



Marta Krasuska-Betiuk

<https://orcid.org/0000-0002-8743-1481>

e-mail: mbkar@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Pluralizm w edukacji językowej – konceptualizacje, implikacje dydaktyczne

Pluralism in Language Education – Conceptualisations and Didactic Implications

KEY WORDS

language
v. *linguaging*,
pluralistic
approaches,
mediation

ABSTRACT

The article is a metalinguistic reflection on the didactic potential of *plurilingualism*, and its aim is to present the conceptual assumptions of selected pluralistic concepts of language education, which linguists call *plurilingual pedagogies*. This is a group of methodological, theoretical and practical approaches, considered not only innovative, valuable and effective, but also necessary for application in contemporary education. And although plurilingualism functions in the Polish system in bilingual and international institutions, in the form of didactic concepts, programmes or methodological solutions, the author sees the need for its wider use and implementation in everyday school practice, especially in the present times, when every child is in the process of reaching a certain level of bilingualism and every teacher is a teacher of language. This article presents the most important concepts, such as *prulilingualism*, *translanguaging* and *language awareness*, which are used in the everyday language practice of multilingual families and communities and are applicable in multilingual groups, classrooms, and in working with children with migration experience.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

language
v. *languageing*,
podejścia
pluralistyczne,
mediacja

Artykuł ma charakter metajęzykowej refleksji na temat potencjału dydaktycznego plurilingwalizmu, a jego celem jest prezentacja założeń koncepcyjnych wybranych pluralistycznych koncepcji edukacji językowej, które lingwiści określają mianem *plurilingual pedagogies*. To grupa podejść metodologiczno-teoretycznych i praktycznych, uznawanych nie tylko za innowacyjne, wartościowe i skuteczne, ale też konieczne do zastosowania we współczesnej edukacji. I chociaż różnojęzyczność funkcjonuje w polskim systemie w placówkach dwujęzycznych i międzynarodowych w formie koncepcji dydaktycznych, programów lub rozwiązań metodycznych, autorka dostrzega potrzebę jej szerszego wykorzystania, implementacji do codziennej praktyki szkolnej w obecnych czasach, gdy każde dziecko jest w procesie dochodzenia do określonego poziomu dwujęzyczności, a każdy nauczyciel jest nauczycielem języka. W artykule przedstawiono najważniejsze podejścia: *prulilingualism*, *translanguageing* i *language awareness*, które są stosowane w codziennej praktyce językowej rodzin i społeczności wielojęzycznych oraz mają zastosowanie w różnojęzycznych grupach, klasach, w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji.

Wprowadzenie

Pytania o to, jak w czasach wzmożonych globalnych interakcji, wielokulturowości, wielojęzyczności oraz migracji ponad granicami narodowymi i w ich obrębie wspierać rozwój językowy dzieci i organizować kształcenie językowe, pojawiają się zarówno w środowisku badaczy uniwersyteckich, jak i praktyków. Klasy wczesnoszkolne w XXI wieku stały się bardzo heterogeniczne, uczęszczają do nich dzieci o różnych zdolnościach, doświadczeniach językowych, pochodzeniu społeczno-kulturowym i oczekiwaniach rodziców, co stawia przed nauczycielami i twórcami polityki oświatowej zadania zrozumienia istoty procesów rozwojowych, w wyniku których dzieci uczą się dwóch (lub więcej) języków oraz tego, jak te doświadczenia wpływają na rozwój wszystkich sprawności językowych (mówienia, czytania, pisania). Koncepcja transferu międzyjęzykowego – wykorzystania wiedzy językowej zarówno pojęciowej, jak i fonologicznej z pierwszego języka do nauki języka dodatkowego – jest przedmiotem badań i dyskusji psycholingwistów na całym świecie (Galloway i Lesaux, 2017). Pojawiają się postulaty przyjęcia perspektywy *pluriliteracies*, czyli uwzględniania różnojęzyczności w tworzeniu programów nauki czytania i pisania (Cross i in., 2022). Jim Cummins przekonuje, że dialog pomiędzy teorią, badaniami i praktykami dydaktycznymi przyczynia się do lepszego zrozumienia zarówno nauki języka, jak i rozwoju poznawczego uczących się. Wiedza o naturze rozwoju językowego

i sposobach jego rozwijania generowana przez edukatorów w trakcie ich działań metodycznych działała jako katalizator dla tworzenia i rozszerzania teorii (Cummins, 2020, s. 206). Inspirujące propozycje płyną z obszaru pedagogiki różnojęzyczności (*plurilingual pedagogy*), subdyscypliny ogniskującej koncepcje teoretyczne i doświadczenia dydaktyczno-metodyczne wypracowane w wielu krajach europejskich (Szwajcaria, Hiszpania, Francja, Wielka Brytania) i pozaeuropejskich (Australia, Kanada). *Plurilingual pedagogies* (Lau i Van Viegen, 2020) nie są zupełnie nową teorią.

Nauczanie języka polskiego jako obcego lub drugiego dzieci z doświadczeniem migracji stanowi dynamiczny obszar podejmowanych także w naszym kraju refleksji naukowych, niejednokrotnie badacze wiążą je z koncepcjami edukacji włączającej (Gębał, 2019, s. 323). Istnieje realna potrzeba ściślejszej współpracy naukowców oraz praktyków z zakresu nauczania języków ojczystych oraz kolejnych obcych (Awramiuk i Karolczuk, 2016; Awramiuk i Rozumko, 2018). Ustalono, jak sytuacja jednoczesnej nauki języka ojczystego, obcego lub drugiego wpływa na zmianę roli i celu nauczania gramatyki, elementarnych sprawności (mówienia, czytania i pisania) oraz na modyfikację metody pracy nauczyciela (Pamuła-Behrens i Szymańska, 2018). W doskonaleniu umiejętności uczących się istotne jest podnoszenie ich świadomości w zakresie wszystkich języków, którymi się posługują. Możemy odwoływać się nie tylko do ich znajomości języka pierwszego, ale równie dobrze zastosować naukę przez analogię z innymi językami, z którymi nasi uczniowie są zaznajomieni, wykorzystywać ich skumulowane doświadczenie językowe. Michał Paradowski udowadnia potrzebę uznania języka ojczystego uczniów szczególnie w klasach jednolitych językowo, wskazuje miejsce i rolę języka pierwszego (źródłowego), który staje się medium nauczania, narzędziem do osiągnięcia celów organizacyjno-logistycznych zajęć, komunikacji rówieśniczej, podstawą porównań międzyjęzykowych. Staje się użyteczny w nauczaniu komparatywno-kontrastywnym, które badacz zaprojektował (2017, s. 129–173). Różnorodność kulturowa i językowa rodzi potrzebę myślenia o edukacji językowej w sposób holistyczny, integrujący paradygmaty, koncepcje dydaktyczne, podejścia¹ i zalecenia dydaktyki języka ojczystego z metodykami nauczania języka obcego/języków obcych (Krasuska-Betiuk, 2022).

¹ Określenie „podejście” odzwierciedla nowy, otwarty sposób postrzegania planowania i realizacji procesu dydaktycznego, kładzie ono nacisk na zorientowaną na realizację konkretnych celów edukacyjnych formułę, zawiera w sobie dość otwartą koncepcję nauczania, uwzględniającą wykorzystywanie różnych jego technik, odpowiadających zdiagnozowanym wcześniej potrzebom edukacyjnym (Gębał, 2019, s. 121).

Holistyczne nurty w edukacji językowej – *pluralinguallism* i *plurilingual pedagogy*

Kamieniem węgielnym nowego paradygmatu w edukacji językowej i jej konceptualizacji jest pojęcie *prulilingualismu*, które pojawiło się w odpowiedzi na zwiększoną mobilność społeczną, skutkującą zwielokrotnioną różnorodnością kulturową i językową oraz złożonością kontekstów uczenia się i nauczania. Podkreśla ono wzajemne powiązania, współzależność i wizję synergii, stanowi ramę koncepcyjną edukacji językowej, której drogi w ostatnich dekadach prowadziły od dwujęzyczności poprzez wielojęzyczność do różnojęzyczności, markowanej prefiksami bi-, multi-, pluri-. Zmiana paradygmatu polega na przejściu od liniowego sposobu postrzegania rozwoju języka na złożony, taki, który pozwala uchwycić dynamiczną interakcję między językiem jako bytem a językiem jako stale dynamicznie rozwijającym się konstruktem, między *language* (postrzeganiem języka jako nośnika informacji, tego, co istnieje jako myśl) a *linguaging* (działaniem w trakcie tworzenia), będącym dynamicznym, niekończącym się procesem nadawania znaczenia przy użyciu różnych zasobów językowych i semiotycznych. *Linguaging* jest fazą chaosu, a *langue* momentem przejściowej równowagi, systemowej homeostazy. Możemy za Wygotskim powiedzieć, że „myśl nie wyraża się jedynie w słowach; powstaje dzięki nim” i „przechodzi wiele zmian, gdy zamienia się w mowę” (Piccardo, 2019, s. 215). *Plurilingualism* ma charakter pojęcia parasolowego, semantycznie najbardziej pojemnego. W założeniach *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020) CEFR nie jest teoretyzowany jedynie w kategoriach abstrakcyjnych, lecz także stanowi ramę dla pedagogiki językowej. CEFR wzmacnia ideę, że edukacja językowa powinna dostosowywać się do różnych sytuacji, a zatem szanować daną rzeczywistość, jej historyczno-społeczny kontekst, a także cele osobiste uczących się, respektować poznawcze, psycholingwistyczne i emocjonalne podstawy uczenia się.

Różnojęzyczność wyzwala 3 obszary innowacji w pedagogice językowej:

1. Zachęca do kontekstowo właściwego, zgodnego z zasadami i pedagogicznie ukierunkowanego korzystania z zasobów językowych i pozajęzykowych w różnych językach. W ten sposób docenia się repertuary językowe uczących się, a także kształtuje i wzmacnia świadomość metajęzykową (*metalinguistic awareness*).
2. Fundamentalną rolę przypisuje mediacji (*mediation*), będącej indywidualnym i społecznym, poznawczo-rozwojowym zarazem procesem tworzenia znaczenia. Obejmuje wszystkich uczestników życia społecznego – ucznia i nauczyciela.

W mediacji użytkownik języka/uczeń działa jako podmiot społeczny, który tworzy mosty i pomaga konstruować lub przekazywać znaczenie, czasami w tym samym języku, czasami w różnych trybach (np. z jednego języka na inny – mediacja międzyjęzykowa). Skupiono się na roli języka w takich procesach, jak tworzenie przestrzeni i warunków do komunikowania się i/lub uczenia się, współdziałanie w konstruowaniu nowych znaczeń, zachęcanie innych do konstruowania lub rozumienia nowych znaczeń oraz przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie. Kontekst może mieć charakter społeczny, pedagogiczny, kulturowy, językowy lub zawodowy (Council of Europe, 2020, s. 90).

Mediacja może mieć charakter wewnątrz- lub międzyjęzykowy, a wszystkie deskryptory z zakresu mediacji tekstu wymagają łącznego stosowania działań recepcji i produkcji. Zasadniczo opisywane są cztery rodzaje mediacji: językowa, kulturowa, społeczna i pedagogiczna. Mówi się także o mediacji relacyjnej, która przyjmuje formę działań polegających na tworzeniu otwartego na współpracę środowiska, oraz mediacji poznawczej, polegającej na ułatwianiu dostępu do wiedzy lub pojęć, do których dana osoba nie ma bezpośredniego dostępu ze względu na bariery kulturowe lub językowe bądź związane z niezajomością zagadnienia (Janowska, 2021, s. 73). Mediacja odgrywa fundamentalną rolę i kształtuje nawyk uczenia się przez całe życie zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Integracja różnych języków w procesie rozwoju poznawczego wspiera tworzenie znaczeń. Umożliwienie uczniom, w razie potrzeby, polegania na ich (wspólnym) języku (czy to ich języku L1 – ojczystym) w celu wykonania zadania w języku docelowym stanowi rusztowanie i ułatwia proces mediacji. Aktualne deskryptory mediacji w dokumencie CERF *Companion Volume* są podzielone na trzy główne kategorie: mediacja tekstu (uczestnicy życia społecznego/użytkownicy języka uruchamiają kompetencje różnojęzyczne w celu znalezienia sformułowań umożliwiających zrozumienie danego tekstu dla siebie i/lub dla innych i/lub z innymi); mediacja pojęć (wspólnie zastanawiają się nad istotą rzeczy, pomagają w procesie artykułowania myśli i konceptualizowania pojęć); mediacja komunikacji (ma charakter relacyjny, odnosi się do (auto)regulacji podmiotu oraz jego relacji z innymi uczestnikami życia społecznego) między sobą, mediujący wspomaga proces komunikacji poprzez zapewnienie odpowiedniej przestrzeni, pomoc w określeniu wspólnej płaszczyzny porozumienia oraz przewidywanie i/lub pokonywanie barier lub przeszkód językowych i kulturowych, a także radzenie sobie z nieporozumieniami i napięciami (Piccardo, 2022, s. 28).

3. Promuje podejście zorientowane na działanie (*action-oriented approach*), zalecane przez CEFR, (re)konceptualizuje uczenie się i używanie języka w kategoriach rozwiązywania problemów. CEFR postrzega osoby uczące się języków jako podmioty społeczne zaangażowane w strategiczny i refleksyjny proces, w którym

wykorzystują pełną różnorodność zasobów językowych i pozajęzykowych swojego repertuaru językowego i kulturowego. Centralne miejsce cyklu planowania–wykonania–ewaluacji–udoskonalania/zmiany w rzeczywistych zadaniach zorientowanych na działanie stanowi spiralny schemat proces–produkt–proces, który jest zgodny z wizją systemową (Piccardo, 2019, s. 217).

W opublikowanym w serii „Educational Linguistics” wieloautorskim tomie pt. *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*, zredagowanym przez kanadyjskie badaczki Sunny M.C. Lau i Saskię Van Viegen, znajdziemy ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne przesłanki nowego podejścia w obszarze lingwistyki stosowanej, zestawienie aktualnych trendów w badaniach nad wielojęzycznością, już ugruntowane koncepcje lub wyłaniające się stanowiska i konstrukty teoretyczne z obszaru pluralistycznych podejść do edukacji językowej, które najintensywniej zyskują na znaczeniu (*Plurilingual Lab*, McGill University). Autorzy rozdziałów skupionych wokół pojęć takich jak *plurilingualism*, *plurilingual pedagogies*, *multilingual turn* i *translanguaging*² promują te teorie języka, koncepcje i podejścia pedagogiczne, które są wyraźnie krytyczne lub transformacyjne wobec pedagogiki deficytów w odniesieniu do praktyk językowych uczniów. Plurilingwalizm kładzie bowiem nacisk na repertuary językowe i różnojęzyczne kompetencje językowe, syntezę (kombinację) języków, przełączanie kodów oraz wielokulturowość. Podejścia pluralistyczne wyłoniły się w wyniku badań prowadzonych przez uniwersyteckich lingwistów we współpracy z lektorami pracującymi w zróżnicowanych kulturowo i językowo kontekstach edukacyjnych w odpowiedzi na potrzeby uczniów. W różnojęzycznej dydaktyce bierze się pod uwagę i rozwija cały repertuar językowy ucznia – w tym niepełne lub częściowe umiejętności językowe. Kiedy kultura dydaktyczna szkoły staje się otwarta na języki ojczyste wszystkich jej uczniów (i rodziców) i zachęca do *translanguaging*, wówczas rozluźniają się lub odrzucają relacje władzy oparte na przymusie czy przemocy symbolicznej, funkcjonujące w szkołach i w danym społeczeństwie, które marginalizują potencjał intelektualny, talenty językowe poszczególnych uczniów i ich społeczności. Zgodnie z ideą, że tożsamości lub identyfikacje uczniów nie są ani stałe, ani statyczne, pedagogika różnojęzyczna uwzględnia dynamiczne, płynne rozumienie nie tylko użycia języka, ale także uczących się języka/ów (Lau i Van Viegen, 2020, s. 327).

Nowe metody i podejścia do nauki języków pojawiły się w ramach koncepcji pluralistycznych zaproponowanych w dokumencie *Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA) opublikowanym w połowie 2000 roku, utworzonym przez Radę Europy i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML). Podejścia

² Terminologia ta zdomowiona w angielszczyźnie trudna jest do przetłumaczenia na język polski, dlatego pozostawiam ją w brzmieniu oryginalnym.

pluralistyczne opierają się na założeniu, że proces nauczania i uczenia się powinien obejmować wiele języków (*plurilingualism*) i kultur (*pluriculturalism*) niezależnie od przedmiotu. Wzmacniają pogląd, że wcześniejsza wiedza językowa i kulturowa jest mile widziana w każdym środowisku uczenia się, w szczególności w kształceniu językowym. Podejście plurilingwalne zakłada współpracę pomiędzy poszczególnymi dydaktykami szczegółowymi, co umożliwia przeniesienie ich w wymiar komparatystyczny. W ramach podejść pluralistycznych rozwijane są obecnie cztery zasadnicze obszary dydaktyki wielojęzyczności. Są nimi: podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych, zintegrowane kształcenie językowe, interkomprensja między językami pokrewnymi oraz otwarcie na języki znane jako *Awakening to Languages* (AtL) lub *Éveil aux Langues* we Francji i Szwajcarii oraz *Sprach(en)bewusstheit* w krajach niemieckojęzycznych (Gębal, 2019, s. 237). Nathalie Auger (2020) zaproponowała własny *Modèle holistique maximaliste pour les classes multilingues* stanowiący rodzaj kompleksowych ram dla klas wielojęzycznych. Składa się on z 7 etapów: 1. Uznaj i docen różnorodność językową klasy; 2. Korzystaj z języków jako zasobu, którego należy nauczać i uczyć się; 3. Korzystaj z materiałów wielojęzycznych i wielokulturowych; 4. Wzmacniaj wzajemne uczenie się uczniów od siebie; 5. Korzystaj z wielojęzycznych i wielokulturowych środowisk (poza klasą, szkołą) jako zasobu edukacyjnego; 6. Angażuj rodziców; 7. Zwiększaj świadomość różnorodności wśród personelu edukacyjnego i nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Translanguaging w kontekście edukacyjnym

Termin *translanguaging* pojawił się jako opisowa etykieta dla określonej praktyki językowej. Jest angielskim tłumaczeniem Colina Bakera (2001) z walijskiego *trawsieithu* ukutego przez Cena Williamsa z Uniwersytetu w Bangor w 1994 r. dla opisanego praktyk pedagogicznych obserwowanych przez niego w walijskich szkołach, w których nauczyciel próbował nauczać w języku walijskim, a uczniowie odpowiadali głównie po angielsku (Lewis i in., 2012). Czasami wybór języka był odwrotny, gdy uczniowie czytali coś po walijsku, a nauczyciel oferował wyjaśnienia po angielsku. W ten sposób w klasie można było używać pełnego repertuaru językowego uczniów, maksymalizować zasoby językowe ucznia i nauczyciela w procesie tworzenia znaczenia, kształtowania doświadczeń, rozwiązywania problemów, konstruowania wiedzy. Takie praktyki nie były bynajmniej unikatowe, poza Walią występowały też w Kraju Basków czy Katalonii.

Koncept *translanguagingu* przyjęty i spopularyzowany w Stanach Zjednoczonych przez Ofelię Garcję (2009) ma dziś znaczenie globalne – oznacza „wykorzystywanie pełnego repertuaru językowego mówiącego bez zwracania uwagi na staranne

przestrzeganie społecznie i politycznie określonych granic języków narodowo i kulturowo zdefiniowanych (państwowych)” (Otheguy i in., 2015). Znaczna część jego epistemologii wywodzi się z koncepcji heteroglosji Michaiła Bachtina (Bakhtin, 1981). Najszerze pola badawcze wyznaczają *Translingual Language Ideologies*, które funkcjonują jako *translanguaging*, *multilingual turn*, *plurilingualism* (Diao i Trentman, 2021). Opierają się na założeniach, że granice językowe są płynne i konstruowane społecznie, kładą nacisk na repertuar językowy jednostek, a nie na społeczne granice języków autonomicznych, narodowo i kulturowo zdefiniowanych, hegemonicznych, wyróżnionych (*named languages*). Ogólny zasób językowy jednostki zmienia się wraz z czasem i doświadczeniami życiowymi, ludzie czerpią ze swojego repertuaru językowego w sposób określony kontekstowo, także w celu uczenia się, co może, ale nie musi odpowiadać granicom wyznaczonym przez języki narodowe.

Translanguaging Theory z kolei rozwijana jest jako teoria i praktyka w dwujęzycznych i rdzennych/odziedziczonych środowiskach edukacyjnych, wiąże się z silną orientacją na sprawiedliwość społeczną, w koncepcji tej nacisk położony jest na rozpoznawanie i docenianie języków populacji marginalizowanych zamiast przyjmowania perspektywy deficytu (García i Wei, 2014; Otheguy i in., 2015). Profesor Jasone Cenoz reprezentująca Research Methods in Education na University of the Basque Country UPV/EHU oraz prezydentka Education Science Committee of the Spanish Research Council (AEI) rozróżnia *translanguaging* pedagogiczny (teoria i praktyka obejmująca zaplanowane strategie dydaktyczne nauczania integrującego dwa lub więcej języków, bazuje na wiedzy merytorycznej i językowej uczących się, poszerza ich świadomość metalingwistyczną) oraz spontaniczny *translanguaging* (rzeczywiste praktyki dyskursywne stosowane przez wielojęzycznych uczniów w szkole i poza nią) i przedstawia je jako kontinuum (Cenoz i Gorter, 2021). Intersująco przedstawiają się wyniki badań nauczycieli przeszkolonych do wdrażania praktyki transjęzyczności w swoich klasach (Cenoz i in., 2022).

Przez lata *translanguaging* funkcjonował jako skuteczna praktyka pedagogiczna w różnych kontekstach edukacyjnych, w których język edukacji szkolnej lub język wykładowy różnił się od języków uczniów. Poprzez celowe przełamywanie sztucznych i ideologicznych podziałów między rdzennymi mieszkańcami a imigrantami, większością a mniejszością oraz językiem docelowym a językiem ojczystym *translanguaging* wzmacnia zarówno ucznia, jak i nauczyciela, przekształca relacje władzy.

Zgromadzono bogatą literaturę obcojęzyczną wokół idei *translanguaging*, w polskim piśmiennictwie tłumaczonego jako transjęzyczność/transjęzyczność (Grossman, 2019) lub nietłumaczonego (Romanowski, 2018). *Translanguaging* jako pedagogika jest uważana za twórczą i transformatywną, i ogólnie jest postrzegana jako skuteczna, jako natomiast teoria lingwistyczna pozostaje czasem jeszcze kontrowersyjna (Wei, 2018). Ważnym celem stojącym za teorią *translanguaging* jest zakwestionowanie

hierarchiczności języków oraz potrzeba zajęcia się nierównościami i przemocą symboliczną, z jaką spotykają się użytkownicy języków mniejszościowych, zwłaszcza w krajach anglojęzycznych (García i Wei, 2014), ale także przez osoby posługujące się lokalnymi językami w dawnych kontekstach kolonialnych (Turner i Lin, 2020). Badacze zgłębiający teorię *translanguaging* zamiast badać języki dominujące, hegemoniczne – na przykład francuski, chiński i niemiecki – jako wyłącznie „zewnętrzne konstrukcje społeczne” (Vogel i García, 2017) – pozycjonują je jako element wewnętrznego dialogu uruchamianego dla tworzenia znaczenia. Traktują te języki narodowe jako zewnętrzne konstrukcje społeczne w tym sensie, że są one narzucone mówcy, ale sposób, w jaki mówcy w procesie uczenia się przywłaszczają sobie te konstrukcje, jest dialogiczny: narzucenie języków większościowych i sposób, w jaki są one używane, nie są bowiem tym samym (Otheguy i in., 2015). Określili cechy leksykalne i strukturalne, za pomocą których jednostka się komunikuje, jako „idiolekt”, czyli repertuar mówiącego z jego własnej perspektywy (Turner i Lin, 2020). Przedrostek *trans-* sugeruje proces, w wyniku którego pojawia się nowa, złożona rzeczywistość tworząca niezależny fenomen, zakłada transformację, twórcze przekształcanie, poszerzanie, ścieranie się ze sobą, wyjście poza granice języka. Druga część słowa – *linguaging* – oznacza „myślenie i pisanie między językami”, uwypukla 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. Jest to język rozumiany jako działanie lub czynność, coś, co robimy, a nie struktura bądź materiał, z którego czerpiemy. Tę relację zilustrować można w formie równania: *trans + linguaging = people's 'ways with words'* (Romanowski, 2018). W ten sam sposób *translanguaging* nie odnosi się do dwóch lub więcej odrębnych języków ani do syntezy różnych działań językowych. Jest to raczej działanie uwidaczniające złożoność 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, nie stanowią własności politycznej ani nie przynależą do konkretnych państw czy regionów, np. język angielski nie przynależy do Wielkiej Brytanii, Kanady czy Stanów Zjednoczonych. *Translanguaging* jest i może być swobodnie stosowany w szkołach wielojęzycznych, w środowiskach używających języków mniejszościowych (również imigranckich). To perspektywa ukierunkowująca nasze rozumienie w stronę bardziej inkluzywnej pedagogiki, która docenia i wspiera różnorodność.

Aby lepiej zrozumieć tę koncepcję, możemy porównać umysł dziecka do obrazu akwarelowego, na którym każdy kolor będzie reprezentował znany dziecku język. Nie możemy dokładnie określić, gdzie się zaczynają lub kończą, ponieważ granice nie

są jasno określone, nakładają się na siebie, tworząc nowe kolory. W ten sam sposób języki są wplecione, uwikłane w umyśle dziecka (Núñez Gutiérrez, 2023). 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. Pedagogika transjęzykowa (*translanguaging pedagogy*), rozumiana jako metodyczna mobilizacja pełnego repertuaru językowego uczniów i promowanie produktywnego kontaktu między językami, jest obecnie popierana (z pewnymi zastrzeżeniami) wśród społeczności naukowej i aktywnie eksplorowana przez nauczycieli w kontekście klasy szkolnej (Turner i Lin, 2020). W rzeczywistości *translanguaging* bardziej niż jakakolwiek inna praktyka lub pedagogika podtrzymuje praktykowanie języka domowego. Krytyczny orędownik tego podejścia Jim Cummins opisał 3 wdrożone w przeciągu ostatnich 20 lat w Kanadzie różnojęzyczne inicjatywy edukacyjne skierowane do uczniów przyswajających drugi język: *Linguistically Appropriate Practice* (Chumak-Horbatsch, 2012), *Dual Language Showcase* oraz *Multiliteracies Projekt* (Cummins, 2019).

Wnioski

Pedagogika różnojęzyczności to kompleksowa, dynamiczna i nowatorska subdyscyplina generująca różnorodne implikacje dla praktyki. Ma potencjał krytyczny, ponieważ kwestionuje niesprawiedliwe relacje władzy właściwe dla hierarchii językowych, przekształca społeczne reprezentacje mniejszościowych tożsamości językowych i angażuje uczących się w działania na rzecz zmian społecznych. Ma także potencjał twórczego aranżowania przestrzeni pracy w ramach i wbrew ograniczeniom strukturalnym i ideologicznym, aby można było zaprojektować kierunki dla alternatywnych, dynamicznych podejść, które wykraczają poza binarną, uproszczoną monolingwalną perspektywę edukacji językowej (Lau i Van Viegen, 2020). W praktyce oznacza pewną postawę, stan umysłu, sposób funkcjonowania w klasie szkolnej. Istnieje zatem potrzeba promowania zmian w polityce z zakresu wczesnej edukacji językowej, która uwzględniałaby zdolność oddziaływania różnojęzycznych i różnokulturowych potencjałów dzieci jako ważnego zasobu wiedzy, szanowała ich repertuary językowe i pozwalała im zaistnieć w sytuacjach uczenia się. Badacze sugerują, że kontakt dzieci z różnymi językami i kulturami we wczesnym wieku pozwala im rozwijać zrozumienie kulturowe i kompetencje komunikacyjne niezbędne do rozwoju w coraz bardziej wielojęzycznym i wielokulturowym świecie (Coelho i Ortega, 2020). Potencjał dzieci z Ukrainy, które w większej niż dotychczas skali dołączają do polskich szkół, należy potraktować jako szansę dla przyspieszenia zmian w edukacji językowo-kulturowej na każdym etapie. Spotkanie dwóch języków może zadziałać wyzwalająco (transfer

pozytywny). Sprzyjać temu może wiele elementów: dzieci szybko opanują wymowę, bo ona jest podobna, sprzyja nam leksyka, bo nie brzmi obco, także rozumienie ze słuchu i mówienie. Starszym uczniom alfabet łaciński nie jest obcy, bo uczą się j. angielskiego. Warto uczynić z obecności dzieci z Ukrainy bogactwo – przynoszą nam swoją kulturę i język, dzięki czemu lepiej rozumiemy i siebie, i innych. Wyraźnie zauważalne obecnie w Polsce dążenie do zacieśniania współpracy między lingwistyką i pedagogiką językową (Gębał i Kumięga, 2020) z pewnością przyczynia się do opracowywania skutecznych strategii czy modeli edukacji wspierającej różnojęzyczność. Przykładem dobrych praktyk jest udostępniona wszystkim zainteresowanym edukatorom strona projektu *Literacy for CLIL* (<https://literacyforclil.edunext.io>) z ciekawymi otwartymi kursami np. *Literacy approaches*.

Bibliografia

- Auger, N. (2020). Un modèle en 7 étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Ruptures 2: École et migrations. L'école de la République est-elle accueillante?*, 2(166), 99–105.
- Awramiuk, E. i Karolczuk, M. (red.). (2016). *Z problematyki kształcenia językowego. 6*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Awramiuk, E. i Rozumko, A. (red.). (2018). *Z problematyki kształcenia językowego. 7*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, tłum.). University of Texas Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J., Santos, A. i Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and teachers' perceptions of anxiety. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2021387>
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto Press.
- Coelho, D. i Ortega, Y. (2020). Pluralistic approaches in early language education: Shifting paradigms in language didactics. W: S.M.Ch. Lau i S. Van Viegen (red.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (s. 145–160). Springer.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cross, R., D'warte, J. i Slaughter, Y. (2022). Plurilingualism and language and literacy education. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(3), 341–357. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00023-1>

- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, art. 13, 19–36. <https://paperity.org/p/220065267>
- Cummins, J. (2020). Dialogue/response – engaging translanguaging pedagogies in language classrooms. W: S.M.C. Lau i S. Van Viegen (red.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (s. 205–212). Springer.
- Diao, W. i Trentman, E. (red.). (2021). *Language learning in study abroad: The multilingual turn*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411340>
- Galloway, P., i Lesaux, N. (2017). A matter of opportunity. Language and reading development during early childhood for dual-language learners. W: *The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (s. 26–39). Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. i Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gębal, P. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. PWN.
- Gębal, P. i Kumiega, Ł. (red.). (2020). *Między lingwistyką a pedagogiką: Konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grossman, E.M. (2019). O zjawisku „transjęzykowości” (*translanguaging*) na przykładzie brytyjskiej literatury dziecięcej o tematyce migracyjnej. W: K. Frukacz (red.), *Recepcja i adaptacja, mecenaty i migracje: Prace ofiarowane profesorowi Romualdowi Cudakowi* (s. 236–250). Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Gnome.
- Janowska, I. (2021). *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: Od teorii do praktyki*. Księgarnia Akademicka.
- Krasuska-Betiuk, M. (2022). Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszy wieku szkolnym. *Edukacja Międzykulturowa*, 18(3), 152–164. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa/8845-em2022310>
- Lau, S.M.Ch. i Van Viegen, S. (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Springer.
- Lewis, G., Jones, B. i Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- McGill University. (b.d.). *Plurilingual Lab*. McGill University. <https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/>
- Núñez Gutiérrez, S. (2023). *Translanguaging*. Translanguaging in ECE. <https://www.translanguaginginece.com/translanguaging>
- Otheguy, R., García, O. i Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018). Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego. W: A. Rozumko i E. Awramiuk (red.),

- Wiedza o języku w kształceniu filologicznym* (s. 13–29). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Paradowski, M.B. (2017). *M/Other tongues in language acquisition, instruction, and use*. Institute of Applied Linguistics University of Warsaw.
- Piccardo, E. (2019). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. W: P.P. Trifonas i T. Aravossitas (red.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (s. 207–225). Springer.
- Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual: Pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
- Romanowski, P. (2018). O modelu translanguaging i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym. *Języki Obce w Szkole*, 22, 49–54.
- Turner, M. i Lin, A.M.Y. (2020). Translanguaging and named languages: Productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 423–433. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1360243>
- Vogel, S., García, O. (2017). Translanguaging. W: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o dduilliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor University.