

Krzysztof Polok

O NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO (ANGIELSKIEGO) JAKO GLOBALNEGO

Termin *język globalny*, w odniesieniu do fenomenu języka, jest terminem w dalszym ciągu niezbyt dokładnie dookreślonym, co oznacza, że wykorzystywanie takiego wyrażenia w próbach opisu umiejscawiających oraz zakreślających zakres jego używalności napotykać będzie wiele trudności. Tanabe [2006], wskazuje na dziewięć możliwych interpretacji przymiotnika *globalny*, w ten sposób utrudniając podjęcie próby bardziej dokładnego zaznaczenia, czym właściwie jest język globalny i w jaki sposób należałoby go zrozumieć. Należy więc, jak się wydaje, w pierwszym rzędzie podjąć decyzję w miarę ścisłego opisu zakresu semantycznego pojęcia *globalny*, później zaś poszukać możliwości, w jaki sposób konkretna interpretacja określenia *język globalny* odnosi się do przypisywanych mu znaczeń semantycznych.

Z pewnością najbardziej rozpowszechnioną interpretacją przymiotnika *globalny* jest jego opozycja do pojęcia *lokalny* (i w ten sposób rozumiany będzie przymiotnik *globalny* w niniejszym artykule). Należy jednak, chociażby ze względu na podany przez Tanabe szereg innych możliwości tego określenia, przytoczyć niektóre z interpretacji, ponieważ ich zakresy zdecydowanie mieszczą się w zakresie semantycznym omawianego przymiotnika. Należy więc zauważyć, iż pojęcie to może być czasem interpretowane jako określenie bliskoznaczne z przymiotnikami *otwarty*, *ogólnie dostępny*, *popularny*, *praktyczny*, *międzynarodowy*, bądź nawet *powszechnie znany* [Tanabe 2006: 22]. Wszystkie z podanych powyżej znaczeń w pewien sposób łączą się z zakresem semantycznym określenia *globalny*, nie tylko dopełniając jego treści semantyczne, lecz także je uwypuklając i uwrażliwiając na cały szereg możliwych do wyobrażenia nieporozumień. Wydaje się więc istotne, aby przed rozpoczęciem dyskusji na temat funkcji oraz możliwości, jakie można odnaleźć w języku globalnym jako instrumencie przekazu wiadomości, określić jego interpretację semantyczną oraz zaznaczyć zakresy jego konkretnego wykorzystywania. Należałoby także wskazać na podstawowe cechy tego rodzaju języka, tym

samym próbując zakreślić zarówno granice jego działania, jak i cały szereg wynikających stąd konsekwencji interpretacyjnych. W ten sposób można będzie uniknąć wielu nieporozumień i niedogodności komunikacyjnych, uściślając zarazem kwestie bezpośrednio dotyczące zarówno produkcji komunikatu, jak i jego odbioru.

1. Język globalny – czyli jaki?

Pojęcie języka globalnego oznacza ten rodzaj języka, który wykorzystywany jest w celach komunikacyjnych przez zdecydowaną większość mieszkańców globu¹. Jest to więc język powszechnie używany do celów konstruowania komunikatów językowych w chwili, gdy żaden z uczestników biorących udział w akcie komunikacyjnym nie mówi bądź też nie uważa za stosowne, aby wykorzystywać do tych celów rodzimy język każdej z pozostałych osób biorących udział w wymianie informacji. Oznacza to, iż język taki zawsze istnieć będzie w projekcji jego nienatywnych użytkowników jako *lingua franca*, inny język obcy, wykorzystywany w sytuacji konieczności skomunikowania się z osobą, która językiem rodzimym jego użytkownika nie mówi.

Sytuacja taka rodzi cały szereg problemów. Po pierwsze, język taki (a więc także precyzja skonstruowanej w nim wypowiedzi), zależny będzie od stopnia indywidualnej kompetencji komunikacyjnej każdego z jego uczestników. Po drugie, język ów – w dużej liczbie przypadków – będzie językiem znacznie skażonym kulturowymi naleciałościami każdego z jego nienatywnych użytkowników. Po trzecie wreszcie, język ów zawierać będzie całą masę stwierdzeń i opisów niepełnych, hasłowych i stereotypowych. Owe wymienione powyżej trzy cechy języka globalnego, czyli – jak można by je nazwać – jego funkcjonalność, stereotypowość oraz interkulturowość (rozumiana jako wewnętrzne i niezamierzone, wynikające z poziomu indywidualnej kompetencji komunikacyjnej użytkownika, przemieszanie się kultur) wydają się stanowić charakterystyczne rysy języka globalnego, mówiące wiele zarówno o jego indywidualnej jakości, jak i wykorzystywanym do celów komunikacyjnych, również indywidualnie nagromadzonym, potencjale.

Cechy te bynajmniej nie są tymi, na które nauczyciel powinien kierować swoich uczniów w trakcie wspólnej pracy nad językiem docelowym (L2); nie wydaje się jednak, aby należało je celowo pomijać i uznawać za nieistotne. Wręcz przeciwnie, wiedząc, iż wszystkie z nich w pewien sposób przyczyniają się do bardziej precyzyjnego określenia pojęcia języka globalnego, można je wykorzystać do planowania

¹ D. Crystal [2014: 3–4] podaje następującą definicję języka globalnego: „[język globalny] to język, który w szeregu państwach uzyskał status języka uprzywilejowanego. [...] Rola ta będzie najbardziej widoczna w tych państwach na świecie, w których wykorzystywany on jest jako środek komunikacji, na równi z językiem rodzimym, [...] bądź też tam, gdzie uznany on jest jako pierwszy, najważniejszy język obcy podczas całego procesu kształcenia językowego”.

działań celowych, zdecydowanie poprawiających poziom indywidualnej kompetencji komunikacyjnej każdego z jego użytkowników. Każda z wymienionych cech jest bowiem cechą immanentną, istniejącą w języku globalnym; każdą też, głównie z powodu jej bezpośredniej zależności od indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej, można ulepszyć i (samodzielnie bądź wspólnie z nauczycielem) podnieść na wyższy, ogólnie rzecz biorąc, poziom używalności.

Funkcjonalność języka oznacza, że – w opinii jego użytkowników podążających za dosłownie rozumianymi właściwościami filozoficznymi fenomenu języka – wykorzystać go należy w pierwszym rzędzie do opisu pojawiających się dowolnych kognatów kognitywnych, tworzących całą przestrzeń kognitywnie pojmowanych (oraz odbieranych), znajdujących się w sferze pozajęzykowej zdarzeń. Przestrzeń ta będzie często opisywana przy wykorzystaniu możliwości kulturowych znajdujących się wewnątrz ustalonego rodzimego zakresu pojęć używanych w różnego typu sposobach komunikowania się jego użytkowników, a więc, iż opisy rzeczywistości pozajęzykowej podlegać będą często kulturowo zależnemu spłaszczeniu interferencyjnemu, co z kolei rodzić będzie potrzebę negocjacji znaczenia przez każdego z uczestników kontaktu komunikacyjnego². Z uwagi na to, iż w wielu przypadkach dyktowane kulturą języka możliwości opisu rzeczywistości są strukturalnie odmienne, hasłowość pojawiających się określeń zawsze będzie powodować chęć dokładnego ustalenia zakresu i konturów semantycznych określeń wykorzystywanych do produkcji informacji.

Oczywiście, poziom hasłowości używanych określeń zależny będzie od stopnia świadomości językowej ich użytkowników, nie wydaje się jednak, aby mógłby być on równy zeru w wypadku osób, dla których używany do komunikacji język pełni rolę *lingua franca*. Przeprowadzone wśród nauczycieli języka angielskiego (na próbie N = 450) badania [Polok 2010] wskazują, iż poziom hasłowości sięgał wśród nich ogólnie 60–70%, a więc był bardzo wysoki. Podczas tworzenia swoich komunikatów nauczyciele wykorzystywali głównie wyrażenia prototypowe, nie siląc się na praktyki cieniowania semantycznego zwrotów (np. z serii określeń czasownikowych *shout/call/shriek/yell* osoby badane korzystały zasadniczo z prototypu *shout*; wyrażenie *call*, również pojawiające się podczas badań, używane było głównie w zwrotach synonimicznych zamiast *name* lub *telephone*). Fakt ten może sugerować, iż badani – posługując się do budowy komunikatu językiem angielskim – w dalszym ciągu w wielu wypadkach tkwili mentalnie w swojej kulturze rodzimej, wykorzystując do budowy wiadomości określenia „bezpieczniejsze”; dawało to w efekcie obraz niepełny, stereotypowy oraz wymagało wdrożenia technik negocjacyjnych, których celem było ustalenie rzeczywistych zakresów semantycznych używanych pojęć.

² Więcej na ten temat w: J. House, *Developing Pragmatic Competence in English as a Lingua Franca* [w:] H. Knapp, Ch. Meierkord red., 2002, *Lingua Franca Communication*, Frankfurt am Main, Peter Lang, s. 245–265.

Drugim z występujących zjawisk języka globalnego jest zjawisko interkulturowości. Ponieważ pojęcie interkulturowości odnosi się do mniej więcej tego samego obszaru działania, na którym napotkać można szereg zagadnień związanych z pojęciem kompetencji interkulturowej, oba z nich należy wyraźnie od siebie odróżnić. O ile bowiem kwestie kompetencji interkulturowej odnoszą się do zagadnień głównie pragmatycznych, o tyle interkulturowość oznacza – jak wskazano wcześniej – niezamierzone poplątanie dwóch kultur (oraz dwóch różnych sposobów opisu rzeczywistości pozajęzykowej) wynikające z braku wiedzy i kompetencji w zakresie użycia języka docelowego wykorzystywanego do tworzenia wiadomości. Sytuacja taka, mówiąc w skrócie, oznacza zapożyczanie i dopasowywanie imagenów języka rodzimego do logogenów języka komunikacji [Damasio 1999; Kroll i Stewart 1994], co z kolei stwarza konieczność konstrukcji platformy kompromisu komunikacyjnego zezwalającego na wymieszanie się kultur i form opisu rzeczywistości pozajęzykowej, a więc w efekcie doprowadzenie do pojawienia się sytuacji negocjacji znaczenia. Analizując problematykę interkulturowości, należy zwrócić uwagę nie tylko na szereg zagadnień dotyczących plastyczności języka, lecz przede wszystkim możliwość oceny występującej tutaj rozbieżności międzyjęzykowej $L1 < L2$ ³. Poziom ten stanowi dosyć dokładny miernik świadomości języka docelowego u każdego z jego nienatywnych użytkowników, wskazując nie tylko na indywidualny stopień uzależnienia kulturowo-natywnego każdego z nich, lecz także na wynikający stąd stopień stereotypowości wykorzystywanych określeń [Polok 2014: 23].

Trzecią, sygnalizowaną już cechą języka globalnego, jest zjawisko stereotypowości. Sytuacja taka oznacza, iż użytkownik L2 próbuje opisać rzeczywistość pozajęzykową za pomocą określeń niepełnych, okrągłych, stereotypowych. Wykorzystując szereg takich niedokładnie dopasowanych konstruktów semantyczno-frazeologicznych nadawca pragnie zaszyfrować odbiorcy zakresy semantyczne opisywanej przez niego rzeczywistości. Jest to więc swoisty sposób zapisu rzeczywistości pozajęzykowej przy świadomym wykorzystaniu szeregu określeń sztamowych, ramowych, bezpośrednio niezwiązanych z jakością semantyczną poprawnego określenia. Ponieważ określenie stereotypowe jest skrótowym konstruktem mentalnym, w wielu wypadkach nie pojawia się ono jako takie w rzeczywistym planie propozycji komunikacyjnych L2, będąc tam importowane z semantyki opisowej języka rodzimego⁴. Nie musi to być przy tym określenie strukturalnie błędne, lecz jedynie hasłowo obejmujące zakres semantyczny wyszukanej rzeczywistości

³ L1 oznacza język rodzimy użytkownika, L2 zaś język wyuczony [por. A. Wierzbicka, *Uniwersalne pojęcia ludzkie i ich konfiguracje w różnych kulturach*, tłum. H. Kardela, „Etnolingwistyka”, nr 4, 1991].

⁴ Przykładem tego typu opisu stereotypowego może być, przykładowo, często spotykane w różnego typu poradnikach pojęcie rekord asortymentu, zamiast poprawnego zestawienie asortymentu (ang. *stock record*).

pozajęzykowej (w omawianych powyżej badaniach, część nauczycieli nie za bardzo potrafiła zróżnicować zakresy semantyczne określeń *force* oraz *power*, decydując się na używanie zdecydowanie stereotypowego określenia *strength* do opisów obu wskazanych konstruktów mentalnych. W ten sposób określenia stereotypowe zaczynały obejmować obszary zarezerwowane w L2 dla innych logogenów, co wyraźnie wskazywało na poziom kompetencji lingua franca u jego użytkowników. Skutkowało to pojawieniem się licznych przypadków interferencji kulturowo-językowej i miało istotny wpływ na jakość rzeczywistej interakcji [Połok 2010].

Każdą z owych – wyszczególnionych powyżej – trzech immanentnych cech języka globalnego można oczywiście ulepszyć, nie wydaje się jednak, aby – w wypadku sztucznej [Schumann 1978] nauki języka docelowego oraz pozostawiania (z różnych powodów) poprzez w miarę długi czas poza sferą jego bezpośredniego wpływu (co oznacza narażanie się na dosyć wyraźne wpływy zjawiska atrycji języka) można było całkowicie wyeliminować. Nie oznacza to jednak, iż nie należy podejmować wszelkich możliwych prób poprawy indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej, głównie zaś skorzystania z tych sposobów, do których można mieć bezpośredni dostęp, czyli np. zjawiska interakcji.

Jak wiadomo, postępowanie interakcyjne [Malamah-Thomas 1987: 3] oznacza wzajemną czynną wymianę wiadomości w systemie N (nadawca) – O (odbiorca) i jest wbudowane w ogólne ramy całego aktu komunikacyjnego. Sytuacja taka zawiera w sobie nie tylko proces budowania komunikatu przez nadawcę, lecz także jego odbiór przez odbiorcę, oraz jego – adekwatną do treści komunikatu – reakcję. Zestaw sposobów konstruowania informacji, jakie można dostrzec w tego typu sytuacji nadawczo-odbiorczej, jest elementem działalności pragmatycznej nadawcy i odbiorcy i ma wyraźne cechy kompetencji interkulturowej. Wspomniane powyżej sposoby i formy komunikowania się należy oczywiście wykształcić podczas sztucznej, przebiegającej w warunkach szkolnych, nauki języka docelowego, pamiętając jednak, iż każdy z dwóch rodzajów pojawiających się technik komunikacyjnych (eksplicytnych oraz implicytnych), wywiera istotny wpływ na pojawienie się u ucznia takich cech, jak świadomość przyswajanego języka, poziom świadomości interkulturowej bądź wytwarzający się indywidualny poziom jego kompetencji komunikacyjnej.

2. Wybrana problematyka oraz możliwości glottodydaktyczne podczas nauczania języka globalnego

Z dwóch, wymienionych powyżej, form nauki postępowania interakcyjnego każda z nich wpływa na kształtowanie się poziomu interakcji u uczniów w nieco odmienny sposób. Generalnie, techniki eksplicytne działają hamująco na kształtowanie się poziomu świadomości językowej międzyjęzyka ucznia, powodując jego

wolniejszy rozwój. Techniki te nie tylko ograniczają percepcję logiczną ucznia do działań (głównie) denotacyjnych, co z kolei nie tylko opóźnia swobodny rozwój międzyjęzyka u uczniów bądź ogranicza kształtowanie się u nich świadomości języka, lecz także mają istotny wpływ na tworzenie się tzw. wiedzy osobistej bądź też wiedzy zinternalizowanej [Malamah-Thomas 1987: 18].

Techniki implicytne z kolei wyraźnie wspomagają rozwój i budowę świadomości języka u uczniów, ucząc wymaganych podczas wymiany utworzonych wiadomości wyraźnych oznak interakcji. Ich istotne cechy, w sposób wyraźny wspomagające całościowy obraz rozwoju międzyjęzyka u uczniów, nie tylko pomagają im zrozumieć, na czym polegają właściwe zasady interakcji, lecz także pozwalają na szybsze opanowanie całego szeregu endonormatywnych cech języka docelowego, ewidentnie wspomagają działania procesowe ucznia dotyczące analizy i syntezy konstrukcji komunikatów językowych, mają pozytywny wpływ na rozbudowę procesów konotacyjnych uczniów bądź też – co równie istotne – rozwijają u nich zdolności związane z samodzielnym poszukiwaniem treści językowych (co w efekcie oznacza szybszy samodzielny rozwój całego języka docelowego ucznia).

W ten sposób techniki eksplicytne dostarczają uczniom wiedzy na temat odbioru wiadomości, nie zawsze zachęcając do jej reprodukcji; techniki implicytne zaś wyraźnie wspomagają budowę kompetencji interkulturowej u uczniów. Kompetencja taka oznacza przede wszystkim pojawienie się u uczniów świadomości znaczenia określeń, czyli wewnętrzny indywidualny rozwój semantycznej warstwy wyrażen kulturowo-zależnych zawartych w treści odbieranych wiadomości; jest więc ona wynikiem rozeznania strukturalno-semantycznego użytkowników języka docelowego w zasadach przestrzeni komunikacyjnej ustanowionych przez jej rodzimych twórców. Z punktu widzenia glottodydaktyki sytuacja taka oznacza, iż nauki języka nie można ograniczyć do nauki struktur tego języka; interferencja językowa jest często spłaszczana do kwestii strukturalnych, przy całkowitym pomijaniu zagadnień interferencji kulturowej⁵.

Tego typu postępowanie nie wydaje się w pełni uzasadnione, ponieważ każdy błąd na poziomie strukturalnym wynika, w gruncie rzeczy, z braku rozeznania użytkowników danego języka w zakresie endojęzykowych opisów kulturowych

⁵ Tutaj więc tkwi pierwsza zasadnicza różnica pomiędzy nauką L2 jako języka obcego właśnie oraz nauką tego języka jako języka globalnego. W zamyśle szeregu osób postulujących rewizję nauczania języka obcego należy przede wszystkim mieć na uwadze przyszłego odbiorcę tworzonych komunikatów językowych; w sytuacji nauki języka obcego jako języka globalnego należy założyć, iż odbiorcami komunikatów językowych będą osoby nienatywne (a więc cały akt komunikacyjny odbywać się będzie w obszarze *lingua franca*), co automatycznie wymusza na nauczycielu języka zwrócenie uwagi na takie zaniedbywane kwestie dydaktyczne, jak: kulturowo zależna komunikacja niewerbalna, sposoby konstruowania informacji w oparciu o szczególne, językowo zależne zasady pragmatyki bądź też różne formy morfologiczne istotne dla języka używanego podczas aktu komunikacyjnego (np. istotność poprawnego wykorzystywania przedrostków i przyrostków w języku angielskim).

tego języka. W tym kontekście należy więc zaplanować, podczas przedstawiania uczniom strukturalno-kulturowego obrazu docelowego L2 całą serię działań glottodydaktycznych. Należy tutaj np. wziąć pod uwagę problematykę pojawiania się tzw. dziur językowych, a więc wynikającą z błędnego rozplanowania materiału językowego sytuację dezorientującą ucznia w odniesieniu zarówno do celów, jak i wyników kształcenia. Nawiasem mówiąc, sytuacja, w której uczeń potrafi zorientować się w celach i tematach lekcji językowej, nie umiając połączyć ich w całość, ma istotny wpływ na kształtowanie się bagażu afektywnego uczniów, stanowiąc istotny przyczynek do zdecydowanie wolniejszego tworzenia się językowych struktur motywacyjnych każdego z nich.

Ustalanie tego typu działalności przy świadomości nauczyciela, iż przekazuje on uczniowi zasady komunikacji odnoszące się do języka globalnego, powinno w pierwszym rzędzie ocenić rzeczywiste (tj. pozaklasowe) potrzeby ucznia, co oznacza naukę języka skoncentrowaną na uczniu, nie zaś np. na sylabusie. Istniejące obecnie tendencje zawierzania uczniom, iż są oni sami w stanie ustalić intensywność potrzebnej im wiedzy językowej, oznaczają więc stworzenie całkiem nowych stosunków istniejących wewnątrz systemu glottodydaktycznego U – N, w których uczeń jest czynnikiem eksplorującym, nauczyciel zaś pełni zasadniczo funkcje facylitacyjne. Jeśli więc – co często się zdarza – nauczyciel ma do czynienia z uczniem nieświadomym celów, które pragnie osiągnąć, jedną z podstawowych czynności nauczyciela będzie wspólnie z uczniem poszukanie takich celów, a następnie ustalenie planu pozwalającego uczniom cele owe osiągnąć. W tym właśnie kontekście należy rozważyć zarówno cele komunikacyjne ucznia, jak i jego potrzeby pragmatyczno-kulturowe. Czym innym będzie chęć poznania – rozumianego jako język globalny – języka angielskiego w celach np. komunikacji internetowej, czym innym zaś jego plany emigracji zarobkowej.

Oczywiście, cały proces ustalenia wraz z uczniem takiego planu postępowania oraz – co za tym idzie – planowane „uaktywnienie” ucznia w sektorze jego samodzielnych poszukiwań i propozycji dosyć ściśle wiąże się z kwestiami motywującymi do pracy nad budową indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej. W tym właśnie kontekście należy widzieć podejmowane przez nauczyciela działania stymulujące afektywną sferę ucznia, podczas których jest on informowany o sile swojego samozaparcia, chęci i wiary w siebie oraz konieczności wykształcenia w sobie cechy systematyczności, będących podstawą całego planu osiągnięcia sukcesu w nauce języka docelowego. Należy tu wziąć pod uwagę m.in. działania nauczyciela na rzecz kształtowania wśród uczniów postaw pół- oraz autonomicznych, będących wynikiem m.in. tzw. prawa efektu stworzonego przez E. Thorndike’a [1905, w: Phillips, Soltis 2004: 23], bądź też zaproponowany przez S. Krashena [1981: 70–83] system działań stymulujący sferę afektywną ucznia podczas całego procesu działań językowych. Należy więc umiejętnie połączyć nie

tylko techniki związane ze stymulacją działalności reprodukcyjnej, lecz także te, które dotyczą problemu budowania systemu językowego (nie można zakładać, iż pojawią się jakiegokolwiek zauważalne postępy w tej kwestii bez wypracowanych i zinternalizowanych działań odbiorczych).

W tym kontekście zwrócić należy uwagę na zagadnienia dotyczące pomijanych często przez autorów wielu podręczników problemów związanych z nauką sprawności słuchania. Po to, aby konkretne usłyszane określenie zostało następnie przez ucznia poprawnie wypowiedziane, musi zostać ono przez niego zinternalizowane nie tylko pod względem semantycznym, lecz również fonetycznym. Preferowane obecnie techniki polegające na słuchaniu tekstu wraz z otwartym podręcznikiem (wersja tzw. czytania ze zrozumieniem) bądź też techniki cichego czytania wykluczają poniekąd możliwości internalizacji fonetycznej określeń, co doprowadza do pojawienia się określeń „fonetycznie stereoskopowych” (czyli wypowiedzianych byle jak) albo też, w wypadku postulowanych przez Krashena *monitor overusers*, do odmowy tworzenia określeń w L2. Sytuacja taka skutkuje, jak się wydaje, obniżeniem się poziomu kompetencji komunikacyjnej ucznia, co natychmiast powoduje wzrost sporządzania określeń hasłowych.

Nauka (i nauczanie) języka angielskiego jako globalnego nie jest zagadnieniem prostym z uwagi na to, iż nauczyciele nie zawsze potrafią ustalić poprawnie porządek celów oraz funkcji, jakie nauczany język ma pełnić u uczniów, oraz tak zorganizować cały proces nauki, aby cele owe zostały osiągnięte w sposób możliwie efektywny. Sytuacja taka występuje podczas nauki L2 przy wspomaganium komputerowym oraz w trakcie nauki języka funkcjonalnego (angielskiego) dzieci.

Analizując zagadnienie nauki języka obcego przy wspomaganium komputerowym, należy stwierdzić, iż bardzo często wśród nauczycieli mylona jest nauka języka na odległość (*distance learning*) oraz nauka języka w formule e-learningu. Podczas gdy w wypadku e-learningu podstawową zasadą jest utworzenie platformy do natychmiastowych kontaktów pomiędzy nauczycielem oraz uczniami, w wypadku *distance learning* zasadą taką jest utworzenie dobrego i efektywnego planu nauczania, następnie zaś zaznajomienie z proponowanym sposobem postępowania obecnych na miejscu tzw. ułatwaczy (ang. *facilitators*), czyli osób, których zadaniem jest w miarę wierne rozszerzenie pomysłów edukacyjnych autora kursu. Ciężary edukacyjne rozłożone są tutaj niezbyt równomiernie; ponieważ zadaniem „ułatwaczy” jest jedynie pomoc w zdobywaniu konkretnych wiadomości, zasadniczy ciężar rozpoznawania oraz internalizacji wiedzy ciąży na uczniu (uczniach), a cała nauka wykazuje wiele z cech samokształcenia. Z pewnością utworzenie platformy kontaktowej N – U jest wskazane (i często takie spotkania są organizowane), z reguły nauczyciel jest jednak w kontakcie z klasą podczas konkretnych sesji i godzin, gdy trwa emisja wiadomości przeznaczonych dla uczniów. Podstawowe zasady *distance learning* zakładają więc wdrożenie uczniów do różnych form samonauki, opracowanie (wspólnie z „ułatwaczami”) systemu dającego uczniom

możliwość oceny oraz korekty swojej nauki, ustalanie hierarchii oraz istotności przerabianej tematyki dla uczniów oraz takie skomasowanie całej działalności glottodydaktycznej, aby wykonywane przez uczniów zadania oceniane były przez nich jako skuteczne i pożyteczne. W tym kontekście działalność e-learningowa jawi się z pewnością jako mniej obciążająca dla ucznia, głównie z uwagi na fakt, iż w miarę stałą obecność nauczyciela należy tutaj ocenić jako poważną pomoc w edukacyjnych wysiłkach ucznia.

Innym ważnym celem działalności glottodydaktycznej w zakresie prób nauki języka globalnego jest nauka dzieci (głównie dzieci przedszkolnych). Jest to działalność nie tylko szalenie doniosła (głównie z uwagi na fakt, iż jej celem jest wdrożenie dzieci do procesów komunikacyjnych w ramach L2), lecz również skomplikowana w sposób o wiele większy, niż wydawać by się mogło na pierwszy rzut oka. Ponieważ dzieci, z jednej strony, nie zawsze poprawnie reagują na kognitywne techniki nauki języka, z drugiej zaś wykonywanie przez nie nawet dokładnie zaplanowanej działalności behawioralnej nie doprowadza ich do poprawnego funkcjonowania w ramach systemu interakcyjnego, należałoby opracować taki system kontaktów językowych, który byłby nie tylko skuteczny, lecz także uwzględniałby szereg cech psychicznych i psychologicznych dziecka. Działając na rzecz opracowania wspomnianego sposobu nauczania, trzeba by więc, przykładowo, wziąć pod uwagę wiele wniosków pojawiających się jako wynik serii badań różnego typu, m. in. badań L. Fillmore'a [1976; w: Grosjean 1982: 195–196], bądź też badań D. Keller-Cohen [1980, w: Grosjean, 1982: 196–197]. Badania te wykazały, iż podczas nauki L2 dzieci stawiają sobie konkretne pytania dotyczące zarówno społeczno-kulturowego rozpoznania właściwości języka (czyli po co i w jakim celu można wykorzystać dane wyrażenie), jak i kwestii możliwości rozpoznania pojawiających się struktur (czym struktura α różni się od struktury β ?), na koniec zaś interesuje je, które z poznanych określeń mogą pojawić się w konkretnym zaznaczonym kontekście (przy czym kontekst ten musi zostać w miarę ściśle dopasowany do pojawiającej się sytuacji zewnętrznej pozbawionej wszelkich cech abstrakcji). W ten sposób, jak widać, podczas nauki języka istotną rolę odgrywa u dzieci pojęcie autentycznej potrzeby spontanicznego opisu rzeczywistości. Potrzeba tego typu musi jednak wynikać z zewnętrznej i rzeczywistej chęci dziecka do werbalnego uczestnictwa w danym zdarzeniu. W celu zachęcenia dziecka do uczestnictwa w postępowaniu komunikacyjnym należy doprowadzić do sytuacji wymuszającej na nim kognitywnie umocowane skorzystanie z uprzednio otrzymanej oferty słownej i zastosowanie jej do opisu autentycznej rzeczywistości, w której dziecko uczestniczy (zob. np. wyniki, które uzyskali w tym względzie kanadyjscy lingwiści, kiedy zaplanowali i następnie opisali tzw. Canadian Test). Wszelka zaplanowana działalność, oceniona przez dziecko jako nieautentyczna (np. nauka piosenek lub wierszyków w języku angielskim), zostanie przez nie ograniczona do ram działalności autentycznej (np. słownictwo potrzebne do zaśpiewania

piosenki, lecz niepotrzebne do opisu rzeczywistości „pozapiosenkowej”). Wszelkie quasi-szkolne formy nauki języka, nawet wtedy, gdy zostaną odpowiednio zmodyfikowane do warunków nauczania przedszkolnego, pozbawione są zazwyczaj możliwości autentycznego uczestnictwa dziecka w interakcji z dwóch przynajmniej powodów: 1) dziecko wie, że „prawdziwa” interakcja jest w jego języku rodzimym; oraz 2) dziecko nie widzi, w jaki sposób sztuczny kontekst użycia języka, w którym bierze udział (np. udział w inscenizacji bajki w języku angielskim) można przenieść na grunt jego osobistych aspiracji opisu rzeczywistości pozajęzykowej. W ten sposób nawet najbardziej dokładnie opracowane plany formalnej nauki języka nie odniosą – jak się wydaje – zaplanowanego skutku⁶.

3. Wnioski końcowe

Jak więc należałoby podsumować przedstawione pokrótce zagadnienie dotyczące sposobów i technik nauczania języka globalnego? Przede wszystkim zwrócić należy uwagę na kształcenie wewnętrznych oraz zewnętrznych elementów interakcji wraz z całym bagażem technik eksplicytnych oraz implicytnych dotyczących zarówno segmentu N (nauczyciela), jak i segmentu U (ucznia). Cała wiedza eksplicytna nauczyciela zostanie zamieniona w wiedzę implicytną jego uczniów jedynie wtedy, gdy chcieć tego będą sami uczniowie. Uczniowie, z kolei, będą chcieli uczestniczyć w działalności językowej jedynie wtedy, gdy proces ten w miarę ściśle przypominać będzie zasady, o które tak bardzo upominał się R. Feuerstein [1991].

Funkcjonalna nauka języka docelowego oznacza wprowadzenie wśród uczniów systemu odpowiedzialności za zredagowany przez nich komunikat w języku, który wykorzystują do jego tworzenia; oznacza dostosowanie się ucznia do całej serii całkowicie zależnych od niego wymogów zewnętrznych: powiem/napiszę tak, jak potrafię; powiem/napiszę tyle, ile potrafię; powiem/napiszę w sposób, który uważam za właściwy. Tylko ten sposób postępowania uwolni ucznia od brzemienia odpowiedzialności za błąd językowy, uzdrowi panującą w klasie atmosferę oraz wprowadzi nowe, istotne dla wzrostu działań motywacyjnych zasady postępowania. Uczeń zniewolony strachem przed błędem językowym nawet wtedy, gdy nauczyciel nie będzie poprawiać jego konstrukcji językowych zbyt często, nie będzie raczej wykazywał chęci samodzielnego konstruowania komunikatów ję-

⁶ Zgodnie z ogólnie przyjętymi zasadami nauczanie globalne (w tym nauka języka obcego) obejmować powinna następujące umiejętności: krytyczne myślenie, kształcenie technik komunikacyjnych, nauka rozwiązywania problemów i konfliktów, z którymi spotykają się ludzie, a także świadome kształtowanie myślenia twórczego (np. szukanie rozwiązań alternatywnych dla analizowanych problemów globalnych). Zob. *W świat z klasą, Edukacja globalna na zajęciach języka angielskiego w gimnazjum*, ceo.ang.www.pdf [dostęp: 27.05.2016].

zykowych. Po to, aby do sytuacji takiej nie doprowadzać, należy – jak się wydaje – od samego początku nauki języka obcego przez ucznia wprowadzać konkretne zasady wyraźnie promujące świadomość językową ucznia.

Należy więc uznać, iż jednym z podstawowych zadań dydaktycznych nauczyciela jest wykształcenie w uczniach świadomości celu – uczniowie uczą się języka obcego (globalnego) po to, aby – przy jego pomocy – być w stanie umieć konstruować i przekazywać swoje własne komunikaty. Po to, aby jakość owych komunikatów była w miarę wysoka, należy zadbać o poziom „nakierowania” ucznia na poznawane przez niego sukcesywnie zakresy strukturalno-funkcjonalne języka obcego, co oznacza odpowiednie skoordynowanie wysiłków dydaktycznych zarówno nauczyciela, jak i ucznia w celu ustalenia całego systemu zharmonizowanego kontaktu ucznia z poznawanym językiem obcym⁷. Działania takie winny zostać oparte przede wszystkim na efektywnej rozbudowie tkanki endokulturowej L2 przez ucznia, a więc nie tylko akceptacji przez ucznia prostego faktu, iż poznawany przezeń język jest „tworem pozaszkolnym”, służącym do rzeczywistej komunikacji, lecz także ustaleniu kroków decydujących o jego (tj. języka) istotnym wzmocnieniu w trakcie codziennej praktyki glottodydaktycznej nauczyciela języka. Twierdzenie C. Kramersch [1997: 11], iż język symbolizuje, zawiera i ilustruje rzeczywistość (z naciskiem na ostatni pojawiający się w cytacie rzeczownik), winno stać się mottem dydaktycznym każdego nauczyciela języka, ponieważ jest to jedyna droga do tego, aby uczeń oraz nauczyciel rzeczywiście zauważyli końcowy cel swojej wspólnej działalności językowej, zdecydowanie nakierowanej na rozbudowę indywidualnego poziomu kompetencji komunikacyjnej ucznia. Twierdzenie to winno zostać ponadto wzmocnione ważną uwagą S. Thornbury’ego [2004: ix], wskazującą, iż nauka języka nie może ograniczać się do nauki struktur i leksyki, lecz winna zahaczać o szereg kwestii akulturujących, dostosowujących uczniów do wewnętrznych wymogów języka docelowego. Sugestia ta wyraźnie wskazuje, iż każdy język, będący tworem kulturowym, wszystkie istniejące w nim formy, struktury i określenia zawdzięcza kształtującej go przez cały czas tradycji opisu rzeczywistości pozajęzykowej, co oznacza, iż rzeczywiście poprawny opis owej rzeczywistości nastąpić może po dogłębnym zapoznaniu się z warunkami semantycznymi opisu rzeczywistości w nim funkcjonującymi. Wskazuje ona także drogę do tego, aby wykształcany u uczniów język obcy (globalny) stawał się mniej hasłowy, mniej sztamkowy i bardziej interkulturowy; czyli – innymi słowy – aby był to język bardziej naturalnie rzeczywisty.

⁷ S. Andrews [2007] wskazuje, iż taki kontakt ucznia z językiem docelowym jest jak najbardziej możliwy i zależny przede wszystkim od poziomu świadomości językowej nauczyciela. Należy jednak w tym celu rozważyć, na czym w szczególności polega propagowana zasada multilingwizmu, obecnie efektywnie wprowadzana w zakres używalności całego szeregu szkół różnego stopnia (szczególnie wtedy, gdy zasada ta w zdecydowany sposób wykoślawia ogólne zasady ekspozycji niedoświadczonego językowo ucznia na język docelowy).

Literatura

- Andrews S., 2007, *Teacher Language Awareness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Damasio A. R., 1999, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Crystal D., 2014, *English as a Global Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Feuerstein R. P., Klein S., and Tannenbaum A.J., 1991, *Mediated Learning Experience: Theoretical, Practical and Learning Implications*, Freund, London.
- Grosjean F., 1982, *Life with Two Languages*, Harvard University Press, Cambridge, Ma. and London.
- Kramsch C., 1997, *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford.
- Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California, San Diego.
- Kroll J. F. & Stewart E., 1994, *Category Inference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations*, „Journal of Memory and Language”, 33, s. 149–174.
- Lambert W.E., Genesee F., Holobow N., Chartrand L., 1993, *Dwujęzyczne nauczanie dzieci angielskojęzycznych* [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, s. 355–380.
- Malamah-Thomas A., 1987, *Classroom Interaction*, Oxford University Press, Oxford.
- Phillips D., C., Soltis J.C., 2004, *Perspectives on Learning*, Teachers College Columbia University, New York and London.
- Polok K., 2010, *Nauczyciel bilingwalny; sylwetka językowa nauczyciela języka angielskiego jako obcego*, OW LEKSEM, Łask.
- Polok K., 2014, *English as an International Vehicle; a Glottodidactic Approach*, ASPA, Nitra.
- Schumann J., 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA.
- Tanabe Y., 2005, *Can we really teach English as a global language?*, „PAAL Japan”, vol. 98(2), s. 17–28.
- Thornbury S., 2004, *About Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

ON TEACHING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE AS A GLOBAL ONE

Summary

This article discusses some of the major issues related to the so-called. global language, at the same time making an attempt to describe this phenomenon, among others, from the point of view of the currently existing knowledge of foreign language teaching. In its subsequent part the article presents selected global language teaching techniques with particular emphasis on those that stress its functionality. The article points out that there is no possibility to master the target language without previously student entailing developed principles of mutual cooperation.