Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal 2 (1) (2017)
www.journal.tertium.edu.pl
http://dx.doi.org/10.7592/Tertium2017.2.1.Polok

Czy język angielski jest już językiem międzynarodowym?

Krzysztof Polok
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
sworntran@interia.pl

Streszczenie

Artykuł omawia szereg podstawowych kwestii glottodydaktycznych odnoszących się głównie do zagadnienia uznania języka angielskiego jako języka globalnego. W artykule wskazano, iż sama sugestia, aby język angielski uznać za język globalny nie jest wystarczającą przesłanką, aby uznać go za ten rodzaj języka. Najpierw należy bowiem ustalić odpowiedź na pytanie, co oznacza nauka języka globalnego, jakie są zasadnicze różnice pomiędzy nauką tego rodzaju języka a nauką języka obcego/drugiego. W drugiej części artykułu zawarto próbę odpowiedzi na tego rodzaju pytania.

Słowa kluczowe: język globalny, glottodydaktyka, formy nauki języka, syndrom U – N

Abstract

Czy język angielski jest już językiem międzynarodowym?

The article discusses a number of fundamental glottodidactic issues relating mainly to the issue of recognition of English as a global language. The article observes that the mere suggestion that English is to be regarded as a global language is not a sufficient condition to consider it for this kind of language. First, what is to be to assessed is the precise answer to the question what one means while thinking about learning a global language, as well as what are (if any) the fundamental differences between learning this kind of language and learning a foreign/second language. The second part of the article is an attempt to answer such questions.

Keywords: global language, glottodidactic, forms of language learning, Teacher–Learner syndrom

1. Wstęp

Oczywiście, postawione na samym początku artykułu pytanie, z technicznego punktu widzenia nie ma sensu: język angielski jest językiem międzynarodowym[1]. Oprócz tego, iż jest to język używany w celach komunikacyjnych (jak język pierwszy) w 105 krajach, oraz język dominujący w 185 krajach uznawanych przez ONZ jako samodzielne jednostki państwowe (Dziubalska-Kolaczyk 2007: 19), jest to także język uznawany ogólnie jako najważniejszy z wiodących języków świata. Jak podaje B. Michałowski (2010: 23-6) już obecnie, starając się o pracę tłumacza w biurach Unii Europejskiej w Brukseli, regułą jest pytanie o znajomość języka angielskiego, mimo faktu, że dana osoba nie zamierza tłumaczyć z (oraz na ten język). Pojawia się tu jednak pytanie innego rodzaju: czy, ogólnie uznawany za międzynarodowy, język angielski jest rzeczywiście uznawany za taki również przez szereg osób odpowiedzialnych za jego naukę. Chodzić tu będzie o ściślejsze zwerbalizowanie semantyczne pojęcia 'nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowego'. Czy nauka tego języka, jeśli ma się on stać czymś w rodzaju Lingua Franca, ma polegać na działaniach dydaktycznych niczym nie różniących się od dotychczasowej praktyki pedagogicznej w kwestiach nauczania języka angielskiego jako języka obcego? Czy też może, zgodnie z propozycjami np. B. Seidlhofer, (2011) należałoby, po uprzednim uznaniu tego wariantu języka angielskiego jako „mającej swoje prawa kreatywnego tworzenia zastanej rzeczywistości językowej formy języka, nie zaś [uznawania ELF] jedynie za błędną wersję języka angielskiego używaną powszechnie przez jego nienatywnych użytkowników" (Seidlhofer, *ibid*. s. iv), ustalić także pewne konkretne sposoby nauczania tych form oraz wariantów języka, które są i będą najczęściej wykorzystywane w codziennej komunikacji przez setki nienatywnych użytkowników języka angielskiego? Jeśli bowiem przyjmie się na serio szereg argumentów umiejętnie wyszczególnianych przez Seidlhofer, takich jak: powszechność komunikacji przebiegającej w ramach zakreślonych przez podstawowe jedynie reguły syntaktyczne języka angielskiego (przy ogólnie dopuszczającej manierze tworzenia *ad hoc* reguł pozwalających na opisy rzeczywistości zgodne z posiadanym kognitywnym oglądem tejże przez autorów produkowanych wiadomości[2]), bądź też nieuwzględnianie kwestii współgrania określeń pojawiających się w używanych przez nich formach języka angielskiego z podstawami kulturowymi świadczącymi o korzeniach każdego z opisujących rzeczywistość zastaną określeń[3], należy – jak się wydaje – zapytać, jaki sens mają stosowane obecnie te formy nauki języka angielskiego jako języka używanego przez jego natywnych użytkowników w sytuacji, gdy rzeczywista możliwość komunikowania się rozmówców nienatywnych z jego

natywnymi użytkownikami nie jest – ogólnie rzecz biorąc – najczęściej spotykaną sytuacją komunikacyjną? Czy więc, nie należałoby pomyśleć nad kwestiami nauki ELF, opracowaniem zestawu reguł istotnych podczas uczestnictwa w tego typu wysiłkach konwersacyjnych, oraz wdrożeniem ich podczas lekcji języka obcego? Czyż nie ma przypadkiem racji Sandra McKay (2014) kiedy stwierdza, iż nie warto podczas pracy nad językiem angielskim z uczniami nienatywnymi wprowadzać pojęć szeroko opartych o endokulturowość języka angielskiego, ponieważ żaden z nienatywnych użytkowników tego języka nie mający na co dzień do czynienia z semantyką kontekstualną określeń w nim funkcjonujących nie jest w stanie ich opanować? Sytuację taką dosyć dokładnie opisuje Bambgose (1998: 10) kiedy stwierdza, że wprowadzając podczas zajęć lekcyjnych konkretne normy użycia językowego (a każda z norm opisu rzeczywistości pozostanie zawsze pojęciem kulturowo zależnym) należałoby najpierw stwierdzić, czy kontekst, w którym dane określenie się pojawia, rzeczywiście może zostać uznany za przykład normatywnego użycia języka, z którego później będzie mógł skorzystać nienatywny użytkownik, wykorzystując je do konstruowania swoich opisów rzeczywistości.

Świadoma tego typu, dosyć paradoksalnej, sytuacji jest także Dziubalska-Kołaczyk (*ibid*: 21), kiedy stwierdza, iż najwyżej co mogą osiągnąć nienatywni uczniowie języka angielskiego to status „nie-prototypowych użytkowników tego języka", w zdecydowanej większości wypadków funkcjonujących według własnych zasad semantycznych i w zgodzie z własnym wytworzonym poczuciem oprawności językowej. Jeśli bowiem użytkownicy tacy najprawdopodobniej wykorzystywać będą swoje nabyte umiejętności językowe podczas rozmów przeprowadzanych w wielu różnych miastach świata, w których język angielski traktowany jest właśnie jako język komunikacji międzynarodowej, pojawi się pytanie, czy rzeczywiście potrzebne są im wzorce używane przez natywnych użytkowników tego języka podczas *tea-parties* w Brighton, Gloucester czy Canterbury? A przecież tylko takie wzorce znajdą oni w szeregu książkach proponowanych im przez nauczycieli języka angielskiego podczas organizowanych przez nich lekcji językowych.

Jeśli więc zauważyć można wyraźny rozdźwięk pomiędzy istniejącą poza klasą szkolną sytuacją, oraz proponowanymi działaniami wewnątrzklasowymi, należałoby zastanowić się nad ewentualnym zaproponowanym modelem pracy glottodydaktycznej spełniającej w jakiejś mierze oczekiwania uczestników lekcji językowych. Działania tego typu wydają się być istotne przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze, organizacja takiego trybu nauki języka mieć będzie wyraźny walor motywujący; po drugie zaś, nauka wariantów języka znanego powszechni jako ELF wychodzić będzie naprzeciw wielu założeniom oraz potrzebom

społecznym, wśród których wymienić można nie tylko dążenie do jak najpełniejszego opisu rzeczywistości zastanej przy efektywnym wykorzystaniu jak najmniejszej ilości określeń, wypowiedzianych w jak najkrótszym okresie czasu (stąd m. in. popularność akronimizacji w języku angielskim, bądź też działania określane w leksykologii języka angielskiego jako *back-formation*, czyli tworzenie określeń opisujących rzeczywistość zastaną przy pomocy różnych fraz językowych na co dzień funkcjonujących w innych kategoriach gramatycznych). Stąd także pojawiające się ogólnie oczekiwania przekazów językowych opartych o możliwie proste konstrukcje syntaktyczne, bez zbyt pragmatycznie skomplikowanych sposobów oraz form interpretacji odbieranych komunikatów.

W tej właśnie, dosyć pogmatwanej, sytuacji pojawia się kwestia bez wątpienia najważniejsza – kwestia nauczyciela języka obcego, oraz cały zestaw jego propozycji glottodydaktycznych. Nie można tutaj zostawić bez odpowiedzi pytania, jak bardzo będzie on w stanie dostosować się zarówno do wymogów zewnętrznych (a więc postulatów płynących bezpośrednio z informacji zawartych zarówno w podstawie programowej, jak i w społecznych oczekiwaniach odbiorców lekcji języka), jak i wymogów wewnętrznych, czyli opartych na – oraz włączonych wewnątrz – zaproponowanej przez Richardsa i Rodgersa (2001) definicji metody nauki języka – przekonaniach nauczyciela, czym powinien być język obcy dla niego oraz dla jego uczniów. Odpowiedź taka powinna zawierać w sobie zarówno kwestie dotyczące wyglądu konkretnego modelu komunikacji językowej, jak i propozycje dróg doprowadzających uczniów lekcji językowych do sytuacji ogólnie akceptującej nabywane przez nich normy komunikacji językowej.

Założenie takie oznacza, między innymi, że nauczyciel języka podczas organizacji całego procesu edukacji językowej powinien nie tylko skupić się na segmencie gramatycznym, ściśle włączonym w cały proces nauki języka docelowego, lecz także na segmentach „stowarzyszonych" z segmentem gramatycznym, takich jak np. semantycznie uwarunkowana trafność doboru określeń, bądź też zarówno na – wbudowany w język – system gramatyczny jak i – oparty na kulturze – system pragmatyczny. Innymi słowy, pojawia się istotna potrzeba baczniejszego skupienia się na szeregu - do tej pory często niezbyt wyraźnie akcentowanych (zauważanych) – kwestii pragma-gramatycznych, a także – w miarę ściśle związanych z nimi - sposobach kształtowania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej uczniów[4].

2. Nauka języka angielskiego: nauka podstaw komunikacji globalnej?

Tutaj właśnie pojawia się - istotne z punktu widzenia internalizacji tkanki językowej przez ucznia - zagadnienie interakcji. Jak wskazuje w swojej książce na ten temat Malamah-Thomas (1988: 6-7), nie każdy przekaz wiadomości w klasie spełnia podstawowe (brzegowe) warunki interakcji; interakcją nie może być na przykład nazwane żadne z działań dydaktycznych zawarte w – dalej możliwych do zauważenia w niektórych szkołach (szczególnie zaś w szkołach o stopniu podstawowym) - pewnych formach pokrewnych metodzie podającej[5], gdzie wiedza jest po prostu przekazywana uczniom *ex cathedra* bez równoczesnego oczekiwania uzyskania u nich jakichkolwiek działań implicytnych[6]. Jak się wydaje, podstawową przyczyną popularności tej metody jest jej zarówno jej prostota – nauczyciel przekazuje wybrany zestaw wiadomości uczniom, od których oczekuje się jedynie tego, iż w krótkim od przekazania wiadomości czasie przekonają nauczyciela, iż w dalszym ciągu pokaźny zestaw w ten sposób uzyskanych wiadomości znajduje się w ich rezerwuarze pamięciowym, jak i niewłaściwe zrozumienie pojęcia „nauka". Zgodnie z wieloma znanymi postulatami Piageta, każdy proces uczenia się musi wygenerować w sobie pierwiastki działalności implicytnej, a więc zamianę uzyskanego *inputu*, na kreatywnie nakierowany *output*, ponieważ tylko wtedy pokłady zinternalizowanych właśnie wiadomości mogą zostać właściwie wykorzystane do subiektywnie istotnych celów wspomagających kreatywny rozwój jednostki ludzkiej. W sytuacji, jaka pojawia się w wyniku zastosowania opisywanych powyżej form metody podającej, w pierwszym względzie pojawia się zjawisko wyuczenia (zamiast nauczenia) się materiału, co od razu wyklucza silną działalność implicytną ucznia (ponieważ podstawowym celem działania ucznia jest w tym wypadku zdobycie odpowiednio wysokiej oceny, nie zaś jego chęć indywidualnego przetworzenia uzyskanej wiedzy dla swoich celów). W wypadku zastosowania opisanych powyżej form postępowania dydaktycznego nie można, oczywiście, w żadnym kontekście mówić o jakichkolwiek działaniach interakcyjnych. Przekazanie konkretnej porcji wiedzy oznacza jedynie poinformowanie ucznia o zaistnieniu w otaczającym go środowisku konkretnych zjawisk lub zdarzeń, o których istnieniu powinien – według osoby podającej – wiedzieć. To, czy (i kiedy) taka wiedza mu będzie potrzebna nie jest w tym wypadku istotne.

Takie właśnie formy przekazów informacyjnych można często spotkać na różnego rodzaju zajęciach językowych, na przykład podczas lekcji opartej głównie na przerabianiu znajdujących się w podręczniku tekstów. Kwestia ta staje się zagadnieniem niezwykle istotnym w momencie ustalania długoterminowych celów kształcenia językowego ucznia, a

więc nauki języka – przede wszystkim – celu użytkowego (czyli języka, przy pomocy którego uczeń będzie się w stanie porozumieć z innymi użytkownikami tego języka, bez względu na ich język natywny)[7].

Ponieważ jednym z ważniejszych języków użytkowych w coraz większym stopniu staje się język angielski, należy rozważyć zagadnienie sposobów kształcenia u uczniów świadomości języka angielskiego[8]. Używane w tym kontekście pojęcie *lingua franca* wydaje się być tu terminem jak najbardziej na miejscu; jest to bowiem określenie w pełni odnoszące się do zakresu definicyjnego języka użytkowego.

Język angielski używany jako *lingua franca* posiada cały szereg cech wyraźnie odróżniających go od tych rodzajów języka, które używane są w Wlk. Brytanii, lub też innych krajach używających go jako podstawowego instrumentu komunikacyjnego. Jest to język z zasady zorientowany egzonormatywnie, co oznacza, że mimo faktu iż jest używany przez znacznie większą ilość osób od tych, które używają „poprawnych" form języka angielskiego, w dalszym ciągu nie może być uznany ani za wariant tego „poprawnego" języka, ani też za jakikolwiek język niezależny, ale jedynie za konkretne, nie zawsze możliwe do dokładnego zdefiniowania, zjawisko socjologiczne. Nie można w nim odkryć ani żadnych form dialektowych, ani też zdolności do samodzielnego rozwoju. Jest to jednak bez wątpienia język inny (np. pod względem fonologicznym) od języka oryginalnego, bardzo często w wymowie (oraz w organizacji strukturalno-pragmatycznej) zbliżony do trendów artykulacyjnych wykorzystywanych podczas używania rodzimego języka ich użytkowników (zob. np. Widdowson 2008: 48; House 2002: 257). Można chyba w tym wypadku użyć określenia, iż ELF jest swojego rodzaju *para*-językiem, który wyrósł na gruncie indywidualnie określonego poziomu inter-języka i – jako taki – stanowi wyraźny oznacznik indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej każdego z jego użytkowników. Z uwagi głównie na fakt, że uczeń nie za bardzo oczekuje od nauczyciela (i od siebie), iż kiedykolwiek będzie rozmawiał z rodzimym użytkownikiem języka angielskiego (chociaż z pewnością może to mieć miejsce), ale raczej z nienatywnymi osobami, które także uczyły się tego języka, oczekuje on od zajęć językowych, iż dostarczą mu one wiedzy i umiejętności, które pozwolą mu na wymianę informacji (czyli interakcję) z innymi użytkownikami tego języka, a więc, że nauczy się on, jak można funkcjonować w świecie nienatywnych użytkowników języka angielskiego, będąc w stanie przekazywać im, oraz odbierać od nich wiadomości w tym języku. Oczekuje on więc programu działań lekcyjnych, które nie tylko przedstawią mu sam mechanizm działania języka angielskiego, ale przede wszystkim, które wprowadzą go w pragmatykę

wykorzystywania tego języka do celów odbioru i produkcji informacji różnego typu[9]. Skonstruowanie takiego programu oznacza oparcie się nauczyciela języka na świadomie zaplanowanym procesie kształcenia językowego, w którym wzięte zostaną pod uwagę nie tylko fakty wynikające z organizacji struktury języka angielskiego (czyli, krótko mówiąc, nauczanie gramatyki tego języka), lecz także, a może nawet przede wszystkim, dobrze skonstruowany proces „oswajania" ucznia z przypisanymi do języka angielskiego regułami pragmatyki. Reguły te wynikają diachronicznie z kultury języka angielskiego i nie mogą zostać poddane żadnej, wynikającej z kultury rodzimej użytkowników języka angielskiego modyfikacji; proces organizacji komunikacji jest procesem endogennym każdego języka, a każdy z jego nienatywnych użytkowników powinien umieć dostosować się do tych form „kodeksu ruchu wewnątrz-językowego", które w nim istnieją. Nawiasem mówiąc, fakt ten ponownie świadczy o tym, że ELF jest jedynie nagminnie używaną formą socjolektu.

Wymóg odpowiedniej organizacji procesu nauczania ELF nakłada na obie strony procesu nauki języka konkretne obowiązki. Z jednej strony oczekuje się od ucznia aktywnego udziału we całym procesie lekcyjnym, świadomego uczestnictwa w całej serii działań interakcyjnych pomiędzy nauczycielem i uczniem, a także uczniem i innymi uczestnikami procesu nauki języka; z drugiej zaś te formy edukacji językowej wymagają pojawienia się nauczyciela o wysokim stopniu świadomości języka, nauczyciela, który nie tylko będzie w stanie objaśnić uczniowi całą skomplikowaną zasadę semantyczno-pragmatycznego użycia języka (ELF), ale także tak zorganizować zakres działań lekcyjnych ucznia, że znajdzie on w nich odpowiedzi, których z pewnością poszukuje: czy dana forma użycia jest rzeczywiście pragmatycznym odzwierciedleniem jego myśli; czy konkretne wykorzystane przez niego określenie zostanie prawidłowo odczytane przez odbiorcę jego komunikatów; czy będzie zrozumiany, jeśli użyje wybraną przez siebie frazę gramatyczno-leksykalną? W tym właśnie momencie każdy z nauczycieli języka winien przywołać cały szereg wiadomości, które posiadł w trakcie swoich studiów filologicznych, wiadomości ściśle związanych z pojęciem interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Właśnie to pojęcie jest (a przynajmniej powinno być) dalekosiężnym celem działalności każdego nauczyciela języka. Funkcjonalna użytkowość języka ucznia określana być powinna zawsze przy pomocy stopnia indywidualnej kompetencji komunikacyjnej każdego z jego użytkowników, kompetencji w skład której zawsze powinna zostać także włączana kompetencja kulturowa.

3. O wybranych aspektach (globalnej?) świadomości języka

Przywołane powyżej pojęcie świadomości języka oznacza m. in. umiejętność odróżniania przez uczniów jakości poprawnych i semantycznie właściwych sformułowań od określeń hasłowych, szkicowo zaznaczających pożądany desygnat rzeczywistości poza-językowej. Poziom jednostkowej interkulturowej kompetencji komunikacyjnej oznacza więc umiejętność wyselekcjonowania przez ucznia takich określeń, które w pełni będą odpowiadać jego zamiarom kognitywnym; poziom ten – należy to wyraźnie w tym miejscu zaznaczyć – będzie poza tym (a przynajmniej powinien być) ściśle kompatybilny z podobnym poziomem kompetencji odnalezionym u jego nauczyciela. Pojawia się tutaj ponownie ścisła zależność tandemu U- N (uczeń – nauczyciel), który musi ze sobą współgrać i współpracować we wszystkich możliwych sytuacjach edukacyjnych. Działalność edukacyjna ucznia musi więc zostać ściśle skorelowana z propozycjami edukacyjnymi nauczyciela; z drugiej strony treści lekcyjne lekcji językowej muszą odpowiadać oczekiwaniom ucznia, głównie zaś podstawowym celom, dla których uczeń pragnie w takiej lekcji uczestniczyć. Sytuacje, w trakcie których uczeń nie za bardzo orientuje się w zamysłach nauczyciela, doprowadzić w efekcie muszą do pojawienia się u ucznia (jako jednostki hierarchicznie zależnej) uczucia zniechęcenia i stopniowego zaniku motywacji; sytuacja taka z kolei oznacza, że początkowy zapał i chęć pracy nad językiem oglądane u ucznia zmieniają się stopniowo w coś w rodzaju „odrabiania pańszczyzny"; uczeń zrobi to, co musi, chociaż w dalszym ciągu nie za bardzo rozumie, dlaczego miał wykonać daną pracę. W tym kontekście, oczekiwanie, że uczeń będzie dalej poszukiwał inności (odrębności) kulturowej języka, którego się uczy, winno zostać odłożone *ad acta*. Uczeń nie tylko nie będzie takimi działaniami zainteresowany, ale nawet nie będzie sobie zdawać sprawy z istotności takiego rodzaju poszukiwań. W ten sposób proces akulturacji ucznia (rozumianej jako mentalne dostosowanie się ucznia do wewnętrznych wymogów używalności danego języka obcego) zostanie odsunięty na czas nieograniczony, a - co za tym idzie – na czas nieograniczony zostanie również odsunięty cel ucznia, dla którego zaczął on pracę nad językiem obcym, czyli nabycie przez niego umiejętności uczestniczenia w różnego rodzaju konwersacji prowadzonej w danym języku.

Oczywiście, tak stać się nie musi. Istnieje przecież możliwość takiego zorganizowania całego procesu nauki ucznia, aby od samego początku był on w stanie zauważyć nie tylko cały szereg odrębności międzyjęzykowych, lecz również je odpowiednio przyswoić. Należy w tym celu doprowadzić do pojawienia się podczas wspólnej pracy nad językiem całego ciągu przenikających się wzajemnie sytuacji, wspólnie składających się na pojawienie się tkanki

akulturacyjnej, dającej uczniowi komfort ujrzenia przez niego prawdziwego obrazu rzeczywistości okołojęzykowej ukrytej w poznawanym przez niego języku obcym. To właśnie ten typ działania glottodydaktycznego doprowadzić w końcu musi ucznia do stopniowego rozpoznawania poprawności określeń w języku, którego się uczy, oraz do ich poprawnego używania. Ale aby taką rzecz osiągnąć, należy jednak najpierw zauważyć całą kompleksowość zadania, którego mają wspólnie dokonać uczeń i nauczyciel, dokładnie ją przeanalizować podczas planowania kursu językowego oraz być w stanie do szeregu natychmiastowych działań modyfikacyjnych, opartych na wnioskach wypływających bezpośrednio z pojawiających się, dotyczących w głównej mierze sposobów reakcji ucznia na uzyskiwane przez niego formy przekazu wiadomości językowych.

Innym ważnym segmentem świadomości języka jest zagadnienie jego stereotypizacji (czyli używanie podczas tworzenia komunikatów językowych określeń opartych na wyraźnie oznaczonych semantycznie wyrażeniach zawartych w danej rodzinie semantycznej, z reguły ją określających[10]); zagadnienie to pojawia się oczywiście w każdym języku świata, ale bardzo wyraźnie możliwe jest do obserwowania na gruncie języka angielskiego (głównie z faktu jego popularności w świecie). Pojawiające się różnego typu działania słowotwórcze, zrosty językowe (ang. *compounding*), pojawianie się blend, akronimów, wykorzystywanie przed- i przyrostków do tworzenia określeń w miarę ściśle odzwierciedlających obrazy semantyczne, pojawiające się w myśli nadawców wiadomości, tworzenie określeń na bazie innych określeń (np. czasowników z rzeczowników, lub też na odwrót), nagminne pojawianie się słów „na jedną okazję" (ang. *nonce-words*), to tylko niektóre z przykładów poszukiwań semantycznych określeń konceptów mentalnych, będących wynikiem myślenia dywergencyjnego. Ale oprócz tego typu myślenia pojawia się niezwykle popularny, oparty na zasadzie najmniejszego wysiłku, także inny typ myślenia, zwany myśleniem konwergencyjnym (z zasady a-kreatywnym), pozwalający na ponowne odtwarzanie „wynalezionych" już określeń i zwrotów, które (jeśli będą mieć szczęście) mają szansę stać się przysłowiami, powiedzonkami, bądź też określeniami przypisanymi do konkretnej sytuacji poza-lingwalnej. Ten sposób myślenia odpowiedzialny jest w dużej mierze za wykorzystanie (nie za tworzenie) w komunikacji różnego typu określeń metaforycznych i metonimicznych. O ile metafory (oraz metonimie) tworzone są na zasadzie blend pojęciowych (co oznacza, iż są to określenia wynikające z kreatywnej czynności mentalnej człowieka), o tyle ich pragmatyczne wykorzystanie jest w wielu wypadkach objawem dopasowania znanego określenia do pojawiającej się właśnie sytuacji, z braku potrzeby indywidualnego poszukania

konkretnego opisu sytuacji poza-językowej (zob. Lakoff i Johnson 1980: 185-222), a więc nieustannym dążeniem człowieka do możliwie wiernego odczytywania (i opisywania) odbieranych przy pomocy systemu nerwowego wrażeń zewnętrznych. Z uwagi na fakt, iż tego typu organizacja opisu rzeczywistości pozajęzykowej jest zawsze kulturowo-zależna, używanie całego szeregu określeń *quasi*-prototypowych[11] przez użytkowników ELF będzie zależało od ich indywidualnego poziomu kulturowo nacechowanej kompetencji komunikacyjnej. Fakt ten oznacza, że w wielu wypadkach (w zależności od posiadanego indywidualnego poziomu *inter*-języka) może pojawić się tutaj zjawisko interferencji, a użytkownik procesu komunikacyjnego będzie wykorzystywał (często niezbyt świadomie) określenia funkcjonujące jako określenia stereotypowe w jego języku rodzimym, mające równocześnie ich ekwiwalentne desygnaty semantyczno-leksykalne istniejące w obrębie ELF (których, niestety, dany użytkownik ELF nie zinternalizował). Sytuacja taka ponownie wskazuje na istotność kwestii poziomu świadomości języka każdego z użytkowników ELF; należy w tym miejscu ponownie przytoczyć zasadniczy wniosek wynikający z badań H. Knappa (2002), iż poziom świadomości języka jest zasadniczym miernikiem jakości komunikacji także w wypadku użytkowników ELF. Poziom ten jest bowiem zasadniczym warunkiem świadczącym o jakości porozumienia interkulturowego, o czym świadczą nie tylko badania Cherrington (1998: 41), ale przede wszystkim Byrama (1994: 152), gdy stwierdza on, że „(…) w podstawowym składzie pojęcia kompetencji interkulturowej zawsze pojawić się musi świadomość pojawiających się różnic, a także będąca wynikiem tej sytuacji refleksja dotycząca kulturowo określonych ograniczeń wynikających z przynależności do danego kręgu kulturowego" ("*[the notion of ICC] involves an awareness of difference and a consequent reflection of one's own culturally specific socialisation and limitations*").

To niezwykle istotne określenie, podkreślające istotę konieczności pracy nad uzyskaniem indywidualnego odpowiedniego poziomu świadomości języka, w znakomity sposób opisuje cały zakres działań, jakie należy przedsięwziąć w tym celu. Nie tylko powinien nauczyciel (oraz uczeń) zwrócić o wiele baczniejszą uwagę na sam sposób (formę) kontaktów z językiem docelowym, ale przede wszystkim powinien zadbać o ich intensywność. Zdobywanie refleksji dotyczących różnic międzykulturowych (co z kolei pozwoli na zauważenie różnic leksykalnych w ich opisie w obu językach) będzie przede wszystkim wynikiem częstotliwości kontaktów nienatywnych użytkowników języka (ELF) z różnymi rejestrami użycia językowego. Im częściej (oraz w im bardziej zróżnicowany sposób) uzyskają oni kontakt z wieloma zróżnicowanymi formami opisu rzeczywistości

pozalingwalnej, tym szybciej nie tylko mogą (będą w stanie) dostrzec pojawiające się różnice interkulturowe, ale także cały szereg różnic inter-leksykalnych. Taka, z kolei, sytuacja pozwoli im – po pewnym okresie czasu – na internalizację szeregu ekwiwalentnych określeń pojawiających się w obu językach.

Inną kwestią, która w tym kontekście wymaga zasygnalizowania jest zagadnienie rozumienia pojęcia *kultura języka* przez nauczyciela, oraz przez ucznia, ponieważ w obu wypadkach niepoprawne ich objęcie semantyczne, zdecydowanie utrudni osiągnięcie przez ucznia tego poziomu kompetencji komunikacyjnej, o którym myśli. W tym wypadku, pewien rodzaj winy będzie należało złożyć na karb niezrozumienia tego pojęcia przez nauczyciela (co jest – jak się wydaje - dosyć częstym przypadkiem klinicznym[12]). Oczywiście, pojęcie definicji kultury nie jest (i nigdy – z racji jej rozmycia – nie było) zbyt wyraźne, ale należy – jak się wydaje – pamiętać o tym, że sam język tworzy (zakreśla) pojęcie kultury, a podejście wykreślające kwestie kulturowe z klasy szkolnej (takie, jak np. często spotykane „*my uczymy języka, bo kultura to literatura*") należy z gruntu określić jako nieporozumienie. Nauczyciele sprowadzający lekcje językowe do definicji gramatycznych, nauki „słówek", bądź też zalecający uczniom wykonanie całej serii ćwiczeń, w celu odpowiedniej automatyzacji konkretnych zdarzeń leksykalno-strukturalnych z reguły nie doprowadzą swoich uczniów do sytuacji kompetentnego zarządzania uzyskanym przez nich potencjałem językowym, ponieważ na swoich zajęciach zaniedbali bardzo istotny element budowy świadomości języka, czyli objaśnienie czym jest (i jak działa) tkanka kulturowa. Ten właśnie aspekt przeprowadzanej w klasie szkolnej pracy glottodydaktycznej, aspekt bardzo często zaniedbywany z powodu jego enigmatyczności, wydaje się być na tyle istotnym elementem języka, że nie można o im zapominać w żadnym momencie. To chyba miała na myśli C. Kramsch (1997: 13), gdy pisała o trójpolowości rozumienia definicji języka, określając go jako zjawisko społeczne, które symbolizuje, zawiera i ilustruje rzeczywistość kulturową („*[…] symbolises, embodies and entails cultural identity*").

Istotnym elementem pojmowanej w ten sposób użytkowej nauki języka angielskiego jest nauczyciel tego języka, ponieważ to od jego postawy, wiedzy, wizji oraz umiejętności organizacyjnych w dużej mierze zależeć będzie sukces pracy językowej ucznia. Oprócz całego szeregu kwestii technicznych, związanych bezpośrednio z faktem wykonywania zawodu nauczyciela, na uwagę zasługuje także pewna ilość funkcji nietechnicznych, takich jak: działalność organizacyjna, łącząca profesjonalną wiedzę z indywidualnymi, mającymi wpływ na jakość lekcji językowych, ściśle związanymi z wprowadzanymi w klasie sposobami

przekazu wiadomości językowych osądami; indywidualnie mierzona jakość kompetencji kulturowo-komunikacyjnej nauczyciela; bądź też preferowany przez nauczyciela, związany z organizacją przekazu nauczania model użycia języka. Wszystkie z nich w wyraźny sposób odbijać się będą zarówno na obrazie sposobów pracy nad językiem, który będzie zauważany u jego uczniów, jak i szybkości dochodzenia przez nich do odpowiednio wysokich poziomów kompetencji kulturowo-komunikacyjnej.

4. Wybrane aspekty współpracy w tandemie U-N

Zdecydowaną większość informacji zawartych zarówno w poprzedniej jak i w niniejszej części artykułu można odnaleźć nie tylko w dyskusji dotyczącej nauki języka angielskiego jako języka obcego, ale także w tych rejonach , które dotyczą nauki dowolnego języka obcego. Wszędzie tam istotny będzie nie tylko aspekt ucznia, jego nastawienia do pracy nad językiem oraz ogólnego poziomu jego motywacji, bądź też kwestie związane z organizacją takiej pracy przez nauczyciela języka, ale także poziom zazębiającej się współpracy obu wymienionych segmentów procesu nauczania językowego. Tym bardziej działalność taka mieć będzie wpływ na jakość nauczania, oraz szybkość postępów ucznia w pracy nad wykorzystaniem przez niego różnych rejestrów ELF. W tym kontekście zwrócić trzeba będzie między innymi uwagę na kwestie następujące: stopień personalizacji zadania językowego odpowiadający poziomowi zaangażowania się w nie ucznia (a więc poziom działania pozwalający uczniowi na dotarcie do poziomu autonomicznego funkcjonowania w zakresie wyboru tematyki oraz treści językowych); stopień potencjału kreatywności, który uczeń może odnaleźć w zaproponowanym zadaniu językowym; oraz stopień uzyskania przez ucznia poczucia autentycznego użycia języka do celów istotnie dla niego ważnych (czyli poczucie, iż uczeń rzeczywiście uczy się tego, czego chce i potrzebuje się nauczyć teraz, a nie w bliżej nieokreślonej przyszłości). Każdy z trzech wymienionych powyżej elementów wymaga oczywiście od nauczyciela poszukania odpowiedniej formy działalności glotto-dydaktycznej, wyraźne wychodzącej naprzeciw bieżącym potrzebom ucznia. Z uwagi, iż – w dużej części – dokładne omówienie zasygnalizowanych powyżej spraw wymagałoby wyraźnego rozszerzenia spektrum informacyjnego dotyczącego kwestii omawianych w niniejszym artykule, uwaga zostanie tu głównie zwrócona na te aspekty działalności nauczyciela języka, które bezpośrednio dotyczą jakości nauki języka obcego, bez względu czy nauka dotyczy nauki tego języka jako języka obcego (EFL), czy też jego funkcjonalnego wariantu (ELF), a także funkcjonowania ucznia w zakreślonych wcześniej barierach pro-motywacyjnych.

Działalność taka, działalność nakierowana na bezustanne przekonywanie ucznia o tym, że może się on jak najbardziej nauczyć języka, wymaga od nauczyciela nie tylko dużej wiedzy dydaktycznej, taktu, umiejętności przewidywania pewnych, wynikających z pojawiającej się bieżącego rytmu sytuacji, form postępowania ucznia (czyli tych form zachowania, które szeroko opisane są i analizowane w pedagogice), ale także – szczególnie w wypadku nauczyciela języka obcego – wiedzy merytorycznej, dotyczącej głównie sfery językowej nauczyciela języka. W odniesieniu do nauki struktur powiązanych z EFL/ELF, działalność taka wymaga także nie tylko ustalenia przez nauczyciela zakresu personalizacji poszczególnych zadań włączonych w działania wewnątrz-lekcyjne, lecz również poszukania wewnętrznej kreatywności, zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Nauczyciel powinien nauczyć się, w jaki sposób zorganizować zajęcia lekcyjne w celu uzyskania od ucznia maksimum zaangażowania w omawiany temat, aby uczeń zauważył, że to, w czym właśnie uczestniczy, dotyczy realizacji jego oczekiwań i aspiracji; uczeń, z kolei, w pewien sposób zwolniony z obowiązku realizacji zadań w systemie oceny jego działań opartych na paradygmacie „dobrze – źle", powinien zauważyć, iż to od niego głównie zależy, czy uzyska wiadomości, których poszukiwał, czy też ich w końcu nie odnajdzie.

Ponieważ także i w tym wypadku bez wątpienia najważniejszym pytaniem, które pojawić się musi ze strony ucznia będzie pytanie dotyczące sposobów organizacji treści komunikacyjnych na każdym szczeblu kompetencji komunikacyjnej oraz budowy struktury jego *inter*-języka, poziom świadomości języka posiadany przez nauczyciela stanie się ważnym elementem warunkującym stopień postępu ucznia przy jego działaniach nacechowanych na uzyskiwanie odpowiednich indywidualnych poziomów kompetencji kulturowo-komunikacyjnej (również w zakresie ELF). Jak wskazuje Andrews (2007: 35) w swojej tabeli zbiorczej opisującej szereg warunków oczekiwanych u nauczycieli języka w odniesieniu do obserwowanych u nich poziomów świadomości nauczanego języka brak, bądź też niski poziom któregokolwiek z wyszczególnionych tam oczekiwań, skutkować będzie nie tylko w miarę wyraźnym spowolnieniem reakcji edukacyjnych ucznia, lecz także nawarstwieniem się całej serii niezwykle trudnych do wyrugowania tzw. błędów utrwalonych (ang. *fossilized errors*). Oprócz tego, o czym informuje w swoim opracowaniu Lewis (1999: 18), „(…) [osoby], które nie będą w stanie (…) zauważyć popełnianych przez swoich uczniów błędów (…) nie będą także w stanie ich poprawić (…)", co oznacza, że cały, indywidualnie tworzony, potencjał językowy zgromadzony w *inter*-języku ucznia, gdy nie jest poddawany umiejętnej analizie zewnętrznej, staje się materiałem nie zawsze i nie w pełni wartościowym

z tego punktu widzenia, który utrudnia uczniowi skuteczną jego internalizację (oraz – co równie ważne – skuteczną konstrukcję jego monitora). Taki, nie w pełni przejrzany i oszacowany materiał językowy, szczególnie wtedy, gdy korzysta z niego ta część uczniów, których Krashen (1982) określa jako zbyt przywiązanych do korzystania z monitora (ang. *monitor overusers*), stanowi bardzo dużą przeszkodę na drodze do szybkiego wzrostu indywidualnego poziomu kompetencji kulturowo-komunikacyjnej. Jeśli bowiem konstrukcja psychiczna ucznia jest tak zbudowana, iż wymaga od niego poczucia pewności w stosunku do wykorzystania konkretnych elementów języka do budowy komunikatu, osoby takie raczej nie będą chętne do tego, aby skorzystać z tych wyrażeń/konstrukcji językowych, w stosunku do których mają pewne wątpliwości. Będą się one obracać w kręgu tych określeń, w stosunku do których pewne są ich semantycznego oddźwięku, ponieważ ich asekurancki sposób postępowania ostrzega ich przed wykorzystaniem określeń „niezbyt bezpiecznych"; taki z kolei, nieco wymuszony na nich sposób postępowania, będzie ich oddalać od okresu, w którym wyraźnie zauważą różnice w biegłości i jakości formułowanych przez nich komunikatów. Ci nauczyciele, którzy nie zauważą, jak dokładnie zbudowana jest konstrukcja psychiczna ich uczniów, w dalszym ciągu oczekując od nich jednego tylko, ustalonego wcześniej sposobu postępowania, nie tylko doprowadzą w efekcie do stopniowego zaniku motywacji u uczniów, ale także przyczynią się do bardzo wolnego wzrostu poziomu ich kompetencji kulturowo-komunikacyjnej. Na poziom tego wzrostu będzie mieć wpływ nie tylko, jak wskazano powyżej, poziom wiedzy psycho-pedagogicznej nauczycieli, ale także ich poziom świadomości języka.

Stosunek poprawnych relacji U-N podczas pracy nad językiem stanowi bez wątpienia najważniejszy, aczkolwiek nie jedyny, element wpływający na jakość nauki ELF. Innym, wartym zauważenia warunkiem, jest fakt komercjalizacji nauki języka, co samo w sobie oznacza, że – dla niektórych osób odpowiedzialnych za organizację pracy nad językiem – kwestie fiskalne zaczynają odgrywać w miarę istotną rolę. Działalność taka idzie zdecydowanie naprzeciw wielu kwestiom ściśle związanym z nauczaniem – wspomnianego już wcześniej – tzw. języka funkcjonalnego, oznacza bowiem wprowadzenie warunku szybkości nauki języka (czyli internalizacji jego immanentnych struktur) jako możliwego do pogodzenia z kwestią jakości nauczania. Adwokaci takiego postępowania głoszą, że taki sposób nauki jest możliwy i z pewnością mają rację, ale jedynie w wypadku, po pierwsze, gdy osobami uczestniczącymi w tego typu działaniach edukacyjnych są uczniowie o względnie wysokim stopniu motywacji wewnętrznej, po drugie zaś, gdy zostanie nawiązany wysokiej

klasy intelektualny kontrakt edukacyjny pomiędzy nauczycielem oraz uczniem (przy czym, im wyższa jest sama klasa wspomnianego kontraktu, tym lepiej dla ucznia). Jakość tego kontraktu zależeć będzie nie tylko od poziomu świadomości języka u nauczyciela (tak, jak zjawisko to rozumie Leech, (1998), Thornbury, (2004), bądź Andrews, (2007)), lub od kwalifikacji glottodydaktycznych nauczyciela, ale także od niezbyt dobrze zbadanej sfery empatii dydaktycznej, czyli nie w pełni świadomego „zgrania się" wielu działań nauczyciela i ucznia, wspólnie dążących do osiągnięcia wcześniej zaplanowanych celów. Należy jednak powiedzieć, że niezrealizowanie dowolnego z wyszczególnionych powyżej warunków skutkuje pojawieniem się wielu sytuacji niezbyt przyjemnych (i niezbyt oczekiwanych) zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia, z których najsmutniejszą jest bez wątpienia rezygnacja ucznia z dalszej nauki języka.

Nie zawsze jednak opisywany powyżej kontakt edukacyjny musi mieć tak tragiczne skutki. Często bowiem uczeń (szczególnie uczeń dorosły), nie będąc w pełni świadomy semantycznego zakresu określenia „kompetencja kulturowo-komunikacyjna", a także nie znając indywidualnego poziomu świadomości języka u wchodzącego z nim w stosunek kontraktowy nauczyciela, albo w pełni popiera formy postępowania edukacyjnego nauczyciela, albo też pragnie narzucić mu (często niezbyt świadomie) swój obraz nauki języka, oczekując od niego realizacji postulatów, w które wierzy i do których ma zaufanie. W efekcie takiego postępowania, jednym ze skutków może być, wspominana wcześniej, sytuacja opisywana i analizowana empirycznie przez J. House (2002: 246), a więc sytuacja, w której uczeń z jednej strony opiera się na organizacji komunikatów hasłowych, z drugiej zaś – wiedząc, iż jego poziom interkulturowej kompetencji komunikacyjnej nie jest zbyt wysoki - oczekuje od innych osób biorących udział w wymianie komunikatów, iż solidarnie będą uczestniczyć w objaśnianiu pojawiających się tam semantycznych i pragmatycznych zagadek różnego typu, solidarnie także organizując całą misterną konstrukcję budowy platformy wzajemnego porozumienia się. Oczekiwanie to bierze się w pewnym sensie z faktu wcześniejszego uczestnictwa uczestnika/-ów kontraktu komunikacyjnego w całej licznej serii podobnych sytuacji, w której jedną ze stron organizacji kontraktu komunikacyjnego był nauczyciel, a więc osoba o wyższym stopniu świadomości języka, który był w stanie – z uwagi na większy stopień doświadczenia pragmatyczno-semantycznego – odgadnąć sposób rozumowania ucznia, oraz tak sformułować potrzebne określenia, aby we właściwy sposób wyrazić opinie i osądy, które wcześniej uczeń pragnął niezbyt poprawnie wyrazić. Uczestnictwo w tego typu działalności nie tylko daje uczestnikom kontraktu

komunikacyjnego, empirycznie uzasadnioną nadzieję, że każdy sukces komunikacyjny jest finalnym wynikiem negocjacji nad treścią semantyczną komunikatu, lecz także opartą na wiedzy wiarę, iż – jakkolwiek indywidualny (oceniany subiektywnie) poziom kompetencji komunikacyjnej nie jest zbyt wysoki – to jednak wspólny wysiłek włożony w skomplikowany proces wzajemnego porozumienia się przez każdego z uczestników prowadzonego dyskursu doprowadzić musi do pozytywnego zakończenia rozmowy (zob. House 2002: 250 nast.).

Pojawić się w tym momencie musi pytanie dotyczące bazowych przyczyn opisanego powyżej typu postępowania zauważanego u wielu niezbyt wysoko umiejscowionych poziomowo uczestników kontaktu komunikacyjnego. Niektóre z nich zostały już przedstawione powyżej, kilka jednak w dalszym ciągu czeka na swoją prezentację. Jednym z nich są bez wątpienia formy działań kognitywnych uczniów uczestniczących w lekcji języka. Formy te w dużym stopniu zależne są od wykorzystanych przez nauczyciela sposobów prezentacji fenomenu języka podczas zajęć w klasie. Jeśli więc prezentacja taka oparta będzie głównie na przedstawionych w początkowej części artykułu, selektywnie wybranych elementach metody podającej (bądź też jakiegokolwiek jego wariantu), z dużym prawdopodobieństwem wielu z uczestników tego typu zajęć językowych będzie w stanie dojść do błędnego (bez wątpienia) wniosku, iż pomiędzy oboma językami, z którymi mają do czynienia, a więc zarówno językiem rodzimym, jak i językiem docelowym, zachodzi bądź to relacja wzajemnego niedopasowania, bądź też relacja identyczności. W obu wypadkach tryb postępowania edukacyjnego ucznia będzie mniej więcej podobny – uczeń będzie albo uczył się wszystkiego na pamięć, albo też szukał (i starał się zapamiętać) semantyczne kontury poznawanych w nowym języku określeń (z osławionymi idiomami włącznie). Nic dziwnego, iż w późniejszym okresie czasu, gdy oczekiwać się będzie od niego w miarę aktywnego uczestnictwa w procesie komunikacyjnym, będzie on przede wszystkim starał się polegać na swojej pamięci, w efekcie w zdecydowanej większości produkując określenia hasłowe, bardzo ogólnie opisujące semantykę zjawisk, o których właśnie pragnie on opowiedzieć. O przekazanie uczniowi niezwykle istotnej dla niego informacji związanej z ekwiwalencją językową obu języków, z którymi ma on do czynienia, należy więc zadbać od samego początku wspólnej pracy nad językiem oraz bez względu na wiek ucznia (przy czym im młodszy jest jego wiek, tym bardziej specyficzne glottodydaktycznie techniki informacji powinny zostać tutaj wykorzystane).

Jednym ze sposobów możliwych do wykorzystania przez nauczyciela podczas transmisji tego typu informacji są działania odnoszące się do nauczania sprawności słuchania.

Ponieważ tkanka fonetyczna obu języków różni się zasadniczo, w miarę prosty sposób można wykazać uczniom, iż – jakkolwiek oba z języków wyglądają na całkowicie różne – to jednak można w obu z nich odkryć wiele wspólnych pierwiastków świadczących o ich wzajemnej ekwiwalencji. Istotnym elementem, przemawiającym za zwróceniem przez ucznia uwagi na inną od oczekiwanej przez niego organizację transmisji znaczenia, będzie w tym momencie - łatwy do zauważenia – fakt wzajemnego „zlewania się" głosek w zdaniu (ELF). Sytuacja ta pozwoli zwrócić uwagę ucznia na sposób transmisji znaczenia w języku, oraz że podstawową jednostką organizacji znaczenia jest kontekst (nawet gdy jest on organizowany pozawerbalnie). Uczeń, podczas uczestnictwa w ćwiczeniach słuchowych mających na celu zrozumienie tekstu mówionego, powinien więc zostać nastawiony na rozumienie kontekstu (odkrywanie znaczeń konotacyjnych), nie zaś na poszukiwanie denotacji poszczególnych określeń. Ponieważ bardzo pomocne są w tym wypadku ćwiczenia oparte na poszukiwaniu makro-tekstowej dominanty kulturowej (np. ćwiczenia typu „*true – false*"), właśnie tego typu ćwiczenia wydają się konieczne od samego początku nauki języka docelowego.

Ćwiczenia takie wydają się istotne bez względu na wiek uczniów. Jedną z ważnych grup docelowych podczas nauki języka są dzieci. Została opracowana cała bateria technik, które – w zamyśle ich autorów – mają służyć do edukacji językowej dzieci, należy jednak od razu stwierdzić, iż każda z proponowanych technik nauczania – zanim zostanie wdrożona – powinna zostać skonfrontowana z możliwościami psychologicznymi dzieci. Przeprowadzone przez Piageta, oraz Wygotskiego badania wskazują, iż edukacja dzieci powinna wziąć pod uwagę fakt stadiów ich rozwoju mentalnego, co oznacza, że fizyczny wiek dziecka ma – ogólnie rzecz biorąc – istotne znaczenie dla określenia jego możliwości percepcyjno-poznawczych, oraz że ważny jest dla dziecka fakt stworzenia mu nawet meta-warunków kulturowych użycia językowego. Oznaczać to będzie (zgodnie zresztą z zawartą w tezie Wygotskiego opinią o wpływie sfery najbliższego rozwoju na intelektualny rozwój dziecka), że – przykładowo – warunki immersyjne, niejako wymuszające na dziecku odpowiednie językowo, oparte zdecydowanie na jego działalności akwizycyjnej, reakcje są – z edukacyjnego punktu widzenia – o wiele bardziej właściwe, od dobrze nawet zorganizowanych lekcji nakierowanych na jego działalność kognitywną. Dlatego, przykładowo, tak dużym powodzeniem cieszy się w wielu krajach oparta na połączeniu samorzutnej działalności akwizycyjnej dziecka ze sterowanymi działaniami utrwalająco-kognitywnymi tzw. metoda Helen Doron. Jest to metoda w dużej mierze oparta na immersji (czyli zanurzeniu się dziecka w języku), co pozwala mu na podświadome odkrycie wielu

ukrytych w języku połączeń kulturowych, oraz następnie podświadome ich zastosowanie (czyli działalność zbliżoną do tej, jaką prowadziło ono – bądź dalej prowadzi - w swoim języku rodzimym). Technika immersyjna jest więc formą poznania języka opartą na jego naturalnych podstawach, gdy dziecko (w dużej mierze samodzielnie) rozpoznaje znaczenia semantyczne poszczególnych desygnatów, a następnie dopasowuje do niech odpowiednie określenia. Technika ta wymaga jednak od nauczyciela względnie wysokiego poziomu indywidualnej świadomości nauczanego języka, ponieważ jest to jedyny język używany podczas kontaktów z uczniami od samego początku nauki. Zrozumiałą jest rzeczą, iż najbardziej odpowiednim typem nauczyciela byliby w tym wypadku natywni użytkownicy języka docelowego (*native speakers*), pod warunkiem jednak, iż rozumieć oni będą wiele z podstawowych i istotnych merytorycznie pedagogicznych zasad pracy z dziećmi (zob. np. Medgyes 2003: 47).

5. Wnioski

Każda z poszczególnych części tego artykułu miała ambicje przekazania osobom zainteresowanym wskazówek na co należałoby zwrócić uwagę, podczas pracy nad językiem ucznia, zwłaszcza wtedy, gdy ambicją nauczyciela jest wychowanie ucznia autonomicznego (a głównie tego typu uczniowie biorą udział w lekcjach opartych na poznawaniu i doskonaleniu tego wariantu języka angielskiego określanego jako EFL), nie zaś ucznia zadowolonego jedynie z pozytywnej oceny w dzienniku. Lekcje językowe, w trakcie których ucznia zachęca się jedynie do wykonywania całego szeregu ćwiczeń mających za zadanie doprowadzenia go do sytuacji automatyzmu językowego nie mają, jak się wydaje – głównie w odniesieniu do poznawania form funkcjonowania i komunikowania się w oparciu o zasady EFL – racji bytu, nie potrafią bowiem doprowadzić ucznia do implicytnego zorganizowania przez niego materiału językowego, który uzyskał podczas zajęć lekcyjnych.

Opisane w artykule sytuacje wskazują, że eksplicytna wiedza nauczyciela języka może zostać przekształcona w implicytną wiedzę ucznia jedynie wtedy, gdy uczeń będzie tego chciał. Sytuacja ta oznacza więc, że jednym z najważniejszych celów całej działalności glottodydaktycznej nauczyciela języka staje się taka organizacja pracy nad językiem, w której uczeń uzyskuje informacje zwrotne na te wszystkie kwestie, którymi zdążył się (samodzielnie, bądź przy pomocy nauczyciela) zainteresować.

Ogólnie rzecz biorąc, problematyka zaznaczona w artykule odnosi się nie tylko do zagadnień nauki EFL, ale także do sposobów nauki języka angielskiego jako języka obcego (nie można bowiem – co zostało wyraźnie zaznaczone w artykule – odseparować nauczanie EFL od nauki ELF, głównie z uwagi na fakt, iż w obu wypadkach chodzi o naukę języka obcego dla ucznia). Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, iż w wypadku uznania, iż podstawowym interesem ucznia jest nauka tego języka, który autentycznie i rzeczywiście używany jest do komunikacji interpersonalnej, zmienione powinny zostać niektóre istotne zasady pracy nad tego typu językiem, takiej jak: /a/ wyraźny prymat sposobów przekazu informacji nad jej odbiorem (do tej pory zauważyć można sytuacje odwrotną – najpierw poprawność produkcji, później zaś poprawność recepcji informacji); /b/ wyraźny zwrot w stronę personifikacji oraz personalizacji działań językowych (ustalenie, iż w trakcie lekcji języka podstawowym działaniem nauczyciela jest zaspokojenie osobistych interesów poznawczych ucznia, nie zaś zaspokojenie tych interesów, które wynikają z realizacji sylabusu); /c/ działania mające na celu o wiele bardziej kreatywne, jak również personalne, potraktowanie chęci osobistego wkładu ucznia w ogólnie pojmowaną jakość (ang. *content*) treści edukacyjno-informacyjnych konkretnej lekcji językowej (czyli takie ustalenia działań lekcyjnych, aby – mówiąc krótko – uczeń mógł w nich zauważyć siebie); oraz /e/ szerszy zwrot w stronę autentycznie pojawiających się w żywym języku treści określających (tylko wtedy bowiem, gdy uczeń dostrzeże, iż te treści, o których jest informowany podczas zajęć językowych, rzeczywiście funkcjonują w języku, którego się uczy, będzie on w stanie odbudować – przynajmniej częściowo – swoją motywację do nauki języka, tylko wtedy bowiem dostrzeże sens w jego poznawaniu). Ogólnie rzecz biorąc, jeśli uczeń nie będzie w stanie bezbłędnie ustalić, iż to właśnie nauczyciel stanowi dla niego odskocznię (oraz punkt wyjścia) do jego późniejszej pracy nad językiem, nie będzie w stanie nauczyć się go tak, aby mógł się nim posługiwać w sposób w miarę płynny i nie wzbudzający większych sprzeciwów u odbiorców jego wypowiedzi.

Przypisy

[1] Bądź globalnym, zgodnie z terminologią używaną np. przez D. Crystala ([1997] 2003). W swojej książce D. Crystal używa również wielokrotnie określenia ‘komunikacja globalna’, dla określenia tego rodzaju komunikacji, która jest prowadzona przy użyciu języka globalnego.

[2] Pisze o tym także J. House (2002: 256), omawiając utworzoną przez siebie Hipotezę Egocentryzmu Językowego (*Self-Centered Hypothsesis*), kiedy zauważa, iż nienatywni użytkownicy ELF objawiają tendencję do prowadzenia komunikacji w sposób pozostawiający innym rozmówcom nie tylko pole do dowolnej w miarę interpretacji sowich wypowiedzi, lecz także pole do wysnuwania przez odpowiednich, opartych a wspomnianych

interpretacjach wniosków (*Communication is regarded as a self-centered affair, with the speaker leaving the hearer not only the freedom of interpretation, but also the freedom to create assumptions*).

[3] House (*ibid*: 259) używa tutaj określenia *Cultural Irrelevance Hypothesis* (Hipoteza Nieistotności Kulturowej).

[4] Zob. szereg trafnych spostrzeżeń na ten temat zawartych w książce S. Andrewsa (2007: 34-39).

[5] Nie jest to z pewnością podstawowa forma metody podającej; metoda ta w swojej klasycznej formie zawiera w sobie wiele różnych odcieni oddziaływania na intelekt ucznia, gdzie oprócz tradycyjnego wykładu, znajdują się np. istotne dla kształcenia intelektu i wyobraźni uczniów działania konwersatoryjne, opowiadania, bądź opisy. Do metod podających można także zaliczyć tzw. tekst programowany, przekazywany przy pomocy komputera, bądź odpowiednio zaprogramowanego podręcznika.

[6] Należy tutaj wyraźnie zaznaczyć, iż zdecydowana większość istniejących obecnie podręczników do nauki języka angielskiego, jest tak zorganizowana, iż w zdecydowanej większości wyklucza klasyczne formy metody podającej z rygorów nauczania języka obcego. Ponieważ jednak, o czym informują w swoich badaniach Long and Robinson (1998), istnieje w dalszym ciągu dosyć znaczna grupa nauczycieli zwracających baczną uwagę na struktury syntaktyczne istniejące w danym języku obcym, należy przypuszczać, iż ci nauczyciele mimo istnienia podręczników mających na celu wyeliminowanie zdyskredytowanej metody podającej z lekcji języka obcego, w dalszym ciągu mogą odczuwać potrzebę nadmiernego skupiania się na kwestiach gramatycznych oraz objaśniania pojawiających się tam zasad używania języka, a więc jakichś odcieniach metody podającej.

[7] Istotnym elementem właściwej organizacji lekcji językowej jest także odpowiednie usadowienie uczniów biorących udział w tego typu zajęciach. Niestety, w szeregu szkołach (głównie w mniejszych miastach) uczniowie dalej siedzą w ustawionych w rzędy ławkach/stołach, co całkowicie uniemożliwia naturalne wprowadzenie działań opartych na konwersacji (trudno jest bowiem normalnie rozmawiać z plecami ucznia siedzącego wcześniej). Sytuacja taka jest dosyć dobrą ilustracją zaszłości klasycznej metody podającej (zob. np. badania dokonane przez A. O'Rourke, 2017).

[8] O tym, jak to się robi podczas lekcji językowej i jak powinien zachować się w tym konkretnym wypadku nauczyciel przeczytać można np. w książce S. Andrewsa (2007: 34-45).

[9] O niektórych z nich była mowa we wcześniejszej części niniejszego artykułu. Nawiasem mówiąc, program taki zakłada – z czym wielu autorom podręczników, oraz niektórym glottodydaktykom raczej trudno się pogodzić – odejście od sylabusów opartych na spisach treści znajdujących się w podręcznikach do nauki języka obcego, oraz sporządzenie swoich własnych autorskich sylabusów włączające w nie zarówno treści oparte na materiałach autentycznych, jak i szereg informacji dotyczących autentycznego użycia językowego. Nie na darmo Richards and Rodgers (2001), konstruując swoją definicję języka, użyli w niej określenia *design*, niedwuznacznie wskazując na kreatywny charakter lekcji językowej. Pojawia się w tym, momencie pytanie, jak bardzo może być kreatywna lekcja językowa w oparciu o sylabus nauczania oparty na podręczniku, podczas której odtwarza się konkretne określenia językowe, nie zawsze dostosowane do pojawiających się wymogów klasowych, często zwrócone raczej w stronę ćwiczenia strukturalnie ustawionej poprawności językowej, nie zaś w stronę rzeczywistej komunikacji. Jak bardzo jest także w tym momencie lekceważony interes ucznia, którego bardzo często na siłę przekonuje się, że nauka języka angielskiego to przede wszystkim posłuszne wykonywanie poleceń nauczyciela, nie zaś branie pod uwagę jego osobistych zainteresowań. Jakkolwiek z pewnością niektórzy nauczyciele sądzić mogą w tym momencie, że tego typu postulat odbiega od ogólnie akceptowanych pojęć szkoły, w dalszym ciągu należy twierdzić, iż definicja szkoły (a także lekcji) opiera się głównie na pojęciu nauczyciela, czym ma ona na być i pozostać dla ucznia.

[10] Mieć tu będziemy do czynienia głównie z hyperonimami, bądź holonimami, a nie z hyponimami, tudzież meronimami.

[11] Przez tego typu określenia należy rozumieć takie określenia, które w opinii danego użytkownika ELF najlepiej potrafią opisać semantyczny zakres opisu sytuacyjnego. Można więc tutaj zauważyć bardzo silną tendencję do używania określeń w jakiś sposób 'kluczowych' dla użytkownika ELF (tj. określeń z którymi miał o dłuższy czasowo kontakt i lepiej je utrwalił, bądź też tych określeń, które wynikają z faktu zaistnienia kontraktu interkulturowego), zamiast tych określeń, z których – biorąc pod uwagę kontekst - należałoby raczej skorzystać.

[12] Zob. np. moje badania na ten temat (Polok 2010).

Bibliografia

Andrews, Stephen (2007) *Teacher Language Awareness*. Cambridge: CUP.

Bamgbose, Ayo (1998) "Torn Between the Norms: Innovation in World Englishes". [W:] *World Englishes*, 17/1; John Wiley & Sons Ltd; 1-14.

Brindley, Geoff (1987) "Factors Affecting Task Difficulty". [W:] David Nunan (red.) *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre; 34-57.

Byram, Michael, Carol Morgan and Colleagues (1994) *Teaching and Learning Language and Culture*, Clevedon: Multilingual Matters No. 100.

Cherrington, Ruth, (1998) "Interculturally Competent Citizens of the Global Village. Fact or Fiction". [W:] Romualda Kuźmińska (red.) *Sociolinguistic and Cultural Elements in Foreign Language Teaching in the Aspects of European Integration.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza PW; 34, 2.

Crystal, David ([1997] 2003) *English as a Global Language. (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dziubalska-Kołaczyk, Katarzyna (2007) „English or ELFish? A Teaching Dilemma of the 21st Century". [W:] *IATEFL Poland Newsletter*, No 30, Post-Conference Issue;19-24.

Coste, Daniel, Brian North, Joseph Sheils, John Trim (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

Fiske, Joseph ([1982] 1990), *Introduction to Communication Studies. 2nd ed.* London and New York: Routledge.

House, Juliane (1999) "Misunderstanding in Intercultural Communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the Myth of Mutual Intelligibility". [W:] Claus Gnutzman (red.) *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tubingen: Stauffenburg; 73-89.

House, Juliane (2002) "*Developing pragmatic competence in English as a lingua franca"*. [W:] Karlfried Knapp, Christiane Meierkord (red.) *Lingua franca communication*. Frankfurt: Peter Lang; 245-267.

Knapp, Karlfried (2002) The Fading of the Non-Native Speaker. Native Speaker Dominance in Lingua Franca Situations. [W:] Karlfried Knapp, Christianne Meierkord (red.) *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Mein: Peter Lang; 217-244.

Kramsch, Claire (1999) *Language and Culture.* Oxford: OUP.

Krashen, Steven (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lakoff, George, Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Leech, Geoffrey (1994) "Students' Grammar – Teachers' Grammar – Learners' Grammar". [W:] Martin Bygate, Alan Tonkyn, Eddie Williams (red.) *Grammar and the Language Teacher*. New York: Prentice Hall; 17-30.

Lewis, Michael (1999) *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Long, Michael, Paul Robinson (1998) "Focus on Form; Theory, Research and Practice".[W:] Catherine Doughty, Jessica Williams (red.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 15-41.

Malamah-Thomas, Ann (1987) *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Medgyes, Peter (2003) *The Non-Native Teacher*. Berlin: Max Hueber Verlag.

McKay, Sandra L. (2014) *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Michałowski, Bartosz (2010) "Five Reasons Why English May Become a Lingua Franca in Europe". [W:] *IATEFL Poland Newsletter*, Issue 34; 23-26.

O'Rourke, Aleksandra (2017) *Teaching English in Polish: the Ways, the Forms and the Consequences*. Nieopublikowana praca licencjacka ATH w Bielsku-Białej.

Polok, Krzysztof (2010) *Nauczyciel bilingwalny. Sylwetka językowa nauczyciela języka angielskiego jako obcego*. Łask: OW LEKSEM.

Richards., Jack C., Theodore S. Rodgers (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Seidlhofer, Barbara (2011) *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Thornbury, Scott (2004) *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, Harry G. (2008) *Text, Context, Pretext; Critical issues in Discourse Analysis*. London: Blackwell Publishing.