

EMILIA SZYMCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

(NIE)ZNAJOMOŚĆ JĘZYKÓW OBCYCH A PROBLEM NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH

ABSTRACT. Szymczak Emilia, *(Nie)znajomość języków obcych a problem nierówności społecznych* [The (Lack of) Knowledge of Foreign Languages as One of the Dimensions of Social Inequality and Exclusion of Information]. *Studia Edukacyjne* nr 32, 2014, Poznań 2014, pp. 79-98. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2837-0. ISSN 1233-6688

The article concerns linguistic competence with special emphasis on skills in the foreign language as a kind of „must-have” of present times and as the result of globalization. This topic draws attention to the selected issues of inequality in the individual linguistic competence, aptitudes and limitations in particular socio-economic, which may cause the marginalization and social exclusion.

Key words: language, English, cultural capital, competences, social inequalities, marginalization, exclusion

Niniejszy tekst jest poświęcony kompetencjom językowym, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie posługiwania się językami obcymi jako swoistego *must-have* dzisiejszych czasów, będącego efektem globalizacji. W obrębie tej tematyki zwrócono uwagę na wybrane zagadnienia nierówności w obszarze indywidualnych językowych kompetencji, predyspozycji oraz ograniczeń – w szczególności o charakterze społeczno-ekonomicznym, mogących stać się przyczyną marginalizacji i wykluczenia społecznego.

Język od zawsze stanowił narzędzie międzyludzkiego porozumiewania się. Dzięki określonemu systemowi znaków¹ społeczeństwa mogą komuni-

¹ E. Michowska, K. Wasiełczyk, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Wrocław 1999, s. 269.

kować się między sobą, a w konsekwencji uzyskiwać, poszerzać i dostarczać wiedzy o otaczającej rzeczywistości². Komunikacja w takim ujęciu stwarza możliwości transferu informacji, jest procesem, który tworzy nasz społeczny świat³. Jako część tożsamości konkretnej kultury, język danego narodu był dotychczas nierozzerwalnie wyznacznikiem jego odrębności.

Analizując pozycje z zakresu językoznawstwa, możemy wyróżnić szereg rodzajów i klasyfikacji języka, jak np. język *etniczny, informacyjny, międzynarodowy, środowiskowy, mówiony, pisany, mieszany, literacki, potoczny, specjalny, martwy, żywy, tajny* itp.⁴ Wielość wymienionych podziałów może świadczyć o tym, że w zależności od sytuacji ludzie komunikują się korzystając z różnych odmian języka. Wszystko, jak już zostało wspomniane, zależy w dużej mierze od tego, w jakiej sytuacji się znajdujemy. Inaczej bowiem porozumiewamy się ze sobą w domu i wśród przyjaciół (korzystając z języka potocznego, licznych skrótów i zwrotów nieformalnych), a inaczej rozmawiamy w specjalnych okolicznościach, np. podczas przemówienia czy wygłaszania specjalistycznego referatu (używając w tym celu języka literackiego, metafor, przenośni, synonimów i bogatej terminologii naukowej, specyficznej dla danej dyscypliny). Wymaga to od nas dodatkowych umiejętności – zdolności dostosowywania się do konkretnych sytuacji, zdarzeń, okoliczności.

Rozwijanie kompetencji w zakresie posługiwania się językiem ojczystym stanowi wypadkową socjalizacji, enkulturacji oraz edukacji w warunkach domowych⁵, instytucjonalnych oraz środowiskowych. Wobec różnic strukturalno-klasowych społeczeństwa pojawia się pytanie: czy wszyscy mamy równy dostęp do rozwoju naszych językowych kompetencji i umiejętności? Jak sytuacja ta przedstawia się w przypadku osób, które wywodzą się ze środowisk zmarginalizowanych, o niskim statusie ekonomiczno-społecznym (oraz z racji urodzenia i funkcjonowania w określonej i zarazem ograniczonej przez czynniki makro- i mikrospołeczne przestrzeni) mają niejako gorszy edukacyjny start. Czy, pomijając ideę merytokratyczną (która wskazuje na możliwość osiągnięcia odpowiedniego statusu, autorytetu i władzy przez wykazanie się indywidualnymi kompetencjami, talentami i „udokumentowanymi osiągnięciami”⁶ pomimo różnic klasowych, ekonomicznych i spo-

² Z. Sardar, *The Language of Equality. A discussion paper*, Manchester 2008, s. 5.

³ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 34-46.

⁴ E. Michowska, K. Wasielec, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, s. 270-278.

⁵ L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 12.

⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 140.

lecznych⁷), możemy mówić o równości w walce o wiedzę, władzę, prestiż społeczny, czy chociażby uzyskanie satysfakcjonującego poziomu życia i kompetencji zawodowych?

Jednym z socjologów, który wiązał społeczne różnice z umiejętnościami językowymi jest Basil Bernstein. Upatrywał on powiązań i zależności pomiędzy rzeczywistością społeczną w jakiej się znajdujemy, zdeterminowaną m.in. przez pierwotną socjalizację i edukację, a nierównościami w zakresie nabywania, przyswajania i dystrybucji wiedzy⁸. Jest on twórcą teorii kodów językowych, w ramach której wyróżnił kod ograniczony i rozwinięty. W jego ujęciu kody, o czym pisze J. Bielecka-Prus, „są środkiem, dzięki któremu podtrzymywany jest porządek społeczny i kulturowy”⁹. Pierwszy kod jest związany z rodziną, w obrębie której ma miejsce proces naszej pierwotnej socjalizacji. Cechują go prostota, niska podważalność (wynikająca z aurytety osoby wypowiadającej się) oraz brak argumentacji. Język ten zawiera też znane i powtarzane metafory i symbole, co powoduje, że jest on zrozumiały w określonym środowisku, grupie, społeczności¹⁰. B. Bernstein odnosi go do „znaczeń partykularnych, lokalnych i zależnych od kontekstu”¹¹. Jego przeciwieństwem jest kod rozwinięty, którego źródeł również upatruje się w rodzinie, jednak obejmuje on wyrażanie własnych postaw, poglądów i idei w sposób charakterystyczny dla konkretnej osoby. Ten typ kodu zalicza się do „znaczeń (...) mniej lokalnych i bardziej niezależnych od kontekstu”¹². Charakteryzuje go bogata argumentacja i konieczność wykazania się analitycznym myśleniem¹³. Nie należy, w przeciwieństwie do kodu ograniczonego, do kodów przewidywalnych, co niewątpliwie w znacznym stopniu utrudnia zrozumienie go przez osoby wywodzące się z innego środowiska, w szczególności posługujące się uproszczoną wersją kodu językowego¹⁴. Obydwa kody biorą udział i pełnią określoną rolę w transmisji kultury¹⁵, stanowią wypadkową „językowych nawyków grupy”, jak również kontekstów społecznych, w których dana jednostka funkcjonuje. Umiejętności te nabywane są w sposób samoistny, niezamierzony¹⁶.

⁷ D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society*, New York 1973, s. 453.

⁸ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 13-17, 71.

⁹ Tamże, s. 18, 36.

¹⁰ Tamże, s. 37-47.

¹¹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 273.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 300.

¹⁴ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 47-53.

¹⁵ Tamże, s. 61.

¹⁶ Tamże, s. 157.

Kod ograniczony jest charakterystyczny dla niższych warstw społecznych (klasy robotniczej), natomiast kod rozwinięty – dla klasy średniej. B. Bernstein pisze:

użytkownik kodu ograniczonego wybiera najczęściej spośród bardzo niewielu alternatyw, wobec czego znacznie wzrasta prawdopodobieństwo odgadnięcia, jakie elementy znajdują zastosowanie w jego wypowiedzi. (...) Omawiane kody wyróżnia to, że jeden z nich (rozwinięty) pobudza, a drugi (ograniczony) hamuje tendencję do werbalnie eksplicytnego formułowania intencji. Każdy typ kodu wytwarza własne matryce zachowań, zachowania te zaś kształtują odmienne systemy samosterowania, a więc i różne formy orientacji. Same te kody są funkcjami poszczególnych form relacji społecznych lub – mówiąc bardziej ogólnie – jakości struktur społecznych¹⁷.

Oznacza to nie mniej niż tyle, że w myśl tej teorii kultura, a w niej język, poprzez swoją formę i strukturę, staje się niejako „nośnikiem” i odzwierciedleniem różnic klasowych¹⁸.

Nierówności w zakresie nabytych umiejętności językowych można zaobserwować już na poziomie edukacji szkolnej. Stanowi to potwierdzenie badań B. Bernsteina, który przed laty jako nauczyciel jednej z londyńskich szkół znalazł wytłumaczenie istniejących nierówności w zakresie osiągnięć szkolnych wśród dzieci, które różnią się pochodzeniem, tzn. pomiędzy klasą średnią a robotniczą¹⁹. Ich źródła dotyczyły

relacji zachodzącej między wzorami językowej organizacji i komunikowania doświadczeń, nabywanymi przez dzieci w klasowo zróżnicowanych środowiskach rodzinnych, i wymogami, jakie pod tym względem narzuca szkoła²⁰.

Mnożą się niepowodzenia i trudności wśród dzieci z klasy robotniczej wynikały ze swoistego dysonansu pomiędzy tym, co oferował „dom” i środowisko rodzinne a tym, czego wymagała placówka edukacyjna. W myśl społecznej strukturyzacji znaczeń, zaopatrzone jedynie w „niezbędne” i najbardziej słuszne umiejętności, wynikające ze struktury społecznej w jakiej funkcjonowali, i wdrożone do posługiwania się kodem ograniczonym, nagle zderzały się z rzeczywistością – szkołą, w której sposób ich komunikacji był niewystarczający i nieodpowiedni²¹. Dominował w niej bowiem kod rozwinięty, który stawał się jedynym właściwym i społecznie uznawalnym sposobem komunikacji. Stąd, funkcjonując w tym środowisku, były one od

¹⁷ B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980, s. 95-96.

¹⁸ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 19.

¹⁹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, s. 7.

²⁰ Tamże, s. 7.

²¹ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 33, 36, 76.

początku niejako skazane na niepowodzenie lub większe trudności w dostosowaniu się do tejże przestrzeni edukacyjnej. Powodem tego były nie tylko różnice w zakresie dostępu do kodów językowych oraz nabyty kapitał kulturowy²², który okazał się niewystarczający w rzeczywistości szkolnej, ale również sposób przekazywania treści i brak efektywnego, zindywidualizowanego oddziaływania edukacyjnego ze strony nauczycieli, w oparciu o możliwości i potrzeby dzieci ze środowisk robotniczych²³. W lepszej sytuacji znajdują się dzieci z klasy średniej, które nabywając kod rozwinięty, potrafią równocześnie dostroić się i posługiwać kodem ograniczonym. Dzięki temu są w stosunkowo lepszej, dominującej pozycji i poprzez „dystrybucję uprzywilejowanych (i uprawnionych) zasad komunikacji” mają większe szanse na sukces oraz awans społeczny²⁴. W tym ujęciu wykształcenie, wiedza stanowi nasz kapitał²⁵, a edukacja, w myśl stwierdzenia W.L. Warnera [tłum. J. Bielecka-Prus], „jest jak taśma produkcyjna, która najwcześniej wysadza tych, którzy są z warstw niższych, a ci z wyższych dochodzą do jej końca”²⁶. Podążając za tym tokiem rozumowania, szkołę można upatrywać jako instytucję, która utrzymuje nierówności struktur społecznych, władzy i przywilejów. Odbyna się to nie tylko w kontekście posiadanych zasobów finansowych (kapitał ekonomiczny)²⁷, ale również poprzez dziedziczenie „matryc symbolicznych” i „schematów mentalnych”²⁸. Niemniej możemy mówić tu o „językowej dystynkcji”, która ma wpływ na utrwalanie dominacji pewnych grup oraz powielanie i transmisję różnic klasowych, o czym wiele w swoich dziełach traktuje Pierre Bourdieu. W sposób jednoznaczny zwraca on uwagę na to, że

kompetencja językowa nie jest po prostu jedynie umiejętnością techniczną, ale jest także powiązana ze statusem. To oznacza, że nie wszystkie sformułowania są w równym stopniu akceptowalne, i że nie wszyscy rozmówcy są równi²⁹

(z uwagi na posiadane kompetencje językowe, charakterystyczne dla określonych grup³⁰). Powodem jest „narzucanie arbitralnych znaczeń kulturo-

²² B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, s. 93.

²³ Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Warszawa 1977, s. 120.

²⁴ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 21, 75.

²⁵ Tamże, s. 137.

²⁶ W.L. Warner, *Social Class in America*, New York 1960, s. 25.

²⁷ L. Kopciwicz, *Słownik podstawowych pojęć*, [w:] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 149.

²⁸ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 121.

²⁹ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 137.

³⁰ P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, [w:] *The Discourse Reader*, red. A. Jaworski, N. Coupland, London 1999, s. 503-505.

wych, związanych ze stosunkami władzy”³¹, co w konsekwencji prowadzi do ich uniwersalizacji. Zgodnie z tym (o czym traktuje w jednej ze swoich książek Z. Melosik), funkcjonujące w społeczeństwie „systemy symboliczne”, jako środki dominacji i wiedzy, ścierają się ze sobą, potwierdzając i uprawomocniając dominację określonych grup. Wyrazem tego jest przyjęcie za oczywiste, niepodważalne i wynikające z praw zdrowego rozsądku postaw, przekonań i idei klas wyższych, których nie należy kwestionować, bowiem stanowią nadrzędną egemplifikację społecznej rzeczywistości. Ich kapitał kulturowy jest powielany przez szkołę, która poprzez traktowanie wszystkich uczniów jednakowo faworyzuje niejako dzieci z grupy dominującej i w ten sposób reprodukuje społeczne różnice i nierówności³². W tym wymiarze „uczenie się dominującego dyskursu jest równoznaczne z uzyskiwaniem umiejętności koniecznych do działania społecznego”³³. P. Bourdieu nazywa to zjawisko przemocą symboliczną.

Teoria reprodukcji kulturowej, której jest twórcą, zdaje się być kolejnym potwierdzeniem, że nasze językowe kompetencje w pewien sposób wpływają na powielanie i odtwarzanie różnic klasowych oraz w określonym stopniu determinują naszą społeczną pozycję i status. Nierówności w tym zakresie sprowadzają się do „przekazywanych z pokolenia na pokolenie stylów życia codziennego”, o czym pisze Z. Kwieciński³⁴. Jako swoiste narzędzie stratyfikacyjne, język może stanowić dźwignię, która pozwoli utrzymać się na pożądanej pozycji społecznej. Nie jest to jednak takie proste, gdyż umiejętności lingwistyczne stanowią część kapitału społecznego i kapitału kulturowego jednostki, a więc habitusu, który w dużej mierze jest przekazywany przez rodzinę, z której pochodzimy³⁵. Biorąc pod uwagę fakt, iż kody językowe nie należą do dyspozycji stałych, mamy szansę na ich zmianę w procesach komunikacyjnych³⁶, jednak wymaga to wiele wysiłku i pracy, co w konsekwencji może powodować rosnące poczucie osobistej deprywacji.

Współcześnie mamy do czynienia ze swoistą postmodernizacją naszego życia, zniesieniem granic w celu stworzenia wielokulturowej przestrzeni,

³¹ G. Lakomski, *On Agency and structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's Theory of Symbolic Violence*, Curriculum Inquiry, 1984, 2, s. 154.

³² Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 32.

³³ Tamże, s. 31, za: R. Harker, *Bourdieu: Education with Reproduction*, [w:] *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu. The Practise of Theory*, red. R. Harker, Ch. Mahar, Ch. Wilkes, London 1990, s. 95; N. Fairclough, *Language and Power*, London 1989, s. 91-92.

³⁴ Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, Nauka, 2007, 4, s. 36.

³⁵ Tamże, s. 35.

³⁶ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 94.

oraz globalizacją³⁷. W społeczeństwie globalnym podążając za założeniami edukacji wielokulturowej oraz coraz bardziej wymagającym rynkiem pracy, nie wystarczy już posługiwanie się (nawet na bardzo zaawansowanym poziomie) własnym, macierzystym językiem. Obecnie prym wiedzie język angielski, który stał się globalnym językiem świata³⁸ i w konsekwencji symbolem władzy, prestiżu i sukcesu. Dawniej język był częścią tożsamości kulturowej, współcześnie w wielu przypadkach bardziej istotne jest dostosowanie go do ogólnie przyjętych norm i standardów. Już B. Bernstein traktował o tym, że (jak pisze A. Kłoskowska) kultura (a w niej język) jest środkiem „w grze i walce o pozycje społeczne, kształtowanie ról, układanie i przekształcanie stosunków społecznych, zdobywanie dóbr materialnych”³⁹. Szczególnie warty uwagi jest wspomniany język angielski, jako międzynarodowy środek komunikacji⁴⁰. Wyraźnie widać to w Chinach, gdzie, według Yan Guo i Gulbahar H. Beckett, „znajomość języka angielskiego stała się biletem wstępu do wykształcenia, zatrudnienia oraz ekonomicznego i społecznego prestiżu”⁴¹. Jak pisze Zbyszko Melosik za Robertem Phillipsonem: „angielski jest dominującym językiem globalnej ekonomii, zunifikowanych rynków, a polityka językowa nakłada się na inne płaszczyzny społecznych interakcji i hierarchizacji”⁴². Język angielski staje się, podobnie jak dotychczas muzeum, stratyfikującym polem dominacji Zachodu i „wytwarzania dyskursu (gorszego) Innego” – czyli osób, które się nim nie posługują⁴³.

W samej tylko Europie instytucje takie jak Unia Europejska czy Rada Europy prowadzą politykę językową, by poprawić jakość komunikacji pomiędzy mieszkańcami tego Kontynentu przy uwzględnieniu wielości kultur i mnogości języków⁴⁴. Tematem tym zaczęto interesować się w latach 60-70. XX wieku, a w 2001 roku powstały w obrębie niego dwa czasopisma naukowe: „Current Issues in Language Planning” oraz „Language Policy”.

³⁷ Z. Melosik, *(Re)konstrukcje podróżowania w kulturze instant: konteksty socjopedagogiczne*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym; pop-kulturowe reinterpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012, s. 33.

³⁸ M. Mietreva, *Zróżnicowane definiowanie języków współczesnego świata w odmiennych kontekstach komunikacyjno-językowych*, [w:] *Prace Filologiczne*, t. LIII, Warszawa 2007, s. 393.

³⁹ A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. II, Warszawa 1999, s. 106.

⁴⁰ E. Mańczak-Wohlfeld, *The nature of English as a foreign language in Poland*, [w:] *Languages in Contact 2010*, red. P. Chruszczewski, Z. Wąsik, Wrocław 2011, s. 122.

⁴¹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 119, za: Y. Guo, G.H. Beckett, *The Hegemony of English as Global Language: Reclaiming Local Knowledge and Culture in China*, *Convergence*, 2007, 40, 1-2, s. 118-119.

⁴² Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 111, za: R. Phillipson, *English for Globalisation or for the World's People*, *International Review of Education*, 2001, 47, 3-4, s. 188.

⁴³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 30.

⁴⁴ *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*, red. M. Szpotowicz, Warszawa 2013, s. 5.

Politykę językową realizuje się w co najmniej trzech kontekstach: prawnym (uregulowania związane ze statusem języka, np. ustalenie języka urzędowego), kulturalno-językowym (skoncentrowanym na poprawności językowej) i edukacyjnym (nauka języków obcych)⁴⁵. Sama wielojęzyczność rozumiana jest na dwóch płaszczyznach – jako znajomość kilku języków (*plurilingualism*) oraz jako współwystępowanie, koegzystowanie wielu różnojęzycznych osób w konkretnym regionie (*multilingualism*)⁴⁶. W kontekście nabytych kompetencji językowych wielojęzyczność to nic innego, jak „umiejętność skutecznego działania w wielonarodowej i wielokulturowej społeczności”⁴⁷, co w sposób bezpośredni jak i pośredni może stać się przyczyną kolejnych powodów sukcesywnie pogłębiających się społecznych nierówności.

O konieczności znajomości języków obcych jako jednej z niezbędnych umiejętności we współczesnym świecie przekonana jest również Komisja Europejska, która w 2012 roku wyraziła powszechne dążenia, w ramach których „do 2020 roku co najmniej 50% piętnastolatków z Europy powinno posługiwać się pierwszym językiem obcym na poziomie samodzielnego użytkowania (obecnie odsetek ten wynosi 42%) oraz co najmniej 75% piętnastolatków powinno uczyć się nie mniej niż dwóch języków obcych (obecnie 61%)”⁴⁸. Zdaniem samych Europejczyków (88%), nauka języków obcych jest przydatna. Wskazują głównie na korzyści związane z możliwością wykorzystania ich w środowisku pracy, zwiększeniem szans na znalezienie bardziej atrakcyjnego i lepiej płatnego źródła utrzymania oraz na możliwość komunikacji z osobami z innych krajów. W szczególności widzą oni zasadność kształcenia kompetencji językowych wśród dzieci (98%)⁴⁹, co może świadczyć o ich ważności we współczesnym świecie.

Zgodnie z ostatnim stwierdzeniem, współcześnie obserwujemy niewątpliwą tendencję do nauki języków obcych już od najmłodszych lat, w myśl powszechnej zasady „im wcześniej, tym lepiej”. Co prawda uznaje się, że w nauce języków obcych lepiej radzą sobie dorośli i nastolatki, jednak badania potwierdzają, że „uczniowie, którzy wcześniej zaczęli naukę osiągają wyższy poziom biegłości językowej”⁵⁰. Należy przy tym zwrócić uwagę, że w miarę kontynuowania edukacji liczba dostępnych, oferowanych przez szkołę języków się zwiększa, dążąc w ten sposób do wyedukowania społe-

⁴⁵ Tamże, s. 11.

⁴⁶ A. Zygierewicz, *Wielojęzyczność Unii Europejskiej*, Analizy BAS, 2010, 3(28), s. 5.

⁴⁷ A. Otwinowska-Kasztelanic, *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, red. H. Komorowska, Warszawa 2009, s. 190.

⁴⁸ *Polityka językowa w Europie*, s. 18.

⁴⁹ Tamże, s. 23-25.

⁵⁰ Tamże, s. 73-74.

czeństwa, które biegle posługuje się więcej niż dwoma językami. Badania przeprowadzone przez Eurostat w 2012 roku wśród uczniów ogólnokształcących szkół średnich wykazały, że obecnie najbardziej popularne języki, których uczą się nastolatki, to w kolejności: angielski, niemiecki i francuski⁵¹. Również w Polsce doświadczamy troski, aby już od najmłodszych lat – wieku przedszkolnego⁵² zapewnić dzieciom możliwość nauki języków obcych. Zgodnie z Podstawą programową z 27 sierpnia 2012 roku, uczniowie w Polsce od 13. roku życia uczą się już dwóch języków obcych (z których jeden jest kontynuacją języka rozpoczętego w szkole podstawowej). Wymaga to od współczesnych uczniów konieczności równoczesnego nabywania kompetencji w zakresie co najmniej dwóch (a następnie trzech) różnych języków, co wiąże się ze zwiększonym wysiłkiem, a więc może podwajać (potrącać) i generować dodatkowe trudności w tym zakresie.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na wspomniany już wcześniej język angielski jako współczesną formę „władzy zaklętej w wiedzę”⁵³. R. Phillipson, który jest twórcą koncepcji imperializmu językowego, zwraca uwagę na wyższość tego języka wobec innych języków świata. Staje się on obecnie środkiem homogenizującym różnorodne społeczeństwa, kraje, narodowości pod względem językowym. Zjawisko to wchodzi w skład imperializmu kulturowego i „przenika wszystkie inne formy imperializmu, język stanowi bowiem środek wykorzystywany do ich przenoszenia i wyrażania” [tłum. Z. Melosik]⁵⁴. Owe globalne narzucanie społeczeństwom obcego języka, jakim jest język angielski, doskonale wyjaśnia za N. Caramellą i T. Ekiertem Z. Melosik:

język angielski jest (...) określany mianem „wampira”, który z jednej strony wysysa inne języki z atrakcyjnych pojęć, absorbując je w angielski, z drugiej strony pożera inne języki, wchłaniając je bezpowrotnie. W takiej sytuacji mamy do czynienia z „morderstwem języka”, które występuje w wyniku narzucenia danej społeczności obcej mowy; w odróżnieniu od samobójstwa języka, tak, że ich własny zlewa się do stopnia nierozróżnialności z napływowym, tracąc swoją tożsamość⁵⁵.

⁵¹ Tamże, s. 78-81.

⁵² Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniającym Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU poz. 803), od 1 września 2014 roku dzieci w przedszkolu uczą się języka obcego w ramach podstawy programowej za zgodą dyrektora. Od 1 września 2015 roku obowiązek ten będą miały 5-latki, a od 1 września 2017 roku – wszystkie przedszkolaki.

⁵³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, s. 28.

⁵⁴ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 112, za: R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford 2003, s. 65.

⁵⁵ Tamże, s. 112, za: N. Caramella, *Is English a Killer Language Or an International Auxiliary? Its Use and Function in Globalised World*, *International Journal of Language, Translation and*

Aby w sposób pełniejszy zrozumieć znaczenie tej polityki w kontekście tworzących się nierówności, można posłużyć się przykładem roli kultury popularnej w życiu młodych ludzi. Współczesny, globalny nastolatek żyje w świecie, w którym

współcześnie integralna i ceniona przez młodzież część kapitału kulturowego jest związana z kulturą popularną, która zastępuje też szkołę w jej roli bardzo ważnego „pasa transmisyjnego” wartości⁵⁶.

Problem pojawia się w momencie, kiedy uświadomimy sobie, że współczesna kultura popularna młodzieży posługuje się językiem angielskim. Teksty piosenek, gry komputerowe (które łączą graczy różnych narodowości), teledyski, strony internetowe i wiele innych popkulturowych przykładów współcześnie bardzo często występuje w wersji anglojęzycznej. Również nazwy sklepów, konkretnych grup młodzieżowych, tworzących się wokół danych dyscyplin, czy elementy slangu młodzieżowego bazują na języku angielskim. Poprzez to, że niniejsze anglojęzyczne egzemplifikacje towarzyszą nam każdego dnia i przenikają wiele aspektów codziennego życia, stanowiąc tym samym nieodłączny element współczesnej rzeczywistości⁵⁷, w naturalny sposób stają się powodem marginalizacji młodzieży z niższych klas społecznych, która, poprzez niedostateczną (z racji uwarunkowań kulturowych) znajomość języka angielskiego, ma do niego utrudniony dostęp. Poprzez brak odpowiednich kompetencji kulturowych i lingwistycznych, i w związku z tym niezdolności do uchwycenia jej subtelnych, bardziej ustrukturyzowanych znaczeń i układów arbitralności, młodzież ta odbiera ją jedynie w sposób fragmentaryczny, uproszczony, wybiórczy, co znacznie hierarchizuje ją w sieci rówieśniczych relacji⁵⁸. Szkoła ma na celu kompensować te różnice i rozwijać indywidualne kompetencje, jednak ze względu na zróżnicowany kapitał kulturowy poszczególnych uczniów, który w dużym stopniu zdeterminowany jest przez pochodzenie, paradoksalnie – utrwalając dominację grup o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym – reprodukuje je.

Według raportu w ramach Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC w 2011 roku, którym objęto młodzież z 14 krajów Europy (w

Intercultural Communication, 2012, 1, 1, s. 12 oraz T. Eckert i in., *Is English a “Killer Language”?* *The globalization of a Code*, eHistLing, 2004, 1, s. 107.

⁵⁶ Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 36.

⁵⁷ A. Wilton, A. De Houwer, *The dynamics of English in a multilingual Europe*, [w:] *English in Europe Today Sociocultural and Educational Perspectives*, red. A. De Houwer, A. Wilton, Amsterdam-Philadelphia 2011, s. 3.

⁵⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 36-37.

Polsce objęto nim osoby kończące 3. klasę gimnazjum), wynika, iż ponad połowa badanych polskich uczniów „osiągnęła wyniki w zakresie języka angielskiego na poziomie A1 lub niższym”⁵⁹. Poziom B1 lub B2 (pożądany na etapie edukacji ponadgimnazjalnej) osiągnęło 1/4 uczniów. Ponadto, zwracano uwagę na korelację pomiędzy miejscem zamieszkania oraz wykształceniem rodziców a nabywaniem kompetencji językowych. Okazuje się, że dzieci mieszkające na terenach miejskich osiągają stosunkowo lepsze wyniki edukacyjne niż dzieci z terenów wiejskich. Biorąc pod uwagę czynniki rodzinne, badania w sposób analogiczny pokazują, że im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym lepsze wyniki w nauce języka obcego (ze szczególnym uwzględnieniem wykształcenia matki). Okazuje się, że wraz z polepszaniem się statusu materialnego rodziny i pozycji zawodowej jej członków, dzieci osiągają lepsze wyniki w nauce języka obcego. Jest to kolejne potwierdzenie stale funkcjonujących nierówności w tym zakresie. Świadectwem tego może być fakt, że potencjalny uczeń chcąc rozwijać swoje kompetencje językowe lub kompensować braki na zajęciach dodatkowych w szkole językowej, jest w dużym stopniu uzależniony od kondycji finansowej rodziny, a więc od czynników bezpośrednio niezależnych od niego. To wszystko sprawia, że wzrasta on w poczuciu deprywacji, której, pomimo posiadanego kapitału intelektualnego i/lub motywacji wewnętrznej, nie jest w stanie pokonać. Kiedy dołącza się do tego kwestia miejsca zamieszkania, które stosunkowo oddala go od możliwości podjęcia dodatkowej nauki, z powodu np. związanych z tym kosztów dojazdu, poczucie to zostaje dodatkowo pogłębione. W przypadku dzieci posługujących się dotychczas głównie kodem ograniczonym, mamy do czynienia ze zjawiskiem podwójnej (lub potrójnej) deprywacji, jako że stoją one przed koniecznością rozwijania swoich umiejętności i kompensacji braków w zakresie języka ojczystego, by sprostać wymogom szkoły, jak też obowiązkiem równoczesnego pogłębiania swoich kompetencji w zakresie umiejętności posługiwania się językiem/językami obcym(i), w celu sprostania wymogom ówczesnego świata. Staje się to kolejnym potwierdzeniem teorii Bernsteina oraz przeprowadzonych badań np. L. Korporowicza z 1985 roku (na które powołuje się J. Bielecka-Prus), który wskazał w nich na różnice w kompetencjach językowych pomiędzy dziećmi ze środowisk wielkomiejskich i małomiasteczkowych, oraz analiz E. Putkiewicz z 2002 roku, badającej m.in. umiejętności językowe dzieci w zależności od typu środowiska rodzinnego (wykazując tym samym ich ograniczenia w rodzinach rolniczych i środowiskach zanie-

⁵⁹ *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Warszawa 2013, s. 8.

dbanych)⁶⁰. Jak możemy zauważyć, stratyfikacyjna rola kapitału ekonomicznego i kulturowego w dalszym ciągu odgrywa znaczącą rolę w konstruowaniu się językowych umiejętności, determinując pojawiające się nierówności i niepowodzenia oraz stając się powodem wielu ograniczeń w tym zakresie.

Globalizacja wymusza na nas nieustanne dostosowywanie się do zmieniających się warunków. W jej obliczu kompetencje językowe stają się niejako umiejętnościami kluczowymi, również dla rozwoju gospodarki, poprzez „zwiększenie potencjału ekonomicznego państw i regionów”⁶¹. Żyjąc w społeczeństwie postindustrialnym, gdzie główne miejsce zajmuje sektor usług, wymaga się od nas wyższych kompetencji, by sprostać rosnącym potrzebom społecznym i zawodowym. Obszarem wiążącym kompetencje językowe z gospodarką i ekonomią zajmuje się dziedzina wiedzy *language economics* lub *the economics of language*⁶². Umiedzynarodowienie rynku pracy i upowszechnienie podróży wiąże się zarówno z obecnością języka angielskiego w sferze zawodowej⁶³, możliwością wyjazdów zagranicznych, jak i faktem, że i nasz kraj odwiedza coraz więcej obcokrajowców w celach zawodowych i rekreacyjnych. Wymusza to na nas konieczność rozwijania swoich językowych umiejętności. W przeciwnym razie skazani jesteśmy na trudności i niepowodzenia, gdyż jak pisze D. Crystal, istnieje ryzyko, że

przewaga językowa (*linguistic power*) będzie po stronie tych, dla których język globalny jest językiem macierzystym niż osób, które muszą przyswoić go sobie jako język urzędowy czy język obcy⁶⁴.

W kontekście zawodowym może to mieć swoje odzwierciedlenie np. w niemożności korzystania z najnowszej wiedzy naukowej (zapisanej w języku global English), co może okazać się znacznym utrudnieniem np. dla naukowców lub podczas spotkań biznesowych w ramach pracy w międzynarodowej korporacji⁶⁵ i tym samym wpływać negatywnie na procesy stratyfikacyjne, relacje władzy oraz generować społeczne nierówności w tych grupach.

⁶⁰ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury*, s. 58-59.

⁶¹ *Polityka językowa w Europie*, s. 27.

⁶² Tamże.

⁶³ B. Seidlhofer, *Conceptualizing 'English' for a multilingual Europe*, [w:] *English in Europe Today*, s. 135.

⁶⁴ D. Crystal, *English as a Global Language*, New York 2003, s. 16.

⁶⁵ Tamże.

W ramach „Międzynarodowej konferencji na temat przedsiębiorstw, języków i kompetencji międzykulturowych” Komisji Europejskiej, która odbyła się w 2007 roku, ustalono kilka celów, kierunków działań, które stoją przed współczesnymi społeczeństwami. Zalicza się do nich: podnoszenie świadomości studentów wobec wartości nauki języków obcych, umożliwianie i finansowanie mobilności studentów, zachęcanie do poznawania języków rozwijających się państw, np. Dalekiego Wschodu, promocja wielojęzyczności oraz zachęcanie imigrantów do nauki języka państw emigranckich⁶⁶. O ile trzy pierwsze wymienione wyżej przykłady nie wymagają dłuższego komentarza, gdyż ich urzeczywistnianie odbywa się w sposób naturalny za pośrednictwem wielu kampanii społecznych, projektów, kursów, czy ofert wymiany studenckiej, o tyle warto zwrócić uwagę na ostatni postulat, kierunek działań. Pomimo tego, że Rada Europy stara się zachować dziedzictwo kulturowe Kontynentu, mając na uwadze języki regionalne i mniejszościowe (w Europie jest ich łącznie ok. 60) oraz biorąc pod uwagę wiele ustaw i uregulowań prawnych, jak: Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950), Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych (1992), czy Europejska konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych (1995)⁶⁷, zdarza się, że ze względu na złożoność problemu nie do końca jest to możliwe, a czasem zwyczajnie nieopłacalne. Okazuje się bowiem, że żyjąc w obcym państwie bez znajomości (na dostatecznie wysokim poziomie, uwzględniającym wielość kontekstów, znaczeń kulturowo-społecznych⁶⁸ i odmian⁶⁹) obowiązującego w nim języka oraz pomijając fakt, że mamy prawo do komunikowania się wykorzystując język kraju ojczystego, jesteśmy zagrożeni niemożnością znalezienia adekwatnej i satysfakcjonującej pracy. Na przykładzie mniejszości muzułmańskiej w Szwecji, o której traktuje w swoim artykule A. Gromkowska-Melosik, okazuje się, że brak odpowiednich kwalifikacji językowych jest swoistą przyczyną „pozbawienia dostępu do wysokopłatnych zawodów”⁷⁰. Stanowi to bez wątpienia wymiar deprywacji tej ludności z powodu poczucia ekonomicznego wykorzystywania i społecznej izolacji. Okazuje się bowiem, że pomimo

⁶⁶ *Polityka językowa w Europie*, s. 28-29.

⁶⁷ Tamże, s. 56-57.

⁶⁸ M. Berns, *World Englishes and Communicative Competence*, [w:] *The Handbook of World Englishes*, red. B.B. Kachru, Y. Kachru, C.L. Nelson, Chichester 2006, s. 719.

⁶⁹ A. Kirkpatrick, *English as the International Language of Scholarship: Implications for the Dissemination of 'Local' Knowledge*, [w:] *English as an International Language Perspectives and Pedagogical Issues*, red. F. Sharifian, Bristol 2007, s. 255-256.

⁷⁰ A. Gromkowska-Melosik, *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 26, s. 70.

iż Muzułmanie od lat zamieszkują tereny Skandynawii, ich integracja ze Szwecją będzie możliwa dopiero wtedy, kiedy nabędą oni „odpowiednie kompetencje językowe”, to znaczy nauczą się języka szwedzkiego. W opinii Szwedów, posługiwanie się tym językiem stanowi jedyny, w ich odczuciu, właściwy i „najsilniejszy element identyfikacji narodowej”⁷¹. Brak nabycia tej umiejętności skutkuje niemożnością osiągnięcia sukcesu zawodowego i swoistą marginalizacją społeczno-ekonomiczną (w celu przyjęcia na studia muszą oni niekiedy dodatkowo wykazać się znajomością języka szwedzkiego na poziomie B, jak również języka angielskiego na poziomie A). Pozostają dwa wyjścia: porzucenie rodzimej kultury i języka, i w konsekwencji próba zasymilowania się ze społeczeństwem w Szwecji lub pozostanie wiernym własnej tożsamości kulturowej i w ten sposób bycie skazanym na reprodukcję struktury ekonomicznej (która pozostaje w silnym i nierozzerwalnym związku z reprodukcją kulturową)⁷². W przypadku Szwecji sytuacja dodatkowo komplikuje się, gdyż oprócz nierówności pomiędzy mniejszościami zamieszkującymi jej terytorium a społeczeństwem szwedzkim istnieją również liczne nierówności pomiędzy samymi Szwedami. Powodem jest wspomniany język angielski, który występując równolegle z językiem szwedzkim, dodatkowo stratyfikuje mieszkańców i określa ich pozycję społeczną. Jego nieustannie pogłębiająca się dominacja powoduje, że posługiwanie się nim stanowi o wyższym statusie i jest umiejętnością zarezerwowaną dla elit. Język szwedzki sukcesywnie traci na wartości, stając się powoli językiem prywatnym, charakteryzującym niższe warstwy społeczne⁷³. Szwecja to nie jedyne państwo, które zmagają się z tego typu problemami. Podobna sytuacja ma miejsce chociażby w Holandii, gdzie język angielski i jego rosnąca pozycja stanowi (wg Holendrów) zagrożenie dla języka niderlandzkiego⁷⁴. Zaprezentowany wyżej przykład stanowi kolejne potwierdzenie znaczenia umiejętności lingwistycznych jako zjawiska determinującego naszą społeczną pozycję i zawodową użyteczność.

Kolejny kontekst dla podjętego zagadnienia stanowi życie w kulturze instant. W związku z wszechobecnym pragnieniem i nawykiem natychmiastowości oraz wszystkiego niemalże „tu i teraz”⁷⁵, kultura instant niejako wymusza na nas nabycie odpowiednich kompetencji w jak najkrótszym

⁷¹ Tamże, s. 71, za: por. H. Lödén, *Swedish: Being or Becoming? Immigration, National Identity and the Democratic State*, International Journal of Social Sciences, 20083, 4, s. 257.

⁷² Tamże, s. 73-75.

⁷³ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 113.

⁷⁴ A. Wilton, A. De Houwer, *The dynamics of English*, s. 2-3.

⁷⁵ Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylikowska-Nowak, Poznań 2000, s. 372-385.

czasie, by jak najlepiej radzić sobie z wymogami rzeczywistości i funkcjonować w określonej przestrzeni społecznej. Stanowi to niejako formę presji społecznej, którą potwierdzają liczne oferty szkół i kursów językowych, gwarantujące relatywnie bardzo szybką naukę wybranego języka, dostosowaną do indywidualnych potrzeb i możliwości. Stanowi to odpowiedź na ograniczony wymiar godzin nauki języka obcego w kształceniu formalnym i preferencje w kierunku kształcenia pozaformalnego lub nieformalnego. Ulotki, reklamy, postery są przepełnione przyciągającymi wzrok sloganami, jak np.: „Rozwiąż język”⁷⁶, „Przebij się”⁷⁷, „Pokaż nam co potrafisz!”⁷⁸, „Porozmawiajmy w wielu językach”⁷⁹. Czasami odwołują się do powszechnie znanych produkcji filmowych: „Are you talkin’ to me?”⁸⁰ lub poprzez uzewnętrznienie naszych słabości – „Boisz się mówić po angielsku?”⁸¹, starają się odpowiednio zmotywować nas, uświadomić konieczność lub zmusić do podjęcia nauki, generując tym samym lęk przed społecznym „niedotrzymaniem kroku”.

Media i multimedia, jako nieodłączny element globalnej rzeczywistości, również wychodzą naprzeciw współczesnym potrzebom i oczekiwaniom, dzięki czemu mogą, za pośrednictwem ich ekspozycji, stanowić ogólnodostępną pomoc w nabywaniu umiejętności posługiwania się danym językiem obcym⁸². Począwszy od kampanii społecznych promujących wielokulturowość i języki obce (które możemy zobaczyć w telewizji czy na billboardach), przez zaznajamianie nas z innymi kulturami, ich zwyczajami i językiem (za pośrednictwem filmów dokumentalnych, sitcomów, teleturniejów, czy reality show), po udostępnianie materiałów, korzystanie z platform edukacyjnych, czy uczestnictwo w forach internetowych dotyczących języków obcych (umożliwiających konsultacje i naukę na odległość)⁸³, mogą stać się wsparciem w nabywaniu kolejnych językowych umiejętności. Dzięki nim możemy np. w sposób dowolny ustawić język domyślny w telefonie lub włączyć ulubiony film z napisami w języku angielskim. W Internecie znajdziemy szeroką gamę kursów on-line, równie wartościowych, wygodnych i elastycznych (osoba korzystająca z takich usług może sama wybrać czas,

⁷⁶ http://www.siechnice.gmina.pl/strona-1571-74_rozwiaz_jezyk_edycja_ii_podniesienie.html, [dostęp: 18.11.14].

⁷⁷ <http://www.profi-lingua.pl/ogolny/lodz/ogolny/>, [dostęp: 18.11.14].

⁷⁸ <http://speak-up.pl/>, [dostęp: 18.11.14].

⁷⁹ <http://www.lektor.com.pl/>, [dostęp: 18.11.14].

⁸⁰ <http://szklarnia.edu.pl/author/malgaszu/>, [dostęp: 18.11.14].

⁸¹ <http://rzeszow.lento.pl/angielski-uczmy-metoda-callana-rzeszow-949250.html>, [dostęp: 18.11.14].

⁸² M. Berns, *World Englishes*, s. 726.

⁸³ *Polityka językowa w Europie*, s. 92-94.

miejsce i częstotliwość nauki). Obecnie będąc w Sieci, możemy korzystać z możliwości przeglądania i czytania informacji na portalu internetowej encyklopedii – Wikipedia w specjalnej wersji językowej – Simple English, która jest skierowana w szczególności do osób uczących się języka angielskiego. Treści prezentowane za jej pośrednictwem są krótsze, tłumaczone na prostszą, podstawową wersję języka angielskiego – Basic English. Obecnie w bazie zapisanych jest ponad 95 000 artykułów w tej formie⁸⁴.

Powyższe przykłady mogą stanowić z jednej strony potwierdzenie równości w dostępie do edukacji i swoistą możliwość rozwoju swoich kompetencji lub kompensacji językowych braków, z drugiej strony – ich kosztowność (najczęściej nie należą do usług najtańszych – szczególnie szkoły językowe – lub wymagają posiadania odpowiedniego sprzętu) w dużym stopniu ogranicza ich dostępność dla uboższych warstw społecznych, co w konsekwencji zaostcza nierówności w kontekście umiejętności lingwistycznych. Okazuje się ponadto (biorąc pod uwagę fakt, że nauka języka obcego jest procesem długotrwałym, wymagającym wiele wysiłku, finansowania oraz czasu), iż nabywanie kompetencji językowych odbywa się nie rzadko kosztem innych obszarów – rodziny, wykształcenia, pracy. W przypadku wspomnianej wcześniej mniejszości muzułmańskiej w Szwecji, język szwedzki opanowuje jedynie niewielki odsetek z nich. Dzieje się tak m.in. z powodu trudności wynikających z samej jego specyfiki (nauka tego języka przez dzieci, według badań, zajmuje ponad pięć intensywnych lat)⁸⁵. Staje się to kolejnym powodem wykluczenia dużych warstw społecznych, które ze względu na swoją sytuację życiową i ekonomiczną (np. mają dzieci, są samotnymi rodzicami, posiadają nienormowany czas pracy, czy są zmuszeni pracować nadgodziny) nie są w stanie, pomimo konieczności, chęci, czy osobistego przekonania o przydatności i korzyści z nauki choć jednego obcego języka, poświęcić dostatecznie dużo czasu na rozwijanie swoich językowych umiejętności. W wielu przypadkach, najczęściej z racji czynników zewnętrznych jest to niemożliwe bądź znacznie utrudnione.

Języki obce, a w szczególności język angielski, staje się dziś jednym z ważniejszych elementów kapitału kulturowego jednostki i może być rozpatrywany w kategoriach szansy oraz zagrożenia. Szansy, ponieważ otwiera nam drogę do znalezienia lepszej pracy, utrzymania pożądanej pozycji społecznej, czy poszerzania horyzontów podczas międzynarodowych podróży.

⁸⁴ http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia_w_j%C4%99zyku_Simple_English, [dostęp: 02.11.2014].

⁸⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Mniejszość muzułmańska w Szwecji*, s. 71, za: I. Lindberg, *Multilingual Education: the Swedish Perspective*, [w:] *Education in Multicultural Societies: Turkish and Swedish Perspectives*, red. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök, London 2007, s. 87.

Ponadto, skraca dystans pomiędzy społeczeństwami oraz umożliwia dotarcie do szerszej społeczności międzynarodowej i światowych źródeł informacji⁸⁶. Z drugiej strony, może być rozpatrywany w kategoriach zagrożenia, gdyż może być powodem podwójnej deprywacji, np. w sytuacjach gorszego, finansowego startu edukacyjnego, niedostatecznego i nieodpowiedniego kapitału kulturowego związanego z urodzeniem i procesem socjalizacji oraz ograniczonych możliwości w zakresie kompensowania językowych braków (i w ten sposób wpływać na pogłębianie się różnic pomiędzy „bogatymi” a „biednymi” i marginalizację tych drugich⁸⁷). Stanowi on również przykład „egoistycznego indywidualizmu Zachodu”, o którym pisze Z. Melosik, a w nim przenikania do społeczeństw zachodnich tendencji kosztem rodzimej kultury⁸⁸. W obliczu globalizacji, amerykanizacji i językowego imperializmu mamy do czynienia z maksymalizacją anglojęzycznych źródeł przekazu, które docierają do nas zewsząd. Związane jest to z ciągłym poczuciem deprywacji i w konsekwencji koniecznością ustawicznego podnoszenia swoich językowych kompetencji. Powodem takiego stanu rzeczy jest nic innego, jak lęk przed wykluczeniem i marginalizacją w przypadku ich braku. Pojawia się pytanie: Jakie będą społeczne i kulturowe konsekwencje takiej polityki za 10, 20, czy 50 lat? Czy będziemy w stanie zachować swoją tożsamość językową, czy staniemy się globalną mieszaniną wielokulturowości mówiącej tym samym językiem? Czy nauka i sprawne posługiwanie się językiem obcym (w szczególności językiem angielskim) z powodów chęci pełnoprawnego uczestnictwa w kulturze, najlepszego wykorzystania swojego intelektualnego potencjału oraz w celu utrzymania względnie stabilnej pozycji w strukturze społecznej, przyniesie nam poczucie społecznego upodmiotowienia, czy stanie się wyrazem osobistego ubezwłasnowolnienia i językowego chaosu?⁸⁹

Powyższy artykuł i przytoczone w nim przykłady to jedynie wybrane egzemplifikacje nierówności w zakresie nabywania kompetencji językowych i umiejętności posługiwania się językami obcymi, mające na celu w sposób sygnalizacyjny przedstawić powyższe zagadnienie. Wyrażam jednak nadzieję, że będą one stanowić przyczynek do dalszych rozważań w tej dziedzinie w przyszłości.

⁸⁶ A. Kasztalska, *English in contemporary Poland*, London 2014, s. 253.

⁸⁷ D. Crystal, *English as a Global Language*, s. 15.

⁸⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, za: K.K. Liew, S.E. Tan, *An Unlocalized and Unglobalized Subculture. English Language Independent Music in Singapore*, [w:] *Asian Popular Culture. The Global (Dis)continuity*, red. A.Y.H. Fung, New York 2013, s. 113.

⁸⁹ D. Crystal, *English as a Global Language*, s. 13-14, 124; A. Kasztalska, *English in contemporary Poland*, s. 254-259.

BIBLIOGRAFIA

- Bell D., *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York 1973.
- Berns M., *World Englishes and Communicative Competence*, [w:] *The Handbook of World Englishes*, red. B.B. Kachru, Y. Kachru, C.L. Nelson, Blackwell Publishing Ltd, Chichester 2006.
- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PWN, Warszawa 1990.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Bourdieu P., *Language and Symbolic Power*, [w:] *The Discourse Reader*, red. A. Jaworski, N. Coupland, Routledge, London 1999.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Caramella N., *Is English a Killer Language Or an International Auxiliary? Its Use and Function in Globalised World*, *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 2012, 1, 1.
- Crystal D., *English as a Global Language*, Second edition, Cambridge University Press, New York 2003.
- Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003.
- Eckert T. i in., *Is English a "Killer Language"? The globalization of a Code*, eHistLing, 2004, 1.
- Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Fairclough N., *Language and Power*, Longman, London 1989.
- Gromkowska-Melosik A., *Mniejszość muzutmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 26.
- Guo Y., Beckett G.H., *The Hegemony of English as Global Language: Reclaiming Local Knowledge and Culture in China*, *Convergence*, 2007, 40, 1-2.
- Harker R., *Bourdieu: Education with Reproduction*, [w:] *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu. The Practise of Theory*, red. R. Harker, Ch. Mahar, Ch. Wilkes, Macmillan Press, London 1990.
- Kasztalska A., *English in contemporary Poland*, John Wiley & Sons Ltd, London 2014.
- Kirkpatrick A., *English as the International Language of Scholarship: Implications for the Dissemination of 'Local' Knowledge*, [w:] *English as an International Language Perspectives and Pedagogical Issues*, red. F. Sharifian, Multilingual Matters Ltd, Bristol 2007.
- Kłosowska A., *Kultura*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Kopciwicz L., *Słownik podstawowych pojęć*, [w:] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, *Nauka*, 2007, 4.
- Lakowski H., *On Agency and structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's Theory of Symbolic Violence*, *Curriculum Inquiry*, 1984, 2.

- Liew K.K., Tan S.E., *An Unlocalized and Unglobalized Subculture. English Language Independent Music in Singapore*, [w:] *Asian Popular Culture. The Global (Dis)continuity*, red. A.Y.H. Fung, New York University Press, New York 2013.
- Lindberg I., *Multilingual Education: the Swedish Perspective*, [w:] *Education in Multicultural Societies: Turkish and Swedish Perspectives*, red. M. Carlson, A. Rabo, F. Gök, Swedish Research Institute in Istanbul, London 2007.
- Lödén H., *Swedish: Being or Becoming? Immigration, National Identity and the Democratic State*, *International Journal of Social Sciences*, 20083, 4.
- Mańczak-Wohlfeld E., *The nature of English as a foreign language in Poland*, [w:] *Languages in Contact 2010*, red. P. Chruszczewski, Z. Wąsik, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław 2011.
- Melosik Z., *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2000.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Melosik Z., *(Re)konstrukcje podróżowania w kulturze instant: konteksty socjopedagogiczne*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym; pop-kulturowe reinterpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Michowska E., Wasielczyk K., *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999.
- Mietreva M., *Zróżnicowane definiowanie języków współczesnego świata w odmiennych kontekstach komunikacyjno-językowych*, [w:] *Prace Filologiczne*, t. LIII, Warszawa 2007.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Otwinowska-Kasztelanica A., *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, red. H. Komorowska, Academica, Warszawa 2009.
- Phillipson R., *English for Globalisation or for the World's People*, *International Review of Education*, 2001, 47, 3-4.
- Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Polityka językowa w Europie. Raport Analityczny*, red. M. Szpotowicz, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Sardar Z., *The Language of Equality. A discussion paper*, The Equality and Human Rights Commission, Manchester 2008.
- Seidlhofer, *Conceptualizing 'English' for a multilingual Europe*, [w:] *English in Europe Today. Sociocultural and educational perspectives*, red. A. De Houwer, A. Wilton, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia 2011.
- Warner W.L., *Social Class in America*, Harper & Row, New York 1960.
- Wilton A., De Houwer A., *The dynamics of English in a multilingual Europe*, [w:] *English in Europe Today. Sociocultural and educational perspectives*, red. A. De Houwer, A. Wilton, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia 2011.
- Zygierewicz A., *Wielojęzyczność Unii Europejskiej*, *Analizy BAS*, 2010, 3(28).

Netografia

<http://www.lektor.com.pl/>, [dostęp: 18.11.14].

<http://www.profi-lingua.pl/ogolny/lodz/ogolny/>, [dostęp: 18.11.14].

<http://rzeszow.lento.pl/angielski-uczymy-metoda-callana-rzeszow-,949250.html>, [dostęp: 18.11.14].

http://www.siechnice.gmina.pl/strona-1571-74-rozwiaz_jezyk_edycja_ii_podniesienie.html, [dostęp: 18.11.14].

<http://speak-up.pl/>, [dostęp: 18.11.14].

<http://szklarnia.edu.pl/author/malgaszu/>, [dostęp: 18.11.14].

http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia_w_j%C4%99zyku_Simple_English, [dostęp: 02.11.2014].