

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

Instytut Romanistyki

REPREZENTACJE SPOŁECZNE WIELOJĘZYCZNOŚCI STUDENTÓW FILOLOGII ROMAŃSKIEJ

The social representation of plurilingualism among students of French

The aim of this paper is to show the social representation of plurilingualism among students of French. The theoretical part of the paper presents definitions of plurilingualism used in sociolinguistics and foreign language didactics. The experimental part presents a survey conducted among the students, as well as a comparison of the results with the outcomes of a similar survey conducted in 2003, in order to indicate possible differences or changes in the didactic paradigm. The purpose of the study was to analyse the concept of plurilingualism, and to find to what extent students regard themselves as plurilingual.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pojęcia wielojęzyczności z punktu widzenia dydaktyki nauczania języków obcych. Ponieważ glottodydaktyka, jako nauka interdyscyplinarna, pozostaje w ścisłym związku z naukami pokrewnymi, w tym również z socjolingwistyką, artykuł rozpocznie krótki przegląd socjolingwistycznych definicji dwujęzyczności. Następnie zostanie przedstawiona wielojęzyczność z perspektywy glottodydaktyki: dokładnej analizie zostanie poddana definicja kompetencji wielojęzycznej zaproponowana przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* oraz jej związek z kompetencjami ogólnymi użytkownika języka. Artykuł zakończy opis badania przeprowadzonego w 2012 wśród studentów filologii

romańskiej. Wnioski z badania zostaną porównane z wnioskami z analogicznego badania przeprowadzonego w 2003 roku, w celu ukazania jaka zmiana zaszła w glottodydaktycznym paradygmacie.

2. Dwu-/wielojęzyczność w ujęciu socjolingwistycznym

Pojęcie dwu-/wielojęzyczności nie jest pojęciem nowym w badaniach z zakresu socjolingwistyki. Definicje, które pojawiają się w literaturze przedmiotu, można podzielić na dwie kategorie (Kucharczyk 2003): definicje, które opierają się na kryterium opanowania języków oraz definicje, które za punkt wyjścia biorą kryterium posługiwania się językami.

2.1. Definicje oparte o kryterium opanowania języków

Wiodącą definicją wielojęzyczności, opartą na kryterium opanowania języków, jest definicja zaproponowana przez Bloomfielda. Według niej dwujęzyczność ma miejsce wtedy, gdy idealnemu przyswajaniu drugiego języka, nie towarzyszy strata języka pierwszego, w wyniku czego jednostka kontroluje obydwa języki tak, jakby były to jej języki ojczyste (za: Overbeke 1972). Innymi słowy, osoba dwujęzyczna musi posiadać kompetencję rodzimego użytkownika języka w dwóch językach. Definicją skrajnie różną, ale opierającą się również na kryterium opanowania języków, jest definicja autorstwa Macnamary, według której osoba dwujęzyczna powinna opanować w stopniu minimalnym jedną z czterech sprawności językowych: rozumienie, mówienie, czytanie lub pisanie (za: Elmiger 2000). Jest rzeczą oczywistą, że pomiędzy tymi dwiema definicjami, znajdującymi się na dwóch przeciwstawnych biegunach, istnieją również inne określenia pojęcia, opierające się na kryterium opanowania języków. Definicją bliską bloomfieldowskiemu rozumieniu pojęcia wielojęzyczności, jest definicja zaproponowana przez Hagège, według której osoba dwujęzyczna powinna opanować dwa języki tak, jakby były to jej dwa języki ojczyste (Hagège 1996). Niemniej jednak, w odróżnieniu od Bloomfielda, Hagège w sposób konkretny formułuje warunki, jakie musi spełnić osoba dwujęzyczna. Nie tylko powinna mówić, rozumieć, czytać i pisać z taką samą łatwością w dwóch językach, ale i wykazywać biegłą znajomość idiomów, związków frazeologicznych, które należą do dwóch różnych systemów językowych. Inną definicją opierającą się na kryterium opanowania języków jest definicja zaproponowana przez Deshays (1990), w której autorka również odwołuje się do idei rodzimego użytkownika języka jako modelu do opisanego osoby dwujęzycznej. Według Deshays, osoba dwuję-

yczna powinna nie tylko znać struktury gramatyczno-leksykalne na poziomie równym poziomowi *native speaker*, ale również posiadać bezbłędną wymowę, która nie zdradzałaby jej „obcego” akcentu. Należy jednak zaznaczyć, że osoba dwujęzyczna powinna opanować język drugi w takim samym stopniu jak osoba z kraju J1, która posiada taki sam status społeczny.

Konkludując, w definicjach opartych na kryterium opanowania języka, osoba dwu-/wielojęzyczna jest zazwyczaj porównywana do dwóch osób jednojęzycznych. Inaczej rzecz się ma w przypadku definicji opartych na kryterium posługiwania się dwoma językami.

2.2. Definicje oparte o kryterium posługiwania się językiem

Jedną z definicji wielojęzyczności opartych na kryterium posługiwania się językami, jest definicja zaproponowana przez Weinreicha (za: Overbeke, *op. cit.*). Według niej, dwujęzyczność to zamiennie używanie dwóch języków, a osoby zamiennie używające dwóch języków to osoby dwujęzyczne. Podobnie definiuje dwujęzyczność Mackey (za Elmiger, *op. cit.*): „*alternance de deux ou plus de langues*”. W tę samą optykę wpisuje się również definicja zjawiska podana przez Grosjean (1993): dwujęzyczność ma miejsce wtedy, kiedy istnieje kontakt pomiędzy różnymi językami, wynikający z potrzeby komunikowania się pomiędzy jednostkami. I wreszcie Kurcz (1992: 180) definiuje dwujęzyczność jako „fakt posługiwania się przez daną osobę dwoma (lub więcej) językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków”. Ta definicja wydaje się być operacyjna z punktu widzenia glottodydaktyki i można zaryzykować stwierdzenie, że pozostaje zbieżna z definicją wielojęzyczności zaproponowaną przez ESOKJ, która zostanie pokrótce przedstawiona w dalszej części artykułu.

3. Wielojęzyczność w ujęciu glottodydaktycznym

Jest rzeczą oczywistą, że pojawienie się ESOKJ, a wraz z nim podejścia zadaniowego, zrewolucjonizowało proces uczenia się / nauczania języków obcych. Zmiana ta dotyczy przede wszystkim silnego zaakcentowania elementów, które, choć istotne, były wcześniej marginalizowane w procesie glottodydaktycznym. Zwrócono przede wszystkim uwagę na kompetencje ogólne, nad rozwojem których powinno się pracować w trakcie procesu dydaktycznego na równi z rozwijaniem kompetencji *stricte* językowych. Ponadto, zdefiniowanie kompetencji wielojęzycznej sprawia, że odrzucona zostaje idea *native speaker* (rodzimego użytkownika języka) jako modelu, do którego użytkownik języka powinien dążyć.

3.1. Kompetencja wielojęzyczna w ujęciu *ESOKJ*

Definicja kompetencji wielojęzycznej, zaproponowana przez *ESOKJ* zakłada odejście od klasycznej jak dotąd dychotomii pomiędzy kompetencją komunikacyjną w J1 i J2 (Robert i Rosen 2010): każda jednostka posiada jedną kompetencję komunikacyjną, na którą składają się odmiany języka ojczystego oraz odmiany licznych języków obcych. Wynika więc z tego, że kompetencja wielojęzyczna obejmuje cały repertuar językowy, którym dysponuje użytkownik języka. Ponadto, rozwój kompetencji wielojęzycznej nie jest równoznaczny z przyrostem komunikacyjnej kompetencji językowej w poszczególnych językach. Wynika z powyższego, że poszczególne składowe kompetencji wielojęzycznej nie są równoważne, ponieważ jednostka nie będzie się posługiwać wszystkimi językami z równą biegłością. Ponadto może zdarzyć się, że nawet w obrębie jednego języka istnieć będą nierówności pomiędzy opanowaniem, a co za tym idzie praktykowaniem, poszczególnych umiejętności językowych. Stąd też, osoba wielojęzyczna często używa naprzemiennie znanych jej języków, co pozwala jej aktywować różnego rodzaju strategie, w celu wyeliminowania braków w którymkolwiek ze znanych jej kodów językowych. Należy również zaznaczyć, że kompetencja wielojęzyczna ulega ciągłej ewolucji, która wynika z tzw. biografii językowej danej osoby (życie zawodowe, podróże, kontakty wielopokoleniowe, etc). Tym samym kompetencja wielojęzyczna jawi się jako tzw. kompetencja cząstkowa i może dotyczyć zadań o charakterze receptywnym bądź produktywnym, jak również sytuacji komunikacyjnych w zakresie tematów z określonych sfer życia. Tak postrzegana wielojęzyczność sprawia, że zmienia się paradygmat procesu uczenia się / nauczania języków obcych. Jak zauważa Janowska (2011: 64) „nie chodzi tu już o osiągnięcie perfekcji w jednym, dwu czy nawet trzech językach, o dążenie w każdym z nich z osobna do najlepszego wzorca, jakim jest „idealny” rodzimy użytkownik.” Ponadto, nabycie kompetencji wielojęzycznej wpływa pozytywnie na rozwój kompetencji ogólnych: przede wszystkim jednostka wielojęzyczna posiada silnie rozwiniętą kompetencję metajęzykową i meta-komunikacyjną, co znacznie ułatwia jej przyswajanie kolejnych języków oraz komunikowanie się w różnych kontekstach.

Podsumowując, można zaryzykować stwierdzenie, że definicja wielojęzyczności zaproponowana przez autorów *ESOKJ* jest amalgamatem opisów funkcjonujących na gruncie socjolingwistyki, z naciskiem położonym na kryterium używania języka.

3.2. Kompetencja wielojęzyczna a kompetencje ogólne

Autorzy *ESOKJ* nie tylko odchodzą od modelu rodzimego użytkownika języka w procesie akwizycji języka, ale definiują również tzw. kompetencje ogólne, które warunkują nabywanie komunikacyjnej kompetencji językowej oraz, pośrednio, wpływają na rozwój kompetencji wielojęzycznej. Do głównych komponentów kompetencji ogólnych należą: wiedza deklaratywna, wiedza proceduralna zwana inaczej umiejętnościami praktycznymi, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętności uczenia się. Oczywiście każdy z wymienionych wyżej elementów wpływa dodatnio na przyrost kompetencji wielojęzycznej, na przykład znajomość ogólnego funkcjonowania systemu językowego (wiedza deklaratywna) pozwala zauważyć, a następnie wykorzystać w procesie komunikacji (wiedza proceduralna), podobieństwa w formach i strukturach języków. Niemniej jednak to właśnie uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętności uczenia się mają największy wpływ na rozwój kompetencji wielojęzycznej. Aby móc poznać i stosować kilka języków w sposób, jaki został podany w definicji kompetencji wielojęzycznej zaproponowanej przez *ESOKJ*, użytkownik języka powinien prezentować określone postawy (np. otwartość), posiadać motywację do komunikowania się oraz powinny go cechować takie cechy osobowości, jak rozmowność, ekstrawersja, elastyczność, inteligencja, etc. Oprócz tego, osoba pretendująca do miana osoby wielojęzycznej powinna mieć dobrze rozwinięte umiejętności uczenia się. I wreszcie głównym kluczem do wykształcenia kompetencji wielojęzycznej są umiejętności heurystyczne (np. radzenie sobie z nowymi doświadczeniami, wykorzystywanie kompetencji w specyficznych sytuacjach, a także wyszukiwanie, rozumienie oraz przekazywanie nowych informacji).

4. Badanie empiryczne

4.1. Informacje ogólne dotyczące badania

Celem badania było przedstawienie reprezentacji społecznych dotyczących pojęcia wielojęzyczności funkcjonujących wśród studentów filologii romańskiej. Reprezentacje społeczne można niejako traktować jako wypadkową kompetencji ogólnych: ich analiza pozwala zebrać informacje na temat wiedzy oraz umiejętności osób badanych. A udzielenie takich informacji nie jest możliwe bez pewnego ładunku emocjonalnego, którego natężenie wynika z uwarunkowań osobowościowych badanego.

Narzędziem użytym do badania był kwestionariusz, składający się z dwóch pytań. Pytanie pierwsze było otwarte i wymagało podania definicji osoby wielojęzycznej. W drugim pytaniu respondenci zostali poproszeni o określenie, czy uważają siebie osobą wielojęzyczną. Było to pytanie z pięciostopniową skalą szacunkową (Rubacha, 2008). Po wybraniu jednej z pięciu możliwych odpowiedzi (zdecydowanie tak; raczej tak; ani tak, ani nie; raczej nie; zdecydowanie nie), studenci zostali poproszeni o jej uzasadnienie w kilku zdaniach. Ankieta zawierała również metryczkę (płeć, wiek, języki nowożytne zdawane na maturze). Wybór narzędzia badawczego nie był przypadkowy, obok wywiadów i interakcji pomiędzy członkami danej społeczności, jest to jedno z podstawowych narzędzi do badania reprezentacji społecznych (Gueunier 1997: 248). Ponadto, praca nad korpusem tekstów zebranych dzięki ankiecie z pytaniami otwartymi, polega „w dużym stopniu na odnalezieniu właściwych wzorców tych dokumentów, które umożliwiają udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze” (Flick 2011: 66).

Próbę badawczą stanowili studenci filologii romańskiej Uniwersytetu Warszawskiego (N=40). Respondenci zostali podzieleni na dwie grupy: studentów „tradycyjnych”, uczący się języka francuskiego na poziomie zaawansowanym oraz studentów „grup początkujących”, którzy naukę języka francuskiego zaczynają od poziomu A1. Dla pierwszej grupy, głównym kryterium przyjęcia na studia był wynik uzyskany na egzaminie maturalnym z języka francuskiego na poziomie rozszerzonym – w przypadku rocznika poddanego badaniu minimalny próg punktowy wynosił ok. 75 punktów rekrutacyjnych.¹ W przypadku studentów „początkujących” wiodącym kryterium przy rekrutacji na studia był wynik uzyskany na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego innego niż francuski na poziomie rozszerzonym – minimalny próg punktowy wynosił ok. 90 punktów rekrutacyjnych.²

Badaniu poddane zostały przede wszystkim kobiety (17 w grupie „początkującej” i 17 w grupie „zaawansowanej”).

PŁEĆ	kobieta	mężczyzna	brak odp
grupy „początkujące”	17 (90%)	1 (5%)	1 (5%)
grupy „zaawansowane”	17 (81%)	1 (5%)	3 (14%)

Tabela 1: Płeć respondentów.

Respondenci byli w wieku 18-25 lat.

¹ Maksymalnie można było uzyskać 100 punktów.

² Jak wyżej

Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej

WIEK	18	19	20	21	22	23	24	brak odp
grupy „początkujące”	0	0	1 (5%)	10 (53%)	4 (21%)	1 (5%)	1 (5%)	2 (11%)
grupy „zaawansowane”	1 (5%)	0	4 (19%)	12 (57%)	3 (14%)	0	0	1 (5%)

Tabela 2: Wiek respondentów.

Studenci poddani badaniu zdawali pisemny egzamin maturalny z jednego lub dwóch języków nowożytnych:

JĘZYKI ZDAWANE NA EGZAMINIE MATURALNYM	1	2
grupy „początkujące”	13 (68%)	6 (32%)
grupy „zaawansowane”	9 (43%)	12 (57%)

Tabela 3: Liczba języków zdawanych przez respondentów na maturze.

Hipoteza badawcza

Celem badania było uzyskanie reprezentacji społecznych wielojęzyczności wśród studentów filologii romańskiej drugiego roku oraz porównania wyników z podobnym badaniem empirycznym przeprowadzonym w 2003 roku.³ Hipoteza badawcza zakładała, że definiując wielojęzyczność, studenci „tradycyjni” będą się opierać głównie na kryterium opanowania języka, podczas gdy studenci „początkujący” - na kryterium jego używania. Wynikać to miało z faktu, że studenci „zaawansowani” są wdrażani do bardziej analitycznej nauki języka. Rozpoczynając studia filologiczne znają już dobrze język, a pięcioletnia nauka ma na celu uzyskanie wysokiego poziomu opanowania języka, a więc znajomości reguł i struktur gramatyczno-leksykalnych na zaawansowanym poziomie. Studenci „początkujący” traktują zaś studia jako intensywny kurs języka, zwłaszcza że, studia filologiczne nie są dla większości z nich podstawowym kierunkiem, stąd też większy nacisk kładą na umiejętności praktyczne, rozumiane jako zdolność do posługiwania się językiem docelowym.

Kolejnym etapem projektu badawczego było porównanie otrzymanych wyników badań z wynikami badania przeprowadzonego w 2003 r. Celem tamtego badania było zbadanie reprezentacji społecznych dwujęzyczności pośród studentów kierunków filologicznych i niefilologicznych. Celem takiego porówna-

³ Szczegółowy opis badania znajduje się w pracy licencjackiej: R. Kucharczyk. 2003. *Peut-on définir le bilinguisme? Quelques remarques sur les définitions scientifiques et les représentations sociales du phénomène.*, napisanej w Instytucie Romanistyki UW, pod kierunkiem dr hab. prof. UW Krystyny Wróblewskiej-Pawlak.

nia było wskazanie na zmianę w paradygmacie uczenia się / nauczania języków. Studenci, którzy zostali poddani badaniu w 2003 roku, uczyli się języków obcych jeszcze przed wprowadzeniem na „rynek dydaktyczny” *ESOKJ*, a matura, jaką zdawali sprawdzała nie tylko podstawowe sprawności językowe (czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, wypowiedź pisemna i ustna), ale również kompetencje: gramatyczną i leksykalną sprawdzaną *explicite* poprzez ćwiczenia ukierunkowane na te elementy. Ponadto, ówcześni respondenci uczyli się w czteroletnim liceum ogólnokształcącym, gdzie liczba godzin lekcji języków obcych była często wyższa niż obecnie. Z kolei studenci poddani badaniu w 2012 roku są już pokoleniem, które uczyło się / uczy języków obcych zgodnie z zaleceniami *ESOKJ*. Egzamin maturalny zdawany przez tych studentów, sprawdza przede wszystkim praktyczne użycie języka w podstawowych sprawnościach językowych.⁴ Dochodzi do tego fakt, że studenci pobierali naukę w trzyletnim liceum, gdzie nauka języka obcego rzadko przekraczała wymiar 2-3 godzin tygodniowo. Ponadto, zwiększona w chwili obecnej zagraniczna mobilność studentów (m. in. w ramach programu *Erasmus*), wpływa również na zmianę postrzegania zjawiska wielojęzyczności. Hipoteza badawcza zakładała więc, że studenci z 2003 roku definiując pojęcie wielojęzyczności większy nacisk będą kładli na poprawność językową (kryterium opanowania języka), z kolei studenci poddani badaniu w 2012 na pragmatyczne elementy znajomości języka (kryterium stosowania języka). Założono również, że wśród studentów poddanych badaniu w 2012 roku będą istniały różnice: studenci grup „zaawansowanych” będą kładli większy nacisk na poprawność językową, niż studenci grup „początkujących”.

4.2. Interpretacja wyników badania

Analiza jakościowa odpowiedzi respondentów na pierwsze pytanie ankiety miała na celu zbadanie, jakie kryterium (opanowanie języka czy jego użycie) jest dla studentów kryterium wiodącym przy definiowaniu pojęcia wielojęzyczności. W drugim pytaniu studenci mieli zdecydować, czy uważają się za osoby wielojęzyczne, a więc odnieść definicję stworzoną *in abstracto* do swojej osoby.

4.2.1. Analiza ankiet przeprowadzonych w grupie „początkującej”

Analiza odpowiedzi respondentów (N1 = 19) na pierwsze pytania wykazała następujące dane liczbowe:

⁴ Ćwiczenia sprawdzające znajomość struktur gramatyczno-leksykalnych pojawiają się tylko na egzaminie na poziomie rozszerzonym i stanowią ok. 20% punktów, jakie uczeń może uzyskać na egzaminie.

Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej

KRYTERIUM	opanowanie języka	użycie języka	opanowanie/użycie języka	inne
LICZBA ODPOWIEDZI	2	12	4	1
WYNIK PROCENTOWY	10,5%	63%	21%	5,5%

Tabela 4: Odpowiedzi studentów grupy początkującej na pytanie dotyczące kryteriów definiowania zjawiska wielojęzyczności.

Z powyższej tabeli wynika, że głównym kryterium, według którego respondenci definiują wielojęzyczność jest kryterium posługiwania się językami. Większość respondentów kładzie nacisk na fakt komunikowania się w językach obcych, tak w celach prywatnych jak i zawodowych. Komunikatywność obejmuje zarówno pisemne jak i ustne kompetencje receptywne i produktywne.

P1: Osoba wielojęzyczna posługuje się biegle więcej niż jednym językiem – biegle, tzn. mówi w tym języku płynnie, bez przerw nad zastanawianiem się nad słownictwem czy gramatyką, a także potrafi pisać w tym języku (przez to rozumiem: tworzyć spójne i logiczne teksty).

Osoby ankietowane zwracają również uwagę na płynne przechodzenie z jednego języka na drugi:

P8: Jest to osoba, która porozumiewa się płynnie w kilku (więcej niż jednym) językach obcych. Nie ma problemu z „przestawieniem się” z jednego języka na inny.

Jest rzeczą ciekawą, że określając kompetencję wielojęzyczną, respondenci porównują posługiwanie się językami obcymi do biegłości, jaką posiadają w języku ojczystym:

P9: Osoba wielojęzyczna to osoba, która posługuje się przynajmniej jednym językiem równie swobodnie, jak swoim ojczystym.

Co ciekawe, P7 zaznacza, że osoba wielojęzyczna nie tylko posługuje się kilkoma językami z taką samą biegłością, ale również, używa języków obcych w tych samych obszarach, co języka ojczystego:

P7: Moim zdaniem osoba wielojęzyczna jest to osoba, która potrafi porozumieć się w więcej niż jednym języku na poziomie wyższym niż komunikatywny. Według mnie kogoś można nazwać wielojęzycznym jeśli potrafi swobodnie porozumieć się w wielu obszarach zarówno w obcym języku jak i w ojczystym.

Definiując wielojęzyczność w oparciu o kryterium posługiwania się językami, P15 kładzie również nacisk na kompetencje ogólne, a dokładniej na umiejętności uczenia się:

P15: Osoba wielojęzyczna to człowiek posługujący się w stopniu co najmniej bardzo dobrym więcej niż dwoma językami (włączając język ojczysty). Osoba taka jest w stanie korzystać na co dzień z obcojęzycznych źródeł wiedzy.

Tylko dwie osoby wskazują na opanowanie języka jako główne kryterium, dzięki któremu można opisać osobę wielojęzyczną. Należy zauważyć, że ich definicje są bardzo zbliżone do definicji zaproponowanej przez Bloomfielda: definicji idealistycznej, która rzadko znajduje odzwierciedlenie w życiu codziennym.

P10: Jest to osoba znająca co najmniej 2 języki obce, ale na poziomie zaawansowanym.

P11: Osoba zna dobrze kilka języków obcych, ale właściwie zna je od dziecka, nauczyła się ich naturalnie, ucząc się bez wysiłku i są one dla niej językami naturalnymi – wtedy mówimy o wielojęzyczności. Osoba, która w późniejszym czasie zaczyna uczyć się języka (np. w warunkach szkolnych), nawet jeśli osiągnie biegłość językową nie jest w pełni np. dwujęzyczna, ponieważ język wiąże się z konkretnym sposobem pojmowania rzeczywistości i jest to element, którego nie da się wyuczyć (to coś czym się „nasiąka” przez całe życie, od początku).

Trzy osoby definiując wielojęzyczność odnoszą się jednocześnie do dwóch kryteriów: znajomości i opanowania języków, kładąc jednocześnie nacisk na czysto pragmatyczne korzyści bycia osobą wielojęzyczną:

P5: Osoba wielojęzyczna to dla mnie osoba, która zna kilka języków na poziomie komunikatywnym i jest w stanie zrobić z nich użytek. Jest to także osoba, która może bez problemu oglądać filmy lub czytać książki w oryginale.

Tylko jedna osoba, definiując wielojęzyczność, odnosi się do zupełnie innego kryterium: są nim kompetencje ogólne (uwarunkowania osobowościowe):

P14: Jest to osoba zdolna, pracowita, otwarta na inne kultury i kraje.

Analiza odpowiedzi studentów grup „początkujących” na drugie pytanie ankiety (Czy uznaje się Pani/Pan za osobę wielojęzyczną?), dała następujące wyniki liczbowe:

ODPOWIEDŹ	zdecydowanie tak	raczej tak	ani tak, ani nie	raczej nie	zdecydowanie nie
LICZBA ODPOWIEDZI	2	10	2	3	2
WYNIK PROCENTOWY	10,5%	52,5%	10,5%	16%	10,5%

Tabela 5: Odpowiedzi studentów grupy początkującej na pytanie dotyczące samooceny studenta jako osoby wielojęzycznej.

Z powyższej tabeli wynika, że zdecydowana większość studentów z grup „początkujących” uważa siebie za osoby wielojęzyczne. W argumentacji swoich wypowiedzi studenci powołują się na to samo kryterium, za pomocą którego definiowali zjawisko wielojęzyczności: praktyczne użycie języka.

P15: Śmiem twierdzić, że jestem osobą wielojęzyczną. Biegłe posługuje się językami: polski (znajduje się on w pierwszej dziesiątce najtrudniejszych języków świata), hiszpańskim i angielskim, uczę się francuskiego, hebrajskiego i rosyjskiego.

Osoby, które nie umieją określić czy są wielojęzyczne, czy też nie, kładą głównie nacisk na nierówną znajomość języków składających się na ich repertuar językowy:

P2: Znajomość kilku języków nie jest tym, co definiuje wielojęzyczność, ale łatwość przeskakiwania między nimi. Mimo że znam kilka języków, język angielski jest mi bliższy od języka włoskiego czy francuskiego.

Z kolei osoby, które nie uważają się za osoby wielojęzyczne są zdania, że ich znajomość języków jest niewystarczająca, aby móc się swobodnie komunikować:

P19: Zdecydowanie nie, gdyż wiele jest myśli, których język wyśłowić nie jest w stanie (tzn. mówi się i w pewnym momencie brak słów, po prostu!)

Niemniej jednak, respondenci, którzy nie uważają się za jednostki wielojęzyczne, są w mniejszości. Zdecydowana większość studentów grup początkujących uważa, że stopień komunikatywności, jaki posiadają w językach: obcych i ojczystym jest dowodem na ich wielojęzyczność.

4.2.2. Analiza ankiet przeprowadzonych w grupie „zaawansowanej”.

W grupie studentów „zaawansowanych” (N2=21), analiza odpowiedzi udzielonych na pierwsze pytanie (Kim dla Pani/Pana jest osoba wielojęzyczna?), pozwoliła uzyskać następujące dane liczbowe, dotyczące kryteriów, według których studenci definiują pojęcie wielojęzyczności:

KRYTERIUM	opanowanie języka	użycie języka	opanowanie/użycie języka
LICZBA ODPOWIEDZI	1	19	1
WYNIK PROCENTOWY	5%	90%	5%

Tabela 6: Odpowiedzi studentów grupy zaawansowanej na pytanie dotyczące kryteriów definiowania zjawiska wielojęzyczności.

Powyższa tabela pokazuje, że głównym kryterium, do którego odnoszą się studenci grup „zaawansowanych” jest kryterium użycia języka, obejmujące

podstawowe sprawności językowe (czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie). Respondenci dopuszczają w wypowiedziach osób wielojęzycznych błędy, niemniej jednak błędy te nie mogą zakłócać komunikacji:

Z4: Osoba wielojęzyczna mówi, porozumiewa się w każdy sposób (tnz. czyta, pisze) w więcej niż jednym języku. Nie sprawia jej to dużego problemu, jej wypowiedzi są zrozumiałe (bez błędów, które mogłyby utrudniać zrozumienie danej wypowiedzi.)

Definiując wielojęzyczność w odniesieniu do kryterium posługiwania się językiem, niektórzy respondenci odwołują się do modelu idealnego – rodzimego użytkownika języka:

Z16: Osoba wielojęzyczna, moim zdaniem, nie tylko sprawnie posługuje się kilkoma językami na takiej samej zasadzie jak *native speaker* swoim ojczystym językiem.

Inni zaś porównują używanie języków obcych do używania języka ojczystego, kładąc jednocześnie nacisk na płynne przechodzenie z jednego języka na drugi i na wachlarz strategii, które ułatwiają nabywanie kolejnych języków:

Z11: Osoba wielojęzyczna to dla mnie osoba, która potrafi płynnie przechodzić z języka do języka. Bez problemu tłumaczy np. z angielskiego na francuski i odwrotnie. Z łatwością komunikuje się we wszystkich językach. Oprócz tego potrafi szybko nauczyć się nowych.

Kilku respondentów kładzie również nacisk, na warunki w jakich osoba wielojęzyczna nabyła swój repertuar językowy: bliskie otoczenie (rodzina) lub pobyt w kraju docelowym.

Z12: Osoba wielojęzyczna to osoba posługująca się więcej niż 2 językami w stopniu komunikatywnym. Jej rodzice również mogą się porozumiewać w 2 różnych językach, co może jej ułatwić ich naukę i poznanie kultury krajów, z których wywodzą się rodzice.

Tylko w definicji dwóch osób pojawia się kryterium opanowania języka (kryteria: opanowanie, opanowanie/użycie liczone łącznie), jako wyznacznika wielojęzyczności. Osoby te zauważają również, że osoba wielojęzyczna musi znać różne rejestry języka oraz umieć się uczyć języków obcych.

Z10: Osoba wielojęzyczna charakteryzuje się łatwością w uczeniu się języków obcych oraz ich dobrą znajomością – zna gramatykę i słownictwo, potrafi wykorzystać swoją wiedzę w życiu codziennym oraz w życiu formalnym.

Dzięki analizie odpowiedzi respondentów na drugie pytanie ankiety (Czy uważa się Pani/Pan za osobę wielojęzyczną?), uzyskane zostały następujące dane liczbowe:

Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej

ODPOWIEDŹ	zdecydowanie tak	raczej tak	ani tak, ani nie	raczej nie	zdecydowanie nie
LICZBA ODPOWIEDZI	1	9	7	3	1
WYNIK PROCENTOWY	5%	43%	33%	14%	5%

Tabela 7: Odpowiedzi studentów grupy zaawansowanej na pytanie dotyczące samooceny studenta jako osoby wielojęzycznej.

Z powyższego zestawienia danych liczbowych wynika, że ok. połowy studentów z grup „zaawansowanych” uważa się za osoby wielojęzyczne z powodu biegłego stosowania jednego lub więcej języków innych niż język ojczysty.

Z1: Język francuski znam niemal biegle, gdyż spędziłam 5 lat w Paryżu. Język angielski znam na poziomie średniozaawansowanym, nie ma problemów z porozumiewaniem się po angielsku. Poza tym 6 lat uczyłam się j. włoskiego, w którym również potrafię się porozumieć, oraz 4 lata uczyłam się łaciny.

Respondenci znajdujący się w tej grupie zwracają również uwagę na komunikatywność przekazu:

Z4: Potrafię przekazać swoje myśli dość dokładnie zarówno w angielskim jak francuskim. Komunikacja nie jest problemem, jednak nie używam tych języków bezbłędnie.

Dość duża grupa osób nie umie określić czy jest osobą wielojęzyczną, ponieważ, pomimo dość biegłej znajomości języków, brakuje im spontaniczności w wypowiedziach w języku obcym lub ich znajomość języka obcego nie jest równa znajomości, jaką posiada rodzimy użytkownik języka:

Z6: Z jednej strony uważam, iż jestem osobą wielojęzyczną, ponieważ potrafię komunikować się zarówno w języku francuskim jak i angielskim. Natomiast nie sądzę, aby moje wypowiedzi były całkowicie poprawne i spontaniczne, dlatego nie mogę stwierdzić, iż opanowałam do perfekcji którykolwiek z tych języków.

Osoby, które nie uważają się za wielojęzyczne, argumentują swój punkt widzenia tym, że brakuje im umiejętności takich, jakie posiadają rodzimi użytkownicy języka:

Z21: Mimo, że posługuję się kilkoma językami, raczej nie uważam się za osobą wielojęzyczną. Już po kilku słowach, które wypowiadam, Francuzi mogą rozpoznać, że moim pierwszym językiem był inny. Według mojego rozumienia wielojęzyczności, nie spełniam kryteriów.

Reasumując, analiza odpowiedzi studentów z obu grup pokazuje, że zarówno dla studentów grup „początkujących” jak i „zaawansowanych”

głównym kryterium definicji wielojęzyczności jest fakt posługiwania się przez jednostkę kilkoma językami. Większość z ankietowanych studentów deklaruje, że są osobami wielojęzycznymi (ponad 50% procent, odpowiedzi „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, liczone łącznie dla dwóch grup), niemniej można jednak zauważyć, że studenci grup „początkujących” są mniej restrykcyjni w podawaniu definicji osoby wielojęzycznej oraz chętniej określają się jako takie jednostki. Potwierdza to hipotezę postawioną na początku badania. Poniższe tabele przedstawiają zbiorcze dane liczbowe dla obu grup:

KRYTERIUM	opanowanie języka	użycie języka	opanowanie / użycie języka	inne
GRUPY POCZĄTKUJĄCE	10,5%	63%	21%	5,5%
GRUPY ZAAWANSOWANE	5%	90%	5%	0%

Tabela 8: Odpowiedzi studentów grupy początkującej i zaawansowanej na pytanie dotyczące kryteriów definiowania zjawiska wielojęzyczności.

ODPOWIEDŹ	zdecydowanie tak	raczej tak	ani tak, ani nie	raczej nie	zdecydowanie nie
GRUPY POCZĄTKUJĄCE	10,5%	52,5%	10,5%	16%	10,5%
GRUPY ZAAWANSOWANE	5%	43%	33%	14%	5%

Tabela 9: Odpowiedzi studentów grupy początkującej i zaawansowanej na pytanie dotyczące samooceny studentów jako osoby wielojęzycznej.

4.2.3. Porównanie z badaniem z 2003 r.

W 2003 r. zostało przeprowadzone badanie analogiczne do badania przedstawionego w niniejszym artykule. Respondenci (N=45) mieli odpowiedzieć na dwa pytania otwarte: 1. *Dokończ zdanie. Osoba dwujęzyczna to osoba, która* 2. *Czy uważasz się za osobę dwujęzyczną? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?* Celem pytań było zbadanie, jakimi kryteriami posługują się respondenci przy definiowaniu pojęcia dwujęzyczności i czy same określają się jako takie osoby. Łącznie badaniu zostało poddanych 45 studentów: 15 osób było studentami romanistyki, 15 studiowało pedagogikę, a kolejne 15 matematykę. Analiza ilościowa odpowiedzi respondentów dała następujące dane liczbowe:

Pytanie 1⁵:

respondenci (N = 45)	opanowanie języka	użycie języka	inne
studenci romanistyki	8	7	8
studenci pedagogiki	10	6	1
studenci matematyki	11	2	3
łącznie:	29	15	12

Tabela 10: Odpowiedzi respondentów w 2003r. na pytanie dotyczące kryteriów definiowania zjawiska dwujęzyczności

Pytanie 2:

RESPONDENCI (N=45)	TAK	NIE
studenci romanistyki	1	14
studenci pedagogiki	4	11
studenci matematyki	7	8
ŁĄCZNIE:	12 (26,66%)	33 (73,33%)

Tabela 11: Odpowiedzi respondentów w 2003r. na pytanie dotyczące samooceny studentów jako osoby dwujęzycznej.

Jak pokazują powyższe tabele, w 2003 r. dla studentów głównym kryterium, na którym opierali swoje definicje dwujęzyczności było opanowanie języka bądź też opanowanie połączone z jego używaniem w sytuacjach komunikacyjnych. Zdecydowana większość studentów nie określiła się jako osoby dwujęzyczne, przy czym odsetek ten jest znacznie wyższy w przypadku studentów filologii romańskiej, co może być tłumaczone wysokim stopniem wiedzy o języku. Nauka języka na poziomie bardzo zaawansowanym ukierunkowana jest prawie zawsze na osiągnięcie kompetencji językowej zbliżonej do kompetencji rodzimego użytkownika języka. Taka perspektywa może stanowić dodatkową przeszkodę w określeniu się mianem osoby dwujęzycznej, ponieważ student, który uczy się języka obcego w kontekście instytucjonalnym, prawie nigdy nie będzie się umiał nim posługiwać jak swoim językiem ojczystym.

Zestawienie wyników tych dwóch badań pozwala stwierdzić, że glotto-dydaktyczny paradygmat uległ zmianie. Studenci badani w 2003 r. nie określają się jako osoby dwu-/wielojęzyczne, ponieważ w większości przypadków daleko im do takiej znajomości języka, jaką posiada jego rodzimy użytkownik, a właśnie to kryterium jest dla nich podstawowym w definicji osoby dwujęzycznej. Studenci badani w 2012 roku w większości przypadków uznają się za osoby

⁵ W analizie wyników badania przeprowadzonego w 2003r. zastosowano inną metodologię opracowywania danych. Jeżeli w odpowiedzi respondenta pojawiało się zarówno kryterium opanowania, jak i użycia języka, oba kryteria były liczone osobno.

wielojęzyczne, ponieważ mogą swobodnie posługiwać się językami innymi niż język ojczysty, przy czym definicje i samooceny podane w grupie „zaawansowanej” są bardziej restrykcyjne niż ich odpowiedniki w grupie „początkującej”. Prawdopodobnie ma na to wpływ motywacja do podjęcia studiów, jak i również bardziej kompleksowe postrzeganie zasad funkcjonowania języka, w wyniku dogłębszych studiów filologicznych. Studenci grup „początkujących” postrzegają język jako narzędzie komunikacji, a rozpoczynając studia filologiczne znają już inne języki obce na poziomie zaawansowanym i inaczej podchodzą do nauki nowego. Chodzi tu przede wszystkim o kompetencje ogólne, a zwłaszcza umiejętność uczenia się języków obcych, którą pogłębiają w czasie zajęć „Trening strategiczny”, których celem jest przygotowanie studentów do świadomego uczenia się języków. Wynika z powyższego, że hipoteza postawiona na początku badania porównawczego została potwierdzona: paradygmat zadaniowy w znacznym stopniu przyczynił się do pragmatycznego postrzegania języka jako narzędzia komunikacji, a kompetencja taka, jaką posiada rodzimy użytkownik języka nie jest konieczna do skutecznej komunikacji egzolingwalnej. Niemniej jednak, nie można również lekceważyć roli jaką odegrały media w popularyzowaniu idei wielojęzyczności, jak również coraz większej mobilności młodego pokolenia, wynikającej z otwarcia granic.

5. Zakończenie

Podsumowując, badania socjolingwistyczne dotyczące dwu-/wielojęzyczności znacząco wpłynęły na myśl glottodydaktyczną. Wielojęzyczność stała się jednym z celów współczesnego kształcenia językowego, w którym coraz częściej mówi o jednej kompetencji komunikacyjnej, obejmującej cały repertuar językowy jednostki, która nie musi posługiwać się wszystkimi znanymi językami na takim samym poziomie biegłości.

BIBLIOGRAFIA

- Deshays, E. 1990. *L'enfant bilingue*. Paris: Réponses.
- Elmiger, D. 2000. « Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme ». *Tranel n°32*: 56-76.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Rada Europy / CODN.
- Flick, U. 2011. *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grosjean, F. 1993. « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition ». *Tranel n°19*: 13-39.

- Gueunier, N. 1997. « Représentations linguistiques ». (w) *Sociolinguistique. Concepts de base* (red. M.-L. Moreau). Liège: Mardaga 246-251.
- Hagège, C. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kucharczyk, R. 2003. *Peut-on définir le bilinguisme? Quelques remarques sur les définitions scientifiques et les représentations sociales du phénomène*. Nieopublikowana praca licencjacka napisana w Instytucie Romanistyki UW, pod kier. dr hab. prof. UW K. Wróblewskiej-Pawlak.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Overbeke, M. van, 1972. *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Robert, J.-P. i Rosen, E. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions OPHRYS.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.