

STRESZCZENIE

„Przyszłość wcale nie należy do osób mówiących po angielsku. W istocie w naprawdę korzystnej sytuacji znajdują się ci, którzy płynnie posługują się angielskim obok własnego (lub dowolnego innego) języka, i to oni będą się cieszyli wyraźną przewagą na rynku” (Musa 2002:129).

Niniejszy projekt otwiera się słowami autorstwa M. Bakri Musy. I jeśli wierzyć jemu, jak również zresztą wielu innym autorom zajmującym się zagadnieniem dwujęzyczności, to każdy, kto nie miał tyle szczęścia, by trafić na odpowiednie czynniki we właściwym czasie i we właściwy sposób, zwyczajnie będzie musiał zaakceptować to, że przyszłość nie należy do niego. Choć czy na pewno?

Celem tego badania jest zgłębienie współzależności związanych z tym, w jakim stopniu zmienne czynniki zewnętrzne, z którymi miały styczność osoby z wyższym wykształceniem o różnych preferencjach w zakresie sposobów uczenia się, mogą mieć wpływ na dwujęzyczność tych osób.

Badanie składa się z pięciu części, z których pierwsza przedstawia przegląd zawilości związanych z definiowaniem terminu „dwujęzyczność”. Zjawisko dwujęzyczności istotnie jest bardzo złożone, przy czym stanowi ono główny punkt skupienia wielu dziedzin naukowych, a mianowicie językoznawstwa, psychologii, socjologii i pedagogii. Każda z tych dziedzin zajmuje się badaniem wybranych aspektów dwujęzyczności i tworzy własne definicje tego pojęcia. Rozdział pierwszy zawiera omówienie kluczowych pojęć i różnic, jak również tła historycznego dwujęzyczności, ale także typologii tego zjawiska, które same w sobie stanowią rozlegle rozważany temat w dziedzinie edukacji dwujęzycznej.

W rozdziale drugim przedstawione zostały wybrane czynniki zewnętrzne wpływające na proces dwujęzyczności, a także współzależności pomiędzy dwujęzycznością a czynnikami przypisanymi do odpowiednich kategorii (kognitywne, psychologiczne, fizyczne i społeczno-kulturowe). Rozdział ten rozpoczyna się od pokreślenia wyzwania związanego z teorią, według której choć uprzednio uważano, że dwujęzyczność wywierała negatywny wpływ na rozwój poznawczy, skutkując obniżoną wydajnością w wykonywaniu różnych zadań kognitywnych, od czasu publikacji wyników badania Peala i Lamberta (1962) dowiedziono, że przy uwzględnieniu czynników zewnętrznych uczestnicy dwujęzyczni tak naprawdę często osiągają lepsze

wyniki niż uczestnicy jednojęzyczni w zakresie inteligencji werbalnej i niewerbalnej. W kolejnej części tego rozdziału opisane zostały badania dotyczące kontroli wykonawczej i świadomości metakognitywnej, a także kwestia wyższej świadomości metalingwistycznej u osób dwujęzycznych oraz waga czynników zewnętrznych, jakie mogą zaburzać dokładność badań poświęconych dwujęzyczności.

Rozdział trzeci pozwala przyjrzeć się bliżej środowisku, w którym zostało przeprowadzone badanie: organizacji *Education First*, jak również jej roli w świecie edukacji językowej. Instytucja ta jest jedną z największych sieci naukowych na świecie, co czyni ją stosownym miejscem badań nad dwujęzycznością. Aby wiarygodnie przedstawić „kaliber” personelu i uczniów EF (którzy stanowili całą pulę uczestników tego badania), placówka została zbadana od początku swojego istnienia aż po aktualną ofertę naukową, ze zwróceniem szczególnej uwagi na EF Londyn, gdzie przeprowadzono wywiady jakościowe. W tym celu rozdział trzeci bada historię organizacji *Education First*, oferowane przez nią programy, przekrój jej uczniów, a także wgląd we wzrost wykładowczy w zakresie kursów języka angielskiego w *Education First*.

Dalsza część rozdziału czwartego zawiera przedstawienie projektu badania, a tym samym bardziej szczegółowe omówienie procedury, grupy uczestników oraz narzędzi zastosowanych do przeprowadzenia analiz ilościowych i jakościowych, które zostały opracowane specjalnie do celów badania zakresu czynników zewnętrznych, w tym czynników tworzących podstawę szerokiego kontekstu społecznego i naukowego, z którego zaczerpnięte zostały istniejące hipotezy przedstawione w poprzednich rozdziałach. Ostatecznym celem było, jak już wspomniano, określenie, jak czynniki te mogą być powiązane z osiągnięciem przez daną osobę dwujęzyczności lub nawet do tego osiągnięcia doprowadzić. Wszystkie pytania zadawane uczestnikom były więc formułowane z zamiarem możliwie najefektywniejszego zebrania informacji o historii językowej każdego z nich, używaniu przez nich języków, ich biegłości w posługiwaniu się językami oraz stosunkach do języków, zgodnie z korpusem prac kontekstowych przedstawionych w rozdziałach poprzednich. W pewnym uproszczeniu można określić następujące dwa główne obszary badania:

1. Współzależność pomiędzy zmiennymi Czynniki Zewnętrzne a Dwujęzycznością w badanej grupie.
2. Współzależność pomiędzy Stylami uczenia się a Dwujęzycznością w badanej grupie.

W badaniu tych dwóch obszarów grupa uczestników składała się całkowicie z osób dwujęzycznych z wyższym wykształceniem ze szkoły językowej EF Londyn (z czego niektórzy w czasie trwania badania dopiero rozpoczęli edukację stopnia wyższego, podczas gdy inni już wcześniej ukończyli studia). Kryteriami selekcji uczestników były wyniki C1 lub C2 w skali CEFR i/lub wynik 8 lub wyższy w skali IELTS, tak aby można było ich uznać za osoby posługujące się płynnie dwoma językami (choć niekoniecznie od dziecka). Przy przyjęciu tych kryteriów dostępna grupa uczestników w fazach badawczych liczyła 64 kobiety i 36 mężczyzn, a zakres wiekowy tej grupy wynosił od 17 do 45 lat. Każdy uczestnik brał udział w badaniu dobrowolnie w okresie od września 2014 r. do czerwca 2016 r.

W badaniu przyjęto sekwencyjne wyjaśniające podejście mieszane, tzn. w jego skład wchodziły wywiady jakościowe, które zostały wykorzystane w celu uzyskania bardziej szczegółowych lub alternatywnych wyjaśnień wyników otrzymanych w fazie ilościowej badania³⁶.

Po zbadaniu fazy jakościowej celem zatwierdzenia fazy ilościowej, w ostatnim rozdziale została przedstawiona analiza wyników tej późniejszej fazy i omówiono, jak wyniki te wskazują na to, w jakim stopniu różne czynniki zewnętrzne przyczyniają się zazwyczaj do osiągnięcia dwujęzyczności.

Faza ilościowa obejmowała wypełnienie ankiety internetowej, co uczestnicy czynili w dogodnym dla siebie czasie i miejscu, aby zapewnić brak wpływu autora badania. Następnie faza jakościowa polegała na przeprowadzeniu wywiadów, twarzą w twarz, z 10 uczestnikami wybranymi losowo ze 100 z fazy ilościowej. Wywiady te obejmowały kwestionariusz złożony z 40 pytań, w tym pytania z fazy ilościowej dla weryfikacji (oprócz pytań z kwestionariusza dotyczącego stylu uczenia się (Honey i Mumford, 1986a)), a także kolejny zestaw pytań służący uzupełnieniu badania i uzyskaniu większej ilości szczegółowych informacji na temat badanych osób.

Wyniki fazy ilościowej wskazały, że wśród 100 osób z wyższym wykształceniem posługujących się językami francuskim i angielskim: 16 wykazywało preferencję wobec stylu uczenia się określanego przez Honeya i Mumforda jako „Aktywista/aktywistka” (przy czym kolejne 8 – wobec stylu „Aktywista/aktywistka” + co najmniej jednego innego stylu); 17 wykazywało preferencję wobec stylu uczenia się

³⁶ Więcej informacji na temat podejścia mieszane – zob. Creswell (2014: 224).

określanego przez Honeya i Mumforda jako „Pragmatyk/pragmatyczka” (przy czym kolejne 16 – wobec stylu „Pragmatyk/pragmatyczka” + co najmniej jednego innego stylu); 26 wykazywało preferencję wobec stylu uczenia się określanego przez Honeya i Mumforda jako „Osoba refleksyjna” (przy czym kolejne 19 – wobec stylu „Osoba refleksyjna” + co najmniej jednego innego stylu); a 13 wykazywało preferencję wobec stylu uczenia się określanego przez Honeya i Mumforda jako „Teoretyk/teoretyczka” (przy czym kolejne 20 – wobec stylu „Teoretyk/teoretyczka” + co najmniej jednego innego stylu).

Różnice pomiędzy grupami pod względem średniego wieku w chwili pierwszej styczności z drugim językiem okazały się zbyt małe, aby mogły prowadzić do jakichkolwiek istotnych wniosków, lecz średnia liczba lat całkowitej immersji w drugim języku ukazała ciekawe wyniki, tj. najmniejszą średnią liczbę lat (3) w najmniej licznej grupie pod względem preferowanego stylu uczenia się (Teoretycy) oraz największą średnią liczbę lat (6,5) w najbardziej licznej grupie (Osoby refleksyjne). Porządek ten pozostał prawidłowy statystycznie nawet po ponownym obliczeniu średnich z odjęciem uczestników, których liczby wypadły poza zakres odchylenia standardowego.

Inny warty odnotowania wynik – dowodzący prawidłowości opisów stylów uczenia się wg Honeya i Mumforda, jako że grupy charakterystycznie najbardziej skore do nauki wykazywały największą liczbę lat nauki – ukazał, że *średnia* liczba lat nauki w każdym ze stylów uczenia się nie miała odzwierciedlenia w postaci większego prawdopodobieństwa bycia dwujęzycznym. *Teoretycy* wykazywali największą średnią liczbę lat nauki drugiego języka, lecz jak wskazują przedstawione wcześniej wyniki, stanowią oni dopiero trzecią grupę pod względem liczebności. Najbardziej liczna grupa, *Osoby refleksyjne*, miała drugą największą średnią liczbę lat nauki drugiego języka, natomiast najmniej liczna, *Aktywiści* – najmniejszą.

Powyższe wyniki można interpretować w taki sposób, że podczas gdy niedostateczna nauka drugiego języka będzie oznaczała niewielkie szanse na osiągnięcie dwujęzyczności, większa liczba lat nauki nie przyniesie takich samych rezultatów jak zwiększenie ilości czasu spędzonego w całkowitej immersji w drugim języku. Odpowiada to też logicznie punktowi widzenia stylów uczenia się wg Honeya i Mumforda, co sugeruje, że doświadczenia immersyjne będą przemawiały do osób stosujących którykolwiek ze stylów uczenia się – czy to preferujących doświadczenia

fizyczne jak Aktywiści, analizy jak Teoretycy, praktykę jak Pragmatycy, czy też obserwację jak osoby refleksyjne.

Żywi się nadzieję, że badania nad dwujęzycznością i kontekstami, w obrębie których może ona być najefektywniej wykształcana, będą kontynuowane, jako że z reguły szczegółowe zgłębianie czynników takich jak te badane w niniejszym projekcie badawczym umożliwi rozpoznanie istotnych wskaźników tego, jak sama świadomość własnych preferencji poznawczych (w tym stylów uczenia się) może zwiększać szanse na osiągnięcie dwujęzyczności.

Struktura i zawartość tego rozdziału i w istocie całego projektu ma na celu stanowić wkład w te rozważania teoretyczne w dziedzinie dwujęzyczności i jej korelatów poznawczych.

Odnosnie stwierdzenia M. Bakri Musy otwierającego badanie – może on mieć rację co do wielojęzyczności jako klucza do przyszłości, w kontekście tych badań, jednak być może niemądrze przy tym lekceważy to, jak łatwo osiągalny dla każdego jest drugi język, przy pewnej ilości introspekcji i odpowiedniej ilości kontaktu z tym językiem.

Anna Myllerhagen
02/04/2019