

Czy nauczyciele języka obcego potrafią pracować z uczniami wielojęzycznymi?

DOI: 10.47050/jows.2022.4.39-45

Nauczyciele języków obcych dzięki zaawansowanej znajomości języków mogą być uważani za osoby dwu- lub wielojęzyczne.

Ich doświadczenie zarówno uczenia się, jak i nauczania języków obcych nie przekłada się jednak automatycznie na umiejętność wczucia się w sytuację ucznia wielojęzycznego, często z doświadczeniem migracji, tj. zrozumienia jego trudności w przyswajaniu języka polskiego oraz innych języków obecnych w edukacji szkolnej. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami mówiącymi innym językiem pierwszym niż język polski.

Ludwig Wittgenstein, znany filozof języka, jest autorem myśli, że „granice mojego języka są granicami mojego świata” (1929/2011). Podążając za tym stwierdzeniem, można zakładać, że osoby znające tylko jeden język (ojczysty) patrzą na świat z perspektywy etnocentrycznej, natomiast osoby znające więcej języków potrafią patrzeć na te same zjawiska bądź ludzi z kilku perspektyw, jednocześnie stając się bardziej otwartymi i tolerancyjnymi. Z tego względu nauczyciele języków obcych posiadający wysoką kompetencję w przynajmniej jednym z nich wydają się być bardziej przygotowani na spotkania z Innym, tj. uczniem obcego pochodzenia, obco-, a nawet wielojęzycznym, niż ich współpracownicy, nauczyciele-przedmiotowcy. Czy rzeczywiście tak jest? Czy nauczyciele języka obcego, korzystając z własnego doświadczenia uczenia się i nauczania języków obcych, potrafią wczuć się w sytuację nowo przybyłego ucznia, zrozumieć jego trudności i potrzeby w zakresie kształcenia zarówno języka polskiego, jak i innych języków obcych, dostosowując znane rozwiązania dydaktyczne do uczniów, których językiem ojczystym jest inny niż język polski? Innymi słowy, czy potrafią dokonać transferu szkolenia (ang. *transfer of training*; Baldwin i Ford 1988; McDonald 2011) w zakresie nauczania języka obcego uczniów polskich do potrzeb uczniów innojęzycznych? Czy potrafią jednocześnie wykorzystać obecność ucznia obcojęzycznego dla potrzeb kształcenia kompetencji interkulturowej, a także świadomości językowej uczniów polskich?

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na nowe wyzwanie stojące przed nauczycielami języków obcych, jakim jest praca z uczniami wielojęzycznymi, mówiącymi innym językiem pierwszym niż język polski w kontekście przeprowadzonego w Uniwersytecie Pedagogicznym projektu badawczego (Rokita-Jaśkow i in. 2022). Jego celem było określenie poglądów i doświadczeń nauczycieli anglistów nt. pracy z uczniem wielojęzycznym, często pochodzącym z innej kultury. Kwestia ta wydaje się szczególnie aktualna obecnie, gdy do polskich szkół trafia ogromna liczba uczniów z Ukrainy, co znacznie zmienia krajobraz językowy placówek i stawia przed nauczycielami nowe wyzwania.

JOANNA ROKITA-JAŚKOW
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Kompetencje dydaktyczne i językowe nauczycieli w kontakcie z uczniami obco-/wielojęzycznymi

Uczniowie wielojęzyczni zaczęli się pojawiać w polskiej szkole mniej więcej dekadę temu i zazwyczaj stanowili odosobnione przypadki. Były

to najczęściej dzieci z rodzin mieszanych, uczniowie migranci z krajów za wschodnią granicą, tj. Ukrainy, Białorusi, Rosji, Wietnamu, Czechenii, Tadżykistanu, a także z południa Europy, np. Rumunii, Grecji, Włoch (migracje.gov.pl). Istotną grupę stanowią również uczniowie reemigranci, którzy urodzili się i/lub przebywali dłuższy czas za granicą i z tego względu często biegle posługują się dwoma językami, tj. językiem kraju pochodzenia i językiem polskim. Pojawienie się takich uczniów w polskiej szkole, a dokładniej w klasie językowej, stawia przed nauczycielami nowe wyzwania, gdyż dotąd pracowali oni jedynie z uczniami, którzy mówili tym samym językiem pierwszym, tj. polskim, stąd klasy językowe był pod tym względem językowo homogeniczne.

Wydaje się, że nauczyciele języka obcego powinni najlepiej poradzić sobie z nowym wyzwaniem, jakim jest pojawienie się ucznia wielojęzycznego na lekcji języka obcego. Posiadają oni bowiem wiedzę z zakresu przyswajania języka obcego/drugiego, a także doświadczenie nauczania języka wymagające dostosowania poziomu komunikacji językowej w klasie do poziomu ucznia. Znając przynajmniej jeden język obcy, nauczyciele-językowcy mogą również skuteczniej komunikować się z uczniami obcokrajowcami, nawet jeśli nie znają ich języka, lecz wykorzystując znane im strategie komunikacyjne werbalne i niewerbalne, tj. upraszczanie mowy, przeformułowanie wypowiedzi, powtarzanie i akcentuację słów kluczowych, stosowanie internacjonalizmów, słów kognatów i wiele innych (Dörnyei i Scott 1997). Z ich pomocą nauczyciele mogą budować „rusztowanie” (Bruner 2006) dla nowo przybyłego ucznia i poprzez komunikację dostosowaną do jego aktualnego poziomu językowego, wspierać go w nabywaniu kolejnego języka, jakim jest język obcy obecny w edukacji szkolnej, tj. język angielski, niemiecki, francuski lub inne. Nauczyciele-językowcy posiadają także wiedzę i umiejętności rozwijania kompetencji interkulturowej (Byram 2008), która jest często elementem ich programów kształcenia. Pojawienie się ucznia obcokrajowca w grupie stwarza naturalną okazję do rozwijania tej kompetencji na gruncie klasy. Należy jedynie odwrócić perspektywę. Dotąd nauczyciele skupiali się na kształceniu kompetencji interkulturowej u polskich uczniów w celu doskonalenia porozumienia z obcokrajowcami poza własnym środowiskiem, najczęściej za granicą. W nowej sytuacji nauczyciel może stać się pośrednikiem, mediatorem pomiędzy kulturą nowo przybyłego ucznia a kulturą polską, uwrażliwiając obie strony na odmienne skrypty kulturowe i kody zachowania.

Czy wspomniane powyżej kompetencje i wiedza wystarczą, aby nauczyciel języka obcego skutecznie poradził sobie w sytuacji spotkania z Innym, by potrafił dokonać transferu umiejętności kształcenia języka obcego w grupie jednojęzycznej do grupy wielojęzycznej? Psycholodzy zajmujący się funkcjonowaniem organizacji (np. Baldwin i Ford 1988) twierdzą, że transfer takiej wiedzy nabytej w toku kształcenia (np. studiów) do środowiska pracy jest jak najbardziej możliwy. W zaproponowanym przez siebie modelu zauważają oni, że transfer ten jest zależny zarówno od predyspozycji jednostki (tu: nauczyciela, jego motywacji, zdolności i osobowości), jak i środowiska pracy (tu: szkoły) lub szerzej polityki edukacyjnej, które mogą wspierać pracę nauczyciela lub nie, a także samej jakości i wyników szkolenia oraz czasu, który od niego upłynął, a w związku z tym możliwości podtrzymywania nabytej wiedzy i umiejętności.

Doświadczenia nauczycieli w pracy z wielojęzycznymi uczniami migrantami w innych krajach

Społeczeństwa Europy Zachodniej są już od dawna wielokulturowe i wielojęzyczne, stąd obecność uczniów innej kultury i języka w klasie nie jest dla pedagogów niczym nowym. Mimo jednak ogólnie pozytywnych doświadczeń również i tam wielu nauczycieli nie do końca wie, jak pracować z takimi uczniami, w szczególności na lekcji języka obcego, który dla ucznia jest już kolejnym językiem. U nauczycieli języka obcego, którzy nie są jego rodzimymi użytkownikami, szczególnie dominuje perspektywa osoby jednojęzycznej (z ang. *monolingual bias*; Barratt 2018), nauczającej uczniów mówiących jednym wspólnym językiem

i chcących opanować ten sam język obcy. Nauczyciela oraz uczniów łączy tym samym wspólny cel i wspólne zasoby językowe. Przykładowo, nauczyciele w Irlandii, gdzie w użyciu są dwa języki urzędowe, tj. angielski i irlandzki, przyznali, że rzadko kiedy w planowaniu lekcji brali pod uwagę inne pochodzenie i inny język ojczysty uczniów. O ich możliwych trudnościach zdawali sobie sprawę dopiero w toku prowadzonego wywiadu (Gallagher 2020).

Zmiana powyżej wspomnianej monolingwalnej perspektywy jest możliwa, o czym wiemy z badań nad poglądami nauczycieli w odniesieniu do wielojęzycznych uczniów i wielojęzyczności jako zjawiska. Chęć wprowadzenia zmian do własnej praktyki edukacyjnej, uwzględniającej uczniów o różnych językach pierwszych w jednej klasie językowej, jest zależna od kilku czynników. Przykładowo, badania Gessiki De Angelis (2011) wskazują, że nauczyciele czują się pewniej w kontaktach z uczniami obcokrajowcami, jeśli znają ich język ojczysty. Oczywiście nie zawsze jest to możliwe, gdyż repertuar języków uczniów, którzy mogą przybyć do danej klasy, jest nieprzewidywalny i zmienny. Z kolei inne badania pokazują, że nie jest ważne to, czy się zna konkretny język nowo przybyłego ucznia, ale to, czy nauczyciel potrafi się postawić w jego sytuacji. Przy tym warto powołać się na Raeesa Calafato (2020), który zauważył, że nauczyciele posiadający kompetencję plurilingwalną, czyli znający więcej niż jeden język obcy, najczęściej angielski, są w stanie o wiele lepiej wczuć się w sytuację ucznia obcokrajowca oraz potrafią wykorzystać znane języki do skutecznej komunikacji z nowo przybyłym uczniem. Nie obawiają się przy tym utraty twarzy z powodu niedoskonałej ich znajomości. Innymi czynnikami wpływającymi na chęć dostosowania nauczania do uczniów wielojęzycznych są: wcześniejsze doświadczenia pracy z nimi (Alisaari i in. 2019) lub w ogóle wcześniejsze kontakty nauczyciela z członkami społeczności mówiącej danym językiem (Gilham i Fürstenau 2020), co ułatwia stworzenie emocjonalnej więzi pomiędzy nauczycielem i uczniem obcokrajowcem. Badania wskazują również na efektywność doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli, np. w zakresie tzw. pedagogiki wielojęzyczności (z ang. *multilingual pedagogy*), która zakłada umiejętne korzystanie z repertuaru wszystkich języków znanych uczniom i nauczycielom (Alisaari i in. 2019; Gorter i Arocena 2020; Christinson i in. 2021). Doszkalające kursy z zakresu pracy z wielojęzycznymi uczniami migrantami nie tylko wyposażają nauczycieli w dodatkowe kompetencje i narzędzia dydaktyczne, ale także zmieniają ich postawy i poglądy, niejako „otwierają im oczy” na nieznane wcześniej kwestie, czyniąc bardziej gotowymi do zmiany sposobu nauczania.

Doświadczenia nauczycieli anglistów w pracy z wielojęzycznymi uczniami migrantami: badania własne

Ponieważ do tej pory w Polsce nie przeprowadzono badania podobnego do wyżej wspomnianych, które pozwoliłoby poznać poglądy nauczycieli nt. pracy z uczniami wielojęzycznymi, a także stosowanych rozwiązań dydaktycznych, zespół badaczek w Uniwersytecie Pedagogicznym zdecydował się podjąć tego zadania. W naszym projekcie postanowiliśmy się skupić na jednej grupie nauczycieli, anglistach, z uwagi na fakt, że język angielski jest najczęściej nauczany językiem obcym, a jego lekcja może stanowić pewnego rodzaju „pomost” budujący wzajemne porozumienie pomiędzy uczniami polskimi i wielojęzycznymi. Jednocześnie chcieliśmy zweryfikować popularne założenie, że nauczyciele angliści poradzą sobie z tą nową sytuacją dzięki umiejętności transferu szkolenia, zarówno w zakresie umiejętności dydaktycznych, jak i językowych.

W tym celu przeprowadziliśmy badanie metodą wywiadu wśród 23 nauczycieli języka angielskiego, o zróżnicowanym stażu pracy (od 2,5 do 25 lat), miejscu pracy (duże miasto, małe miasto, wieś), rodzaju placówki (publiczne, prywatne). Wszystkie wywiady były nagrywane, transkrybowane, a następnie kodowane w kategorie według powtarzających się tematów. Do badania rekrutowaliśmy tylko tych nauczycieli, którzy mieli wcześniejsze doświadczenia w pracy z uczniami wielojęzycznymi i byli chętni nam o tym opowiedzieć. W ten sposób, mimo że dobór badanej próby miał charakter nielosowy, uzyskaliśmy wgląd w opinie

nauczycieli z różnych środowisk. Dodatkowo pytałyśmy badanych o ich znajomość innych języków obcych, a także doświadczenie pobytu za granicą. Warto nadmienić, że badanie było prowadzone w grudniu 2020 roku i styczniu 2021 roku, a zatem przed napływem uczniów-uchodźców z Ukrainy w 2022 roku¹.

Jednym z istotniejszych wyników badania był sposób, w jaki badani nauczyciele definiowali osoby dwujęzyczne. Uważali oni, że osoba dwujęzyczna posiada taką samą zaawansowaną kompetencję w dwóch językach równocześnie, rozwijaną podświadomie w toku autentycznej komunikacji. Takie założenie może nieść za sobą wiele konsekwencji, np. wiarę w to, że uczeń obco-/wielojęzyczny sam sobie poradzi w nowej sytuacji językowej, przyswajając kolejne języki łatwo i bezproblemowo, a w dodatku w takim samym stopniu w każdym z podsystemów języka. Warto zauważyć, że taka definicja w świetle badań (np. Kurcz 2007) jest już nieaktualna, gdyż wiemy, że dwu-/wielojęzyczność jest zjawiskiem dynamicznym, zależnym od szeregu zewnętrznych czynników, m.in. ilości kontaktów z użytkownikami każdego z języków, miejsca, czasu i sposobu użytkowania języka, tego, czy jest on nabywany w toku edukacji szkolnej, czy też nie, i wielu innych.

Być może z powyższego rozumienia dwujęzyczności wynikało oczekiwanie badanych nauczycieli, że uczniowie obcokrajowcy dość łatwo się dostosują do polskiej szkoły, opanują języki (polski, angielski), zintegrują się z klasą, dostosują się do wymagań szkolnych i, w przypadku uczniów starszych, dostosują się do wymagań egzaminacyjnych. Punktem odniesienia dla oceniania postępów w nauce, ale i w zachowaniu, był uczeń polski. Podejście takie świadczy o traktowaniu uczniów wielojęzycznych z perspektywy jednojęzycznej (Bar-rat 2018), co prawdopodobnie wynika z utrwalonego wzorca postępowania dydaktycznego i przygotowania do kształcenia językowego jedynie uczniów polskich. Szczególnie widoczne stawało się to w odniesieniu do uczniów obcego pochodzenia, najczęściej zza wschodniej granicy, którzy wydawali się „tacy podobni”, mówiąc podobnym językiem. Ich problemy zarówno w nauce, jak i integracji najczęściej nie były zauważane, dopóki cicho uczestniczyli w lekcjach i nie sprawiali poważniejszych problemów wychowawczych. W razie problemów najczęściej kierowani byli oni po diagnozę do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, która umożliwiała realizację lekcji w toku indywidualnym.

Uczniowie anglojęzyczni z kolei również okazywali się problematyczni z uwagi na zbyt zaawansowaną znajomość języka, będącego przedmiotem nauczania, szczególnie w początkowych klasach szkoły podstawowej. Ta heterogeniczność poziomów językowych, utrudniała nauczycielom planowanie i organizację lekcji z jednej strony, a u uczniów powodowała uczucie nudy. Najczęściej stosowanymi rozwiązaniami w tym przypadku było zorganizowanie dla tych dzieci Indywidualnego Programu Nauczania (IPN) po uzyskaniu pozytywnej opinii Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej i traktowanie dzieci wielojęzycznych jak dzieci zdolnych. W ramach IPN częste rozwiązanie stanowiło wysyłanie dzieci anglojęzycznych na konkursy językowe.

Dla badanych nauczycieli przytłaczającą była również perspektywa egzaminów kończących szkołę podstawową, z których wyników nauczyciele są rozliczani, a co w konsekwencji wskazywali jako przeszkodę w swobodnym planowaniu lekcji, która pozwalałaby na dostosowanie nauczania również do potrzeb uczniów obcojęzycznych.

Podejścia te pokazują, że wbrew początkowemu założeniu, angliści, mimo posiadania dwujęzycznej kompetencji i doświadczenia w nauczaniu, postrzegają planowanie oraz organizację lekcji pod kątem obecności uczniów wielojęzycznych jako dodatkowe utrudnienie. Do innych problemów zaliczali oni: trudności w komunikacji z uczniem i jego rodzicami, trudności z integracją nowego ucznia w grupie z uwagi na brak znajomości wspólnego języka, brak postępów ucznia w nauce języka angielskiego i trudności z nabyciem metajęzyka do opisu reguł (również w j. polskim), a także niewystarczające wsparcie instytucjonalne w zakresie pracy z uczniem, który jednocześnie charakteryzował się i wielojęzycznością, i specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

¹ Szczegółowy opis badania, przykłady wypowiedzi nauczycieli, a także uzyskane wyniki zainteresowany czytelnik znajdzie w książce, która niebawem ukaże się nakładem wydawnictwa FRSE, pt. *Nauczyciele języka angielskiego wobec wyzwań pracy z uczniem wielojęzycznym: rekonesans*.

Nie znaczy to, że nauczyciele nie próbują wziąć pod uwagę obecności uczniów wielojęzycznych. W naszych badaniach (Rokita-Jaśkow i in. 2022) zaobserwowałyśmy, że brak przygotowania do nauczania uczniów wielojęzycznych najczęściej rekompensowano empatycznym podejściem i werbalnym wsparciem okazywanym w czasie poza lekcją (np. na przerwach lub na świetlicy), kreatywnością i entuzjazmem w wymyślaniu ćwiczeń, które mogłyby obudzić zaniepokojenie takim uczniem u uczniów polskich. Obecność ucznia innej kultury wykorzystywano też do kształcenia kompetencji interkulturowej uczniów polskich. Działania te były domeną najczęściej nauczycieli młodych i/lub o otwartej osobowości, zwykle posiadających znajomość więcej niż jednego języka obcego oraz doświadczeń interkulturowych (pobytu za granicą, obcojęzycznych znajomych). Być może nie bez znaczenia był też fakt stosunkowo niedawnego ukończenia przez nich studiów, co ułatwiało transfer wiedzy nabytej w trakcie kształcenia. Przykładowo, jedną z najbardziej zaangażowanych i kreatywnych nauczycielek była absolwentka naszego uniwersytetu, zafascynowana oprócz języka angielskiego również językiem i kulturą gruzińską. Inną nauczycielką, która najefektywniej dostosowywała sposób nauczania do uczniów ze wschodu, była nauczycielka najstarsza wiekiem (50 lat) i stażem (25 lat). Jednocześnie znała ona dwa języki obce: rosyjski i angielski oraz miała doświadczenie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasach integracyjnych. Wydaje się zatem, że wielojęzyczna kompetencja nauczyciela w połączeniu z doświadczeniem pracy z uczniami w klasach integracyjnych, a co za tym idzie – umiejętność postawienia się w sytuacji ucznia, są czynnikami najlepiej przygotowującymi nauczycieli do pracy w środowisku wielojęzycznym, co potwierdzają wyniki wyżej wspomnianych badań wśród nauczycieli zachodnioeuropejskich (Alisaari i in. 2019, Calafato 2020).

Wnioski

Odpowiadając na pytanie postawione w tytule, w świetle przedstawionych wyników badań możemy stwierdzić, że sam fakt znajomości języka obcego oraz posiadania wiedzy z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych nie sprawia, że nauczyciele języka obcego łatwo dostosowują się do nowej sytuacji, jaką jest nauczanie w klasie wielojęzycznej. Transfer nauczania nie dokonuje się u wszystkich nauczycieli łatwo i automatycznie. Być może jest to kwestia predyspozycji osobowościowych, opisanych w Modelu tzw. Wielkiej Piątki (McCrae i Costa 2008), cech takich jak otwartość na doświadczenia. Być może jest to kwestia wysokiego poziomu kompetencji emocjonalnej (Goleman 1998), która przejawia się w empatii, umiejętności wczucia się w sytuację Innego, potencjalnie wykluczonego (Crawford i Brandt 2019). Być może w grę wchodzi inne umiejętności poznawcze (kreatywność, wysoki poziom inteligencji), pozwalające na zauważanie podobieństw i różnic między językami oraz kulturami, co z kolei sprzyja samodzielnemu opracowywaniu zadań oraz materiałów dydaktycznych. Wreszcie w odniesieniu do modelu Baldwina i Forda (1988) należy zauważyć, że i środowisko szkolne jest mało wspierające w zakresie transferu szkolenia. Brak dotąd było szkoleń dla nauczycieli języków obcych, zwracających uwagę na uczniów mówiących innymi językami niż język polski, pochodzących z innych kultur², gdyż liczba takich uczniów była stosunkowo mała. Ponieważ większość nauczycieli w polskich szkołach ma ponad 40 lat (dane.gov.pl), upłynęło wiele czasu od zakończenia przez nich studiów. Transfer nabytej wówczas wiedzy, która może straciła już na aktualności, może być dodatkowo utrudniony przez wymagania środowiska pracy, kładącego nacisk na inne kwestie niż adaptacja uczniów z doświadczeniem migracji. Wreszcie, ci sami nauczyciele mogą posiadać mało doświadczeń interkulturowych, co wynika z faktu dorastania i życia w społeczeństwie generalnie jednojęzycznym i monokulturowym.

Pojawienie się uczniów obcokrajowców w polskiej szkole stanowi zatem dla większości nauczycieli nowe zjawisko, na które mało kto był przygotowany. Pierwszym krokiem, jaki należy uczynić, jest uświadomienie sobie konieczności zmiany perspektywy, nietraktowania nowo przybyłych uczniów w ten sam sposób, jak uczniów polskich, oczekiwania, że

² Sytuacja zmieniła się w ciągu kilku ostatnich miesięcy w związku z napływem uczniów-uchodźców z Ukrainy.

szybko się dostosują do nowej sytuacji z jednej strony, ani nietraktowania ich jak „duchów” (por. Otwinowska-Kasztelaniec 2018), dopóki nie sprawiają kłopotów – z drugiej. W kolejnych krokach należy zadbać o skuteczną integrację nowo przybyłego ucznia z pozostałą częścią klasy. Na lekcji języka obcego w szczególności znajdziemy ku temu okazję poprzez wszelkiego rodzaju gry dydaktyczne i ćwiczenia komunikacyjne. Inspiracją mogą być też deskryptory osiągnięć z dokumentu FREPA (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*; Candelier i in. 2012), które pokazują, w jaki sposób możemy nauczać języka obcego, jednocześnie odnosząc się do języków ojczystych uczniów. Przykładowo, można zachęcać uczniów do przygotowania wielojęzycznego słownika, choćby na gazetce ściennej lub w wersji cyfrowej (np. na Quizlet), gdzie uczniowie mogą zapisywać kluczowe słowa z lekcji, a następnie je porównywać, doszukując się słów podobnych (tzw. kognatów) wewnątrz rodzin językowych. Podobnie na lekcji gramatyki uczniowie mogą podać odpowiedzi zdań w określonym czasie w swoim języku, a następnie można przeanalizować ich budowę. Innym pomysłem jest wielojęzyczne obchodzenie świąt/dni szczególnych, kiedy uczniowie mogą się nauczyć życzeń, okolicznościowych wierszyków lub piosenek w językach obecnych w klasie.

Ponadto konieczna bywa próba postawienia się w sytuacji nowo przybyłego ucznia, zastanowienia się, jakie doświadczenia w nauce pisania i czytania miało wcześniej dziecko, jakim posługuje się alfabetem (np. cyrylicą, alfabetem arabskim lub innym rodzajem pisma) i w związku z tym, jakie może ono mieć trudności w uczeniu się. Być może na lekcji języka obcego należy ograniczyć użycie języka polskiego, gdyż to utrudni dziecku rozumienie i opanowanie obu kodów językowych. Z drugiej strony, jeśli to dziecko będzie mieszało języki, należy wykazać się tolerancją i nie poprawiać go nadmiernie, dając mu czas na opanowanie zarówno języka polskiego, jak i języka obcego. Wizja egzaminów, choćby ósmoklasisty, i wymóg przygotowania do niego wszystkich uczniów, nie może przyćmiewać konieczności dostosowania nauczania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a do takich należą też uczniowie wielojęzyczni.

Podsumowując, warto pamiętać, że wsparcia potrzebują zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, gdyż dla obu stron spotkanie w polskiej szkole jest zjawiskiem nieoczekiwanym. Nauczycielom na pewno pomóc mogą uczelnie kształcące, jak i prywatne instytucje poprzez organizację warsztatów, seminariów czy doskonalących kursów i studiów podyplomowych. Z czasem wszyscy wypracują skuteczne metody i rozwiązania, którymi będą mogli się dzielić, chociażby w mediach społecznościowych czy na łamach takich czasopism, jak „Języki Obce w Szkole”.

BIBLIOGRAFIA

- Baldwin, T.T., Ford, J.K. (1988), *Transfer of training: A review and directions for future Research*, „Personnel Psychology”, nr 41, s. 63–105.
- Barrat, L. (2018), *Monolingual bias. Non-native English-speaking teachers (NNESTs)*, „The TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching” <doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0024> [dostęp: 23.10.2022].
- Bruner, J.S. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Byram, M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Calafato, R. (2021), „*I feel like it's giving me a lot as a language teacher to be a learner myself*”: Factors affecting the implementation of a multilingual pedagogy as reported by teachers of diverse languages, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 11(4), s. 579–606.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F., Lörincz, I., Meißner, F-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A. (2012), *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*, Strasbourg: Council

of Europe, carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx [dostęp: 20.11.2022]

- Christison, M., Krulatz, A., Sevinç, Y. (2021), *Supporting Teachers of Multilingual Young Learners: Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE)*, [w:] J. Rokita-Jaśkow, A. Wolanin (red.), *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*, Springer: Cham, s. 271–289.
- Crawford, J.T., Brandt, M.J. (2019), *Who Is Prejudiced, and Toward Whom? The Big Five Traits and Generalized Prejudice*, „Psychological Science”, nr 45(10), s. 1159–1168.
- De Angelis, G. (2011), *Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices*, „International Journal of Multilingualism”, nr 8(3), s. 216–234.
- Dörnyei, Z., Scott, M.L. (1997), *Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies*, „Language Learning”, nr 47(1), s. 173–210.
- Gallagher, F. (2020), *Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts*, „System”, nr 91, s. 102262.
- Gilham, P., Fürstenau, S. (2020), *The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life*, „Language and Education”, nr 34(1), s. 36–50.
- Goleman, D. (1998), *The emotionally competent leader*, „The Healthcare Forum Journal”, nr 41(2), s. 36–38.
- Gorter, D., Arocena, E. (2020), *Teachers' beliefs about multilingualism in a course on Translanguaging*, „System”, nr 92, s. 102272.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr. (2008), *The five-factor theory of personality*, [w:] O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, s. 159–181, Nowy Jork: The Guilford Press.
- McDonald, L. (2011), *Transfer of training in teacher PD. A process-outcome orientation*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences”, nr 29, s. 1885–1894.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2018), *Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole?*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 77–85.
- Rokita-Jaśkow, J., Wolanin, A., Król-Gierat, W., Nosidlak, K. (w druku), *Nauczyciele języka angielskiego wobec wyzwań pracy z uczniem wielojęzycznym: rekonesans*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2022), *Nauczyciele wg wieku, płci, typu podmiotu i województw w roku szkolnym 2020/2021*, <dane.gov.pl/pl/dataset/811> [dostęp: 24.10.2022]
- Szybura, A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Wittgenstein, L. (1929/2011), *Tractatus logico – philosophicus*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

DR HAB. JOANNA ROKITA-JAŚKOW, PROF. UP

Doktor habilitowana w zakresie lingwistyki stosowanej, glottodydaktyki. Profesor uczelni w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, gdzie jest kierownikiem Katedry Dydaktyki Języka Angielskiego. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą przyswajania języka obcego i drugiego przez dzieci oraz kształcenia nauczycieli języków obcych.