

*Hadrian Lankiewicz*

Uniwersytet Gdański

*hadrianlank@interia.pl*

## ZMIENNA NORMA PEDAGOGICZNA A POSTAWY UCZNIA WOBEC NAUKI JĘZYKA OBCEGO

Variable pedagogical norm vs. Student attitudes towards  
foreign language learning

Referring to critical ecological language awareness (Lankiewicz, 2015), autonomy in language learning (Benson, 2011) as well as the non-fixity of the linguistic code manifested by sociocultural and ecological studies (Harris, 1981; Otsuji and Pennycook, 2010), I put forth the need of applying the idea of a variable pedagogical norm, as postulated by Valdman (1989; 1992). The principal objective of the article is to present research elucidating the fact that the use of classroom activities respecting the pedagogical variable norm may contribute to the raising of students' language awareness in respect to social and cultural linguistic diversity. Ultimately, this new awareness may contribute to the shift of attitudes towards language learning. The application of the variable pedagogical norm is indicative of critical language awareness of the teacher and helps develop a similar equivalent among students. Concluding, I dare say that developing autonomy in language learning seems impossible without the application of the pedagogical variable norm.

Keywords: variable pedagogical norm, language learning attitudes, autonomy, language awareness

**Słowa kluczowe:** zmienna norma pedagogiczna, postawy wobec nauki języka obcego, autonomia, świadomość językowa

## 1. Wprowadzenie

Opierając się na idei autonomizacji procesu kształcenia językowego podkreślającej konieczność przejmowania kontroli przez ucznia nad nauką języka obcego (Benson, 2011), postulatów w zakresie płynności kodu językowego (Harris, 1981; Otsuji i Pennycook, 2010) oraz założeń wynikających z multikompetencji (Cook, 1999; 2014), przyjmuję za Valdmanem (1989; 1992) potrzebę stosowania założeń zmiennej normy językowej w procesie kształcenia językowego. Jednocześnie wnoszę, że postrzeganie jej efektywności edukacyjnej przez uczniów jest uzależnione od ich postaw wobec nauki języka obcego (Wilczyńska, 2002). Te ostatnie z kolei są także wyznacznikiem świadomości językowej.

Koncepcja zmiennej normy pedagogicznej (odtąd ZNP) (*variable pedagogical norm*) (Valdman, 1989) zrodziła się na fali badań z zakresu akwizycji języka, kwestionujących przekonanie, że uczeń języka obcego, który nie jest poddany pełnej socjalizacji językowej (nabywa język poza kulturą docelową), nie jest w stanie opanować języka na poziomie mówcy rodzimego, w jakimkolwiek jego aspekcie, począwszy od najbardziej oczywistego – fonologicznego. To podstawowe spostrzeżenie skutkowało potrzebą redefinicji celów nauczania języka obcego. Nie oczekuje się już od ucznia, by naśladował w jakimkolwiek sposób mówcę rodzimego.

Ten tok rozumowania powoduje, że powstają teorie inspirowane refleksją socjokulturową w badaniach nad akwizycją języka, takie jak np. teoria multikompetencji (Cook, 1999) czy koncepcja translingwalizmu (Otsuji i Pennycook, 2010; Canagajarah 2013) w badaniach socjolingwistycznych. Konieczne było także przeformułowanie tradycyjnej dychotomii uczeń/użytkownik (Firth i Wagner, 1997).

Zasadniczą treścią artykułu jest przedstawienie badania, którego celem jest pokazanie, że wykorzystanie założeń zmiennej normy językowej w nauce języka obcego może potencjalnie przyczynić się do wzrostu świadomości językowej uczniów w zakresie społecznego i kulturowego zróżnicowania językowego, wielogłosowości, i ostatecznie może skutkować zmianą prezentowanych przez studentów postaw wobec nauki języka obcego. Stosowanie zmiennej normy pedagogicznej postrzegam jako wyraz krytycznej świadomości samego nauczyciela i sposobu na rozwijanie jej odpowiednika wśród uczniów. Autonomizacja procesu kształcenia językowego bez stosowania założeń zmiennej normy pedagogicznej jest niemożliwa lub przynajmniej bardzo utrudniona.

## 2. W stronę krytycznej ekologicznej świadomości językowej

Znacząca w tym względzie jest także refleksja pedagogiczna związana z autonomizacją procesu nauki języka obcego, która posiada już prawie półwieczną

tradycję. W jej myśl, uczeń, świadomy swoich potrzeb, powinien dążyć do przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój językowy. Warto przy tym wspomnieć, że w rozwoju samoświadomości w nauce języka obcego ważnym elementem jest sama świadomość językowa, a zwłaszcza jej wymiar krytyczny. Podczas gdy ogólnie pojęta świadomość językowa daje wgląd w konceptualizację problemów językowych w wymiarze teoretycznym i społeczno-kulturowym (pragmatycznym), krytyczna świadomość językowa rozpatrująca problemy językowe w kontekście systemu władzy oferuje spojrzenie na sam język jako najsubtelniejszy sposób kolonizacji i hegemonii (Gramsci, 1971/1991) bez użycia siły. W tym kontekście nauka języka nie odnosi się do spraw technicznych czy psychologicznych (nauczanie strategiczne i wypracowanie wewnętrznej motywacji), lecz w zasadzie podana zostaje w wątpliwość zasadność uczenia się pewnych aspektów języka (Lankiewicz, 2015), tradycyjnie związanych z pojęciami naturalności i autentyczności językowej wzorowanej na mówcy rodzimym (Ellis, 1997), postrzeganych jako konstytutywne w podejściu komunikacyjnym do nauki języka obcego.

Claire Kramersch (2002), patronująca perspektywie ekologicznej w akwizycji językowej, trafnie ukazuje, jak wyidealizowany wzór języka, inspirowany literaturą lat 60. i 70. ubiegłego wieku, został zastąpiony wzorcem komunikacyjnym mówcy rodzimego, co było rezultatem badań w zakresie tzw. socjalizacji językowej w obszarze związanym z akwizycją języka drugiego w warunkach akulturacji. Autorka wyraźnie zaznacza, że aplikowanie norm uzusu językowego mówcy rodzimego do obszaru nauczania języka obcego nie jest zbyt fortunate, gdyż nie uwzględnia potencjałów uzusu językowego charakterystycznych dla języka obcego, a postępy ucznia mierzone są „ekonomiką uzusu językowego na rynku lingwistycznym mówcy rodzimego” (Kramersch, 2002: 60, tłum. H.L.). Takie podejście idealizuje mówcę rodzimego, prowadzi do neokolonializmu językowego, z drugiej zaś strony nie uwzględnia specyfiki nauki języka obcego oraz realiów uzusu językowego, np. poza obszarem kraju, w którym jest powszechnie używany, jak to jest w przypadku popularnych języków obcych o statusie międzynarodowym.

Sprawę dodatkowo komplikują języki o charakterze policentrycznym, które oferują całą gamę akcentów, jak np. niemiecki, hiszpański czy angielski. W przypadku tego ostatniego liczba użytkowników nierodzimych jest wyższa od rodzimych, co upoważnia niektórych do wysuwania tezy, że jest to język bez kultury. Pedagogika językowa inspirowana badaniami socjolingwistycznymi postuluje czasem jego odmianę międzynarodową, w postaci angielskiego jako *lingua franca* (*English as a Lingua Franca*, Jenkins, 2007) czy bardziej precyzyjnie tej wersji angielskiego (*Lingua Franca English* (Canagajarah, 2007), w celu podkreślenia jej pełnoprawności dialektalnej, bez odium stygmatyzacji, na równi z wersją brytyjską czy amerykańską.

### 3. Zmienna norma pedagogiczna

Zamysł Valdmana (1992: 42), aby opracować „gramatyki pedagogiczne”, które pozwoliłyby uczniowi zrozumieć, jak w języku docelowym łączymy formę i treść, i jak jego mówcy konstruują wypowiedzi i teksty, miał umożliwić uczniom realizację celów komunikacyjnych i narracji wyrażających ich własne doświadczenia. Valdman proponował wypracowanie takiej normy pedagogicznej dla nauczania języka obcego, która nie będzie sztywno trzymała się ani tradycji wyidealizowanego literackiego języka pisanego, ani norm mówcy rodzimego, obowiązujących w jego własnej kulturze. Podkreślał przy tym aktywną rolę użytkownika języka obcego oraz unikatowość doświadczeń związanych z byciem właśnie mówcą nierodzimym. Bazując na koncepcji ZNP, Kramsch (2002) proponuje wykorzystanie jej jako potencjału dla tworzenia znaczeń przez użytkownika multimodalnego (w sensie osoby władającej wieloma systemami językowymi). W rozumieniu przyjętym tutaj, ZNP to nie tylko coś wyśrodkowanego w zakresie standardu języka obowiązującego w szkole, ale także uwzględnienie indywidualnych biografii językowych (narracji życia) mieniących się procesami translingwalnymi (Canagajarah, 2007) w odniesieniu do rodzimego kontekstu, w którym odbywa się nauka tego języka. To także podkreślenie unikatowości bycia mówcą nierodzimym, jak i kontekstów użycia języka do celów komunikacyjnych. W tym znaczeniu jednym z celów stosowania ZNP może być, moim zdaniem, umożliwienie uczniowi wypracowania osobistej kompetencji językowej, jak proponuje Wilczyńska (2002), charakteryzującej się wysokim poziomem świadomości językowej (refleksji, w tym tej krytycznej) oraz szeroko pojętej autokontroli umożliwiającej dynamiczne współtworzenie sytuacji komunikacyjnych i pełnego upodmiotowienia w procesie semiozy – budowania znaczeń.

Kramsch (2002: 60) proponuje uwzględnienie w pojęciu zaproponowanym przez Valdmana także kryteriów, według których rozwija się u ucznia jego umiejętności komunikacyjne oraz dokonuje ich pomiaru i oceny. To pociąga za sobą potrzebę redefinicji sukcesu w nauce języka obcego, postrzeganego raczej z punktu widzenia postaw i potrzeb ucznia niż trzymania się standardów stawianych przez instytucje oświatowe. Jest to z pewnością duże wyzwanie dla testowania ilościowego, na rzecz jakościowego, stanowiącego przejaw zwiększonej proceduralnej świadomości językowej, nie zaś bezrefleksyjnych formułicznych zwrotów, które, co prawda, przydają się na początkowym etapie nauki języka obcego do utrzymania płynności wypowiedzi, ale, jak twierdzą niektórzy badacze, są wskaźnikiem kompetencji mierzonej standardami mówcy rodzimego (Howarth, 1998; Cowie, 1992; Jones i Haywood, 2004). Takie zwroty zdecydowanie służą zachowaniu konwencjonalności komunikacyjnej, ale mogą też stanowić pułapkę, jeśli proces ich internalizacji jest bardzo płytki. Mogą też skutkować tzw. pustym głosem pozbawionym tożsamości (van Lier, 2004).

Konieczność stosowania ZNP wynika nie tylko ze stanu badań nad akwizycją językową i z refleksji metodologicznej, ale także z wyzwań, przed jakimi stoi współczesna szkoła w Europie. Bilingwizm, jak utrzymuje Widłta (2016), jest coraz rzadszym zjawiskiem w Europie, zastępowanym przez wielojęzyczność, a ta stanowi wielkie wyzwanie dla polityki oświatowej w zakresie kształcenia językowego, jak i praktyki pedagogicznej. Wspomniana wyżej autorka, powołując się na swoją wcześniejszą publikację (Widłta, 2007: 44), zaznacza, że „[w] polskiej klasie językowej dominują [...] grupy indywidualistów o zróżnicowanych umiejętnościach i kompetencjach” (Widłta, 2016: 17), a skoro z racji ekonomicznych nie stać nas na pełną indywidualizację procesu kształcenia językowego, możemy co najwyżej uciekać się do strategii uwzględniających odmienne możliwości uczniów w obrębie zróżnicowanej klasy w ramach tej samej podstawy programowej” (Widłta, 2016: 17). Oprócz działań zalecających wykorzystanie najnowszych zdobyczy technologii informacyjnych, ważne jest przede wszystkim odpowiednie przededefiniowanie normy językowej. W mojej wcześniejszej publikacji (Lankiewicz, 2013) podaję w wątpliwość sztywne trzymanie się standardu językowego, równoznacznego ze społecznie preferowanym wariantem (Wolfram i in., 1999: 15), na rzecz dialektu rozumianego jako dialog, w którym ściera się wiele wariantów językowych (Lankiewicz, 2013: 12). W nauce języka angielskiego jako obcego oznacza to akceptowanie wersji nierodzimych. Naukę języka obcego postrzegam w świetle dosłownie pojętej koncepcji gramatyki międzyjęzykowej, czyli idei multikompetencji (Cook, 1999), której rezultatem nigdy nie jest wyidealizowana norma językowa, inspirowana literaturą czy codziennym standardem mówcy rodzimego, lecz coś, co nazywam ekolektem (Lankiewicz, 2013). Pojęcie to odnosi się do kodu osobistych skojarzeń, który podkreśla indywidualność naszego rozumienia (Brumfit, 2001: 5), jest nacechowany indywidualną biografią językową (osobistym doświadczeniem poznawania języków) lub, jakby powiedział van Lier (2004), „narracją życia”. W warunkach naturalnej akwizycji języka – socjalizacji, indywidualizacja jest integralną częścią tego procesu, podczas gdy formalne (instytucjonalne) uczenie się<sup>1</sup> języka obcego (*instructed language learning*) wymaga interwencji organizatora, by tę indywidualizację umożliwić. Jednym z jej aspektów jest właśnie uwzględnienie wielogłosowości w oferowaniu ekspozycji znaczącej oraz stworzenie warunków do rozwoju indywidualnej kompetencji językowej.

ZNP powinna być podstawą postmodernistycznej pedagogiki językowej realizowanej w duchu dekolonizacji i rozwoju krytycznej świadomości językowej.

---

<sup>1</sup> Patrząc na proces nauki języka z punktu widzenia ucznia, zgodnie z tendencjami procesu autonomizacji, rezygnuję tu z terminu „nauczanie”, nawet jeśli jest mowa o zinstytucjonalizowanym kształceniu językowym.

Szttywne trzymanie się podejścia zorientowanego na formę, w znaczeniu językowej stosowności sytuacyjnej (*appropriacy*), jest przejawem neutralizacji języka (Fairclough 1992) i, w dobie wielojęzyczności, może być bardzo kłopotliwe dla samych nauczycieli, których kompetencje mogą okazać się niewystarczające lub wątpliwe przy nauczaniu języka obcego w klasach, w których pewna część uczniów, z racji ogólnej mobilności społeczeństwa, była poddana edukacji językowej poza granicami naszego kraju, a niektórzy z nich mogą uchodzić nawet za mówców rodzimych. Rozsądnym wyjściem wydaje się kształcenie językowe skupione bardziej na znaczeniu (*focus on meaning*) niż na formie (*focus on form*), uwzględniające zmienną ZNP dostosowaną do kontekstu klasy i profilu ucznia. Ważne jest jednak, aby zmienna została także uwzględniona w systemie ewaluacji i mierzeniu postępów ucznia, gdyż „[t]est jest zamknięty dla dialektu” (Lankiewicz, 2013: 21).

#### 4. Postawy wobec nauki języka obcego

Istotnym elementem kontroli ucznia nad procesem uczenia się języka obcego wyznaczonym przez trend autonomizacyjny – jedyna alternatywa dla pedagogiki językowej (Benson i Voller, 1997) – jest samoświadomość uczenia się, którą Smuk (2016) rozwija do koncepcji kompetencji *savoir-être* w nauce języka obcego. Tak więc konieczność stosowania ZNP wynika też z cech osobowości, postaw i temperamentu, czyli tzw. uwarunkowań indywidualnych, „pomimo trudności ich precyzyjnego określenia” (ESOKJ: 22). Są one wpisane w *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* i, jak zaznacza Smuk (2016: 31), „postuluje się ich uwzględnianie na każdym etapie procesu glottodydaktycznego”.

Wśród komponentów uwarunkowań indywidualnych *savoir-être* można wymienić między innymi motywację, system wartości, style poznawcze, cechy osobowości, a także postawy i poglądy (Smuk, 2016: 32). Interesują mnie tu przede wszystkim te dwa ostatnie elementy w odniesieniu do języka (sposobu widzenia języka jako narzędzia, którym się posługujemy, czyli świadomości językowej) oraz samego procesu nauki języka obcego (przekonań na temat przebiegu akwizycji językowej). Jasne jest, że najczęściej chodzi tu o wyobrażenia uwarunkowane własnymi przeżyciami i refleksją, a także, zwłaszcza u osób mniej krytycznych, o stereotypy funkcjonujące społecznie. Niewątpliwie odgrywają one istotną rolę w procesie nauki języka w warunkach szkolnych.

Bardzo pomocna dla zrozumienia przebiegu procesu nauki języka obcego w kontekście konieczności stosowania ZNP jest koncepcja postaw wypracowana przez Wilczyńską (2002). Autorka rozróżnia cztery podstawowe podejścia do uczenia się języka obcego: pamięciowe (imitacyjne i bezkrytycznie akceptujące normatywność języka obcego), refleksyjne (naznaczone dominacją języka ojczystego, ale świadomie wypracowujące osobistą kompetencję),

sprawnościowe (niezależne od języka ojczystego, ale za to bezkrytycznie akceptujące normatywność języka obcego) i autonomiczne (nastawione na osobiste i kreatywne działanie językowe, niezależnie od języka ojczystego). Ostatni typ postaw jest najbardziej pożądanym.

## 5. Badanie

Mając na uwadze powyższe rozważania teoretyczne, podjąłem się badania, którego celem jest weryfikacja hipotezy zakładającej, że wykorzystanie ćwiczeń językowych, przyczyniających się do wzrostu świadomości językowej i odwołujących się do założeń ZNP, może wpłynąć na zmianę postaw studentów odnośnie do cech konstytutywnych języka i procesu jego akwizycji.

### 5.1. Grupa badawcza

Grupę badawczą stanowili studenci filologii angielskiej i lingwistyki stosowanej trzech uczelni wyższych z terenu północnej Polski (razem 59 osób), w których prowadziłem zajęcia językowe, w tym tłumaczeniowe. Jako że przedmiotem badania nie są tu porównania ww. instytucji w zakresie np. poziomu kształcenia lub jakości refleksji językowej, wyniki rozpatrywane są całościowo. W celu ograniczenia możliwych innych czynników, mogących mieć wpływ na korelację pomiędzy zmienną niezależną (profilami postaw studentów do nauki języka obcego) a zmienną zależną (refleksją odnoszącą się do postrzegania języka i jego nauki w odniesieniu do założeń ZNP), w badaniu uwzględniono tylko studentów pierwszego semestru studiów licencjackich, którzy nie są jeszcze zaznajomieni z teoriami językowymi, ani nie nabyli jeszcze doświadczenia z zakresu przekładu i przekładoznawstwa. Umożliwia to odniesienie rezultatów badania do samego procesu nauki języka obcego.

### 5.2. Opis badania

Badanie odbyło się w trzech etapach. W pierwszym przeprowadziłem uproszczony kwestionariusz typologiczny postaw wobec nauki języka obcego opracowany na podstawie opisu teoretycznego Wilczyńskiej (2002). Jako że trudno oczekiwać, by studenci reprezentowali jeden typ postaw (por. Kitowska i Lanekiewicz, 2015), celem badania było określenie postaw badanych studentów w odniesieniu do nauki języka obcego na dwóch skrajnych płaszczyznach wyznaczonych osią Y (zależność – niezależność od języka ojczystego) oraz osią X (imitacja – kreatywność) (por. Wilczyńska, 2002: 55). Postawy starałem się określić na podstawie odpowiedzi na trzy krótkie pytania dla każdej osi.

**Imitacja/ Kreatywność**

*Ucząc się języka obcego, staram się zapamiętywać całe zdania 6 5 4 3 2 1*

*Ucząc się języka obcego, staram się czytać opisy gramatyczne i przypisane im znaczenie 6 5 4 3 2 1*

*Ucząc się języka obcego, staram się jak najbardziej naśladować mówców rodzimych 6 5 4 3 2 1*

**Zależność od języka ojczystego/ Niezależność od języka ojczystego**

*Ucząc się słownictwa języka obcego, dobrze znać polski odpowiednik 6 5 4 3 2 1*

*By zrozumieć gramatykę języka obcego, dobrze jest porównać ją do konstrukcji języka ojczystego 6 5 4 3 2 1*

*Angielskimi słowami i gramatyką jestem w stanie opisać polską rzeczywistość 6 5 4 3 2 1*

W etapie drugim przygotowałem i przeprowadziłem odpowiednie ćwiczenie odwołujące się do koncepcji ZNP, bazując na interpretacji Kramsch (2002), która odnosząc się do praktycznych aspektów propozycji Valdmana (1992), podkreśla, że przedmiotem ZNP jest zmienność lingwistyczna, semantyczna i pragmatyczna (ibid.). W praktyce szkolnej oznaczać to ma rozwój świadomości językowej uczniów o pluricentrycznym charakterze języka angielskiego z jego wszelkimi odmianami, włączając w to nierodzone odmiany języka angielskiego (Canagajarah, 2007), jako równoprawne wersje językowe doby globalizacji. ZNP ma też obejmować obszary zwykle zamknięte na odchylenia od normy, mianowicie standardy gramatyczne, poziomy znaczeniowe, modalność ekspozycji językowej i konteksty użycia języka (ibid.). W niniejszym badaniu wykorzystałem jedynie obszar pierwszy, proponując ćwiczenie tłumaczeniowe do wykorzystania podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Jego celem było podniesienie świadomości studenta w obszarze reprezentowanym przez dane zagadnienia, z odwołaniem się do pracy w parach lub w grupie na prawach podejścia zorientowanego na proces raczej niż na produkt, w którym uczniowie samodzielnie odkrywają pewne prawdy (Danilewicz, 2011: 19-20) w oparciu o dialog, a opinia nauczyciela jest tylko jednym z wielu głosów. Zgodnie z założeniami strefy najbliższego rozwoju (Wygotski, 1971), tzw. interakcyjnego „rusztowania” (*scaffoldingu*) (van Lier, 2004: 148), kolaboracyjnego dialogu (Swain, 1997) lub symetrycznego „rusztowania” (*scaffoldingu*) (Donato, 1994), zmiany jakościowe w świadomości ucznia dokonują się poprzez interakcje pomiędzy uczestnikami dialogu.

Zaproponowane ćwiczenie odnosi się do uświadomienia studentom istnienia relatywności i zmienności językowej (*variability*) jako takiej. W przeciwieństwie do podejścia komunikacyjnego, w którym refleksyjność ogranicza się jedynie do uświadomienia sobie istnienia normy językowej (ujętej w pojęciu stosowności – język dopasowany do sytuacji), w moim badaniu koncentrowałem się na refleksyjności jako strategii uczenia się języka obcego (Kramsch, 2002: 75).



Zaproponowane ćwiczenie dotyczyło tłumaczenia z języka angielskiego na polski i miało pokazać niewspółmierność odniesień referencyjnych pomiędzy językiem obcym i ojczystym w odniesieniu do formy i znaczenia. Zdaniem Kramsch (2002: 75), uczniowie często rutynowo stosują mentalne tłumaczenie w czytaniu tekstów w języku obcym, a znaczenia języka ojczystego warunkują rozumienie tekstu. Jak dalej twierdzi cytowana autorka, problematyzacja niewspółmierności referencyjnej poprzez wykorzystanie ćwiczeń tłumaczeniowych podnosi świadomość uczniów w zakresie istnienia różnic pomiędzy systemami językowym jako takimi i ogólnej niespójności pomiędzy formą a znaczeniem (Kramsch, *ibid.*).

Studenci otrzymali 10 zdań do przetłumaczenia z języka angielskiego na język polski. Pracowali w parach przez około 20 minut. Następnie poproszono ich o porównanie własnych tłumaczeń z propozycjami innych studentów (przynajmniej z dwiema innymi parami). Każde ze zdań zawierało problemy, które wymagały zastosowania ekwiwalencji dynamicznej i wykorzystania różnych technik proceduralnych w celu oddania oryginalnego znaczenia. Nauczyciel nie oczekiwał od studentów znajomości „metod manipulowania tekstem” (Belczyk, 2009: 17), chodziło tu raczej o pokazanie strukturalnej i semantycznej niespójności dwóch odmiennych systemów językowych i, co za tym idzie, potrzeby postrzegania systemów językowych z perspektywy multikompetencji – użytkownika, który włada przynajmniej dwoma odmiennymi systemami. Wiele zdań było inspirowanych lekturą podręcznika Belczyka (2009). W każdym zdaniu kursywą zaznaczono trudny element oraz w nawiasie wzmiankowano problem dotyczący tłumaczenia.

1. To our surprise in some developed countries there is still *low literacy rate* (zmiana perspektywy, wysoki wskaźnik analfabetyzmu).
2. *Women free* except on Fridays (odmienny zakres pojęciowy, zachowanie skrótu myślowego w dosłownym tłumaczeniu może wywołać efekt humorystyczny).
3. My *nephew* is now about 5 years old (po polsku jest to zarówno siostrzeniec, jak i bratanek)
4. They grew accustomed to *being poor* (w polskim tłumaczeniu nastąpi zmiana części mowy, *do biedy*).
5. He kept *his* hands in *his* pocket (po polsku nie przetłumaczymy zaimków dzierżawczych)
6. He *argues* that games are useful *for* teaching (podkreślony czasownik ma inne znacznie niż „kłócić się”, a i przyimek należy zastąpić innym).
7. *You'll* need three days to clear all formalities (ze względów stylistycznych, w wersji polskiej, zaimek osobowy jest zastępowany formą bezosobową).
8. This was the church *for* royal coronations and burials (w tym przypadku przyimek zostanie zastąpiony zdaniem podrzędnym, *w którym odbywały się*).

9. *I read this book when I was ten* (nie wiemy, czy zastosować formę dokonaną czy niedokonaną, przeczytałem czy czytałem, angielska gramatyka opisuje inaczej świat niż gramatyka polska).
10. *I am afraid she is not in* (dosłowne tłumaczenie zaznaczonego zwrotu nie jest konieczne i może wprowadzić w błąd polskiego odbiorcę, nie oznacza, że ktoś nie jest pewien, ale jest wyrazem niebezpośredniości w języku angielskim).

Następnie nauczyciel zapisał na tablicy różne warianty tłumaczeń tego samego zdania. Autorzy tłumaczeń kolejno uzasadniali wybory środków językowych. Po ukończeniu zadania, poproszono ponownie studentów o pracę w grupach czteruosobowych, aby wyciągnąć wnioski ogólne (sesja refleksji) w zakresie niewspółmierności systemów językowych. Mieli ustosunkować się do następujących pytań:

*Przed jakimi problemami staje tłumacz, który ma wykonać takie zadanie?  
Na co wskazują ww. problemy w odniesieniu do spójności systemów językowych i możliwości ich porównania?  
Co to oznacza dla osób uczących się lub używających odmiennych systemów językowych?*

Podczas sesji podsumowującej studenci mogli swobodnie wyrażać swoje poglądy i innym zadawać pytania. Nauczyciel mógł prosić o doprecyzowanie odpowiedzi oraz sam zadawać pytania jako osoba o potencjalnie wyższym poziomie refleksji językowej,

W następnym etapie studentów poproszono o ustosunkowanie się do przededefiniowanych wcześniej zagadnień tak, by były wyrazem świadomości językowej, mierzonej całościowo jako średnia. W określeniu świadomości językowej przyjęto za podstawę stan wiedzy o języku i jego akwizycji, jak wynika to z badań w podejściu socjokulturowym i ekologicznym. Zagadnienia odnosiły się odpowiednio do osi postaw i przedstawiały się następująco:

#### **Imitacja/ Kreatywność**

*Znaczenie wyrazów i konstrukcji gramatycznych w każdym języku jest ściśle określone 6 5 4 3 2 1*

*Osoba ucząca się języka obcego jest w stanie oddać znaczenia mówcy rodzimego 6 5 4 3 2 1*

*Uczący się języka obcego powinien jak najbardziej naśladować mówców rodzimych 6 5 4 3 2 1*

#### **Zależność od języka ojczystego/ Niezależność od języka ojczystego**

*Tłumaczenie między językami jest w pełni możliwe 6 5 4 3 2 1*

*Znajdowanie ekwiwalentów leksykalnych i gramatycznych pomiędzy L1 i L2 pomaga uczyć się języka obcego 6 5 4 3 2 1*

*Rzeczywistość wyrażoną językiem polskim da się oddać angielskimi słowami*  
6 5 4 3 2 1

Etap trzeci badania polegał na porównaniu postaw studentów przed interwencją z postawami uzyskanymi po przeprowadzeniu ćwiczeń tłumaczeniowych, z odwołaniem się do wybranego aspektu ZNP. Głównym celem było znalezienie odpowiedzi na podstawowe pytanie badawcze niniejszego artykułu, mianowicie – czy stosowanie ćwiczeń, których celem jest wzrost świadomości językowej może wpłynąć na zmianę postaw studentów wobec języka i jego nauki.

### 5.3. Analiza

Z ogólnej liczby 59 studentów biorących udział w badaniu wyłoniono dwie grupy postaw wyznaczonych osią pionową Y (znajomość pasywna – aktywna, postawy zdominowane językiem ojczystym – postawy niezależne od języka ojczystego) i poziomą X (nastawienie na wzorcowość języka obcego – nastawienie na integrację języka obcego; postawy imitacyjne – kreatywne) (por. Wilczyńska, 2002: 55-57). Uczestnikom badania wytłumaczono, że na żadnym etapie badanie nie przybiera formy oceny sprawności językowych i odnosi się jedynie do zagadnień indywidualnej percepcji zjawisk w postaci wyrażania własnych opinii.

Dla osi Y ustalono, że 21 studentów reprezentuje postawy zależne od języka ojczystego (pasywne). W przyjętej skali (1-6), odpowiedzi o wartości 6, 5, 4 uznano za wyznacznik postaw pasywnych wobec nauki języka obcego, z nastawieniem na potrzebę częstego odwoływania się do zasobów języka ojczystego. Na drugim biegunie znalazło się 38 studentów, których odpowiedzi o wartości 3, 2, 1 uznano za wyznacznik operacyjności w języku obcym (por. Wilczyńska 2002). Średnią sumaryczną uzyskaną dla wszystkich respondentów uznałem za wskaźnik świadomości językowej w odniesieniu do zagadnień socjokulturowych w nauce języka obcego i wyniosła ona 3.81. Z tego też powodu kodowanie odpowiedzi było zbyteczne.

Dla osi X ustalono według tych samych zasad, że 28 osób reprezentuje postawy imitacyjne, uznające wzorcowość języka obcego, oraz 31 osób przejawiało postawy kreatywne, w tym zapewne nastawione na integrację osobistą języka obcego. Odpowiednia średnia arytmetyczna wyniosła 4.17.

Z uzyskanych rezultatów wynika, że znaczna liczba badanych studentów nie reprezentuje pożądaných postaw autonomicznych (one mogą się jedynie ujawniać w obszarze wyznaczonym postawami kreatywnymi – 31 osób – i niezależnością od języka ojczystego – 38 osób), przy czym w każdej z tych grup pewna liczba osób może pozostawać poza postawą ściśle autonomiczną (por. Wilczyńska, 2002: 55).

Ogólnie rzecz biorąc, sesja z zadaniami do tłumaczenia miała za cel uświadomienie studentom faktu relatywności i wariantywności semantycznej i syntaktycznej języka, który nie jest niezmiennym kodem, a użytkowanie języka nie opiera się na zasadach telementacji (klarownego i jednoznacznego przekazywania myśli za pomocą języka), jak to wynika z badań socjokulturowych (Harris, 1981). Pomiędzy „znaczonym i znaczącym” powstaje rozłam i zróżnicowanie markowane indywidualnym „głosem” użytkownika (van Lier, 2004). Do tego dochodzi relatywizm, który sprawia, że kodowanie językowe jest zależne od uwarunkowań geograficznych, społecznych i kulturowych. Stąd w zasadzie znaczenie każdego pojedynczego słowa zarówno zabarwione jest indywidualnym doświadczeniem, jak i zakodowana jest w nim specyfika kulturowa. Takie różnice często uwydatniają się w procesie przekładu. Z powodu restrykcji edytorskich muszę ograniczyć się tu jedynie do zaakcentowania faktu, że każde ze zdań zawiera przynajmniej jeden problem wariacji leksykalnej lub gramatycznej. W trakcie wykonywania ćwiczenia ujawniła się większość zasygnalizowanych problemów. W zależności od poziomu ogólnej świadomości językowej i znajomości języka obcego, studenci proponowali różne wersje tłumaczenia zdań.

Odpowiedzi na trzy pytania miały za zadanie skłonić studentów do refleksji w zakresie niekompatybilności systemów językowych. Nawet jeśli uczestnicy dyskusji nie byli w stanie spostrzec pewnych rzeczy samodzielnie, to mogło dojść do wzrostu ich świadomości na płaszczyźnie intermentalnej, w trakcie prowadzonych rozmów. Hutchins (1991) nazywa to społecznie rozproszonym poznaniem (*socially distributed cognition*). Można stwierdzić, że ćwiczenie spełniło swoje zadanie i studenci podczas sesji poświęconej refleksji wskazywali na problemy wynikające z niekompatybilności systemów językowych, a niektórzy pokusili się o spostrzeżenia wskazujące na potrzebę kreatywnego i indywidualnego podejścia do nauki języka obcego, powątpiewając w normatywność językową.

W ostatnim etapie badania porównałem wyniki postaw z wynikami refleksji mierzonej ankietą po przeprowadzonym ćwiczeniu. Tabela 1 prezentuje poziom świadomości językowej w zakresie aspektów socjokulturowych, mierzonej średnią arytmetyczną. Im niższa średnia, tym większy poziom świadomości.

	N=59	Średnia	Średnia
		Przed ćwiczeniami	Po ćwiczeniach
Oś Y	21 pasywne	3.81	2.59
	38 operacyjne		
Oś X	28 imitacyjne	4.17	3.28
	31 kreatywne		

Tabela 1: Pomiar świadomości językowej przed ćwiczeniami odwołującymi się do ZNP i po ich przeprowadzeniu.

Uzyskane dane wskazują na znaczny wzrost świadomości językowej w odniesieniu do wybranych zagadnień. Interwencja w postaci ćwiczeń tłumaczeniowych skutkowała rewizją niektórych przekonań, które, jeśli będą odpowiednio wzmocnione dodatkowym doświadczeniem, mogą przyczynić się do radykalnej zmiany postaw.

#### 5.4. Wnioski i dyskusja

Zdaję sobie sprawę, że badanie ma charakter eksploracyjny, z racji niewielkiej populacji badanych i sygnałnej oceny postaw. Już samo stworzenie wiarygodnego kwestionariusza postaw wymaga żmudnych i gruntownych badań. Wewnętrzna spójność obydwu skali *imitacja/kreatywność* i *zależność od języka ojczystego* została zmierzona za pomocą wskaźnika Alfa Cronbacha, który wynosił odpowiednio .47 i .53 dla typologii postaw oraz .67 i .59 dla pomiaru świadomości językowej.

Niemniej można zauważyć wyraźną redefinicję przekonań studentów w obrębie wybranych zagadnień, co może świadczyć o znacznej wartości ćwiczeń, mających na celu wzrost świadomości językowej przy wykorzystaniu metod poszukujących (por. Danilewicz, 2011: 19-20), gdyż prezentują potencjał zmiany postaw, czego nie da się powiedzieć o metodach podających zorientowanych na produkt, nie na proces.

Wzrost świadomości językowej, wyznaczonej ZNP, jest długim i żmudnym procesem, niemniej nieprzeceniona w tym względzie może okazać się wartość bezpośredniego doświadczenia, które odpowiada za budowanie naszych przekonań, wartości i ostatecznie postaw, warunkujących osobistą wiedzę (*personal knowledge*) nauczycieli (Kumaravadivelu, 2012: 33) i uczniów. Uwypuklenie istnienia zmienności językowej (*variability*) wydaje się kluczem do wypracowania bardziej autonomicznych postaw w nauce języka obcego.

#### 6. Podsumowanie

Badanie sygnalizuje, że wielu studentów kursów filologicznych nie przejawia postaw autonomicznych, przynajmniej na początku swojej edukacji językowej. Zmiana tego stanu rzeczy może leżeć w potrzebie reorganizacji postaw wobec języka i jego nauki. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu może być stosowanie ćwiczeń zmierzających do zwiększania świadomości językowej, jak wynika to ze stanu badań nad językiem.

ZNP powinna stać się strategią uczenia się języka obcego, jak proponuje Kramsch (2002), gdyż, jak wynika z moich innych badań (Lankiewicz, 2015), istnieje ścisła zależność pomiędzy postrzeganiem języka a sposobem jego uczenia się. W dobie autonomizacji procesu kształcenia językowego, implikacje pedagogiczne

wynikające z założeń ZNP mogą mieć zasadniczy wpływ na pożądaną transformację procesu kształcenia językowego, o której mówi np. van Lier (2004: 11ff), a odnosi się ona w zasadzie do tego, że celem kształcenia nie powinna być ilość wiedzy, lecz jej jakość i wpływ, jaki wywiera na życie człowieka. Odpowiednio, w nauce języków obcych chodzi nie tylko o to, by opanować ich jak najwięcej i jak najlepiej, ale także o to, aby zrozumieć, jak funkcjonują społecznie i co z tego wynika dla ich użytkowników.

## BIBLIOGRAFIA

- Belczyk, A. 2009. *Poradnik tłumacza*. Kraków: Idea.
- Benson, P. 2011. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Second edition. Harlow: Pearson.
- Benson, P. i P. Voller (red.). 1997. *Autonomy in language learning*. London: Longman.
- Brumfit, C. 2001. *Individual freedom in language teaching: helping learners to develop a dialect of their own*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. 2007. „The ecology of Global English”. *International Multilingual Research Journal* 1(2): 89-100.
- Canagarajah, S. 2013. *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Cook, V. 1999. „Going beyond the native speaker in language teaching”. *TESOL Quarterly*, 33(2): 185-209.
- Cook, V. 2014. „Multi-competence”. [online: homepage, <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>, ED 9.01.2017].
- Cowie, A. 1992. „Multiword lexical units and communicative language teaching”. (w) *Vocabulary and applied Linguistics*. P. Arnaud i H. Bejoint (red.). Basingstoke UK: MacMillan, str. 1-12.
- Danilewicz, T. 2011. *Language awareness and second language teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Donato, R. 1994. „Collective scaffolding”. (w) *Vygotskian approaches in second language research*. J. P. Lantolf i G. Appel (red.). Norwood, NJ: Ablex, str. 33-56.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition. Oxford introductions to language study*. Oxford: Oxford University Press.
- ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego). [http://jows.pl/sites/default/files/ESOKJ\\_interaktywny.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/ESOKJ_interaktywny.pdf) [ED 09.01.2017].
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London and New York: Longman.
- Firth, A. i J. Wagner. 1997. „On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA”. *Modern Language Journal*, 81 (3): 285-300.
- Gramsci, A. 1971/1991. *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Harris, R. 1981, *The Language Myth*. London, Duckworth.
- Howarth, P. 1998. „Phraseology and second language proficiency”. *Applied Linguistics*, 19(1): 24-44.

- Hutchins, E. 1991. „The social organization of distributed cognition”. (w) *Perspectives on socially shared cognition*. L. B. Resnick, J. M. Levine i S. D. Teasley (red.). Washington, DC: American Psychological Association, str. 283-307.
- Jenkins, J. 2007. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, M i S. Haywood. 2004. „Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context”. (w) *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use*. N. Schmitt (red.). Amsterdam: John Benjamins, str. 269-300.
- Kramsch, C. 2002. „Standard, norm and variability in language learning: A view from foreign language research”. (w) *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching*. S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Maganan, J. Waltz (red.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, str. 59-80.
- Kotowska, A. i H. Lankiewicz 2015. „Defiing attitudes towards language learning: Autonomy and second language major”. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1/3, 47-64.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York and London: Routledge.
- Lankiewicz, H. 2013. „Dialekt w klasie językowej w świetle podejścia ekologicznego do nauczania języka”. (w) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. M. Pawlak (red.). Kalisz–Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, str. 9-29.
- Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Otsuji, E. i A. Pennycook. 2010. „Metrolingualis: fixity, fluidity and language in flux”. *International Journal of Multilingualism*, 7(3): 240-254. [online: [http://www.academia.edu/4889733/Metrolingualism\\_fixity\\_fluidity\\_and\\_language\\_in\\_flux](http://www.academia.edu/4889733/Metrolingualism_fixity_fluidity_and_language_in_flux), ED 9.01.2017].
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin, Warszawa: Werset.
- Swain, M. 1997. „Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning”. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34: 115-32.
- Valdman, A. 1989. „Classroom foreign language learning and language variation: The notion of pedagogical norms”. (w) *The dynamic Interlanguage: Empirical studies in second language acquisition*. M. R. Eisenstein (red.). New York: Plenum Press, str. 261-277.
- Valdman, A. 1992. „Authenticity, variation, and communication in the foreign language classroom”. (w) *Text and Context. Cross-disciplinary perspectives on language study*. K. Kramsch, C. i S. McConnell-Ginet (red.). Lexington MA: D.C. Heath, str. 79-97.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Widła, H. 2007. *L'acquisition du français – langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widła, H. 2016. „Zmierzch bilingwizmu i jego skutki”. *Neofilolog*, 47/1: 9-20.

- Wilczyńska, W. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej*. (w) W. Wilczyńska (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 51-67.
- Wolfram, W., T. C. Adger i D. Christian. 1999. *Dialects in schools and communities*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wygotski, L. S. 1971. „Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym”. (w) L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, str. 531-547.