

# O modelu *translanguaging* i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym

PIOTR ROMANOWSKI

Określenie *translanguaging* wywodzi się z walijskiego *trawsieithu*, a pojęcie zostało stworzone i opisane przez Cena Williamsa z Uniwersytetu w Bangor (w Walii) w 1994 r. Najpierw *translanguaging* odnoszono do sytuacji, kiedy uczący się zmieniali język w zależności od jego zastosowania receptywnego lub produktywnego, np. czytali w języku angielskim, a pisali w języku walijskim lub odwrotnie (Baker 2011).

enne sytuacje stosowania strategii *translanguaging* to takie, kiedy nauczyciel próbował uczyć w języku walijskim, a uczniowie odpowiadali po angielsku, lub podręcznik był dostępny w języku walijskim, ale interakcja następowała w języku angielskim lub była dwujęzyczna. Podejmowano już wielokrotnie próby rozszerzenia tego modelu w celu odniesienia go do złożonych działań językowych rozmówców lub społeczności wielojęzycznych, a także zobrazowania podejścia pedagogicznego wykorzystującego takie złożone działania językowe (García 2009; Blackledge i Creese 2010, Li Wei 2011). Każdy z wymienionych badaczy definiuje *translanguaging* w nieco inny sposób, jednak dyskusja zawsze sprowadza się do dwujęzyczności lub wielojęzyczności w dobie globalizacji.

Colin Baker (działający w środowisku walijskim), który jako pierwszy przetłumaczył to pojęcie na język angielski, określa je jako proces tworzenia znaczenia, kształtowania doświadczeń, zrozumienia i zdobywania wiedzy z wykorzystaniem dwóch lub więcej języków (Baker 2011:288). Lewis, Jones i Baker (2012) twierdzą, że w *translanguaging* języki są używane w sposób dynamiczny i funkcjonalnie zintegrowany, tak aby można organizować procesy myślowe, mówienia, pisanie, a także uczenia się. *Translanguaging* obejmuje efektywną komunikację, aktywność kognitywną, a także produkcję językową, skupia się bardziej na funkcji, jaką odgrywa język, aniżeli na formie (poprawności) językowej.

Jednak model *translanguaging* wykracza poza ideę dwóch lub więcej języków: przedrostek *trans-* sugeruje proces, w wyniku którego pojawia się nowa, złożona rzeczywistość tworząca nowy, niezależny fenomen. Przedrostek *trans-* podkreśla również transdyscyplinarny sens pojęć takich jak język i uczenie się języka (Li Wei 2011). Wyjście poza granice języka staje się niezbędne, jeśli chcemy właściwie uchwycić i pojąć złożone procesy uczenia się języka osadzone w strukturach społecznych. Druga część słowa: *linguaging*, według definicji Mignolo (2000), oznacza „myślenie i pisanie między językami”. Zastosowanie *linguaging* zamiast *language* określa dynamikę i złożoność ludzkich sposobów użycia języka i funkcjonowania w rzeczywistości językowej. Taki model pozwala na określanie języka jako dynamicznego, ruchomego, funkcjonującego w obrębie kontekstów społecznych, kulturalnych, historycznych i politycznych (Bloomaert 2010). Jest to język rozumiany jako działanie lub czynność, coś, co robimy, a nie struktura bądź materiał, z którego czerpiemy (Pennycook 2010).

## trans + languaging = people's 'ways with words'

W ten sam sposób *translanguaging* nie odnosi się do dwóch lub więcej odrębnych języków ani do syntezy różnych działań językowych. Jest to raczej działanie uwiadczenia złożoności interakcji osób o różnych doświadczeniach językowych, często wynikających z tożsamości narodowej konkretnego rozmówcy. W modelu *translanguaging* poszczególne języki: angielski, hiszpański czy rosyjski, są określane jako „mające” rzeczywistość społeczną, ponieważ są konstruowane społecznie, a więc przynależą do konkretnych rozmówców (obejmują one wypowiedzi konkretnych rozmówców), nie stanowią własności politycznej ani nie przynależą do konkretnych państw czy regionów, np. język angielski nie przynależy do Wielkiej Brytanii, Kanady czy Stanów Zjednoczonych (Otheguy, García i Reid 2015).

Canagarajah (2011) podaje inną definicję, w myśl której *translanguaging* polega na częstym „przemieszczaniu się między konkretnymi językami”, stąd traktowanie różnorodnych języków tworzących repertuar jako zintegrowany system. Canagarajah twierdzi także, że *translanguaging* to umiejętność będąca częścią multikompetencji rozmówców dwu- lub wielojęzycznych, których życie, umysły i działania są zdecydowanie inne niż te u rozmówców jednojęzycznych, ponieważ w ich umysłach funkcjonuje kilka języków, a ich złożone interakcje są zawsze widoczne w tle (Cook 2008; Franceschini 2011).

### Translanguaging a przełączanie kodów

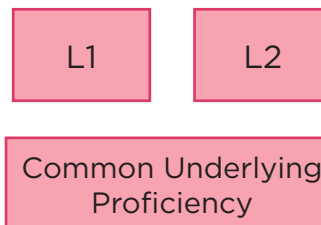
Według Garcíi i Li Wei (2014), *translanguaging* tym różni się od przełączania kodów, że nie odnosi się tylko do zmiany języka bądź przemieszczania się w obrębie dwóch lub kilku języków, ale obejmuje tworzenie i użycie przez rozmówców wypowiedzi opartej na pełnym repertuarze językowym. W celu głębszego zrozumienia sensu *translanguaging* należy podkreślić, że nie mówimy o języku bądź językach, ale o działaniach językowych rozmówców, które są obserwowalne. Rozmówcy dysponują jednym repertuarem, z którego czerpią niezbędne elementy, formy, bez rozgraniczania lub zastanawiania się, skąd (z którego języka) one pochodzą. Nie jest to tylko jeden język czy jeden język w danej chwili. Blackledge i Creese (2010) mówią o elastyczności rozmówców dwu- lub wielojęzycznych lub wielojęzycznych znajdujących się w centrum interakcji. Teoria *translanguaging* bierze za punkt wyjścia rozmówcę dwu- lub wielojęzycznego, dla którego koncepcja dwóch bądź wielu systemów językowych nie istnieje, ponieważ dysponuje on jednym złożonym, dynamicznym systemem.

### Tradycyjny model dwujęzyczności



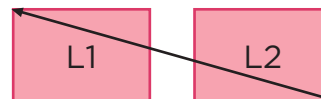
Język pierwszy (L1) jako język odrębny w stosunku do języka drugiego (L2) – dwa systemy językowe istnieją osobno. Powyższy model dwujęzyczności pozwolił Lambertowi (1974) mówić o dwujęzyczności wzbogacającej i zubożającej.

### Hipoteza wzajemnej zależności języków wg Cummins'a (1992)



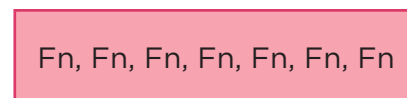
Rozmówcy dwujęzyczni mają dwa odrębne systemy językowe, jednakże systemy te uzupełniają się i możliwy jest transfer językowy z L1 na L2 lub odwrotnie.

### Przełączanie kodów



Model przełączania kodów opiera się na pojęciu języków narodowych jako odrębnych systemów językowych, przekraczanych naprzemiennie przez rozmówców dwu- lub wielojęzycznych i postrzeganych jako systemy autonomiczne i zamknięte.

### Translanguaging



F oznacza element zaczerpnięty z repertuaru językowego rozmówcy i określony symbolicznym numerem (n). Nie przypisujemy elementom konkretnych języków: L1 czy L2. Naprzemienne użycie słów w wypowiedzi, np. *dinner, casa, amigos, room, comida, cielo, drinks*, wskazuje na bogactwo takiego repertuaru. Są to słowa z repertuaru jednego rozmówcy, choć przecież stanowią one przykłady wyrazów zaczerpniętych z języka angielskiego i hiszpańskiego jako języków narodowo i kulturowo

zdefiniowanych. Oczywiście dobór słów podyktowany jest kontekstem. *Translanguaging* może zachodzić np. w kontekście szkolnym, domowym, publicznym itd.

### **Translanguaging jako norma**

*Translanguaging* to norma wśród rodzin i społeczności wielojęzycznych. Często pozostaje jedynym sposobem komunikacji w grupie. Różni członkowie rodzin czy grup rozwinęli różne praktyki językowe, co powoduje, że często, by przekazać znaczenie, wybierają te elementy, które są znane wszystkim rozmówcom, a inne pomijają. Stąd bardzo często pewne tematy omawiane są przy użyciu tych elementów repertuaru, które są bardziej adekwatne, dlatego zastosowanie *translanguaging* różni się nie tylko w zależności od grupy rozmówców, lecz także w zależności od zakresu tematycznego komunikacji (Lanza 2007). Mówi się wówczas o płynnym użyciu repertuaru językowego, w którym nie ma granic ani rozróżnienia języków.

### **Translanguaging i jego przestrzeń**

Li Wei (2011) odnosi się do pojęcia przestrzeni, w obrębie której funkcjonuje *translanguaging*. Jest to przestrzeń, która pozwala rozmówcom na dzielenie się ich działaniami językowymi i kulturowymi. W przestrzeni *translanguaging* dochodzi do interakcji rozmówców wielojęzycznych, czyli złożenia różnorodnych wymiarów dotyczących ich własnej historii, doświadczeń językowych, podejścia, przekonań, ideologii, a także ich możliwości kognitywnych stanowiących pełną, skoordynowaną i znaczeniowo ważną wypowiedź. Dla Li Wei *translanguaging* to wchodzenie pomiędzy struktury i systemy językowe, a także wykraczanie poza nie.

### **Translanguaging w kontekście edukacyjnym**

*Translanguaging* może być traktowany jako efektywna strategia pedagogiczna mająca na celu zmaksymalizowanie możliwości językowych, społecznych i kognitywnych ucznia i nauczyciela w nauczaniu. Baker (2011) oraz Lewis i in. (2013) mówią o potencjalnych zaletach *translanguaging* w edukacji:

- 1) *translanguaging* promuje głębsze i pełniejsze zrozumienie omawianego tematu/zagadnienia;
- 2) *translanguaging* wspomaga rozwój języka słabiej rozwiniętego;
- 3) *translanguaging* wspiera współpracę na linii szkoła – dom;
- 4) *translanguaging* wspomaga integrację „płynnych” rozmówców z mniej kompetentnymi.

W środowiskach dwu- lub wielojęzycznych *translanguaging* jest wykorzystywany przez nauczycieli

w sytuacjach mających na celu tzw. zintegrowane nauczanie treści i języka. Poniżej przedstawiono możliwe sytuacje wraz z proponowanymi rozwiązaniami.

CEL (DLACZEGO I PO CO?)	MOŻLIWE AKTYWNOŚCI/ STRATEGIE (CO?)
1. rozróżnianie i przystosowywanie form	tłumaczenie
2. rozwijanie wiedzy	czytanie tekstów wielojęzycznych, słuchanie nagrań wielojęzycznych, praca metodą projektu
3. pogłębianie rozumienia zagadnień, myślenie krytyczne	czytanie tekstów wielojęzycznych, słuchanie nagrań wielojęzycznych, pisanie, praca metodą projektu, projekty badawcze
4. transfer językowy	tworzenie słowników wielojęzycznych, tworzenie list kognatów, porównywanie tekstów wielojęzycznych
5. e l a s t y c z n o ś ć międzyjęzykowa	zastępowanie języków innymi językami, tłumaczenie
6. inwestowanie we własną tożsamość przez rozmówcę	wszystkie wymienione
7. kwestionowanie nierówności językowej	wszystkie wymienione

Trzy pierwsze cele odnoszą się do komunikowania i właściwego dopasowywania wiedzy w zależności od kontekstu. Cele nr 4 i 5 określają rozwijanie nowych działań językowych oraz pielęgnowanie wcześniej stosowanych. Cele nr 6 i 7 kształtują nową rzeczywistość społeczno-polityczną rozmówców poprzez kwestionowanie nierówności językowej. Ponadto celom pedagogicznym *translanguaging* towarzyszą strategie, które znajdują zastosowanie w kształceniu dwu- i wielojęzycznym. Strategie przedstawione w tabeli odzwierciedlają trzy kategorie:

- 1) Dbałość nauczyciela w zakresie tworzenia nowych znaczeń poprzez zastosowanie *translanguaging*, kiedy jest ono niezbędne dla zrozumienia zagadnienia; zachęcanie uczniów do stosowania *translanguaging*.
- 2) Użycie środków w *translanguaging* przez nauczyciela, co obejmuje: dostępność i tworzenie tekstów wielojęzycznych oraz dostępność i wykorzystanie mediów, a także dostępność i wytwarzanie wielojęzycznego krajobrazu klasy, zawierającego nagrania i teksty wielojęzyczne wykonane przez uczniów, tablice ze słownictwem wielojęzycznym (zawierające m.in. kognaty) oraz media wspomagane technologicznie (podkasty).
- 3) Projektowanie przez nauczyciela programów nauczania dla *translanguaging*, które obejmują grupowanie uczniów w zależności od używanego przez nich języka pierwszego w celu umożliwienia im wykonywania zadań rozwijających umiejętność pracy w zespole, nauczania zadaniowego oraz pracy metodą projektu,

rozwijania umiejętności badawczych umożliwiających uczniom uzyskanie nowych informacji przy użyciu *translanguaging*, wykonywania zadań wymagających porównań międzyjęzykowych, np. identyfikacji kognatów, rozwijania świadomości metalingwistycznej.

Warto zauważyć, że *translanguaging* jest szczególnie istotnym modelem dla szkół kładących nacisk na rozwój lingwistyczny i intelektualny (Otheguy, García i Reid 2015). Choć jego początki miały miejsce w środowisku dwujęzycznym, *translanguaging* może być swobodnie stosowany w szkołach wielojęzycznych, w środowiskach używających języków mniejszościowych (również imigranckich), ale także w sytuacjach, gdzie istotna byłaby rewitalizacja danego języka (np. język irlandzki) lub podejmowane są działania mające na celu utrzymanie języka mniej popularnego wypieranego przez inny język (języki w krajach byłego ZSRR).

### Fragment lekcji z zastosowaniem *translanguaging*

Przykład lekcji opisany poniżej odwołuje się do działań wdrażanych przez nauczyciela geografii w jednej ze szkół międzynarodowych w Krakowie. Jego uczniowie to grupa 15 nastolatków w wieku 17 lat o różnym podłożu językowym i kulturowym, dla których językiem wykładowym jest angielski. W grupie wszyscy uczniowie mówią bardzo dobrze po polsku i reprezentują także pięć innych języków rodzimych (rosyjski, niemiecki, szwedzki, hiszpański, francuski).

Zastosowano badanie etnograficzne polegające na obserwacji grupy przez pięć tygodni (każda lekcja trwała 50 minut) w okresie od września do października 2017 r. W rezultacie stworzono opis zachowań grupy na podstawie notatek i krótkich rozmów z uczniami przed lekcjami. Pytanie badawcze brzmiało: „Czy *translanguaging* jest skuteczną strategią pracy wspomagającą rozwijanie tzw. języka akademickiego i nauczanie treści w grupie wielojęzycznej?”

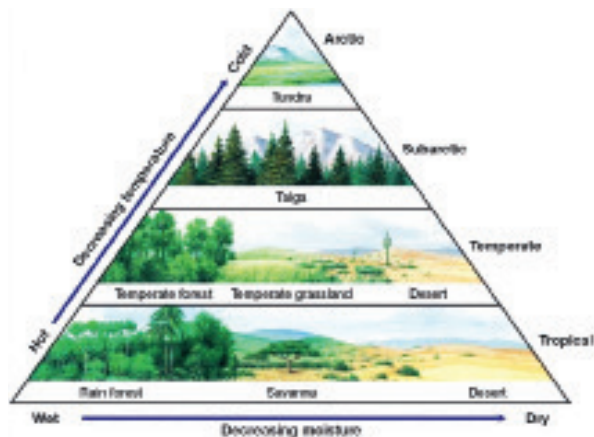
Działania nauczyciela geografii pozwalają uczniom wykorzystać maksymalnie ich cały repertuar językowy i w ten sposób stworzyć środki rozwijające zrozumienie nauczanych treści. Uczniowie mają okazję do rozwoju tzw. języka akademickiego zarówno angielskiego, jak i polskiego. Zabiegi nauczyciela pozwalają sądzić, że wdrożenie procesu zorientowania uczniów na wielojęzyczność jest jak najbardziej możliwe (Blackledge i Creese 2010; García i Wei Li 2014, Lewis i in. 2012), a co więcej – skutkuje wprowadzeniem pewnych strategii nauczania.

Poniższy fragment ilustruje skuteczność *translanguaging* na lekcji geografii ze szczególnym uwzględnieniem

zastosowania nowych nauczanych treści. Tematem jednej z obserwowanych lekcji były strefy roślinności na Ziemi. W celu umożliwienia uczniom lepszego zrozumienia tematyki zajęć nauczyciel przygotował na kolorowych kartkach pytanie: „Czy znacie strefy roślinności na Ziemi?” w językach angielskim i polskim, a także w pięciu językach narodowych uczniów. Młodzież na wstępie pracowała w grupach dwu- lub trzyosobowych i stosując „burzę mózgow” notowała słowa związane z pytaniem i szerzej pojętą tematyką zajęć. To krótkie ćwiczenie umożliwiło im lepsze poznanie zagadnienia, ponieważ mieli szansę na wymianę spostrzeżeń w językach rodzimych, języku angielskim oraz języku polskim. W ten sposób uczyli się od siebie nawzajem i współpracowali w parach bądź trójkach. Rozwijali również umiejętności badawcze, stosując media elektroniczne.

Następnie nauczyciel przedstawił uczniom prezentację na temat stref roślinnych (ang. *vegetation types*) Ziemi przygotowaną w języku angielskim. Jej fragmenty wcześniej prezentował na konferencji, ale na potrzeby lekcji slajdy zostały nieznacznie uproszczone, a ich liczba ograniczona w stosunku do wersji pierwotnej. Nauczyciel zaprezentował kluczowe pojęcia w językach angielskim i polskim, stosując również jego mniej znany w języku polskim synonim – biomy (ang. *biomes*). W swojej prezentacji skupił się na jednym ze slajdów, aby uzmysłowić uczniom pojęcie stref roślinnych. Treść slajdu była dostępna tylko w języku angielskim. Oprócz zapisu pojęć slajd wizualizował najważniejsze strefy roślinności.

Ponadto omawiane zagadnienie obejmowało kwestię temperatur oraz wilgotności. Nauczyciel zwrócił się do uczniów: *Are you familiar with vegetation types on earth? No? They are also referred to as biomes. There are four main vegetation zones, such as: arctic, subarctic, temperate and tropic. Some of them can be further divided into types, e.g. the tropical zone might refer to rain forests,*



*savannahs or deserts*. (Znacie główne strefy roślinności na Ziemi? Nie? Określa się je też czasem jako biomy. Są cztery podstawowe strefy: arktyczna, subarktyczna, umiarkowana i tropikalna. W niektórych z nich można wydzielić podtypy, np. strefa tropikalna to lasy deszczowe, sawanny albo pustynie.)

Po zdefiniowaniu terminu w języku angielskim, aby upewnić się, że cała grupa zrozumiała temat, nauczyciel pozwolił, aby uczniowie mogli też stosować odpowiedniki w swoich językach rodzimych. Ponadto uczniowie tłumaczyli sobie nawzajem na język polski pojedyncze wyrazy widoczne na slajdzie. To naprzemienne stosowanie kilku języków w grupie na podstawie materiału dostępnego tylko w języku angielskim pozwoliło na zaobserwowanie, jak wygląda *translanguaging* w praktyce. W ten sposób uczniowie budowali wiedzę opartą na treściach i uzyskali dostęp do języka akademickiego w obrębie dyscypliny.

- 1/ What is the most important factor determining the type of vegetation?
- 2/ What are the conditions for tropical forests to grow?
- 3/ What is the yearly rainfall in savannahs?
- 4/ Where can you find xerophytes?
- 5/ What is permafrost?

W kolejnej części lekcji uczniowie otrzymali krótką listę pytań w języku angielskim, dotyczących stref roślinności. Podczas pracy w parach i trójkach mieli udzielić odpowiedzi na pytania w języku angielskim. Oczywiście w trakcie opracowywania odpowiedzi znów swobodnie stosowali strategię *translanguaging*. Główny slajd przedstawiony przez nauczyciela okazał się bardzo pomocny. Pytania były następujące: 1. Jaki jest najważniejszy czynnik decydujący o typie roślinności na danym obszarze?; 2. W jakich warunkach rosną lasy tropikalne?; 3. Jakie są roczne opady deszczu na sawannie?; 4. Gdzie można

znaleźć/zaobserwować kserofity?; 5. Co to jest wieczna zmarzlina?

Uczniowie sporządzali w swoich językach ojczystych notatki, na podstawie których później zespołowo udzielali odpowiedzi w języku angielskim. Podczas interakcji pomagali sobie nawzajem, podpowiadając brakujące słowa lub wyrażenia w języku angielskim. Również w wypowiedzi ustnej *translanguaging* okazał się bardzo przydatny, a transfer językowy niejednokrotnie pomógł w szybkim udzieleniu odpowiedzi.

W ostatniej części lekcji uczniowie pracowali nad tablicą wielojęzyczną zawierającą listę kluczowych słów z zajęć. Każda para lub trójka dopisywała odpowiednik danego pojęcia w swoim języku ojczystym. Uczniowie danych grup językowych starali się głośno i wyraźnie wymówić poszczególne słowa, tak aby ich koledzy mogli je poprawnie powtórzyć. Okazało się, że na tablicy jest sporo kognatów i można zaobserwować wiele podobieństw i prawidłowości.

### Uwagi końcowe

Na podstawie przeprowadzonej obserwacji można stwierdzić, że *translanguaging* bywa stosowany w szkołach w Polsce, jednak model obecnie sprawdza się zapewne tylko w instytucjach międzynarodowych. Są to w większości placówki przeznaczone dla dzieci obcokrajowców, pochodzących z rodzin mieszanych czy dyplomatów czasowo przebywających w naszym kraju.

Jak zauważono, repertuar językowy uczniów jest bardzo płynny i otwarty, co powoduje przenikanie się różnorodnych elementów oraz form językowych i prowadzi do efektywnego wykorzystania tego repertuaru. Obserwowani uczniowie niejednokrotnie przekraczali granice systemów językowych, aby swojej interakcji nadać charakter bardziej dynamiczny i zobrazować proces zdobywania i przekazywania wiedzy w klasie. Stosowanie modelu *translanguaging* wspiera akwizycję i przetwarzanie

Tabela 1: Tablica multilingwalna

Język polski	English	Deutsch	Русский	Français	Español	Svenska
arktyczny	arctic	arktisch	арктический	arctique	ártico	arktisk
umiarkowany	temperate	gemäßigt	умеренный	modéré	moderado	tempererad
tropikalny	tropical	tropisch	тропический	tropical	tropical	tropisk
tundra	tundra	Tundra	тундра	toundra	tundra	tundra
sawanna	savannah	Savanne	саванна	savane	sabana	savann
tajga	taiga	Taiga	тайга	taïga	taiga	taïga
pustynia	desert	Wüste	пустыня	désert	desierto	öknen
las deszczowy	rainforest	Regenwald	тропические леса	forêt tropicale	selva	regnskog

treści, a użycie kilku języków, w zależności od ich zastosowania receptywnego bądź produktywnego, ma pozytywny wpływ na transfer językowy. Obserwowana grupa stanowi przykład tego, że każdy rozmówca ma swoją „złożoność” językową, którą tworzą jego pochodzenie i własne przekonania na temat języków. Praktykowanie *translanguaging* stwarza przestrzeń, w której uczniowie niejako żonglują językami w celu osiągnięcia zakładanego celu komunikacyjnego.

Na zakończenie warto zauważyć, że znalezienie miejsca dla strategii *translanguaging* w szkołach w Polsce jest niezmiernie istotne, ponieważ zmienia się ogólna rzeczywistość językowa, w tym krajobraz językowy polskich szkół, w których nieomal codziennie pojawiają się nowi uczniowie ze środowisk migranckich. Ponadto żyjemy w dobie globalizacji i wzmożonej mobilności, kiedy znajomość kilku języków jest niezwykle ważna i przydatna, jak widać – nawet w środowisku edukacyjnym, albowiem umożliwia naukę na poziomie szkoły średniej, a w dalszej perspektywie studia. Uczniowie stosujący strategię *translanguaging* nie czują się ograniczeni i mogą swobodnie dobierać formy i elementy językowe, które są im niezbędne w danej chwili.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. i Creese, A. (2010) *Multilingualism: A critical perspective*. Londyn: Bloomsbury Academic.
- Bloomaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2011) Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy, *Applied Linguistics Review*, 1-28.
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching*. Londyn: Routledge.
- Cummins, J. (1992) Bilingual Education and English Immersion: The Ramírez Report in Theoretical Perspective, *Bilingual Research Journal* 16:1 & 2.
- Franceschini, R. (2011) Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View, *The Modern Language Journal*, 95:3, s. 344–355.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. i Li Wei (2014) *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, UK.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. W: F. E. Aboud & R.D. Mead (red.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lanza, E. (2007) Multilingualism and the family. W: Li Wei i P. Auer (red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18:7, s. 655–670.
- Lewis, G., Jones, B., i Baker, C. (2013) 100 Bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms. W: C. Abello-Contesse i in. (red.), *Bilingualism and Multilingualism in School Settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Li Wei (2011) Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal* 95:3, s. 370–384.
- Mignolo, W.D. (2000) *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Otheguy, R., García, O., i Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, *Applied Linguistics Review*, 6(3), s. 281–307.
- Pennycook, A. (2010) *Language as a Local Practice*. Londyn: Taylor & Francis.

**DR PIOTR ROMANOWSKI** Adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Głównymi obszarami jego badań są: dwu- i wielojęzyczność, akwizycja języka drugiego i języków kolejnych, a także socjolingwistyka, komunikacja interkulturowa oraz dydaktyka języków obcych.