycielki, która w latach międzywojennych w Spiskiej Lubowli uczyła języka polskiego dzieci hrabiego Jana Kantego Zamoyskiego i jego hiszpańskiej żony Izabeli de Bourbon: *Hrabia z hrabiną rozmawiali po francusku, z guwernantkami po niemiecku, z nauczycielką po polsku, ze służbą po węgiersku lub po słowacku. Hrabia był polskim patriotą, zależało mu, żeby jego dzieci znały język swoich przodków. Często, nawet przy żonie, mówił do dzieci po polsku, ale że ona bardzo słabo znała ten język, gdy chciała włączyć się do rozmowy, przechodzono na hiszpański lub francuski.*

Różnojęzyczność rozwinięta w tak wysokim stopniu bywa szczególnie częsta na pograniczach, dlatego na te tereny zwrócimy tu szczególną uwagę – w Polsce centralnej w podobnej sytuacji hrabiemu zapewne wystarczyłby polski, francuski i hiszpański.

Czy jednak różnojęzyczność to zawsze zjawisko wzbudzające postawy pozytywne? W historii bywało one wspierane, acz bynajmniej nie zawsze. Negatywne stanowisko w tej kwestii zajmował św. Augustyn, pisząc już w V wieku w swym dziele *De Civitate Dei*, że różnorodność języków oddziela ludzi od siebie: *linguarum diversitas hominum alienat ab hominem*, dodawał nawet, że człowiek woli przebywać z psem niż z człowiekiem, którego nie rozumie. Z kolei jedno z wcześniejszych stanowisk pozytywnych to postawa króla Węgier Stefana (później św. Stefana). W swym testamencie z roku 1001 przestrzegał on przed nierozumnością i słabością, jaka jest udziałem terenów o jednym języku i jednolitych obyczajach, słowami: *unius linguae uniusque moris regnum imbecile et fragile est*.

Nie można jednak wnosić, że w miarę upływu czasu postawy zmieniały się z negatywnych na pozytywne. Na przykład w XIX wieku publicysta belgijski Charles Flor O'Squarr, wypowiadając się na temat swej podróży po Rumunii, pisał, że kobiety w Rumunii to poliglotki, dodając przy tym, ni mniej ni więcej: ich liczba jest normalna w kraju bez charakteru (Brzostek 2014).

Postawy wobec obu rodzajów multilingwizmu i dziś także bywają rozmaite, a jest to szczególnie istotne ze względu na powszechność tego zjawiska. Dlatego warto przyjrzeć się jego obecnemu zasięgowi.

Zasięg multilingwizmu. Języki mniejszości narodowych i etnicznych w Europie

Dziś multilingwizmu nie da się zlekceważyć choćby z racji jego rozmiarów. Nie tylko jednak liczby wchodzą tu w grę. Ważne jest, że mamy do czynienia z dwiema różnymi grupami zjawisk.

Z jednej strony, ogromne znaczenie dla powszechności multilingwizmu ma liczba i status języków mniejszości narodowych, a jest ich w Europie bardzo wiele. Niektóre z różnych względów szybko przebiły się do świadomości Europejczyków, jak na przykład kataloński czy baskijski, a nawet bretoński, niektóre jednak są nadal, i to nie tylko w Polsce, tak mało znane, że wiele osób nie zdaje sobie nawet sprawy z ich istnienia. Sa to, dla przykładu, język fryzyjski, język ludu Sami czy też języki Sardynii i Korsyki. Mówi nimi w przybliżeniu co dziesiąty obywatel Europy, a są to przeważnie osoby co najmniej dwujęzyczne. Szacuje się, że łączna liczba rodzimych użytkowników języków mniejszości narodowych to około 50 milionów. Wiele z tych języków to są – lub niegdyś były – języki pogranicza (Simonides 2014). W lepszej sytuacji są te języki, które mają wspierające państwo za granicą, w trudniejszej znajdują się języki pozbawione takiej pomocy, gdyż wtedy potrzebują wsparcia od kraju, gdzie panuje język oficjalny, inny niż ów język mniejszości.

Z drugiej strony, zasięg multilingwizmu powiększa mobilność społeczna, ekonomiczna, zawodowa i edukacyjna. Tu pojawiają się już nie tylko języki mniejszości narodowych, ale też języki imigrantów i tymczasowo

przebywających na danym terenie grup etnicznych. Traktując łącznie języki mniejszości narodowych i etnicznych, szacuje się, że już co siódmy mieszkaniec Europy nie posługuje się oficjalnym językiem kraju zamieszkania jako rodzimym, a to ma ogromne konsekwencje dla systemów edukacji (Simonides 2014). Często przywoływany przykład pochodzi z projektu CILT Valeur Project (McPake, Tinsley 2007) prowadzonego w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. W toku tego badania zidentyfikowano ponad 450 języków domowych dzieci uczących się w szkołach 22 krajów Unii Europejskiej. Komplikacje społeczne i edukacyjne związane z wielojęzycznością wyraziście ukazują tereny miejskie. Extra i Yagmur, prowadząc badania w sześciu dużych miastach, a mianowicie w Hamburgu, Göteborgu, Madrycie, Lyonie, Hadze i Brukseli, stwierdzili, że liczba języków używanych przez mieszkańców tych miast waha się dziś od 50 do 90 (Extra, Yağmur 2004), co całkowicie zmienia pejzaż lingwistyczny tych okolic (Stoicheva 2015). Powoduje to, że niektóre z miast składają zapotrzebowania na raporty strategiczne takie, jakie zazwyczaj opracowuje się dla państw, czego dowodem na przykład Sheffield (Reynolds 2008).

Mimo że wędrówki ludów to kwestia nieobca historykom, to jednak mobilność powojenna i mobilność czasu pokoju jest znacznie większa, niż to na przykład bywało w XIX wieku. Sięgając do bliskiego nam przykładu polskiego, wystarczy powiedzieć, że dziś liczbę Polaków w Niemczech szacuje się na dwie trzecie miliona, a w Wielkiej Brytanii w granicach pomiędzy milionem a 1,5 miliona, podczas gdy całkowite liczby Polaków wyjeżdżających z naszych terenów po powstaniu listopadowym to kilkanaście tysięcy osób, a słynna Wielka Emigracja w Paryżu obejmowała nie więcej niż 5 tysięcy Polaków. Podobnie przedstawia się sytuacja w innych grupach narodowych.

Gdzie wielojęzyczność jest najwyrazistsza? Gdy spojrzymy na mapę Europy, zobaczymy tereny, gdzie mówi się językami o długiej tradycji piśmiennictwa i równie długiej tradycji standaryzacji, ale też tereny z językami o krótkiej tego rodzaju tradycji lub wręcz bez niej. Są to języki mniejszości historycznych, a więc mniejszości osiadłych. Jeśli dziś dzieli je granica, bywają one różnie traktowane po obu jej stronach: symetrię widać na przykładzie Francji i Belgii, ale brak równoważności daje się zauważyć na pograniczu Danii i Niemiec (Palomero 2007).

Pogranicza jako historyczne laboratoria wielojęzyczności

W europejskiej polityce językowej stale podkreśla się wartość multilingwizmu, ale szczególną opieką otacza się języki regionów pogranicznych. Widać to w licznych dokumentach i publikacjach Rady Europy, Uniii Europejskiej, OECD, UNESCO i Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Instytucje międzynarodowe czynią tak nie tylko po to, by chronić używane tam języki o mniejszym zasięgu (tak zwane LWULs – *Less Widely Used Languages*), ale także po to, by pokazać, że pogranicza to swego rodzaju laboratoria praktyki multilingwalnej. Jak się zatem definiuje pogranicze?

Największa liczba autorów zgadza się co do tego, że pogranicza to tereny zamieszkałe przez przynajmniej dwie różne grupy, gdzie – wskutek długotrwałych interakcji – utworzyła się społeczność multilingwalna. O formie wewnętrznej pogranicza mówimy wtedy, gdy obie grupy zamieszkują w obrębie tego samego organizmu państwowego, mogą zatem łączyć się i mieszać, zaś o formie zewnętrznej, gdy zamieszkują one po obu stronach granicy państwowej i oddziela je kryterium administracyjne (Chlebda 2014, Czepil i Opioła 2013, Nikitorowicz 1995, Opioła 2014, Palomero 2007, Sadowski 2008). Jak dochodziło do takich sytuacji i jakie były tego przyczyny?

Najważniejsze z nich to różnego rodzaju historyczne zasiedlenia i zmiany granic. Dokonywane były one przez władców albo w celu zaludnienia terenów wyniszczonych wojnami, albo też w celu pobudzenia rozwoju handlu i miast. Niekiedy grupy takie przybywały samoistnie, decydując się na relokację wskutek prześladowań na wcześniejszych ziemiach osiedlenia. Bywało też, że traktaty zmieniały przebieg granic czy też rozpadały się wielkie organizmy państwowe, jak w przypadku monarchii habsburskiej. Powstaje wtedy społeczność charakteryzująca się różnymi językami, pochodzeniem i religią. Z tego powodu widać pewną specyficzną interpersonalną wrażliwość w tych regionach, gdyż współwystępują tam grupy zróżnicowane pod względem wyznania, poglądów i stylu życia. Skutkuje to niekiedy separacją, niekiedy otwartymi konfliktami, niekiedy zaś wytworzeniem się wspólnoty.

Ale właśnie dlatego pogranicza to – jak powiedziano wyżej – regiony swego rodzaju laboratoryjne, pokazujące różne możliwości i różne postaci językowej praktyki edukacyjnej.

Typowe modele praktyki edukacyjnej na pograniczach to:

- nauczanie w języku wykładowym mniejszości,
- nauczanie w języku wykładowym mniejszości + język oficjalny,
- nauczanie w języku oficjalnym + język mniejszości,
- nauczanie wspierające w języku oficjalnym + język mniejszości,
- nauczanie dwujęzyczne (często w proporcji 50/50),
- CLIL (o ile język mniejszości jest też językiem obcym).

Modele te stanowią repertuar, z którego czerpie edukacja językowa pozostałych regionów i krajów (Baker 2001, Garcia 2009, Komorowska 2017).

Na pograniczach widać także bardzo wyraźnie pewne charakterystyczne tendencje, jakie ujawniają się na innych terenach, choć w nieco słabszym stopniu.

Przede wszystkim, widać bardzo silne tendencje do promocji własnego języka, szczególnie tam, gdzie przechodził on okres przymusowego odgórnego stłumienia. Przykładem może tu być język kataloński, ale na innych, niepogranicznych terenach – także język kaszubski (Mazurek 2010, Palomero 2007).

Wyraźnie występuje też inna tendencja, a mianowicie zjawisko określane jako *piramida edukacyjna*. Pokazuje ona silną wolę grup mniejszościowych, by zapewnić swym dzieciom naukę w ich języku ojczystym w szkołach podstawowych, pokazuje też znacznie zmniejszające się zainteresowanie taką nauką w szkołach na poziomie niższym średnim, na przykład w gimnazjach, i – można powiedzieć – ukazuje wręcz zanik tego typu tendencji na poziomie licealnym. Oznacza to ogromnie silną presję rodziców na łączenie języka z budowaniem tożsamości młodszych dzieci, ale także ich rosnące zainteresowanie opanowaniem języka większości, czyli języka oficjalnego, na wyższych szczeblach edukacyjnych, na przykład w liceach i szkołach wyższych, zatem tam, gdzie grają już rolę perspektywy zawodowe i finansowe.

Pogranicza ukazują wreszcie charakterystyczną problematykę związaną z mobilnością: tereny wielojęzyczne zwiększają trudności językowe i edukacyjne imigrantów, muszą oni bowiem zmierzyć się nie tylko z nowym językiem, ale i z dwu- i trójjęzycznością mieszkańców swego nowego terenu zamieszkania, w tym z utrudnieniami wywołanymi przez konieczność opanowania dialektów lokalnych. Owe spotęgowane przeszkody językowe utrudniają realizację programu szkolnego – kwestie nieobce dziś wielu szkołom na terenach niekoniecznie pogranicznych.

Multilingwizm w Polsce

Czy w naszym kraju można mówić o multilingwizmie? Czy w Polsce można dostrzec omówione tendencje? W Polsce wielojęzyczność to także przede wszystkim kwestia historycznych terenów pogranicza. Jest go dziś o wiele mniej, niż bywało w historii naszej państwowości. Z ponad 30 proc. mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce międzywojennej – dziś oszacowania mieszczą się pomiędzy 2 a 4 proc. Co interesujące i ważne, to fakt, iż liczby deklarowane dla poszczególnych mniejszości oficjalnie są niższe, a podawane przez grupy etniczne w ich publikacjach – wyższe. Nasuwającą się interpretacją tej różnicy jest albo istniejąca – obiektywnie lub subiektywnie – stygmatyzacja mniejszości, albo lęk przed taką stygmatyzacją.

Prawo polskie na mocy Ustawy z 6 stycznia 2005 o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz językach regionalnych uznaje mniejszości narodowe, etniczne oraz języki regionalne. Jako mniejszości narodowe Ustawa wymienia dziewięć następujących: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, armeńską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską. Jako mniejszości etniczne – tylko cztery: karaimską, łemkowską, romską i tatarską. .Ustawa wymienia także jeden język regionalny, a mianowicie język kaszubski, nie wymienia jednak śląskiego.

Generalnie prawo polskie można uznać za stanowiące bardzo dobre warunki dla funkcjonowania języków mniejszości. Wsparcie, które za czasów komunizmu dopuszczalne było tylko dla języków tego samego bloku (a więc białoruskiego, litewskiego, słowackiego i ukraińskiego), dziś zagwarantowane jest wszystkim wymienionym w Ustawie mniejszościom, a zapewnia je:

- Ustawa o systemie edukacji z roku 1993,
- Konstytucja z roku 1997, w art. 25 i 37 zapewniająca swobodę utrzymania i rozwoju własnego języka i kultury,
- Ustawa o języku polskim z roku 1999, chroniąca zarazem język ojczysty – polski – jako oficjalny język kraju, wprowadzająca dwie wersje językowe napisów, etykiet itp.,
- podpisanie i ratyfikacja *Europejskiej Karty Praw Języków Regionalnych i Mniejszościowych* oraz wspomniana już wyżej
- Ustawa o językach mniejszości narodowych i etnicznych oraz o językach regionalnych z roku 2005.

Na mocy tej legislacji występują w polskim szkolnictwie wszystkie wymienione modele edukacyjne. Widoczne są też wszystkie trzy tendencje typowe dla europejskich mniejszości etnicznych i językowych: społeczności posługujące się językiem wcześniej tłumionym, jak na przykład kaszubskim, niezwykle silnie starają się o szkolnictwo w tym języku, starają się nawet o wersje egzaminów maturalnych i wydają prasę w tym języku. Piramida edukacyjna jest w Polsce wyraźnie widoczna: szkół podstawowych prowadzących naukę w języku mniejszości jest trzykrotnie więcej niż szkół niższych średnich, a liczba liceów jest bardzo niewielka (Komorowska i Krajka 2016).

Polskie ramy prawne, które chronią języki mniejszości i zapewniają ich użytkownikom możliwość rozwoju własnej kultury, a zarazem chronią też polski jako język oficjalny naszego kraju, są w tej chwili wzorcowe i w pełni zgodne z wytycznymi europejskiej polityki językowej,

a w szczególności z *Europejską Kartą Praw Języków Regionalnych i Mniejszościowych* Rady Europy (Council of Europe 1992). Stałej obserwacji powinno zatem podlegać ich staranne wypełnianie zarówno przez przedstawicieli mniejszości, jak i przez obywateli używających języka polskiego jako ojczystego.

Języki mniejszości, ale szczególnie języki na terenach pogranicznych, pokazują dobitnie, że kwestią istotną dla obywateli i dla państwa jest związek języka i tożsamości.

Tożsamość społeczna/narodowa a język

Zarówno w przypadku osób pochodzących z historycznych grup mniejszościowych, jak i imigrantów czy reemigrantów pojawia się w naturalny sposób poczucie inności w stosunku do przedstawicieli języka większości, który jest oficjalnym językiem kraju zamieszkania. Inność jest też często podkreślana przez tych przedstawicieli większości, którzy czują się jedynymi pełnoprawnymi obywatelami swego kraju, a bywa, że niektórzy z nich odmawiają takiego prawa osobom z różnych przyczyn mówiącym innymi językami. Może to dotknąć nawet tych osób, które po latach powracają do swego kraju, a dotyka nierzadko tych, którzy w nim się urodzili i wychowali, choć ich język domowy jest inny niż oficjalny. Pojawia się wtedy zjawisko tożsamości przypisanej, narzuconej lub oczekiwanej, a więc pewna zewnętrzna identyfikacja, która danemu człowiekowi wcale nie musi odpowiadać. Jest jednak krytykowany, a bywa, że i prześladowany tylko z tego powodu, że jego tożsamość nie jest taka jak ta przypisana przez krytykującego (Howarth 2002, Schlenker 2003).

Kwestia to szczególnie trudna, gdy dotyka dzieci i młodzieży, jest więc wtedy problemem, którego nie powinni zlekceważyć nauczyciele i szkoła. Nie lekceważyć – to przede wszystkim rozumieć. Co to zatem jest tożsamość narodowa i społeczna? Jak ją zdefiniować?

Najpowszechniejszą od kilku dekad definicją jest wśród socjologów i psychologów społecznych ta, która mówi, iż tożsamość to wiedza o swej przynależności do pewnej grupy, ale wiedza połączona z poczuciem znaczenia i wartości tej przynależności (Bauman 2004, Giddens 2001, Tajfel i Turner 1986). Ma ona wymiar przestrzenny, geograficzny, wiązany z państwowością, a gdy nie ma państwa – z historią, postawami, językiem oraz tradycją, i dlatego bywa utożsamiana z tożsamością kulturową (Jenks 2016). Wpływają na nią osoby znaczące, ale też przestrzeń, terytorium, miejsce zamieszkania, a niebagatelną rolę grają również religia, płeć, edukacja i lektury. Presję wywiera często władza, na tożsamość wpływają też zmiany granic i doświadczenia emigracji. Krótko i dobitnie przedstawił tę sytuację Brysacz w często już cytowanej wypowiedzi na temat swojej rodziny, pisząc *Babcia Lodzia była z pogranicza. Przed wojną pobierała nauki w trzech kresowych miastach (w Grodnie, Wilnie i w Suwałkach), a po wojnie dowiedziała się, że to trzy odrębne państwa*. (Brysacz 2013:10).

Widać więc, że pogranicza jak w soczewce skupiają wielość problemów tożsamościowych i językowych. Częstsze niż gdzie indziej historyczne zmiany władz i granic, narzucanie nowych tożsamości, bywa, że i karanie za wcześniejsze deklaracje wymuszone przez poprzednie władze powodują, że ludzie pogranicza w różnych państwach mają tendencję do deklarowania „tutejszości", raczej związku z własną małą ojczyzną niż z państwem i jego aktualnymi władzami. Często zachowują więc poczucie własnej odrębności, niekiedy zaś ich tożsamość ulega przeobrażeniom wskutek dramatycznych zmian, jakie zachodzą w ich życiu pod wpływem czynników od nich niezależnych (Wilson i Donnan 2012).

Częstsza niż gdzie indziej jest zatem na takich terenach różnorodność decyzji tożsamościowych. Polska miejscowość Jurgów jest tego dobrym przykładem. Michał Balara (1904-1988), autor fascynujących pamiętników, mimo edukacji w języku węgierskim i słowackim, uświadomił sobie jednak, że jest Polakiem, pisał zatem i publikował po polsku, czego dowodem jego *Wspomnienia i relacje z historii Spisza i Podhala* wydane w roku 1987. Jego rodak z tej samej miejscowości, Alojzy Miśkowicz, zdecydował się w tym samym czasie na tożsamość słowacką (Włodek 2017). Bywa, że niejednakowość decyzji tożsamościowych i językowych staje się zarzewiem konfliktu, co wpływa na decyzje następnych osób. Istotna jest tu rola grupy; wiemy na przykład, że młodzież ze Śląska Cieszyńskiego opowiadała się za polskością, gdyż miała wsparcie rówieśników. Ważna jest też rola dorosłych osób znaczących (Bystroń 1931, cyt. za: Kubica 2004). Problem jednak w tym, że wszelkie zmiany tożsamości narodowej oceniane są w kategoriach moralnych o wiele silniej niż zmiany używanego języka (Kłoskowska 1996, May 2015, Michna 2004), szerzy się zatem po obu stronach nietolerancja, pojawiają się też stereotypy.

Co więcej, ludzie pogranicza bardzo często, i to w różnych częściach Europy, traktowani są z nieufnością, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, o czym dobitnie świadczy los Mazurów, wyraziście i dramatycznie przedstawiony w filmie Wojciecha Smarzowskiego *Róża* (2011), czy los Ślązaków w całym swym tragizmie, co – obserwując sytuację z zewnątrz – trafnie przedstawił chorwacki pisarz Miljenko Jergović w książce *Wilimowski*, traktującej o śląskim piłkarzu, który – chcąc po prostu dobrze grać w piłkę – nie rozumiał konsekwencji przynależności do

drużyny państwowej w czasie przechodzenia Śląska z rąk do rąk (Jergović 2016).

Wielojęzyczność a edukacja. Czego uczą nas pogranicza?

Czego zatem pogranicza mogą nauczyć edukację? Przywołane fakty i obserwacje pokazują wyraźnie, że problemy wielojęzyczności, różnojęzyczności i tożsamości ludzi pogranicza to w powiększeniu te same problemy i trudności, które przeżywają, choć nie zawsze potrafią je wyrazić, uczniowie z grup mniejszościowych, imigranci i reemigranci.

Wydaje się, że pogranicza wskazują edukacji, iż wartościowe i pożądane jest:

— łączenie nauki języka z nauką tolerancji,
— łączenie nauki języka z „rozminowywaniem" stereotypów i rozwijaniem krytycznego myślenia,
— elastyczne stosowanie językowych modeli edukacyjnych.

Pożądana jest też przydatność, a być może warto nawet mówić o konieczności, rozróżniania trzech różnych kontekstów edukacyjnych:

— wczesnej wielojęzyczności grup etnicznych,
— przyswajania drugiego języka w warunkach naturalnych,
— nauczania języków obcych w sytuacjach formalnych.

Dziś konteksty te bywają nazbyt często utożsamiane i ujednolicane zarówno w piśmiennictwie teoretycznym, jak i w bardziej praktycznych rozważaniach dydaktycznych, choć wymagają przecież zupełnie innych rozwiązań.

Jaką wiedzę na pewno już mamy i co jest warte wdrażania? Zaliczyłabym do takiego zestawu:

— wzmacnianie poczucia szacunku dla języka ojczystego ucznia,
— dbałość o rozwój nie tylko sprawności komunikacyjnych, określanych przez Cumminsa (2008) jako *Basic Communication Skills* (BICS), ale też sprawności „akademickich", związanych z językiem nauki szkolnej, określanych jako *Cognitive Academic Language Skills* (CALP),
— stopniowanie trudności poprzez segmentację materiału nauczania i dzielenie zadań do wykonania na mniejsze „porcje", z których każda ma swą finalizację i pełni funkcję motywacyjną, a więc brunnerowski *scaffolding*, a wreszcie tak zwana *whole school language education* – w toku której każdy nauczyciel przedmiotu, a nie tylko nauczyciel języka polskiego lub obcego, poczuwa się do roli nauczyciela tego języka, w którym szkoła prowadzi nauczanie.

Pozostaje jeszcze parę pytań, które dziś wydają mi się istotne dla nauczania języków i kształcenia nauczycieli. Oto trzy, które jestem skłonna uznać za zasadnicze:

— Jak uniknąć mylącej terminologii? Czy nauczanie dwu języków obcych w szkole to istotnie, jak to się dziś często określa, „nauczanie w klasach multilingwalnych"?
— Jaka powinna być rola recepcji, a więc rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego, względem produkcji językowej, czyli mówienia i pisania? Innymi słowy, czy nie jest tak, że jednak warto skłaniać interlokutorów, by każdy z nich mówił swoim własnym językiem, jeśli rozumieją się nawzajem? Używając terminologii akademickiej: może jednak warto dążyć do *interkomprehensji*, a nie starać się o rozwijanie produkcji w kilku kolejnych językach obcych?

I wreszcie – wobec powyższego – jak godzić potrzeby i możliwości komunikacyjne z poziomowaniem biegłości językowej i koniecznością przystępowania do testów ze wszystkich sprawności językowych na tym samym poziomie, czego oczekuje większość znanych egzaminów międzynarodowych?

Pytania te zadaję w przekonaniu zgodnym z tezami Alasdaira MacIntyre'a, że *owocne dyskusje implikują wysiłek rozumienia cudzych racji oraz zdolność do korygowania własnych błędów* (MacIntyre 2009).

BIBLIOGRAFIA:

→ Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

→ Balara, M. 1987. *Wspomnienia i relacje z historii Spisza i Podhala*. Nowy Sącz: Oficyna Wydawnicza Wojewódzkiego Ośrodka Kultury.

→ Bauman, Z. 2004. *Identity*. Cambridge: Polity Press.

→ Brysacz P. 2013. *Patrząc na wschód. Przestrzeń, człowiek, mistycyzm*. Białystok: Fundacja Sąsiedzi.

→ Brzostek, B. 2015. *Paryże innej Europy*, Warszawa: GW Foksal.

→ Chlebda, W. 2014. Memory, borderland and collective memory in borderlands. W: Chlebda, W (red.). *Open Europe. Cultural Dialogue Across Borders vol. 2. Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 27-35.

→ Council of Europe. 2002. *European Charter of Minority and Regional Languages. Europejska Karta Języków Mniejszościowych i Regionalnych*. Strasbourg: Council of Europe.

→ Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: Stephen May, Nancy H. Hornberger (red.). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2. *Literacy*. New York: Springer, s. 71–83.

→ Czepil, B., Opioła, W. 2013. O znaczeniu kategorii pogranicza we współczesnej polskiej politologii. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*, 1, s. 58-63.
→ Extra, G., Yağmur, K. (red.). (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Multilingual Matters: Clevedon.
→ García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
→ Howarth, C. 2002 Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. W: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 32, s.145–162.
→ Jenks, Ch. 2016. Talking cultural identities into being in ELF interaction. An investigation of international postgraduate students in the United Kingdom. W: Holms, P. i Dervin, F. (red.) 2016. *The Cultural and Intercultural Dimensions of English as a Lingua Franca*, Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, s. 93–113.
→ Jergović, M. 2016. *Wilimowski*. Wrocław: Książkowe Klimaty.
→ Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
→ Komorowska, H. 2017. Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne. *Neofilolog* 49, 1, s. 7–24.
→ Komorowska, H., Krajka, J. 2016 *Monolingualism – Bilingualism – Multilingualism*. The Teacher's Perspective. Frankfurt: Peter Lang.
→ Kubica, G. 2004. Chwalebna polskość. Etyczny wymiar tożsamości śląskich działaczy narodowych. Analiza narracji autobiograficznych. W: Flis, M. (red.). *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*. Kraków: NOMOS, 107-128.
→ May, S. 2015. Promoting civic multilingualism. W: Martin-Jones, M., Blackledge, A. i Creese, A. (red.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, s. 131-142.
→ Michna, E. 2004. Etyczny wymiar tożsamości etnicznej w sytuacji zmiany identyfikacji narodowej. W: Flis, M. (red.). *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*. Kraków: NOMOS, s. 25–46.
→ MacIntyre A. 2009. *Etyka i polityka*. Warszawa: PWN.
→ Mazurek, M. 2010. *Język – przestrzeń – pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
→ McPake, J., Tinsley, T. 2007. *VALEUR Project Report. Valuing All Languages in Europe*. Graz: ECML.
→ Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok: TransHumana.
→ Opioła, W. 2014. About the role of the state border in the theory of borderland. W: Chlebda, W (red.). *Open Europe. Cultural Dialogue Across Borders vol. 2. Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 27–35.
→ Palomero, J. 2007. *The specific obstacles to the promotion of regional and minority languages. A report for the High Level Group on Multilingualism, 16 March 2007* [internal document]. High Level Group on Multilingualism: Brussels 2007.
→ Reynolds, M. 2008. City Report: *Sheffield's Language Education Policies*. Council of Europe: Strasbourg.
→ Sadowski, A. 2008. Pogranicze – pograniczność – tożsamość pograniczna. W: *Pogranicze. Studia Społeczne*, tom XIV, s. 17-30.
→ Schlenker, B.R. 2003. Self-presentation. W: Leary M.R. i Tangney. J.P. *Handbook of Self and Identity*, New York: Guildford Press, 492-518.
→ Simonides, D. 2014. Diversity – the richness of European culture. W: Chlebda, W. (red.). *Open Europe. Cultural Dialogue Across Borders vol. 2. Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 19–26.
→ Smarzowski, W. 2011. *Róża*. Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych (koprodukcja).
→ Stoicheva, M. 2016. Urban multilingualism: bond or barrier? W: King, L. i Carson, L. (red.). *The Multilingual City. Vitality, Conflict and Change*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, s. 85–112.
→ Tajfel, H. i Turner, J.C. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. W: Taylor, Ch. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
→ *Ustawa z 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz językach regionalnych*. Warszawa: Wydawnictwa Sejmowe.
→ Włodek, L. 2017. *Cztery sztandary, jeden adres*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
→ Wilson T. i Donnan H. 2012. *A Companion to Border Studies*. Wiley-Blackwell Oxford.

PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA Kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEN oraz autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.