Studia Językoznawcze tom 23

SYNCHRONICZNE I DIACHRONICZNE ASPEKTY BADAŃ POLSZCZYZNY

www.wnus.usz.edu.pl/sj | DOI: 10.18276/sj.2024.23-11 | 181–193
ISSN (print): 1730-4180 | ISSN (online): 2353-3161

OPEN ACCESS

WYDAWNICTWO NAUKOWE

CC BY SA

Adriana Prizel-Kania

ORCID: 0000-0001-6072-5482
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
adriana.prizel-kania@uj.edu.pl

Beata Terka

ORCID: 0000-0002-0911-2047
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
beata.kiwit@uj.edu.pl

Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Słowa kluczowe

kompetencja różnojęzyczna, glottodydaktyka polonistyczna, strategie

Keywords

plurilingual competence, Polish glottodidactic, strategies

Kompetencja różnojęzyczna – uwagi wstępne

W dzisiejszym świecie trudno wyobrazić sobie możliwość pełnego realizowania przez obywateli ich potencjału na polu prywatnym, zawodowym czy naukowym bez znajomości języków obcych. Postulaty i zalecenia związane z opanowaniem przynajmniej dwóch języków obcych znalazły odzwierciedlenie w polskim systemie edukacyjnym, chociaż efekty budowania społeczeństwa wielojęzycznego pozostają wciąż dalekie od ideału. Tymczasem w edukacji językowej coraz mocniej dochodzą do głosu nowe potrzeby, których realizacją należy zająć się w praktyce nauczania. Kluczowe w tym zakresie jest zrewidowanie sposobu myślenia o kompetencji językowej, utożsamianej najczęściej ze znajomością poszczególnych języków, oraz spojrzenie na umiejętności językowe jako na proces stawania się osobą różnojęzyczną i różnokulturową.

Pojęcie kompetencji różnojęzycznej zostało wprowadzone do dydaktyki już pod koniec ubiegłego wieku. Pierwszą publikacją poświęconą nowemu ujmowaniu kompetencji językowej był francuskojęzyczny dokument autorstwa Daniela Coste'a, Danièle Moore i Geneviève Zarate (1997), przetłumaczony na język angielski i opublikowany pod tytułem *Plurilingual and Pluricultural Competence*[1]. Definiując kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową, autorzy podkreślają konieczność zmiany w sposobie myślenia o edukacji. Wychodzą z założenia, że doświadczenia językowe i kulturowe człowieka nie są gromadzone w umyśle w postaci odrębnych komponentów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję różnojęzyczną, w której wszystkie nabyte umiejętności oraz strategie komunikacyjne i uczenia się wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają[2]. Co więcej, kompetencja ta jest wysoce zindywidualizowana – dynamiczna, zmienna w czasie i zależna od wielu czynników. Stanowi zatem pewnego rodzaju wewnętrzną biografię językowo-kulturową człowieka.

Zmiany w postrzeganiu i definiowaniu kompetencji językowych można zauważyć w zaktualizowanej wersji *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (CEFR. CV). W tym dokumencie, kluczowym dla pojmowania celów i sposobów uczenia się, nauczania i testowania umiejętności językowych, położono większy nacisk na budowanie świadomości w zakresie znajomości i możliwości posługiwania się różnymi językami obcymi w celu umożliwienia bądź usprawnienia komunikacji. Rozwinięcie konceptu różnojęzyczności i różnokulturowości poprzez wprowadzenie bardziej szczegółowych opisów oraz skal biegłości dla plurilingwalizmu stanowi o dokonującej się ewolucji w edukacji językowej, w której dużą rolę odgrywają świadomość metajęzykowa, znajomość mechanizmów rządzących językami i komunikacją oraz umiejętności mediacyjne[3].

Modele rozwijania kompetencji różnojęzycznej

Podejściem najczęściej stosowanym do rozwijania tak pojmowanej kompetencji różnojęzycznej jest koncentracja na tych sposobach przetwarzania informacji językowych, które wspierają aktywne i skuteczne wykorzystanie strategii bazujących na wiedzy i doświadczeniach zdobywanych w zakresie wszystkich znanych języków. Szerokie zastosowanie

---

[1] Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate, *Plurilingual and pluricultural competence* (Strasbourg: Council of Europe, 2009), https://rm.coe.int/168069d29b.

[2] Zob. *ESOKJ – Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2003), 16; Jean-Claude Beacco, Michael Byram, *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* (Strasbourg: Council of Europe, 2007), 35, https://rm.coe.int/16802fc1c4; Enrica Piccardo, "Plurilingualism: Vision, Conceptualisation, and Practices", w: *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* red. Peter P. Trifonas, Aravossitas Themistoklis (Springer International Publishing, 2016), 5–6.

[3] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion Volume with New Descriptors (Strasbourg: Council of Europe, 2020), 159–164.

znajdują tu techniki wykorzystania transferu pozytywnego[4]. Na takiej podstawie teoretycznej opiera się, stworzony przez Radosława Kucharczyka, model SMART oraz technika siedmiu sit autorstwa Williama J. McCanna, Horsta G. Kleina i Tilberta G. Stegmanna.

Kucharczyk zaproponował autorski model rozwijania kompetencji różnojęzycznej (model SMART), na który składa się pięć elementów: **S**trategie uczenia się, **M**etapoznanie w uczeniu się, **A**fektywność, **R**efleksyjność oraz świadomy **T**ransfer międzyjęzykowy[5]. Na interkomprehensji i wykorzystywaniu podobieństw między językami należącymi do tej samej rodziny opiera się technika siedmiu sit opracowana dla języków romańskich[6]. Głównym celem tej metody jest zrozumienie tekstu (przede wszystkim pisanego) dzięki świadomemu zastosowaniu konkretnych działań i wykorzystaniu siedmiu kolejnych „sit", do których należą: wykorzystanie internacjonalizmów, wnioskowanie semantyczne oparte na znajomości słownictwa panromańskiego, podobieństwo brzmieniowe, znajomość zasad ortografii i wymowy, podobieństwa syntaktyczne, znajomość zasad przekształceń morfosyntaktycznych oraz znajomość typowych przedrostków i przyrostków[7].

Technika siedmiu sit bazuje na wykorzystaniu transferu pozytywnego na dwóch poziomach wnioskowania (lingwistycznego i semantycznego) w oparciu o słownictwo mające wspólne korzenie, które jest używane w wielu ogólnie rozpoznawalnych kontekstach. Propozycja ta, pomimo jej ogromnego potencjału, nie została w pełni opracowana dla innych rodzin językowych, chociaż stała się inspiracją dla wielu eksperymentów edukacyjnych i propozycji badawczych. Na gruncie polskim ciekawy przykład adaptacji tej metody do rozumienia tekstów w języku czeskim zaproponował Wojciech Hofmański[8]. Przedstawiony przez niego model pracy z tekstem jest niezwykle inspirujący i powinien być wykorzystywany na szeroką skalę, a biorąc pod uwagę aktualne potrzeby społeczne bardzo cenne byłoby opracowanie podobnego modelu pracy z tekstem polskim dla osób ukraińskojęzycznych oraz odwrotnie. Mogłoby to w sposób znaczący wesprzeć edukację różnojęzyczności i usprawnić codzienną komunikację.

Należy jednak pamiętać, że transfer wiedzy i wnioskowanie międzyjęzykowe to tylko jeden z obszarów, na który należy zwrócić uwagę w kształceniu. Kolejną istotną kwestią staje się wykorzystanie i budowanie świadomości metajęzykowej rozumianej jako

---

[4] Więcej na temat roli transferu w nabywaniu języka oraz podziału mechanizmów opartych na transferze zob. Janusz Arabski, „Transfer językowy", w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. Ida Kurcz (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007), 341–351.

[5] Radosław Kucharczyk, *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie języka francuskiego jako drugiego języka obcego)* (Lublin: Wydawnictwo Werset, 2018), 223.

[6] Z informacji zawartych na stronie internetowej projektu Edurom wynika, że podobne materiały miały zostać opracowane również dla języków słowiańskich i germańskich, jednak linki, które miały prowadzić do tych materiałów, pozostają nieaktywne, a dodatkowe poszukiwania wydają się potwierdzać, że kolejne fazy projektu nie zostały zrealizowane (zob. http://www.eurocomprehension.eu) .

[7] William J. McCann, Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann, *EuroComRom – The Seven Sieves: How to Read All the Romance Languages Right Away* (Aachen: Shaker Verlag, 2003).

[8] Wojciech Hofmański, „Jak (z)rozumieć obcy język pokrewny? Słowiańska adaptacja »techniki siedmiu sit« (na materiale czesko-polskim)", *Socjolingwistyka* 34 (2020): 215–230.

umiejętność myślenia o języku w sposób elastyczny i abstrakcyjny, rozpoznawanie pewnych cech (strukturalnych, morfologicznych, fonetycznych) właściwych danemu językowi, dostrzegania i analizowania formy językowej w oderwaniu od jej znaczenia, a także kontrolowania jej i manipulowania nią w trakcie komunikacji. Jest to zarazem zdolność dostrzegania przypadkowej natury narzędzia formułowania i przekazu myśli[9].

Gotowość do transferu wiedzy językowej oraz transferu umiejętności komunikacyjnych w połączeniu z rozbudowaną świadomością językową i metajęzykową stanowią priorytetowe obszary, które powinny być systemowo rozwijane w szeroko pojmowanym kształceniu językowym.

Strategie w służbie plurilingwizmowi

Do realizacji nakreślonych wyżej celów niezbędne są odpowiednie narzędzia dydaktyczne oraz zastosowanie technik uruchamiających efektywne strategie, które wspierają rozwój kompetencji różnojęzycznej. Należy tutaj wymienić takie działania jak:

- aktywne korzystanie z posiadanych zasobów językowych w czasie realizacji określonych zadań;
- poszukiwanie podobieństw leksykalnych (internacjonalizmów oraz podobieństw z języków pokrewnych);
- wykorzystanie podobieństw pomiędzy znanymi językami na poziomie gramatycznym;
- wyłanianie prawidłowości związanych z systemem gramatycznym danego języka na drodze analizy dostępnych przykładów/tekstów dzięki zastosowaniu strategii wnioskowania indukcyjnego;
- celowe i umiejętne wykorzystanie przesłanek pozajęzykowych (np. kontekstu sytuacyjnego);
- wykorzystanie nabytej w innych językach wiedzy o świecie, która pomaga lepiej zrozumieć teksty w danym języku;
- doszukiwanie się podobieństw w sposobach rozwiązywania zadań językowych.

Powyższe strategie oraz zakres i sposób ich wykorzystania stanowią jednocześnie wyznaczniki kompetencji różnojęzycznej. Zostały one wyróżnione na podstawie opisów zawartych w CEFR-CV[10] oraz w wybranych publikacjach sygnowanych przez Radę Europy.

---

[9] Zofia Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011), 99.

[10] *Common European Framework*, 127.

Techniki badania i rozwijania kompetencji różnojęzycznej

Wymienione strategie stały się punktem odniesienia dla opracowania szeregu zadań do przeprowadzenia badań nad możliwościami rozwijania kompetencji różnojęzycznej[11]. W tym celu opracowano specjalne narzędzie – test językowy oparty na języku polskim. Kwestionariusz inspirowany był zarówno wspomnianą wcześniej teorią siedmiu sit, jak i testami typu MLAT (*Modern Language Aptitude Test*) służącymi do pomiaru ogólnych kompetencji i predyspozycji do nauki języka. Celem wykorzystania opracowanego narzędzia było dokonanie pomiaru efektywności radzenia sobie z językiem polskim jako nowym językiem obcym przez osoby znające (w różnym stopniu) inne języki i posługujące się alfabetem łacińskim, jednak nieposiadające doświadczenia w uczeniu się polszczyzny. W niniejszym artykule opracowany kwestionariusz omawiany jest jako źródło przykładowych rozwiązań wspierających rozwijanie kompetencji różnojęzycznej.

Test językowy składa się z sześciu zadań. Pięć z nich dotyczy działań receptywnych – sprawdzają poziom rozumienia tekstu pisanego w języku polskim, jak również umiejętność rozpoznawania podstawowych struktur gramatycznych. Zadanie ostatnie wymaga natomiast produkcji pisemnej – stworzenia krótkiego tekstu (autoprezentacji) po polsku. Na wykonanie wszystkich zadań poddani badaniu mają 60 minut, dodatkowy kwadrans przeznaczony jest na wypełnienie krótkiej metryczki poprzedzającej test, która zbiera informacje na temat pierwszego języka badanych, innych znanych przez nich języków obcych (wraz z autodiagnozą poziomu biegłości językowej), kierunku studiów oraz dotychczasowego doświadczenia edukacyjnego na poziomie uniwersyteckim[12]. Poza metryczką i poleceniami do zadań, które podane są w języku angielskim, w kwestionariuszu sięgnięto wyłącznie po język polski.

Zadania zaprojektowane są w taki sposób, by – jak wcześniej wspomniano – wspierać podejmowanie przez piszących test określonych działań oraz uruchamianie (często nieświadome) odpowiednich strategii. Mają one na celu skuteczne sprostanie wyzwaniu językowemu, a w konsekwencji rozwijanie kompetencji różnojęzycznej oraz – ściśle z nim związane – budzenie/wzmacnianie motywacji do coraz bardziej świadomego wykorzystywania swojego potencjału językowego. Konstrukcja zadań wymaga od badanych odwoływania się do repertuaru językowego, jakim dysponują, jak również do sięgania do materiału w języku polskim przetworzonego wcześniej w ramach odnośnego kwestionariusza.

---

[11] Badania trwają od 2022 r. Ich pierwszy etap objął wielojęzycznych studentów kierunków językoznawczych, filologicznych i dedykowanych wielojęzyczności w Uniwersytecie Wileńskim na Litwie oraz Uniwersytecie w Groningen. Obecnie trwa kolejny etap skoncentrowany na wielojęzycznych studentach kierunków medycznych i ścisłych na innych wyższych uczelniach. Głównymi czynnikami różnicującymi w prowadzonych badaniach są: poziom wiedzy metajęzykowej i nawyk snucia refleksji w tym zakresie, liczba znanych języków obcych oraz doświadczenie lub jego brak w uczeniu się języków słowiańskich.

[12] Szczegółowe omówienie zasadności wyboru wymienionych danych oraz pominięcia innych w kontekście prowadzonych badań, jak również opis samych badań oraz płynących z nich wniosków stanowią przedmiot osobnego artykułu.

W pierwszym zadaniu (zob. Przykład 1) piszący podejmują się przetłumaczenia na język rodzimy, lub inny dowolnie wybrany, krótkich zdań po polsku stanowiących tekstowy komponent dziesięciu komiksowych ilustracji. Jak zauważa Roland Langacker, rysunki, nawet schematycznie obrazujące pewne treści językowe[13], są niewątpliwie użyteczne, gdyż „ułatwiają proces odkrywania zjawisk i właściwości"[14]. Wykorzystany w zadaniu materiał wizualizujący ma charakter kontekstualizujący, co pozwala na zapoznawanie badanych z nowym słownictwem i strukturami gramatycznymi w sytuacjach uniwersalnych i zrozumiałych dla przeciętnego odbiorcy W nielicznych przypadkach ilustracje są także kontrastujące, co z kolei umożliwia uwypuklenie pewnych miejsc gramatycznie trudnych, ułatwiając lepsze zrozumienie obrazowanych zależności, a w konsekwencji – w dalszych zadaniach – łatwiejszy wybór poprawnej formy[15]. Zdecydowana większość ilustracji poddaje się bezpośredniej analizie, nie wymagając obszernej wiedzy o świecie, choć sporadycznie zdarzają się odwołania do treści symboliczno-kulturowych, których identyfikacja czyni przekaz materiału graficznego bardziej dostępnym (np. wieża Eiffla i bagietka jako elementy wskazujące na kontekst Francji).

Tekstowo-obrazkowa konstrukcja pierwszego zadania wspiera indukcyjne wnioskowanie na temat struktur gramatycznych. Przy świadomym i celowym wykorzystaniu przesłanek pozajęzykowych, a także podobieństw między językami na różnych poziomach (leksykalnym, gramatycznym, fonetycznym[16]), poddani badaniu są w stanie z wysoką skutecznością odkodować znaczenie poszczególnych zdań i krótkich tekstów.

---

[13] Nadmierna szczegółowość materiału ilustrującego – rozumiana jako obecność dekoracyjnych, nieistotnych z punktu widzenia obrazowanych zjawisk, detali – może zaburzać rozumienie przekazywanych treści, czego dowodzą także wstępne wyniki przeprowadzonych badań.

[14] Ronald Langacker, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie* (Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2009), 26.

[15] Na temat sposobów wizualizacji materiału gramatycznego w podręcznikach do nauczania języków obcych por. Anna Andrzejewska, „Obrazowanie w nauczaniu gramatyki języka polskiego", *Acta Neophilologica* 1 (2017), 19: 6–16.

[16] Należy bowiem dodać, iż wszystkie towarzyszące scenkom komiksowym teksty (jak również dłuższy tekst w zadaniu drugim) przeznaczone są nie tylko do samodzielnego, cichego przeczytania przez badanych, lecz także do wysłuchania.

Przykład 1

Zadanie nr 1 (fragment)
Analyse the pictures and try to guess the meaning of the sentences. Pay attention to grammatical forms.





W zadaniu drugim (zob. Przykład 2), sięgającym po technikę prawda-fałsz (odpowiednio: tak-nie), badani stają przed wyzwaniem zrozumienia dłuższego tekstu w języku polskim. Dostarcza on podstawowych informacji związanych z opisem osoby na przykładzie dwóch Polaków, którzy są kolegami z pracy. Długość tekstu wynosi 172 słowa, z czego prawie 80% – poza nazwami własnymi – stanowią internacjonalizmy (szczególnie łatwo rozpoznawalne dla użytkowników języka angielskiego, niemieckiego i osób znających łacinę) oraz słowa powtórzone ze scenek komiksowych w pierwszym zadaniu. Jak już wspomniano, całość odczytywana jest na głos przez osobę przeprowadzającą badanie. Dzięki temu piszący test mogą z większą łatwością i/lub pewnością oprzeć się w swoim wnioskowaniu międzyjęzykowym nie tylko na podobieństwie leksykalnym czy gramatycznym między znanymi już sobie językami a polszczyzną, lecz także na podobieństwie brzmieniowym, co w przypadku wielu słów (np. *siostra*, *cytryna*, *sałatka*) pozwala na skuteczniejsze ich przetworzenie.

Nawiązujące do tekstu zdania, których prawdziwość należy poddać weryfikacji, parafrazują podane w tekście treści, a niekiedy wymagają też skojarzenia i dostrzeżenia powiązań między „rozstrzelonymi" w nim informacjami. Wstępne wyniki pokazują, że badani lepiej radzą sobie z oceną prawdziwości tych zdań, które nie wymagają szukania rozproszonych informacji w tekście oraz tych odwołujących się do informacji wielokrotnie (na różne sposoby) powtarzanych. Przykładem może być tu zdanie: *Anna pracuje w szkole.*, do którego odnoszą się aż trzy informacje z tekstu: *jest studentką* / *planuje być nauczycielką* / *nie pracuje*[17]. Skuteczne wykonanie omawianego zadania wymaga od piszących aktywacji posiadanego repertuaru językowego, poszukiwania podobieństw (na różnych

[17] Jako że celem niniejszego artykułu nie jest ani prezentacja wyników badania, ani wyczerpujący opis każdego z zadań, a jedynie ogólna charakterystyka wykorzystanego narzędzia, autorki ograniczają się do podania pojedynczych, szczególnie istotnych lub wyjątkowo ciekawych przykładów.

płaszczyznach) między nowym językiem a tymi już znanymi, skorzystania z wcześniejszego materiału w języku polskim (zadania pierwszego), jak również odwołania się do wiedzy o świecie (np. wiedząc, składnikiem jakiego posiłku w wielu krajach zachodnich jest zupa, badani mają szansę odkodować znaczenie wyrażenia *na obiad* w zdaniu: *Na obiad Adam lubi jeść zupę pomidorową.*). Ponadto należy pamiętać, iż nie bez znaczenia jest znajomość strategii rozwiązywania zadań typu prawda-fałsz i doświadczenie w tym zakresie płynące z uczenia się innych języków.

Przykład 2

Zadanie nr 2 (fragment)
Read the text and decide if the sentences below are true or false.

> Adam i Marek są kolegami z pracy. Oni są Polakami i mieszkają w Krakowie. Adam jest niski, sympatyczny i inteligentny. Marek jest wysoki, przystojny i ambitny. Adam i Marek pracują w międzynarodowej korporacji. Po pracy chodzą do pubu na piwo, do restauracji na obiad albo do kina na film. Na obiad Adam lubi jeść zupę pomidorową i sałatkę owocową, ale nie lubi cytryny […].

1. Adam jest studentem TAK / NIE
2. Adam ma alergię na pomidory TAK / NIE
3. Adam i Marek lubią filmy TAK / NIE
4. Adam jest sympatycznym Polakiem TAK / NIE

W zadaniu trzecim (zob. Przykład 3) badani podejmują działania różnego typu – wybierają jedną z trzech podanych w nawiasie form, tłumaczą na język polski (i próbują odpowiednio modyfikować końcówki) angielskie słowa, by dokończyć zdania oraz uzupełniają tekst poprawnymi formami gramatycznymi polskich wyrazów. Ta część testu sprawdza rozpoznawanie i tworzenie podstawowych form gramatycznych w zakresie wybranych funkcji określonych przypadków, koniugacji czasownika w czasie teraźniejszym, przyimków i zaimków osobowych. Słownictwo wykorzystane w zadaniu jedynie częściowo pokrywa się z wprowadzoną wcześniej w ramach kwestionariusza testowego leksyką, część słów jest dla badanych całkowicie nowa, lecz formy, które należy rozpoznać lub utworzyć, są dość licznie reprezentowane w zadaniach nr 1 i 2. Już pobieżna analiza wyników pozwala wyciągnąć możliwy do przewidzenia wniosek, iż tworzenie jest dla badanych znacznie trudniejsze niż identyfikacja. Tę zaś niewątpliwie ułatwia odpowiednio liczne występowanie analogicznych form w części komiksowej testu i/lub w tekście w zadaniu drugim.

Przykład 3

Zadanie nr 3 (fragment)
Choose the correct form or translate the words in brackets into Polish. In the last sentence write the correct form of the Polish words in brackets.

1. Teresa (studiować, studiuje, studiują).
2. Wojtek i Tadeusz (gotują, gotuje, gotujecie).
   […]
10. Maria jest …….. (ambitious).
    […]
14. Tamara jest …….. (artystka) i pracuje w …….. (organizacja) charytatywnej.

Czwarta część kwestionariusza (zob. Przykład 4) stanowi przykład zadania na łączenie części zdań (początków z zakończeniami). Sześć krótkich wypowiedzeń dobrano tak, by poddani badaniu nie mogli sprostać językowemu wyzwaniu jedynie na podstawie znajomości leksyki, w której zresztą znaczący jest udział nowego słownictwa, choć należy zaznaczyć, iż nadal operuje się tu chętnie internacjonalizmami. Intencjonalnie mylące słownictwo (pić bowiem można na przykład i wino, i kawę, a interesować się zarówno winami, kotem, jak i kawą) ma na celu wywołanie konieczności uruchomienia strategii wnioskowania indukcyjnego, prowadzącego do wyłaniania podobieństw i zależności gramatycznych na drodze analizy dostępnych we wcześniejszych częściach testu przykładów. Wstępne wyniki nie pozostawiają złudzeń – badani jednak zdecydowanie częściej wykorzystują wiedzę o świecie i znajomość słownictwa, szukając połączeń na gruncie czysto leksykalnym, co skutkuje proponowaniem niepoprawnych kombinacji. Znaczenie pojawia się zatem przed strukturą, a wnioskowanie semantyczne okazuje się znacznie ważniejsze (a może po prostu łatwiejsze i/lub bardziej naturalne) niż znajomość zasad rządzących modyfikacjami morfosyntaktycznymi.

Przykład 4

Zadanie nr 4 (fragment)
Match phrases 1–4 with A–D to form sentences.

1. Pijemy	A. hiszpańskimi winami
2. Interesuję się	B. mieszka w Polsce
3. Michał i Tadeusz	C. małego kota
4. Barbara	D. aromatyczną kawę

W zadaniu piątym (zob. Przykład 5) osoby biorące udział w badaniu stają przed wyzwaniem przetłumaczenia 20 słów/wyrażeń z języka angielskiego na język polski. Wszystkie oczekiwane odpowiedzi można odnaleźć albo w zadaniu poświęconym tłumaczeniu scenek komiksowych, albo w zadaniu drugim, czasami zaś w obu tych źródłach. Poza koniecznością zidentyfikowania w dostępnym wcześniejszym materiale językowym odpowiednich polskich ekwiwalentów słów i wyrażeń podanych w języku angielskim trudność tego zadania polega także na tym, iż od piszących test oczekuje się niekiedy podjęcia próby rekonstrukcji formy podstawowej danego leksemu. Próbę tę jednak – jak pokazuje wstępna analiza wyników – podejmują nieliczni. Zdecydowana większość zdających, o ile odnajduje odpowiedni wyraz, przywołuje dokładnie taką jego formę, jaka wystąpiła w zadaniach nr 1 i 2. Spośród uruchamianych przez to zadanie strategii warto wymienić: wnioskowanie na podstawie podobieństw między językami (także w zakresie struktur składniowych, np. angielskie *from time to time* i polskie *od czasu do czasu*), wnioskowanie indukcyjne na temat form gramatycznych oraz identyfikowanie szerszego, pasującego do danego słowa kontekstu, a następnie odnajdowanie właściwego ekwiwalentu tłumaczeniowego drogą eliminacji.

Przykład 5

Zadanie nr 5 (fragment)
How to say the following words/phrases in Polish? Try to translate.

to drink –	also – .....
to eat –	for example – .....
to go –	architecture – .....

Ostatnie zadanie wymaga produkcji pisemnej w języku polskim. Poddani badaniu proszeni są o napisanie krótkiego tekstu o sobie (limit słów nie jest określony), a korzystać przy tym mogą zarówno z całego materiału językowego zgromadzonego w kwestionariuszu testowym, jak i ze słownika/translatora – jednak wyłącznie w celu sprawdzenia pięciu słów (od badanych wymaga się podkreślenia tych słów w tekście).

Biorąc pod uwagę czas przeznaczony na wykonanie całego testu oraz fakt, iż badani po raz pierwszy pracują na materiale w języku polskim, zdumiewająca jest gotowość i skuteczność tworzenia przez nich pisemnych autoprezentacji. Choć produkowane teksty różnią się długością, stopniem poprawności i samodzielności w stosunku do dostępnych wzorów, zaskakują komunikatywnością, umiejętnym wykorzystaniem przykładów z wcześniejszych części testu, poprawną substytucją elementów językowych w ramach wybranych, gotowych struktur oraz zachowaniem odpowiedniej sekwencji części składowych polskiego zdania. Najlepiej potwierdzi to konkretny przykład realizacji omawianego zadania autorstwa

młodej studentki znającej trzy języki obce, lecz niemającej żadnego doświadczenia w uczeniu się języków słowiańskich (zob. Przykład 6).

Przykład 6

Zadanie nr 6
Write a short text in Polish about yourself. You can use dictionary to check 5 words (only!). Underline these words.

Mam na imię Vismante. Moje hobby jest film i wino. Ja jest studentką. Mam 21 lat. Ja lubi mięso. Ja nie jest wegetarianinem. Ja lubi podróżować do Norwegia. Ja nie pije piwo. Ja lubi psy i koty. Ja ma siostrę Liveta. Ona ma 29 lat. Ja nie ma bratem.

Warto przy tym podkreślić, że kontakt z językiem polskim poprzedzający przygotowanie tego tekstu to niespełna 60 minut, wynik można zatem uznać za imponujący. Rezultaty badań potwierdzają zatem zasadność, a w perspektywie opisywanych tendencji w polityce światowej nawet konieczność wprowadzania aktywności wspierających rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i uczących świadomego korzystania z własnego, unikalnego repertuaru wiedzy i doświadczeń w nauce języków obcych.

Podsumowanie

Kierunki studiów przygotowujące do skutecznego i satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczności wielokulturowej coraz częściej pojawiają się w ofertach zagranicznych uniwersytetów. Przyciągają studentów zainteresowanych rozwijaniem swojej kompetencji międzykulturowej i doskonaleniem kompetencji językowych. Wyzwania ostatnich miesięcy, przed którymi stanęło także polskie społeczeństwo, ostatecznie potwierdzają, że i w polskim szkolnictwie wyższym coraz wyraźniej powinien zaznaczać się kierunek zmian, który będzie przygotowywał do życia w wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie. W Polsce idea kształcenia różnojęzycznego (*plurilingual education*) nie jest rozpowszechniona, ponieważ żadna z uczelni nie prowadzi programów rozwijających umiejętność nabywania wielu języków i komunikowania się w nich[18].

Przedmioty, których celem jest edukacja przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie metodyki budowania i rozwijania kompetencji różnojęzycznej, powinny być wprowadzane do programów studiów filologicznych i pedagogicznych. Stanowi to warunek

[18] Na niektórych uniwersytetach europejskich działają kierunki studiów z zakresu wielojęzyczności czy, rozumianej w kategoriach praktycznych, lingwistyki stosowanej, np. programy prowadzone w Center for Multilingual Studies w Uniwersytecie Wileńskim czy Multilingual Bechelor or Master Studies in Linguistic and Literary Studies, które są prowadzone na Vrije Universiteit Brussel w Belgii.

sine qua non prowadzenia edukacji w kierunku uwrażliwiania na języki, uaktywniania potencjału językowego i budowania kompetencji różnojęzycznej przyszłych nauczycieli (także języka polskiego jako obcego), a następnie ich uczniów.

Bibliografia

Andrzejewska, Anna. „Obrazowanie w nauczaniu gramatyki języka polskiego". *Acta Neophilologica* 1 (2017), 19: 6–16.

Arabski, Janusz. „Transfer językowy". W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. Ida Kurcz, 341–351. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: Gdańsk, 2007.

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram. *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goulier, Johanna Panthier. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, 2016. https://book.coe.int/en/language-policy/7107-guide-for-the-development-andimplementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education.html.

Chłopek, Zofia. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne).* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2020.

Coste, Daniel, Danièle Moore, Geneviève Zarate. *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 2009. https://rm.coe.int/168069d29b.

ESOKJ – Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2003.

Hofmański, Wojciech. „Jak (z)rozumieć obcy język pokrewny? Słowiańska adaptacja »techniki siedmiu sit« (na materiale czesko-polskim)". *Socjolingwistyka* 34 (2020): 215–230.

Kucharczyk, Radosław. *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie języka francuskiego jako drugiego języka obcego).* Lublin: Wydawnictwo Werset, 2018.

Langacker, Ronald. *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2009.

McCann, J. William, Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann. *EuroComRom – The Seven Sieves: How to Read All the Romance Languages Right Away*. Aachen: Shaker Verlag, 2003.

Piccardo, Enrica. „Plurilingualism: Vision, Conceptualisation, and Practices". W: *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, red. Peter P. Trifonas, Aravossitas Themistoklis. Springer International Publishing, 2016.

Piccardo Enrica. „We are all (potential) plurilinguals': plurilingualism as an overarching, holistic concept". *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers* 10 (2019): 183–204.

Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Streszczenie

Pojęcie kompetencji różnojęzycznej oraz postulaty jej systemowego rozwijania obecne są na gruncie glottodydaktyki od ponad ćwierć wieku, niemniej jednak koncepcje ich realizowania pozostają wciąż na marginesie praktyki dydaktycznej. Z tego względu w artykule opisano

zmiany w myśleniu o edukacji językowej – od koncepcji wielojęzyczności (*multilingualism*) do koncentracji na kształceniu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej (*plurilingual and pluricultural competence*) oraz przybliżono kluczowe koncepcje dydaktyczne w zakresie jej rozwijania (np. technika siedmiu sit, model SMART).

W części aplikacyjnej artykułu przedstawiono sposoby rozwijania strategii prowadzących do pełniejszego wykorzystywania potencjału językowego przez jednostkę oraz przykłady aktywności służących temu celowi. Prezentowane rozwiązania powstały z myślą o osobach rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego, a sposoby wykonania proponowanych zadań stanowią ilustrację dla przedstawianych w artykule tez i postulatów. W odniesieniu do przeprowadzonych badań omówiono także czynniki wpływające na efektywność wnioskowania międzyjęzykowego oraz umiejętności budowania wiedzy na temat systemu gramatycznego nowego języka w oparciu o dostarczone wskazówki. Kompetencja różnojęzyczna jest bowiem konstruktem wysoce zindywidualizowanym i zależnym od znajomości innych języków obcych, świadomości metakognitywnej oraz wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, co stanowi dodatkowy argument przemawiający za wprowadzaniem aktywności ją rozwijających w ramach kształcenia językowego – także na gruncie glottodydaktyki polonistycznej.

Developing plurilingual competence in the context of teaching Polish as a foreign language

Summary

The concept of plurilingual competence and the call for its systemic development have been present in the field of glottodidactic plurilingual competence s for over twenty-five years. Nevertheless, the practical implementation of these concepts still remains on the margins of teaching practice. The article discusses the evolution in the perception of language teaching – from the concept of multilingualism to an emphasis on fostering plurilingual and pluricultural competence. Key didactic concepts for cultivating this competence are introduced, including the "seven sieves" technique and the SMART model.

The practical section of the article outlines methods for developing strategies that maximise an individual's linguistic potential. Additionally, it presents examples of activities designed to achieve this goal. The presented solutions were tailored for beginners learning Polish as a foreign language, and the methods of solving the proposed tasks serve as illustrations for the theses and proposals stated in the article. The factors influencing the effectiveness of interlingual inferencing and the ability to build knowledge about the grammatical system of a new language using provided cues are also addressed in relation to the conducted study. Plurilingual competence is a highly individualized construct dependent on the knowledge of other foreign languages, metacognitive awareness, and previous educational experiences. This underlines the importance of integrating activities enhancing this competence within language teaching, including in the context of Polish glottodidactics.

Cytowanie

Prizel-Kania, Adriana, Beata Terka. „Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego". *Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny* 23 (2024): 181–193. DOI: 10.18276/sj.2024.23-11.