

Anna Szczepaniak-Kozak
Uniwersytet Adama Mickiewicza
szczepaniakkozak@gmail.com

Emilia Wąsikiewicz-Firlej
Uniwersytet Adama Mickiewicza
emiliawf@amu.edu.pl

RÓŻNICE INDYWIDUALNE W NABYWANIU KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ PRZEZ NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Individual differences in the acquisition of pragmatic competence
among teachers of English

Acquisition of pragmatic competence (PC) in a foreign language is a gradual process, which is not trouble-free and effortless even for advanced learners. Since most of the existing research on PC has focused on learners of English, this paper constitutes an attempt to investigate this matter from the perspective of foreign language teachers, with particular attention paid to teachers of English in Poland. Its aim is to investigate whether individual differences influence the acquisition of PC on the basis of data collected during classroom observations and in interviews with teachers. This way the authors endeavor to answer the question whether PC of the teachers depends on their general linguistic ability in English, their educational background and teacher preparation, or the stage of their career development.

Keywords: pragmatic competence, teachers of English, requestive directness, individual differences

Słowa kluczowe: kompetencja pragmatyczna, nauczyciele języka angielskiego, bezpośredniość próśb, różnice indywidualne

1. Wprowadzenie

Kompetencja pragmatyczna (KP) to znajomość środków językowych potrzebnych do zrozumienia i realizacji poszczególnych ilokucji, znajomość sekwencyjnych aspektów aktów mowy oraz umiejętność odpowiedniego zastosowania środków językowych w danym kontekście (Barron, 2003: 10) w celu „osiągania celów pozajęzykowych” (Wilczyńska, 1999: 324). Jej opanowanie zarówno w zakresie języka ojczystego, jak i innych języków, które znamy lub których się uczymy, sprawia, iż nasze zachowanie językowe spełnia społeczne oczekiwania i jest akceptowane (Marcjanik, 2009: 8). KP obejmuje wiele elementów, w tym świadomość czynników sytuacyjnych, np. dystansu społecznego czy statusu społecznego rozmówców, wiedzę kulturową (grzeczność), wiedzę językową na temat użycia struktur językowych (Kecskés i in., 2005: 363), a także zdolność do tworzenia wypowiedzi, które są adekwatne do danego kontekstu.

Nabywanie KP w zakresie języka obcego przebiega odmiennie od nabywania KP u osób, dla których ten sam język stanowi język rodzimy. Obydwa są procesami zachodzącymi stale i stopniowo, ale kompetencja pragmatyczna nierodzimych użytkowników języka nie pokrywa się z tą reprezentowaną przez rodzimych użytkowników, głównie z powodu wpływu, jaki na język docelowy wywiera znajomość języka pierwszego oraz mniejszej, i czasami niedostatecznej, ekspozycji językowej. Na przykład, istnieją znaczne różnice między językami w doborze, częściach składowych i realizacji poszczególnych typów aktów mowy. Te różnice wynikają zaś z socjopragmatycznych czynników, np.: wartości, wierzeń, zasad i strategii grzeczności. Z tego powodu uważa się również, że różnice w pragmalingwistycznych realizacjach aktów mowy w danym układzie czynników socjopragmatycznych, wypowiedzianych przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka, mogą wynikać z transferu, zarówno pozytywnego, jak i negatywnego, z języka pierwszego do drugiego u tych drugich.

W warunkach egzolingwalnych, jak wskazują badania m.in. przeprowadzone przez Szczepaniak-Kozak (2014, 2015, 2016), rozwijanie KP nastręcza wiele trudności nawet na zaawansowanym etapie znajomości języka, a jej pełne opanowanie czasami nie jest wręcz możliwe (więcej o różnicach w Kasper, 1983: 73-75; Cenoz, 2008: 131-132; Szczepaniak-Kozak, 2013). Współcześnie odchodzi się od pejoratywnego, oceniającego traktowania braków w KP. Ewentualne odstępstwa od zasad pragmatycznych nie są nawet kwalifikowane jako błąd, lecz raczej jako cecha rozwojowa interjęzyka (tutaj interjęzykowej KP).

Mianem interjęzykowej KP określa się stale rozwijający się, a więc ulegający zmianom, niestabilny i niepokrywający się z wiedzą rodzimych użytkowników języka, zasób wiedzy z zakresu pragmatyki języka obcego, jaki reprezentuje uczeń języka obcego (Kasper, 1992: 207). Oprócz wiedzy zmienia

się również użycie strategii i sposobów realizacji aktów mowy (Kasper i Schmidt, 1996: 150). Badaniami tej kompetencji zajmuje się pragmatyka interjęzykowa (PI), czasami nazywana również akwizycyjną (ang. *interlanguage/acquisitional pragmatics*), dziedzina z pogranicza pragmatyki i akwizycji języka opierająca się na hipotezie interjęzyka postulowanej przez m.in. Nemsera (1971) i Selinkera (1972). Przedmiotem badań PI jest nabywanie i używanie pragmatyki języka obcego, m.in. jak nierodzeni użytkownicy języka rozumieją sens aktów mowy i w jaki sposób dobierają formę gramatyczno-leksykalną w swoich wypowiedziach. Badania prowadzi się również w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy istnieje standardowa ścieżka nabywania KP (Barron i Wurga, 2007: 114; Szczepaniak-Kozak, 2014, 2015, 2016). Wreszcie część badań ma charakter interwencyjny lub wręcz eksperymentalny. Dowodzą one, iż poświęcenie czasu lekcyjnego na ukierunkowaną pracę nad KP przynosi wymierne efekty, zwłaszcza jeśli odbywa się to za pomocą ekspozycji znaczącej (Komorowska, 2002) lub „materiału uwydatnionego”, zdefiniowanego przez Takimoto (2006: 394) jako każdy rodzaj zabiegu nauczyciela, mającego na celu wyróżnienie czy zwrócenie uwagi ucznia na dane zagadnienie (zarówno pod względem znaczenia, jak i formy).

2. Różnice indywidualne¹ w nabywaniu kompetencji pragmatycznej

Pragmatyka akwizycyjna stawia sobie również pytania, jakie czynniki indywidualne warunkują tempo i przebieg nabywania KP w języku obcym, i czy różnice indywidualne mogą wspomóc ten proces w warunkach ograniczonej ekspozycji na język, charakterystycznej dla środowiska egzolingwalnego. Badania nad różnicami indywidualnymi (RI) na gruncie pragmatyki zapoczątkowali m.in. Kasper i Schmidt (1996), Badovi-Harlig i Dörnyei (1998), natomiast pierwszej systematyzacji badań w tym obszarze dokonali Kasper i Rose (2002). Różnice indywidualne, które mogą warunkować nabywanie KP w języku obcym, to: wiek, płeć, talent językowy, czynniki osobowościowe, kognitywne, emocjonalne oraz dystans społeczny i psychologiczny. Dodatkowo badacze zajmujący się nabywaniem KP w języku obcym zawsze zadają sobie pytanie, czy poziom zaawansowania języka obcego koreluje pozytywnie ze wzrostem KP. Jednakże przeważają badania świadczące o tym, że rosnące umiejętności z zakresu języka obcego pomagają dostrzec różnorodność realizacji norm pragmatycznych w języku obcym, ale nie bez znaczenia jest strukturalna złożoność danego wyrażenia w języku docelowym (Takahashi, 2015: 57-58).

¹ Różnice indywidualne są również przedmiotem rozważań ogólnej dydaktyki języka obcego, por. Ellis (1992), Michońska-Stadnik (2004), Dörnyei (2005), Arabski i Wojtaszek (red.) (2011).

Oprócz poziomu zaawansowania językowego ważną rolę podczas nabywania KP w języku obcym odgrywają osobowościowe, kognitywne i afektywne predyspozycje uczącego się. Spośród predyspozycji afektywnych wymienia się motywację, zwłaszcza integracyjną, jako determinującą udane nabywanie KP. Dążenie do integracji z innymi osobami mówiącymi danym językiem obcym, nie tylko z tymi, dla których jest to język pierwszy, najczęściej powoduje, że uczeń nie ma silnych obaw, co do zmiany tożsamości, np. kulturowej czy językowej, w wyniku uczenia się tego języka. I na odwrót, osoby silnie identyfikujące się z rodzimą kulturą i językiem mogą przejawiać niechęć do uczenia się języka obcego, w tym do stosowania podczas komunikowania się charakterystycznych dla niego praktyk pragmatycznych (por. przegląd badań Gomez-Lachich, 2016). Na przykład, badanie przeprowadzone przez Barron (2003: 349) wśród Irlandczyków uczących się języka niemieckiego podczas rocznego pobytu w Niemczech wskazuje, że osoby o silnej identyfikacji z rodzimą kulturą nie widziały potrzeby zmiany swoich zachowań językowych, które pozostawały pod silnym wpływem ich języka ojczystego (angielskiego). Objawiało się to również niechęcią do nawiązywania bliższych kontaktów z Niemcami, co dodatkowo spowalniało proces nabywania KP w języku niemieckim przez studentów irlandzkich, którzy nie mieli, na przykład, okazji do zauważenia, że dochodzi do nieporozumień spowodowanych ich wypowiedziami. Zachowanie tych studentów, oprócz niedostatecznej motywacji, mogłoby również wytłumaczyć inne czynniki określane mianem RI, tj. dystans społeczny i psychologiczny do rodzimych użytkowników języka docelowego. Kiedy obydwa te czynniki pozostają na niskim poziomie, to uczący się języka ma małe szanse na szybką akulturację (por. Kasper i Rose, 2002: 289-291).

Powszechnie uważa się, że osoby, które chcą nawiązać relacje z rodzimymi użytkownikami języka, przykładają większą wagę do aspektów pragmatycznych użycia języka (Schmidt, 1993: 36; Niezgodna i Röver, 2001: 77; Kinkinger, 2008). Z tego powodu uważa się, że poziom motywacji integracyjnej pozytywnie koreluje zarówno z wrażliwością na KP, jak i chęcią jej rozwijania w języku obcym. Jednocześnie wyższy poziom motywacji powoduje, że uczniowie nie tylko przykładają większą wagę do tych aspektów, ale również w trakcie uczenia się są świadomi wagi różnicowania pragmatycznych realizacji językowych w zależności od czynników socjopragmatycznych (por. wyniki badań Takahashi, 2015: 49).

3. Nabywanie kompetencji pragmatycznej w warunkach szkolnych

Rozwijanie kompetencji pragmatycznej na lekcjach w krajach, gdzie dany język nie jest narzędziem powszechnej komunikacji (tj. warunkach egzolingwalnych),

nastręcza wiele problemów nie tylko z powodu nikłych możliwości codziennej interakcji i realizacji rzeczywistych zadań przy pomocy tego języka. Asymetrycznym i często symulowanym sytuacjom w klasie brakuje rzeczywistej potrzeby komunikacyjnej i tak zwanej luki komunikacyjnej. Natomiast w warunkach endolingwalnych (w kraju, gdzie dany język jest naturalnym narzędziem komunikacji), rozmówcy koncentrują się prawie wyłącznie na oddziaływaniu, tj. performacji, wypowiedianych zdań, tutaj aktów mowy.

Uczestnicy egzolingwalnego dyskursu klasowego zwracają uwagę na znaczenie oraz formę wypowiedzi, często z większym naciskiem na ten drugi aspekt, co ujmuje autentyczności takim wypowiedziom (por. Piotrowski, 2011). W takich warunkach dominują akty mowy w funkcji przedstawiającej i apelatywnej, a nauczyciel realizuje prawie wszystkie akty inicjatywne (Prokop, 2010: 148-150). Badania dyskursu klasowego przeprowadzone przez Kasper (1989) wskazują, że liczba i różnorodność fraz rozpoczynających i kończących spotkanie, sposobów negocjowania znaczenia, jak i wyrażen regulujących przebieg rozmowy jest znacznie niższa niż w dyskursie nieedukacyjnym. Wreszcie w tych warunkach rośnie wpływ języka i kultury ojczystej uczniów na KP w języku obcym, co nierzadko powoduje negatywny transfer.

Literatura przedmiotu wydaje się skłaniać ku wnioskowi, że w trakcie zajęć z języka obcego prawie niemożliwe jest włączenie dużej różnorodności aktów mowy i sposobów ich realizacji ze względu na mało interakcyjny charakter zajęć szkolnych, niezbyt przypominający rzeczywistą, codzienną mowę rodzimych użytkowników języka (Bardovi-Harling, 2001: 25). Codzienną sytuację komunikacyjną charakteryzuje proporcjonalność wypowiedzania się poszczególnych osób, równe prawo do inicjowania komunikacji, nieprzewidywalność wypowiedzi rozmówcy (Komorowska, 2002: 74-75). Podobne zdanie wyraziła wcześniej Kasper (2001: 36), która uważa, że styl interakcji, który dominuje w szkole, tj. asymetria komunikacyjna i najczęściej wymiana zdań inicjowana przez nauczyciela, w sposób zasadniczy ogranicza ilość i wielkość ekspozycji ucznia w obrębie pragmatyki. Jako przykład Kasper podaje mniej złożoną budowę i różnorodność struktur wyrażających strategie grzecznościowe. Inni badacze, np. Barron i Wurga (2007: 114), przytaczają przykłady odmów i skarg, które rzadko pojawiają się w dyskursie klasowym, a są to jednocześnie akty mowy, które rozwijają się najwolniej. W odniesieniu do polskich uczniów języka angielskiego badania własne jednej z autorek pozwalają na stwierdzenie, że prośby wyrażane przez Polaków w języku angielskim w zdecydowanej większości mają charakter bezpośredni i są ubogie w wewnętrzne elementy modyfikujące efekt wypowiedzi (Szczepaniak-Kozak, 2014).

Dyskurs klasowy kształtuje się pod mocnym wpływem celu pedagogicznego wybranego przez nauczyciela. W formalnym dyskursie klasowym prośby

wypowiadane są przez nauczyciela najczęściej w trakcie organizowania poszczególnych aktywności, głównie wydawania poleceń do ćwiczeń, instruktażu czy monitorowania wykonania zadań przez uczniów (Ellis, 1992: 17). Rzadko zaś prośby są tematem ćwiczenia czy lekcji. Z tego powodu repertuar prośb, które pojawiają się w dyskursie klasowym, jest mocno ograniczony. Nauczyciel powtarza te same polecenia, a uczeń rzadko wypowiada prośby nie tylko do nauczyciela, ale również do innych uczniów. Na dowód przytaczamy wnioski z badania przeprowadzonego przez Ellisa (1992: 18), który podkreśla, że uczniowie właściwie nie mieli okazji do wypowiadania prośb, które byłyby obciążające dla słuchacza, lub prośb wobec osób, których nie znają. Stąd, jego zdaniem, klasa stanowi dobre środowisko dla akwizycji podstawowych i bezpośrednich form prośb, ale już nie dla form bardziej wyszukanych, np. tych kierowanych w sytuacji większego dystansu społecznego lub kiedy dolegliwość prośby dla naszego rozmówcy jest większa (ang. *imposition*). W dyskursie klasowym częściej też występują prośby bezpośrednie, ponieważ uczestnicy tego dyskursu często i regularnie się widzą, co powoduje, że maleje między nimi dystans i potrzeba zachowania twarzy (Ellis, 1992: 20).

Dodatkowo, jak pokazują badania przeprowadzone przez Bardovi-Harlig i Dörnyei (1998), Schauer (2006, 2009) oraz Prokop (2010), wśród uczniów i nauczycieli uczących się języków obcych, nauczyciele przejawiają tendencję do poważniejszego traktowania błędów gramatycznych niż pragmatycznych lub wręcz lekceważenia tych drugich, podczas gdy potknięcia pragmatyczne są bardziej istotne dla rodzimych użytkowników języka i tych, dla których jest to język drugi. Jest to szczególnie niepokojące w obliczu faktu, iż brak uwrażliwienia na rolę zasad pragmatycznych w udanym komunikowaniu się wśród przyszłych nauczycieli języków obcych powoduje, że nie są oni w stanie efektywnie kształcić swoich uczniów w tym zakresie.

Sytuację mogą poprawić świadome zabiegi dydaktyczne nauczyciela, np. wprowadzanie zadań mających na celu nie tylko używanie danego aktu mowy przez ucznia, ale przede wszystkim zwrócenie jego uwagi na potrzebę i wagę poprawności pragmatycznej w języku obcym, tzw. trening metapragmatyczny. W tym celu można wykorzystać feedback, opierający się na metajęzykowych komentarzach prowadzącego zajęcia i techniki elicytacji (Takimoto, 2006: 395-396). Niestety, obserwacje lekcji przeprowadzone przez autorki niniejszego artykułu wskazują, że nauczyciele prawie nigdy nie zwracają uwagi uczniów na podobieństwa i różnice form językowych uwarunkowane normami socjopragmatycznymi i pragmatyngwistycznymi cechującymi kulturę oraz język rodzimy i docelowy. Z powyższego wynika, jak wielka jest potrzeba używania autentycznego języka docelowego przez nauczyciela, który w tych warunkach oferuje jedyny bodziec dla uczniów do weryfikacji swoich hipotez na temat norm rządzących pragmatyką języka docelowego.

4. Kompetencja pragmatyczna nauczycieli języków obcych

Najczęściej zakłada się, że nauczyciele są świadomi roli norm pragmatycznych w języku rodzimym i obcym, którego uczą. Niestety, rzadko tak się dzieje, ponieważ: 1) kompetencja pragmatyczna jest silnie powiązana ze świadomością wpływu kultury na życie codzienne i jako taka często jest nieświadomiona, również w języku ojczystym; 2) nauczyciele nie mieli możliwości nabycia KP podczas ich procesu uczenia się języka obcego nie tylko ze względów wymienionych powyżej, ale również z powodu rzadkich kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka. Trudno więc jest im orzec, jaka forma jest właściwa w danym układzie sytuacyjnym (Wyner i Cohen, 2015: 542). O nieświadomości nauczycieli dotyczącej wpływu KP na udaną komunikację w języku angielskim świadczą wyniki badania ankietowego przeprowadzonego przez Drożdźiał-Szelest (2011) wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka angielskiego, dotyczącego różnych aspektów wykształcania umiejętności mówienia i strategii komunikacyjnych. Żaden ze studentów nie wymienił KP jako źródła niepowodzeń czy też niepokojów związanych z komunikowaniem się z innymi użytkownikami języka angielskiego, w tym z rodzimymi. Studenci wspominali jednocześnie dyskomfort, jaki odczuwają w trakcie rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, który przypisywali brakom słownictwa, problemom z poprawną wymową czy akcentem (Drożdźiał-Szelest, 2011: 140). Oprócz braku świadomości co do wpływu, jaki KP wywiera na ogólną kompetencję komunikacyjną, studenci wykazali również typowe dla nierodzimych nauczycieli przywiązywanie większej wagi do poprawności językowej (Drożdźiał-Szelest, 2011: 141-143). Inne badanie przeprowadzone wśród studentów kierunków nauczycielskich (Krawczyk-Neifar, 2004: 42-46) dowodzi, że przyszli nauczyciele nie potrafią w sposób językoznawczy zdefiniować, czym jest pragmatyka i świadomość pragmatyczna, a podawane przez nich sposoby wykształcania KP na zajęciach języka obcego są intuicyjne raczej niż metodologicznie ugruntowane. Własne braki z zakresu KP powodują, że na tym polu nauczyciel nie jest w stanie refleksyjnie odnieść się do swoich praktyk komunikacyjnych w klasie i w konsekwencji modyfikować swoich działań. Dodatkowo, jak dowodzą wnioski z badania przeprowadzonego przez Piotrowskiego (2011: 227), na autentyczność komunikacji w klasie nie ma wpływu typ zadania, metoda czy rodzaj wykorzystanych materiałów. Decydującą rolę odgrywa zaś rytuał komunikacyjny wprowadzony w klasie przez nauczyciela.

Szczególną grupą nauczycieli są lektorzy komercyjnych kursów językowych. Zdaniem Pudo (2014: 236), pozycja lektora w takim kontekście edukacyjnym wydaje się bardziej komfortowa w porównaniu do kursów prowadzonych w szkołach, ze względu na zwiększoną swobodę prowadzenia zajęć i tym

samym większe możliwości samorefleksji nad własnym procesem nauczania i procesem uczenia się kursantów, czemu sprzyja częsta i szczerza informacja zwrotna od kursantów. Naszym zdaniem istnieją również minusy takiego układu edukacyjnego. Lektor komercyjnych kursów językowych ma ograniczoną swobodę w przekazywaniu informacji zwrotnej uczestnikowi takiego kursu. Po pierwsze, musi on zadbać o to, żeby kursant chciał przedłużyć umowę o szkolenie na kolejny okres, a pozytywne skojarzenia z kursu mogą okazać się kluczowe przy podejmowaniu tej decyzji. Po drugie, uczestnicy kursów komercyjnych, prowadzonych w firmach, to często osoby reprezentujące kadre zarządzającą, administrację czy inne grupy pracownicze, które są potencjalnie cenne dla efektywności firmy. Ponadto, tacy kursanci to też często osoby starsze i bardziej doświadczone od lektora. Ten układ może osłabiać motywację lektora do surowszej oceny kompetencji językowej kursanta.

W odniesieniu do prośb, które służą zoperacjonalizowaniu KP na potrzeby niniejszego badania, na gruncie polskim istnieje właściwie tylko jedno badanie poświęcone prośbom wypowiedzanym przez nauczycieli języka angielskiego (tj. Majer i Salski, 2004). Potwierdza ono, że prośby wypowiedzane przez nauczycieli najczęściej przybierają formę: 1) zdań rozkazujących, 2) zdań z czasownikiem performatywnym, 3) zdań pytających (głównie pytania o przedmiot/dostępność lub pytania z czasownikiem *móc*) lub 4) zdań z czasownikiem *must/have to* lub *are to...* (2004: 57-58). Występowanie tej ostatniej konstrukcji jest raczej rzadkie w potocznym angielskim i służy zdystansowaniu się wobec rozmówcy. Oprócz tego Majer i Salski (2004: 60) wskazują na nieczęste występowanie w ich korpusie zdań sugerujących zaczynających się od *how about* oraz leksykalnych i syntaktycznych środków obniżających dolegliwość prośby (ang. *requestive imposition*). W ich korpusie występują jedynie zdania pytające, okresy warunkowe i inne formy czasownika odmienione przez czasy. Co do środków leksykalnych, odnotowują jedynie: *please, do you think* oraz *perhaps*. Badacze podsumowują swoje wyniki uwagą, że obserwowani przez nich nauczyciele wykazali niewystarczającą różnorodność syntaktycznych i leksykalnych środków, m.in. do wyrażania prośb w klasie (Majer i Salski, 2004: 63-64), co prowadzi do wniosku, że rutynizacja dyskursu nauczyciela powoduje ogólne zubożenie języka docelowego użytego w klasie.

5. Przeprowadzone badanie: cel, procedura, grupa badawcza

Badanie ma charakter pilotażowy nie tylko ze względu na dobór i wielkość próby, ale również ze względu na jego cel, tj. wyodrębnienie zmiennych indywidualnych, które mogą mieć wpływ na KP nauczycieli języka angielskiego. Zmienne, które autorki badania uznały za potencjalnie ważne w odniesieniu do lektorów i które uwzględniły w arkuszu pytań do wywiadu, to:

- typ ukończonej uczelni,
- długość stażu zawodowego,
- częstotliwość pobytu za granicą i kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego,
- płeć.

Dodatkowo monitorowano wyniki pod względem poziomu zaawansowania językowego kursantów (według ESOKJ), chociaż ta zmienna nie jest uznawana za różnicę indywidualną *sensu stricto*. Na tej podstawie autorki postawiły następującą hipotezę zerową:

H0: Nie zachodzi żadna zależność między wyżej wymienionymi zmiennymi reprezentowanymi przez lektorów języka angielskiego a ich poziomem KP zoperacjonalizowanej jako różnorodność realizacji bezpośrednio próśb zaobserwowanych podczas zajęć.

W celu weryfikacji H0 autorki zebrały dane podczas obserwacji dziesięciu zajęć języka angielskiego w okresie 01.03.2016–30.06.2016 oraz w trakcie krótkich, częściowo ustrukturyzowanych, wywiadów z lektorami dotyczących przebiegu ich ścieżki edukacyjnej, pracy zawodowej i kontaktu z nauczaniem językiem obcym. Każda z obserwowanych jednostek lekcyjnych trwała 90 minut, stąd łączny czas obserwacji to 15 godzin. Nauczyciele i kursanci wyrazili zgodę na obserwację zajęć, nie zostali jednak poinformowani o dokładnym celu badania, aby uniknąć efektu Hawthorna.

Wszystkie zajęcia prowadzili lektorzy współpracujący z poznańską firmą zajmującą się organizacją kursów językowych dla przedsiębiorstw, której nazwa na prośbę właścicieli pozostaje anonimowa. Uczestnikami zajęć były wyłącznie osoby dorosłe, pracownicy czterech firm produkcyjnych z terenu powiatu poznańskiego i wrzesińskiego. Zajęcia odbywały się w niewielkich grupach (do 8 osób) w siedzibie klientów biznesowych. Poziom znajomości języka angielskiego kursantów według klasyfikacji ESOKJ (2003) został określony wewnętrznymi testami diagnostycznymi szkoły językowej jako: A1 (2 grupy), A2 (3 grupy), B1 (3 grupy), B2 (2 grupy). Zajęcia, nawet na niższych poziomach, były w przeważającej części prowadzone w języku angielskim, w oparciu o podręcznik i materiały przygotowane przez lektora.

Dane językowe zebrane podczas obserwacji zajęć zapisywano na specjalnie przygotowanym formularzu obserwacji zajęć. Formularz ten wyszczególniał przede wszystkim typy próśb w języku angielskim ze względu na ich bezpośredniość według typologii opracowanej przez Blum-Kulkę i innych (1989). Dodatkowo uwzględniono w nim pytania dotyczące środków językowych użytych w celu złagodzenia dolegliwości próśby dla odbiorcy. Ten aspekt

od samego początku traktowano jako fakultatywny, ponieważ autorki założyły, że: 1) tych środków będzie niewiele; 2) osoba prowadząca obserwacje nie będzie mogła prowadzić szczegółowych notatek obejmujących szeroki zakres tematów. W rzeczy samej, danych tego typu było niewiele i ograniczały się one w większości przypadków do *proszę* (ang. *please*). Zebrane prośby zostały zakodowane w programie PS IMAGO w celu przeprowadzenia analizy ilościowej.

Badaniem objęto dziesięciu lektorów języka angielskiego: 2 mężczyzn i 8 kobiet. Tak duża nadreprezentatywność kobiet w badanej próbie odzwierciedla ogólną wysoką feminizację zawodu nauczyciela, zwłaszcza języka angielskiego, w Polsce. Wszyscy lektorzy posiadali wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie filologii angielskiej, nieco różnie przebiegała jednak ich ścieżka edukacyjna. Zdecydowana większość (7 osób) ukończyła studia pierwszego i drugiego stopnia na Wydziale Anglistyki UAM w Poznaniu, 2 osoby ukończyły kolegium nauczycielskie i studia II stopnia w tej samej uczelni, a jedna osoba ukończyła obydwa stopnie edukacji w Wyższej Szkole Języków Obcych w Poznaniu.

Długość stażu zawodowego nauczycieli jest również zróżnicowana i mieści się w przedziale 3-17 lat (dominanta 7). W odniesieniu do częstości pobytu za granicą, trzech lektorów odbyło dłuższe pobyty (tj. powyżej 6 miesięcy) w kraju anglojęzycznym, co wiązało się z ich pracą zawodową lub dalszą nauką (np. studia doktoranckie). Częste krótsze wyjazdy, np. wakacyjne, deklaruje tylko jeden lektor, a pozostali wyjeżdżają czasami (5) lub rzadko (1). W odpowiedzi na pytanie dotyczące kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, 4 lektorów określiło je jako bardzo częste, troje wybrało odpowiedź „czasami” a pozostałych troje „rzadko”.

6. Wyniki badania

Na podstawie danych zebranych podczas obserwacji zachowań językowych lektorów wyodrębniono korpus, który zawiera łącznie 272 formy próśb, ujęte w 9 kategorii zgodnych z arkuszem obserwacji zajęć. Kategorie te to: (1) formy eliptyczne (ang. *elliptical phrases*), (2) zdania rozkazujące (ang. *imperatives*), (3) zdania oznajmujące o powinności lub konieczności (ang. *obligation/necessity statements*), (4) zdania oznajmujące zaistniałą potrzebę (ang. *need statements*), (5) sugestie (ang. *suggestions*), (6) zdania wyrażające niepewność co do możliwości spełnienia prośby (ang. *predictions*), (7) prośby o pozwolenie (ang. *permission questions*), (8) pytania o dostępność lub pytania z czasownikiem *móc* (ang. *ability questions*), (9) aluzje (ang. *hints*). Tabela 1 przedstawia liczbę zarejestrowanych form próśb u każdego z obserwowanych nauczycieli ze względu na ich stopień bezpośredniości. W celu zachowania przejrzystości

tabeli, poszczególne typy próśb zostały przedstawione w sposób numeryczny, odpowiadający kategoryzacji omówionej powyżej.

Nauczyciel	Kategorie próśb								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	10	7	1	4	6	1	1	3	0
2	1	6	4	2	5	0	0	0	0
3	0	12	2	3	4	0	0	7	0
4	6	6	0	18	8	0	0	14	0
5	1	6	0	6	1	0	0	5	1
6	1	13	2	2	2	0	0	2	1
7	6	9	0	3	1	0	0	6	0
8	2	11	2	2	0	0	0	4	0
9	3	9	3	3	5	0	0	7	0
10	4	7	2	1	3	0	0	4	0
Razem każda kategoria	34	86	16	44	35	1	1	52	2
Razem wszystkie									272
Procent	12,5	31,6	5,9	16,2	12,9	0,4	0,4	19,1	0,7
Formy bezpośrednie	66,4%				Formy pośrednie i aluzje	33,6%			

Tabela 1: Formy próśb wypowiedziane przez każdego z obserwowanych nauczycieli ze względu na ich stopień bezpośredniości.

Repertuar próśb wyrażanych przez nauczycieli był mocno ograniczony i odnosił się głównie do organizowania pracy na zajęciach. Zdecydowana większość uczestników badania ograniczyła się do użycia 5 lub maksymalnie 6 typów próśb (8 osób na 10). Tylko dwie osoby zastosowały ich więcej (7 lub 8). Na uwagę zasługuje częstość użycia poszczególnych strategii z pominięciem tych strategii, które pojawiły się tylko raz. W takim ujęciu jeden lektor w sposób powtarzający się stosuje tylko trzy strategie wyrażania bezpośredniości próśb. Argumentem za uwzględnieniem tylko kategorii powtarzających się jest to, że tylko powtarzalność gwarantuje spiętrzenie ekspozycji na język docelowy (Ellis, 2003: 159). Dodatkowo, wśród zebranych przez nas próśb dominowały te realizowane za pomocą aktów bezpośrednich (66,4%) w stosunku do tych pośrednich i aluzji (33,6%) (w tabeli 1 oddziela je pogrubiona pionowa linia). Przewaga aktów bezpośrednich wynika nie tylko z charakterystyki dyskursu klasowego, ale również z: 1) powielania przez lektorów poleceń w formie zdań rozkazujących zawartych w podręczniku (por. przykład 1 wzięty z podręcznika *Speakout Elementary*, s. 34-35, Lektor 10); oraz 2) przewagi aktów bezpośrednich w języku polskim (transfer negatywny uwarunkowany dużym dystansem do władzy, tutaj do nauczyciela, charakterystycznym dla polskiej kultury).

W odniesieniu do typów strategii, ponad 1/3 wszystkich próśb stanowią zdania rozkazujące, stosowane przez wszystkich lektorów niezależnie od poziomu grupy i kompetencji językowych lektora (Przykład 1). Najczęściej były stosowane przez Lektorkę 6, absolwentkę UAM po wieloletnim pobycie w Wielkiej Brytanii, oraz Lektorkę 8, bez tego typu doświadczenia i ze słabszym przygotowaniem edukacyjnym, widocznym w jej użyciu języka (liczne błędy gramatyczne). Większość z zebranych przykładów odnosi się wyłącznie do organizacji pracy na lekcji. Zauważalne jednocześnie były problemy niektórych lektorów z konstruowaniem próśb w formie bardziej rozbudowanych zdań podrzędnie złożonych (Przykład 2). Część z nich zaobserwowano, *nota bene*, podczas lekcji poświęconej próśbom pośrednim (Przykład 5).

Przykład 1: Watch the DVD/ Read the invitation and answer the questions./ Tell us what you have in the bathroom/Clean the tables, please./ Make some space./ You decide who starts.

Przykład 2: Tell me what can you hear. (sic!)/ Tell me what do you understand. (sic!)/ Remember what does it mean. (sic!)/ Tell me what else do we do in the house. (sic!)

Drugą pod względem liczebności kategorią są pytania z czasownikiem *móc* (19,1%, Przykład 3). Na uwagę zasługuje niemalże całkowity brak bardziej złożonych form próśb w postaci zdań podrzędnie złożonych (Przykład 4), które są powszechne w języku angielskim, a stosuje się je w celu obniżenia dolegliwości prośby dla słuchacza. Na przykład, zdania rozpoczynające się od: *I was just wondering if..., I would appreciate if..., Would you be so kind to...*, są charakterystyczne w sytuacjach, kiedy rozmówcy nie znają się zbyt dobrze, a prośba jest obciążająca. Ten typ próśb w naszym korpusie pojawia się tylko trzy razy: dwa razy w karcie obserwacji zajęć nauczyciela (L1) z dziesięcioletnim stażem zawodowym, który przez kilka lat przebywał w Wielkiej Brytanii w środowisku akademickim i nadal utrzymuje regularny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, oraz raz u nauczycielki (L9) z szesnastoletnim stażem zawodowym. Wreszcie trzecią co do liczebności kategorią (16,2%, Przykład 6) są zdania oznajmujące zaistniałą potrzebę (ang. *need statements*). Razem trzy najbardziej liczne kategorie stanowią 2/3 (66,9%) wszystkich użytych przez lektorów strategii. Można więc wnioskować o słabej różnorodności stosowanych przez lektorów strategii realizacji bezpośrednio próśb na zajęciach objętych obserwacjami.

Przykład 3: Can you say it again, please?/ Could you look at the board, please?

Przykład 4: I was wondering if you would give me the synonym for that. (L1/ Prediction)
Would you be as kind as to put your mobile away? (L9/ mitigated ability question)

Przykład 5: Could you tell me how much is it? (sic!)

Przykład 6: I would like you to read the text/ to complete the sentences.
I want you to talk about these pictures./ I want you to tell me what it is.

Pozostałe typy strategii są również reprezentowane w naszym korpusie, ale w sposób niezbyt liczny. Trzy kategorie wystąpiły tylko raz lub dwa razy: (6) zdania wyrażające niepewność co do możliwości spełnienia prośby (Przykład 4), (7) prośby o pozwolenie (Przykład 7) i (9) aluzje (Przykład 8), tj. mniej niż 1% każda. Pozostałe trzy kategorie to: (5) sugestie (12,9%, Przykład 9), (1) formy eliptyczne (12,5%, Przykład 10) oraz (4) zdania oznajmujące zaistniałą potrzebę (5,9%, Przykład 11).

Przykład 7: Would you mind if I did it for you?

Przykład 8: I'll give you some time to read it and then we'll check it.

Przykład 9: Why don't you try another one?/ Let's watch./ How about doing it at home?

Przykład 10: Any other?/ Number 3/ And the last point./ The next one.

Przykład 11: Your job will be to...

Nauczyciele różnili się również pod względem liczby wypowiedzianych prośb podczas zajęć. Najmniej prośb wypowiedział Lektor 2 (19), a najwięcej Lektor 4 (52), średnio 27 prośb (mediana 24). Być może wpływ na ten wynik ma osobowość danego lektora, np. małowówność, ogólny poziom jego aktywności. Na przykład, Lektorka 2 wyrażała wiele prośb w języku polskim, co przełożyło się na niewielką liczbę przykładów ich zastosowania w języku angielskim. Zajęcia te były też najłabsze pod względem metodycznym – lektorka miała słaby kontakt z grupą, wydawała polecenie i po jakimś czasie weryfikowała jego wykonanie, praktycznie bez żadnego monitorowania pracy w parach i grupach. Natomiast Lektor 4 charakteryzował się wysokim poziomem aktywności – często powtarzał te same prośby, parafrazował je, podchodził do uczniów i intensywnie monitorował ich pracę, a także dostarczał pozytywnej informacji zwrotnej.

Bez względu na to, co leży u podłoża tych statystyk², można wnioskować, że badani lektorzy raczej dominują w dyskursie klasowym. Prośby są tylko jednymi z aktów mowy, które wypowiedają. Można sobie wyobrazić, że ta przeżoga jest jeszcze większa w przypadku, na przykład, aktów przedstawiających.

² Być może u ich podłoża leży również dominacja kobiet w obserwowanej grupie. Dziękujemy anonimowej recenzentce za zwrócenie uwagi na ten aspekt, który mógłby być tematem następnego badania, nie dotyczącego różnic indywidualnych.

7. Dyskusja

Wyniki ilościowe przeprowadzonego badania można podsumować następująco: u obserwowanych nauczycieli dominują prośby bezpośrednie, a zdecydowana większość tych aktów mowy realizowana jest za pomocą trzech strategii, co świadczy o niskiej różnorodności w tym aspekcie. W wyniku tego, podobnie jak zauważył Ellis (1992), kursanci są praktycznie pozbawieni ekspozycji na bardziej złożone struktury i nie mają okazji do formułowania własnych prośb. Lektorzy rzadko wychodzą poza utarte schematy i struktury. Na przykład, pytania z czasownikiem *móc* (8) ograniczają się niemalże wyłącznie do struktury *can/ could you...*, a sugestie do konstrukcji rozpoczynającej się od *let's*. Ten ostatni przykład pokazuje także, że uczestnikom zajęć przedstawia się prośby w formach występujących w języku angielskim rzadziej (*let's*), a nie w formach bardziej konwencjonalnych, np. *how/ what about...?*. Nasze wyniki w wielu aspektach są zbieżne z tymi uzyskanymi przez Majera i Salskiego (2004). Można więc postawić tezę, że KP nauczycieli zoperacjonalizowana jako realizacja prośb jest mało zróżnicowana i w niektórych przypadkach odbiegająca od tej reprezentowanej przez rodzimych użytkowników języka angielskiego. Ma to znaczny, jeśli nie decydujący, wpływ na kształtowanie się KP uczniów biorących udział w zajęciach prowadzonych przez takich nauczycieli.

W odniesieniu do założonych zmiennych indywidualnych, analiza statystyczna potwierdziła trafność H_0 , tj., że wymienione wcześniej zmienne nie mają wpływu na liczbę i typ użytych przez lektorów strategii wyrażania bezpośredniości. Obliczone w programie PS IMAGO wartości testu chi kwadrat lub Pearsona (w zależności od podstawionych danych, przy założeniu $\alpha = .005$) nie spełniły warunków istotności asymptotycznej. Wskazuje to jednak na nikły wpływ RI na KP badanych nauczycieli. Homogeniczność badanej grupy nauczycieli ze względu na wypowiedane przez nich prośby oznacza, że kursanci eksponowani są na zubożony język pod względem pragmalingwistycznym. W konsekwencji nabywają oni KP o specyficznym uproszczonym charakterze, co dodatkowo jest wzmacniane bezpośredniością prośb obecnych w podręcznikach (w zasadzie tylko zdania rozkazujące). Na przykład, jeśli w trakcie zajęć dominują konstrukcje eliptyczne lub zdania rozkazujące, to uczeń szybciej przyswaja te formy, a nie prośby w formie zdań podrzędnie złożonych. W warunkach polskich tendencja do bezpośredniości dodatkowo wzmacniana jest przez transfer (negatywny) z języka polskiego.

Ponieważ statystyczna analiza ilościowa nie wykazała korelacji między różnicami indywidualnymi a KP, w dalszej części artykułu nasze rozważania mają charakter jakościowy. Analiza surowych danych wydaje się wskazywać na związek częstotliwości kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego z różnorodnością

prośb. Widać to w swobodzie i płynności wypowiedzi lektorów i zróżnicowaniu stosowanych form. Naturalnie ta korelacja powinna stanowić pole do dalszych badań, np. za pomocą obserwacji liczby słów na minutę, liczby strategii w całości wypowiedzianych zdań, liczby pauz na minutę. Dodatkowo częstotliwość kontaktu świadczy o niskim dystansie społecznym i psychologicznym do rodzimych użytkowników języka angielskiego, co w literaturze przedmiotu (Kasper i Rose, 2002: 289) powszechnie uznaje się za wyznacznik wysokiej motywacji integracyjnej, która przyczynia się w znacznym stopniu do rozwijania zasobów językowych, zwłaszcza tych służących modulowaniu wypowiedzi w celu obniżenia dolegliwości prośby dla rozmówcy (ang. *internal and external mitigation devices*).

Częstotliwość kontaktu wydaje się przekładać na wzrost komfortu komunikacyjnego i umiejętności językowych. Spośród badanych nauczycieli tylko troje lektorów deklorowało ciągły kontakt z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, co wydaje się mieć przełożenie na ich rzeczywistą kompetencję językową, jak również jej postrzeganie. Czworo z lektorów wyraziło wręcz zaniepokojenie swoimi pogarszającymi się umiejętnościami językowymi, co tłumaczyli brakiem możliwości kontaktu z żywym językiem i ograniczonym jego użyciem w klasie. Można to zauważyć w wypowiedziach: „czuję, że się uwsteczniam językowo” (L5), czy wręcz „męcze się” (L6), ucząc na niższych poziomach. Dwoje lektorów pracujących na wyższych uczelniach (L1 i L9) stwierdziło, że byłoby bardzo zaniepokojeni spadkiem swoich kompetencji językowych, gdyby ich działalność dydaktyczna była ograniczona wyłącznie do prowadzenia kursów komercyjnych, rzadko przekraczających poziom B1. Sytuację pogarsza fakt, że wielu z nich pracuje w wymiarze co najmniej 40 godzin dydaktycznych tygodniowo. Jak wszyscy przyznali, są bardzo przeciążeni pracą i, pomimo chęci, brakuje im czasu i sił na podwyższanie kwalifikacji zawodowych i kompetencji językowych, czy poszukiwanie okazji do interakcji z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Niestety, braki te można było zauważyć podczas obserwowanych zajęć. Jak się okazało, niektórzy nauczyciele sami mają problem z tworzeniem zdań podrzędnych – zdarzają się błędy składniowe (por. Przykład 2 i 5). Było to szczególnie widoczne podczas lekcji poświęconej m.in. prośbom pośrednim, podczas której lektorka nie zachowywała prawidłowego szyku zdania.

Jak już wcześniej wspomniano, objęci obserwacjami lektorzy mają też raczej niski poziom motywacji integracyjnej ze względu na ustabilizowaną siatkę społecznościovą i zakończony tok nauki języka obcego. Ten fakt odzwierciedlają wyniki otrzymane w naszym badaniu. Niska motywacja integracyjna lektorów może być przyczyną tego, że nie tylko nie zauważają oni braków w swojej KP (jak postuluje Takahashi, 2015: 49), ale również nie mają chęci/motywacji do nadrabiania luk w tym zakresie.

Na podstawie przeprowadzonego badania można również wnioskować, że podczas gdy RI nie miały zdecydowanego wpływu na KP nauczycieli, zoperacjonalizowanej jako różnorodność realizacji próśb, to w trakcie badania znaczenia nabierał poziom językowy kursantów (według ESOKJ). Na przykład Lektor 1, sam reprezentujący najwyższe kompetencje językowe wśród nauczycieli z badanej grupy, swobodnie komunikował się z kursantami (poziom B2). Interakcja wydawała się bardziej naturalna niż podczas obserwowanych lekcji na niższych poziomach zaawansowania uczniów. Nauczyciel wychodził poza ramy podręcznika, starał się niwelować asymetrię komunikacyjną, zachęcając uczniów do mówienia. Uczniowie spontanicznie reagowali na jego słowa, swobodnie wypowiadali się na poruszane w trakcie zajęć tematy. W grupach na niższych poziomach zauważalna była asymetria komunikacyjna. Nauczyciel mówił więcej niż kursanci i inicjował interakcję w zdecydowanej większości przypadków. Zauważalne też było upraszczanie struktur językowych (elipsy i zdania rozkazujące) i dosłowne powielanie poleceń z podręcznika, które mają z reguły formę rozkazującą. Co ciekawe, lektorzy często odczytywali polecenie z podręcznika, następnie tłumaczyli je na język polski i ponownie powtarzali je po angielsku. Dodatkowo szkoła językowa, z którą współpracują obserwowani lektorzy, traktuje priorytetowo poprawę sprawności komunikacyjnych, stąd lektorzy w grupach na niższych poziomach nie koncentrują się na ćwiczeniu dłuższych fraz, np. współrzędnie złożonych czy gotowych wzorców wypowiedzi, lecz zachęcają do komunikowania się pomimo ograniczonej kompetencji językowej ucznia, często kosztem poprawności gramatyczno-leksykalnej, a w konsekwencji akceptowalności pragmatycznej. Lektorzy maksymalnie upraszczają też swoje wypowiedzi, żeby uniknąć niezrozumienia przez kursantów i ich ewentualnego dyskomfortu mogącego skutkować niechęcią do mówienia.

8. Zakończenie

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że istnieje potrzeba nie tylko włączenia modułów kształcenia pragmatycznego do programów nauczania języków obcych, ale przede wszystkim uwrażliwienia nauczycieli na rolę kompetencji pragmatycznej w kształceniu językowym. Najnowsze podręczniki do nauczania języka angielskiego (np. *Upstream* autorstwa Evans i inni, 2014) zawierają ćwiczenia ukierunkowane na rozwijanie KP, ale nauczyciele często je pomijają. Wynika to nie tylko z ich niskiej świadomości pragmatycznej, ale również z faktu, że pragmatyka w programach kształcenia nauczycieli pojawia się jedynie jako komponent teoretycznych kursów językoznawstwa, a nie moduł glottodydaktyczny. Przyszli nauczyciele nie są przez to uczeni podstawowych technik uwzględniania KP w nauczaniu. Należy przy tym dodać, że ponieważ KP

najefektywniej jest przyswajana, kiedy uczniowi zwraca się świadomą uwagę na to, jakie formy grzecznościowe są odpowiednie w danej sytuacji, to często nauczyciel nie musi opanowywać wyszukanych technik, aby tak się stało. Wystarczy komentarz metapragmatyczny, ćwiczenia kontrastujące lub elicytacja (więcej o technikach wykształcania KP w Lankiewicz i in., 2014; Wyner i Cohen, 2015: 548). Przykłady ciekawych ćwiczeń rozwijających kompetencję pragmatyczną w obrębie języka angielskiego jako L2 podają Takahashi (2001) i Takimoto (2006: 416-417). Natomiast Komorowska (2002: 76-77) wskazuje, jak przezwyciężyć „sztuczność” komunikacyjną typową dla nauczania w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. i A. Wojtaszek. 2011. *Individual learner differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. „Evaluating empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 13-32.
- Bardovi-Harlig, K. i Z. Dörnyei. 1998. „Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning”. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Barron, A. i M. Warga. 2007. „Acquisitional pragmatics: Focus on foreign language learners”. *Intercultural Pragmatics*, 4(2): 113-127.
- Blum-Kulka, S., House, J. i G. Kasper (red). 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Cenoz, J. 2008. „The acquisition of pragmatic competence and multilingualism in foreign language contexts”. (w) *Intercultural language use and language learning*. (red. E. Alcón Soler i M. Safont Jordà). Berlin: Springer, str. 123-140.
- Drożdżał-Szelest, K. 2011. „Oral skills awareness of advanced EFL learners”. (w) *Speaking and instructed foreign language acquisition*. (red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimcak i J. Majer). Bristol: Multilingual Matters, str. 131-148.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. 1992. „Learning to communicate in the classroom”. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1): 214-225.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ESOKJ. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Evans, V., Dooley, J. i L. Edwards. 2014. *Upstream*. Newbury: Express Publishing.
- Gomez-Laich, M. 2016. „Second language learners’ divergence from target language pragmatic norms”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2): 249-269.

- Kasper, G. 1983. „Communicative competence in foreign language teaching: A project report”. (w) *Cross-language analysis and second language acquisition* (Vol. 1). (red. K. Sajavaara). Jyväskylä: University Publishers, str. 65-80.
- Kasper, G. 1989. „Interactive procedures in interlanguage discourse”. (w) *Contrastive pragmatics*. (red. W. Oleksy). Amsterdam: Benjamins, str. 189-230.
- Kasper, G. 1992. „Pragmatic transfer”. *Second Language Research*, 8(3): 203-231.
- Kasper, G. 2001. „Classroom research on interlanguage pragmatics”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 33-60.
- Kasper, G. i K. Rose. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell.
- Kasper, G. i R. Schmidt. 1996. „Developmental issues in interlanguage pragmatics”. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2): 149-169.
- Kecskés, I., Davidson, D. i R. Brecht. 2005. „The foreign language perspective”. *Intercultural Pragmatics*, 2(4): 361-368.
- Kinkinger, C. 2008. *Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France*. *Modern Language Journal*, 92 (Supplement): 1-124.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krawczyk-Neifar, E. 2004. „The role of proficiency factor in the development of pragmatic awareness among Polish learners of English”. (w) *Pragmatics and language learning*. (red. J. Arabski). Kraków: Universitas, str. 37-9.
- Majer, J. i Ł. Salski. 2004. „The pragmatics of classroom discourse: Requests and commands”. (w) *Pragmatics and language learning*. (red. J. Arabski). Kraków: Universitas, str. 51-67.
- Marcjanik, M. 2009. *Mówimy uprzejmie: Poradnik językowego savoir-vivre'u*. Warszawa: PWN.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Gender differences and preferred learning environment in a foreign language classroom”. (w) *Pragmatics and language learning*. (red. J. Arabski). Kraków: Universitas, str. 183-192.
- Nemser, W. 1971. „Approximative systems of foreign language learners”. *IRAL*, 9: 115-23.
- Niezgoda, K. i C. Röver. 2001. „Pragmatic and grammatical awareness: A function of learning environment?”. *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge, UK: Cambridge University Press, str. 63-79.
- Piotrowski, S. 2011. „On the authenticity of communication in the foreign language classroom”. (w) *Speaking and instructed foreign language acquisition*. (red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak i J. Majer). Bristol: Multilingual Matters, str. 215-229.
- Pudo, D. 2014. „Rola refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych”. *Neofilolog*, 42(2): 227-240.
- Prokop, I. 2010. *Aspekty analizy pragmatycznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Rose, K. i G. Kasper. 2001. „Introduction”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 1-12.
- Schmidt, R. 1993. „Consciousness, learning and interlanguage pragmatics”. (w) *Interlanguage Pragmatics*. (red. G. Kasper i S. Blum-Kulka). Oxford: Oxford University Press, str. 21-42.

- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *IRAL*, 10: 209-231.
- Schauer, G. 2006. „Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development”. *Language Learning*, 56: 269-318.
- Schauer, G. 2009. *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London: Continuum.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2013. „Miejsce kompetencji pragmatycznej w nauczaniu języka obcego na przykładzie języka angielskiego”. (w) *Scripta Manent*. (red. S. Puppel i T. Tomaszewicz). Poznań: Wydawnictwo UAM, str. 415-425.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2014. „Interlanguage pragmatics: A study into the acquisition of pragmatic competence in English as a foreign language context”. (w) *Kultur–Kommunikation–Kreativität–Reflexivität. Aktuelle Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. (red. S. Adamczak-Krysztofowicz i A. Szczepaniak-Kozak). Peter Lang: Frankfurt a. M., str. 59-76.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2015. „Interlanguage pragmatics: Analysis of requests produced by EFL learners in academic context”. (w) *Discourses in co(n)text – the many faces of specialized discourse*. (red. M. Zabińska, E. Wąsikiewicz-Firlej i A. Szczepaniak-Kozak). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 353-384.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2016. „Interlanguage pragmatics of EFL advanced learners: Insights from a longitudinal study into the development of the speech act of request in the Polish context”. (w) *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*. (red. M. Pawlak). Heidelberg – New York: Springer, str. 197-212.
- Lankiewicz, H., Szczepaniak-Kozak, A. i E. Wąsikiewicz-Firlej 2014. „Developing intercultural pragmatic competence in the classroom: Selected theoretical and practical assumptions”. (w) *Intercultural issues in the era of globalization*. (red. P. Romanowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS Uniwersytet Warszawski, str. 86-99.
- Takahashi, S. 2001. „Input enhancement in developing pragmatic competence”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. R. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 171-199.
- Takahashi, S. 2015. „The effects of learner profiles on pragmalinguistic awareness and learning”. *System*, 48: 48-61.
- Takimoto, M. 2006. „The effects of explicit feedback on the development of pragmatic proficiency”. *Language Teaching Research*, 10(4): 393-417.
- Wilczyńska, W. 1999. *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wyner, L. i A. Cohen (2015). „Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (4), 519-556.