

# Wielojęzyczność wobec autonomii uczącego się języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.2.105-109

Języki obce są postrzegane jako istotny element współczesnej edukacji, zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej. Istnieje wiele metod i technik określających proces ich nauczania, jego efektywność i trwałość. W dzisiejszej rzeczywistości świata cechującego się dynamicznymi zmianami, m.in. wywołanymi pandemią, umiejętność prowadzenia samokształcenia językowego wydaje się niezwykle przydatna. Artykuł skupia się na stosowaniu elementów wcześniej poznanych i sprawdzonych w procesie uczenia się kolejnego języka czy kolejnych języków.

*Ci, którzy nie wiedzą nic o językach obcych,  
nie wiedzą nic o własnym języku*

Johann Wolfgang von Goethe

Nawiązywanie do wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych w zakresie metod i technik uczenia się języka obcego może przyczynić się do poczucia większej swobody i samodzielności w ich doborze, a co za tym idzie – autonomii w procesie uczenia się. W artykule, po wstępnym przeglądzie różnych definicji wyjaśniających pojęcie „wielojęzyczność”, przedstawiam charakterystykę procesu uczenia się języków obcych, z uwzględnieniem przede wszystkim różnic w nauce pierwszego i drugiego języka. Po rozpatrzeniu wszystkich inicjatyw podejmowanych przez uczącego się kolejnego języka czy kolejnych języków oraz jego aktywnego podejścia, wydaje się, że dostrzeżenie większego stopnia autonomii w procesie uczenia się języka obcego jest uzasadnione.

## Czym jest wielojęzyczność?

Wielojęzyczność, jako przejaw zaspokojenia potrzeby komunikacji, towarzyszyła ludzkości od wieków. W związku ze złożonością tego zjawiska istnieje wiele definicji wielojęzyczności. Wielojęzyczność w ujęciu zaproponowanym przez Cenoz i Genesee (1998: 2) jest przedstawiana jako wynik końcowy procesu asymilacji kilku języków, które nie są językami rodzimymi. Cenoz i Gorter (2013: 401) stwierdzają, że „wielojęzyczność” można rozumieć zarówno jako wiedzę, jak i jako zastosowanie w praktyce kilku języków przez jednostkę lub wspólnotę językową na danym obszarze geograficznym. Wielojęzyczność ujmuje się również jako znajomość więcej niż dwóch języków, może ona zatem dotyczyć uczenia się i opanowania trzech, czterech czy większej liczby języków (Tonshof 2004; Chłopek 2011). Niektórzy badacze używają terminów „wielojęzyczność” i „dwujęzyczność” wymiennie, traktując je jako synonimy (Romaine 2007). Dwujęzyczność definiuje się więc jako jedną z form wielojęzyczności, charakteryzującą się możliwością używania więcej niż jednego języka (Bhatia 2007; Hufeisen 2010).

Wielojęzyczność można szeroko zdefiniować jako „inny stan umysłu”, kiedy osoba wielojęzyczna w różnych sytuacjach i okolicznościach (społecznych, geograficznych, kulturowych) świadomie korzysta z języków, których się uczy bądź uczyła (Cook 1995: 93). Podobnie

SYLWIA ROGUSKA

Szkoła Podstawowa nr 7 z Oddziałami  
Integracyjnymi im. Królowej Jadwigi  
w Wołominie

– z punktu widzenia praktycznego zastosowania języków obcych – McArthur (1992: 673) dostrzega w wielojęzyczności szansę i możliwość używania trzech lub więcej języków oddzielnie i mieszania kodów językowych.

## Różnice w uczeniu się kolejnych języków obcych

Uczenie się języków obcych jest bardzo indywidualnym procesem i zależy od wielu czynników, m.in. wieku czy okoliczności. Sopata (2013: 402–403) przedstawia podejście Meisla (2008), który wymienia podstawowe różnice między nabywaniem pierwszego i drugiego języka przez dzieci w otoczeniu naturalnym, poza szkołą:

- ➔ Początkowy etap procesu nabywania języka charakteryzuje się tym, że zdania uczniów w drugim języku są dłuższe i bardziej złożone niż zdania w pierwszym języku.
- ➔ Procesy nabywania języków mają stałe fazy rozwoju, które jednak nie są takie same dla obu języków.
- ➔ Tempo nabywania pierwszego języka jest szybsze niż tempo nabywania drugiego języka.
- ➔ Nabywanie drugiego języka jest znacznie bardziej zróżnicowanym procesem.
- ➔ Ostatecznym rezultatem procesu nabywania języka jest przyswojenie pierwszego języka przez wszystkich uczących się, z wyjątkiem przypadków uzasadnionych konkretnymi chorobami, a w odniesieniu do drugiego języka – zdecydowana większość uczniów nie ma takich samych umiejętności jak w wypadku języka pierwszego.

Porównywanie procesów uczenia się pierwszego i drugiego języka z procesem dotyczącym poznawania języka trzeciego wskazuje, że proces nauki drugiego i trzeciego języka jest pod wieloma względami podobny. Jednakże istnieją badania dotyczące uczenia się języka trzeciego, które wskazują, że nauka trzeciego języka różni się w niektórych aspektach od tego, w jaki sposób odbywa się nauka języka drugiego (Hufeisen 2010; Rothman i in. 2011). Ponadto w nabywanym języku trzecim można obserwować wpływy międzyjęzykowe, przede wszystkim z języka drugiego, z uwzględnieniem faktu, że oddziaływania języka pierwszego również zachodzą (Cenoz i in. 2001; Flynn i in. 2004; Rothman i in. 2011).

Podsumowując – uczenie się kolejnego języka może cechować się większym stopniem zrozumienia przez uczącego się tego, jak przebiega proces opanowania języka, wzrostem jego decyzyjności, dotyczącej m.in. doboru najbardziej efektywnych metod i technik uczenia się, częstości zajęć językowych, materiałów. Doświadczenia zdobyte w czasie wcześniejszego przyswajania języka/języków mogą przynieść korzyść w postaci pojawienia się autonomii u uczącego się kolejnego języka lub języków. Znajomość języków obcych wiąże się również ze specyficznym rozumieniem procesu i zjawiska nauki, jak też z posiadaniem wiedzy na temat efektywnego uczenia się. Uczniowie uczący się kolejnego języka obcego świadomie podejmują decyzje m.in. o rezygnacji z jakichś elementów (np. rodzaju ćwiczeń, m.in. uzupełniania luk, zadań wykonywanych na czas), z drugiej zaś strony – o wykonaniu innych aktywności (np. wyszukiwanie informacji w tekście i odpowiadanie na pytania, słuchanie i podpisywanie we właściwej kolejności ilustracji) (Kallenbach 1998: 48).

## Cechy autonomii uczenia się

Koncepcja autonomii w nauce języków obcych powstała w wyniku rozwoju psychologii humanistycznej w Stanach Zjednoczonych w latach 70. XX w. Twórca tej dyscypliny psychologii, Rogers (1994), zwraca uwagę na ogólny rozwój procesu uczenia się przez człowieka, a tym samym na integrację emocji i intelektu. Zgodnie z podejściem humanistycznym główne zasady uczenia się to: praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej i doświadczenie jej użyteczności, potrzeba kreowania autonomicznych postaw i zachowań, potrzeba tworzenia i rozwijania własnych materiałów oraz podejmowania inicjatywy przez ucznia, udział we wprowadzaniu kolejnych etapów rozwoju – personalizacja procesu nauczania/uczenia się, samoświadomość i realizacja (Rogers i Freiberg 1994: 37–40).

Autonomia to niezależność i wolność, ale także większa odpowiedzialność za działania i własne uczenie się. W praktyce oznacza to zdolność do określania własnych celów edukacyjnych, aktywny udział w nauce, zdolność do wyboru ćwiczonych kompetencji, metod, materiałów dydaktycznych. W ujęciu Huttunen (1986: 33) wyraża się to przez odpowiedzialność za planowanie, monitorowanie i ocenę postępów swojej nauki. Autonomia oznacza zatem również zdolność i gotowość do podejmowania właściwych decyzji związanych z nauką oraz zdolność do refleksyjnego i krytycznego myślenia.

Michońska-Stadnik (1996: 9–11) przedstawia definicję Holca (1981), zgodnie z którą autonomia jest możliwością przejścia odpowiedzialności za własne sprawy. Littlewood (1996: 27) określa autonomię jako zdolność do dokonywania wyborów, które w konsekwencji wpływają na nasze zachowanie i mogą potencjalnie decydować o naszym działaniu. Wymienia również dwa główne czynniki, które uznane są za niezbędne w procesie uzyskania, a następnie rozwijania autonomii przez ucznia: umiejętności i możliwości działania oraz pozytywną postawę wynikającą z posiadanej motywacji i wiary we własne możliwości. Z kolei Wilczyńska (1999: 132) pisze o autonomii jako o „samodzielności w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu zadań”. Gwiazda-Rzepecka (2000: 41) definiuje autonomię jako zdolność do samodzielnego i odpowiedzialnego kierowania swoimi myślami, działaniami i uczuciami. Autonomię uczenia się rozumie się także jako „przejście odpowiedzialności za proces uczenia się” (Kolber 2012: 150).

### Charakterystyka ucznia z autonomią w procesie uczenia się

Uczeń, którego możemy określić jako autonomicznego, przyjmuje aktywne podejście i stara się kreować kolejne etapy swojej edukacji, dokonując koniecznych zmian w wyniku ewaluacji swoich kompetencji. Jego zaangażowanie w działania edukacyjne wykracza poza zakres materiałów i zaleceń określonych przez nauczyciela. Wydaje się, że ucznia, który potrafił osiągnąć autonomię w swoich działaniach edukacyjnych i ma świadomość celu nauki języka obcego, cechuje zdolność efektywniejszego wykonywania zadań związanych z poznawaniem języka czy języków.

Komorowska (1993: 61) stwierdza, że uczący się języka obcego osiągają sukces w nauce za pomocą stosowania elementów autonomii. Dzieje się tak zwłaszcza przez samoorganizowanie dodatkowych zajęć i form ćwiczeń, co może przyczyniać się do tego, że szybciej następuje przyswojenie języka. Zdaniem Komorowskiej (2001: 226–227), zaangażowanie uczniów w indywidualne działania związane z rozwiązywaniem problemów językowych, a także podejmowanie aktywności dotyczących zainteresowań z zastosowaniem języka obcego, jest bardzo ważne. Dickinson (1993: 332) uznaje autonomię za stosunek do nauki języka obcego. Uczeń, którego uczenie się cechuje autonomia, nie tylko rozumie znaczenie tego, co dzieje się na lekcji, czy identyfikuje jej cel, ale jest także w stanie sformułować własne cele edukacyjne. Potrafi świadomie wybrać i zastosować odpowiednie strategie uczenia się. Jest w stanie ocenić skuteczność strategii. Jeśli jakaś z nich okaże się nieskuteczna, rezygnuje z niej i wybiera inną. Może on nadzorować własne uczenie się, przez co wzmacnia poczucie własnej wartości i samoświadomości, a to w konsekwencji sprawia, że potrafi docenić znaczenie w edukacji kolejnych języków obcych.

Ponadto uczeń, posiadając wcześniejsze doświadczenia, prowadzi obserwacje swoich aktualnych poczynań w zakresie nauki języka obcego. Może określić swoje mocne i słabe strony oraz obiektywnie stwierdzać, co wymaga poprawy. Potrafi też współpracować z innymi osobami zaangażowanymi w proces uczenia się kolejnego języka obcego. Co istotne, jest on wewnętrznie zmotywowany, nie tylko wcześniejszym poczuciem osiągnięcia sukcesu w zakresie nabycia umiejętności posługiwania się językiem obcym lub językami obcymi, ale spodziewa się, że osiągnie również kolejny cel, czyli nauczy się nowego języka. Lubi ryzyko związane z eksperymentowaniem i nauką języków obcych, dlatego uczy się samodzielnie poza klasą, wykorzystując różne źródła. W czasie trwania swojej edukacji, w tym językowej,

ma wysoką samoocenę, jest cierpliwy, ambitny. Cechuje go z jednej strony systematyczność, z drugiej zaś – elastyczność. Posiadając pozytywne i negatywne doświadczenia zdobyte w czasie nabywania poprzedniego języka/poprzednich języków, nie zniechęcają go tak łatwo trudności w czasie opanowywania nowego języka. Autonomia uczenia się opiera się w dużej mierze na zdyscyplinowaniu i wymaganiu od siebie. Uczeń charakteryzujący się dużym poczuciem autonomii rozumie, że to on jest przede wszystkim odpowiedzialny za swoje wyniki (Sinclair i in. 2000).

## Podsumowanie

Podsumowując, uczeń, który uczy się kolejnego języka, może podejmować różne inicjatywy w czasie trwania tego procesu. Takiego ucznia może również cechować odpowiedzialność za własną naukę, ale też ciekawość dotycząca nowych treści. Na podstawie wcześniejszych doświadczeń związanych z nabywaniem języka obcego myśli pozytywnie, uważa, że potrafi nauczyć się języka, traktuje problemy jako wyzwania lub nowe doświadczenia. Wie również, gdzie znaleźć odpowiedzi na pytania, które pojawiły się w czasie przyswajania kolejnego języka, a także potrafi określić cele edukacyjne i zaplanować własną naukę. Wszelkie nawiązania do różnych wcześniejszych doświadczeń językowych mogą przyczyniać się do autonomii w procesie uczenia się kolejnych języków.

## BIBLIOGRAFIA

- 
- Bhatia, T.K. (2007), *Introduction*, [w:] W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
  - Cenoz, J., Genesee, F. (1998), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
  - Cenoz, J., Gorter, D. (2013), *Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages*, „TESOL Quarterly”, nr 47, s. 591–599.
  - Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters.
  - Cook, V. (1995), *Multi-competence and the learning of many languages*. *Language, Culture and Curriculum*, „Multilingualism and Language Learning”, nr 8, s. 93–98.
  - Cook, V. (1997), *Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research*, „Revista Canaria de Estudios Ingleses”, nr 34, s. 35–50.
  - Chłopek, Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
  - Dickinson, L. (1993), *Aspects of autonomous learning*, „ELT Journal”, nr 47, s. 330–336.
  - Flynn, S., Foley, C., Vinnitskaya, I. (2004), *The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in L1, L2 and L3 acquisition of relative clauses*, „The International Journal of Multilingualism”, nr 1, s. 3–16.
  - Gwiazda-Rzepecka, B. (2000), *Autonomy in the classroom environment-work in progress*, „Network”, t. 3.
  - Holec, H. (1981), *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon Press.
  - Hufeisen, B. (2010), *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*, [w:] W. Hallet, F.G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer.
  - Huttunen, I. (1986), *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools*, Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.

- Kallenbach, C. (1998), *Da weiß ich schon, was auf mich zukommt: L3-Spezifika aus Schülersicht*, [w:] B. Hufeisen, B. Lindemann (red.), *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg.
- Kolber, M. (2012), *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Forum Dydaktyczne”, nr 9–10, s. 150–165.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Littlewood, W. (1996), *Autonomy: An Anatomy and a Framework*, „System”, nr 24, s. 427–435.
- McArthur, T. (1992), *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Michońska-Stadnik, A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Meisel, J.M. (2008), *Child second language acquisition or successive first language acquisition*, [w:] B.U. Haznedar, E. Gavruseva (red.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective*, Amsterdam: John Benjamins.
- Rogers, C.R., Freiberg, H.J. (1994), *Freedom to Learn*, New York: Prentice Hall.
- Romaine, S. (2007), *The Bilingual and Multilingual Community*, [w:] T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Rothman, J.J., Cabrelli, A., De Bot, K. (2011), *Third Language Acquisition*, [w:] J. Herschensohn, M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (2000), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, New York: Longman.
- Sopata, A. (2013), *Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice*, [w:] S. Puppel, T. Tomaszewicz (red.), *Scripta manent – res novae*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tönshoff, W. (2004), *Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit*, [w:] K.-R. Bausch, F.G. Königs, H.-J. Krumm (red.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

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

**SYLWIA ROGUSKA** Nauczycielka języka angielskiego, hiszpańskiego i polskiego w szkole podstawowej i liceum. Na co dzień wprowadza swoich uczniów w kolejne przestrzenie wiedzy językowej, ale też obserwuje poczynania edukacyjne trójki własnych dzieci. Jej pasją są języki obce oraz zjawisko wielojęzyczności.