

**dr hab. prof. USWPS Jarosław Krajka**

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie  
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Instytut Anglistyki  
tel. 81 533 88 92  
e-mail: jaroslaw.krajka@swps.edu.pl

## JĘZYK ANGIELSKI, ALE JAKI? O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO W DOBIE GLOBALIZACJI

### STRESZCZENIE

Zmieniająca się rzeczywistość, wraz z nieograniczonym dostępem do Internetu, wzrastającą mobilnością uczniów i studentów oraz procesami integracji, wywiera znaczący wpływ na proces nabywania języków obcych. W przeciwieństwie do realiów dydaktycznych lat 90., kiedy to głównym źródłem języka obcego dla ucznia był nauczyciel, a dla nauczyciela – podręcznik, w chwili obecnej uczeń otoczony jest nieustannie materiałem językowym pochodzącym z różnych źródeł. Powoduje to konieczność dostosowania roli nauczyciela i jego koncepcji nauczania, zwłaszcza gdy chodzi o dobór i sposób korzystania z materiałów dydaktycznych.

W ostatnich latach ogromnej zmianie uległo również nastawienie do języka angielskiego jako przedmiotu nauczania. Wobec propozycji zmiany standardu z brytyjskiego czy amerykańskiego angielskiego na język angielski jako *lingua franca* czy zwiększenia roli różnych jego odmian geograficznych (*World Englishes*), należy rozważyć możliwość przeorientowania procesu kształcenia nauczycieli dla uwzględnienia nowej rzeczywistości socjolingwistycznej. Celem artykułu będzie zaprezentowanie modułu kształcenia nauczycielskiego na studiach magisterskich realizowanego w Uniwersytecie SWPS, zorientowanego na przekazanie przyszłym nauczycielom wiedzy, nabycie przez nich umiejętności oraz wykształcenie postaw niezbędnych do nauczania języka angielskiego w globalnym wymiarze. W szczególności zostaną opisane trzy wybrane innowacje dydaktyczne zastosowane w procesie kształcenia nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli, język angielski jako język globalny, nowe technologie

## SUMMARY

### **What Kind of English? On English Teacher Training in the Era of Globalisation**

Changing reality, with greater Internet access, increased student mobility and integration processes, exerts a significant influence on the process of foreign language teaching and learning. As opposed to the teaching context of the 1990s, when the major source of language input for students was the teacher, and for the teacher – a coursebook, currently learners are virtually immersed in language input coming from different sources. This creates a need to adapt the role of the teacher and his/her teaching philosophy, especially as regards selection and use of teaching resources.

The recent years have seen a notable change to the English language as the subject of study. With proposals to shift focus from British English or American English to English as a lingua franca or World Englishes, the teacher training process should take the new sociolinguistic reality into account.

The aim of the paper is to present the teacher training module implemented in the M.A. programme of University of Social Sciences and Humanities in Warsaw, which aims at equipping future teachers with knowledge, skills and attitudes essential for teaching English in a global dimension. In particular, three different pedagogical innovations will be described and evaluated.

**Key words:** teacher training, English as an International Language, Information and Communication Technologies

## **1. Wstęp**

W dobie globalizacji, integracji europejskiej i postępującej technicyzacji wszelkich dziedzin życia, proces kształcenia nauczycieli języków obcych winien uwzględniać z jednej strony osiągnięcia badawcze językoznawstwa i glotto-dydaktyki, z drugiej zaś odpowiadać na potrzeby rynku pracy i oczekiwania studentów. Dorobek takich dziedzin językoznawstwa jak ekolingwistyka i języ-

koznawstwo kontaktowe<sup>1</sup>, eurolingwistyka<sup>2</sup>, planowanie językowe i glottopolityka<sup>3</sup>, badania nad imperializmem językowym<sup>4</sup>, stwarzają przed projektującymi programy kształcenia nauczycieli wyzwanie, w jaki sposób i w jakim stopniu należy zaznajomić studentów z współczesnymi zmianami w postrzeganiu języka angielskiego. Z drugiej strony, dla zwiększenia zatrudnialności absolwentów, wprowadzenie szerszego kontekstu kulturowego do kształcenia nauczycieli wydaje się być coraz bardziej istotne w obliczu zmian na rynku pracy<sup>5</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest oddanie głosu w dyskusji nad możliwością uwzględnienia wpływu procesów globalizacyjnych na postrzeganie języka angielskiego<sup>6</sup> i uwrażliwienia przyszłych nauczycieli na uwarunkowania kulturowe w procesie glottodydaktycznym. Główną częścią artykułu jest opis studium przypadku wybranego programu kształcenia, gdzie treści z zakresu ekoglottodydaktyki są realizowane przy pomocy różnorodnych innowacji dydaktycznych.

- <sup>1</sup> E. Haugen, *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge 1996; E. Haugen, *The ecology of language*, [w:] *The Ecolinguistic Reader: Language, Ecology and Environment*, A. Fill, P. Mühlhäusler (red.), Nowy Jork 2001, s. 57-66; S. Puppel, *Interlingwalizm czy translینگwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej*, „Scripta de Communicatione Posnaniensis, Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM” 2007, I, s. 27-43; J. Wiertelwska, *Language planning and language policy in the ecological perspective*, „Glottodidactica” 2012, 39(1), s. 117-126; J. Wiertelwska, *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*, Bydgoszcz 2014; J. Wiertelwska, Z. Grabarczyk, *Communication in the ecological perspective*, [w:] *Lingua: nervus rerum humanarum. Essays in honour of Professor Stanisław Puppel on the occasion of his 65th birthday*, M. Koszko, K. Kowalewska, J. Puppel, E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), Poznań 2012, s. 395-409.
- <sup>2</sup> A. Pawłowski, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, [w:] *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), Katowice 2008, s. 113-147.
- <sup>3</sup> T. Ricento, N. Hornberger, *Unpeeling the onion: Language Planning and Policy and ELT professional*, „TESOL Quarterly” 1996, 30(3), s. 401-427; W. Lubaś, *Polityka językowa*, Opole 2009; D. Lambert, E. Shohamy, *Language policy and pedagogy*, Amsterdam 2000.
- <sup>4</sup> R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford 1992; R. Phillipson, T. Skuttnabb-Kangas, *English Only Worldwide or Language Ecology*, „TESOL Quarterly” 1996, 30, s. 429-450.
- <sup>5</sup> J. Krajka, *Preparing language teachers for multinational classrooms – guidelines for foreign language methodology training*, [w:] *Coping with Diversity*, H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), Warszawa 2010, s. 242-262.
- <sup>6</sup> Por. D. Block, D. Cameron, (red.), *Globalization and Language Teaching*, Londyn – Nowy Jork 2000.

## 2. Znaczenie różnorodności językowej w procesie kształcenia nauczycieli języka angielskiego

Język angielski jest używany przez prawie 2 miliardy użytkowników, w prawie każdym kraju na świecie, a przy tym mniej jest rodzimych użytkowników języka angielskiego (około 330 milionów) niż nienatywnych użytkowników pochodzących z krajów, gdzie j. angielski ma status języka oficjalnego (około 430 milionów)<sup>7</sup>. Ponad 1 miliard osób uczy się lub używa j. angielskiego na świecie<sup>8</sup>, jednocześnie widać jednak znaczne różnice w stopniu znajomości języka między różnymi grupami użytkowników<sup>9</sup>, jak również wewnątrz tych grup. Można przy tym zauważyć opór przeciwko językowi angielskiemu jako językowi globalizującemu w ramach Unii Europejskiej<sup>10</sup>.

Badania ekolingwistyczne<sup>11</sup> pokazują, że choć nauczyciele j. angielskiego mają większą świadomość kulturowo-językowo-etniczną niż 20 lat temu, to jednak nie są zainteresowani rozwijaniem zasobów języka ojczystego swoich uczniów, mimo że według wskazań ekolingwistów język angielski jako język globalizujący powinien być nauczany w zrównoważonym układzie z językiem ojczystym i drugim językiem obcym. Świadomość językowa nauczycieli w zakresie nauczanego języka jest definiowana w literaturze jako „wrażliwość i świadomość języka i jego roli w życiu ludzi”<sup>12</sup>, „wiedza implicytna, intuicja językowa, które mogą zostać zwerbalizowane”<sup>13</sup>, czy wreszcie – „połączenie biegłości językowej (*knowledge of language*), wiedzy metajęzykowej (*knowledge about language*) oraz znajomości specyfiki potrzeb indywidualnych uczniów (*knowledge of students*)”<sup>14</sup>.

Zwiększenie świadomości językowej w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli jest niezbędne wobec sytuacji, w której tradycyjny model nauczyciela kształconego w celu nauczania uczniów pochodzących z tej samej kultury i posługujących się tym samym językiem oraz przyjmujących ten sam standard języka

7 D. Graddol, *English Next*, Londyn 2006.

8 D. Crystal, *English as a Global Language*, Oxford 1995.

9 B. Rampton, *Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation and inheritance*, "ELT Journal" 1990, 44(2), s. 97-101.

10 G. Hall, *Exploring English Language Teaching – Language in Action*, Londyn 2011.

11 J. Wiertelwska, *Language planning...*, op. cit.; J. Wiertelwska, *Ekolingwistyczne podejście do nauczania...*, op. cit.

12 G. Donmall (red.), *Language Awareness* (NCLE Papers and Reports No. 6), Londyn 1985.

13 W. Levelt, A. Sinclair, R. Jarvella, *Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks*, [w:] *The Child's Conception of Language*, A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (red.), Heidelberg 1978, s. 1-14; Z. P. Możejko, *Language Awareness as a Factor in Foreign Language Learning and Teaching*, niepublikowana rozprawa doktorska, Warszawa 2002.

14 R. Bolitho, B. Tomlinson, *Discover English. A Language Awareness Workbook*, Oxford 1995, iv; G. Hall, *Exploring English Language...*, op. cit.

(w Polsce zazwyczaj *Received Pronunciation*) jako główny cel nauczania i ustaloną normę językową przestał być w pełni adekwatny<sup>15</sup>. Wobec wpływu zwiększonej mobilności zawodowej, procesów socjodemograficznych, zmian na rynku pracy, współczesne postrzeganie języka angielskiego jako języka globalnego, języka międzynarodowej komunikacji, języka o dużo większym stopniu zróżnicowania wewnętrznego z uwagi na „nowe” odmiany (*New Englishes, World Englishes*<sup>16</sup>), stawia przed nauczycielem konieczność redefinicji kwestii normy językowej nauczanego języka oraz nauczania języka z uwzględnieniem szerszego kontekstu socjokulturowego<sup>17</sup>.

Według Crystala<sup>18</sup>, standardowy język angielski to odmiana czy nawet „dialekt”, pozbawiony swojego lokalnego umiejscowienia, kojarzony z prestiżem i obejmujący głównie leksykę, gramatykę, ortografię i interpunkcję, w niewielkim stopniu zróżnicowany w obszarze wymowy. Choć standardowy język angielski stanowi normę komunikacyjną w mediach i komunikacji urzędowej w danej społeczności i jest rozumiany przez każdego, to posługuje się nim jedynie niewielki odsetek użytkowników, tylko w niektórych kontekstach, głównie w języku pisanym. Z kolei Trudgill<sup>19</sup> twierdzi, że język standardowy to nie osobny język, ale odmiana języka angielskiego, to nie akcent, gdyż użytkownicy standardowego języka angielskiego używają różnych akcentów. Nie jest on również zestawem preskryptywnych reguł językowych, gdyż dopuszcza pewne reguły językowe i formy, które byłyby odrzucone jako niepoprawne w tradycyjnym ujęciu preskryptywnym.

Wobec tej różnorodności zarówno definiowania, czym jest język standardowy, jak i samej wielości gramatyczno-leksykalno-fonologicznej wynikającej z rozpowszechnienia się „nowych odmian” języka angielskiego, zdaniem McKay<sup>20</sup>, nauczyciel staje przed następującymi możliwościami nauczania języka angielskiego we współczesnej szkole:

Model 1: nauczanie standardowej (brytyjskiej?) odmiany.

Model 2: zdefiniowanie formy „międzynarodowego języka angielskiego” i nauczanie tej odmiany.

<sup>15</sup> P. Kerswill, *RP, Standard English and the standard/non-standard relationship*, [w:] *Language in the British Isles*, D. Britain (red.), Cambridge 2006.

<sup>16</sup> B. Kachru, *The Other Tongue – English across Cultures*, Urbana 1982; J. Jenkins, *World Englishes: A Resource Book for Students*, Londyn 2005.

<sup>17</sup> H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs 1994.

<sup>18</sup> D. Crystal, op. cit.

<sup>19</sup> P. Trudgill, *Standard English: what it isn't*, [w:] *Standard English: The Widening Debate*, T. Bex, R. J. Watts (red.), Londyn 1999, s. 117-128.

<sup>20</sup> S. L. McKay, *English as an International Lingua Franca Pedagogy*, [w:] *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel (red.), Nowy Jork – Londyn 2003, s. 122-139.

- Model 3: pokazanie szerokiej gamy odmian języka angielskiego na lekcji.  
Model 4: pokazanie skutecznych komunikacyjnie nienatywnych użytkowników języka angielskiego jako wzorców językowych.  
Model 5: wystawienie uczniów na oddziaływanie języka używanego przez natywnych użytkowników, ale bez nacisku na zgodność używanej odmiany.  
Model 6: włączenie nauki o języku i dialektach j. angielskiego jako istotnych tematów do programu nauczania.

### **3. Badanie własne – od jednego kursu do całego modułu kształcenia**

#### **3.1. Kontekst badawczy – Moduł kształcenia nauczycielskiego na filologii angielskiej w Uniwersytecie SWPS w Warszawie**

Badanie własne zostało przeprowadzone w 3 grupach studentów studiujących specjalizację nauczycielską na studiach drugiego stopnia na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie SWPS w Warszawie w kolejnych latach 2013/2014, 2014/2015 oraz 2015/2016 (w przygotowaniu). W obu grupach już zrealizowanych było odpowiednio 24 i 25 studentów, w większości kobiet w wieku 20-25 lat, z niewielką ilością studentów w grupie wiekowej 26-30 lat oraz pojedynczymi przypadkami osób starszych.

Cechą charakterystyczną grupy jest jej różnorodność – począwszy od różnic w stopniu wiedzy i umiejętności nauczycielskich (studenci, którzy realizowali specjalizację nauczycielską na studiach pierwszego stopnia i tacy, którzy realizowali inne specjalizacje), przez doświadczenia zawodowe (studenci pracujący już dłuższy czas jako nauczyciele j. angielskiego, studenci nie pracujący wcale oraz studenci pracujący w firmach poza sektorem edukacji), aż do narodowości (z roku na rok coraz większa liczba studentów zagranicznych, w trzecim roku trwania badania wynosząca 25%, ze studentami z Ukrainy, Białorusi, Kanady i Nigerii).

Specjalizacja nauczycielska na niestacjonarnych studiach drugiego stopnia na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie SWPS w Warszawie realizuje autorski program kształcenia opracowany w zgodzie z przepisami ministerialnymi i standardami kształcenia nauczycieli przez prof. dr hab. Hannę Komorowską. Jak uwidacznia to tabela 1, w programie znaleźć można stosunkowo dużą liczbę relatywnie krótkich przedmiotów (10- lub 20-godzinnych), co pozwala na skonkretyzowanie kształcenia wymaganych kompetencji bez niepotrzebnego powtarzania treści podstawowych, przyswojonych w cyklu studiów pierwszego stopnia.

Tabela 1. Układ przedmiotów kształcenia nauczycielskiego w Uniwersytecie SWPS

Rok	Semestr zimowy	Semestr letni
I	<i>Psychology: selected issues</i> <i>Pedagogical theory: selected issues</i> <i>Teaching children and adolescents</i> <i>Teaching adult learners</i>	<i>Lesson observation and evaluation</i> <i>Language testing</i> <i>ELT materials evaluation</i>
II	<i>New trends in language education</i> <i>Teaching English as an international language</i> <i>Teaching English for specific purposes</i>	<i>Success and failure in language teaching</i> <i>Autonomy in language learning and teaching</i> <i>Information and communication technology</i>

Kluczowym z punktu widzenia niniejszych rozważań jest przedmiot nauczanie języka angielskiego jako języka globalnego (*Teaching English as an international language*). Celem kursu jest zwiększenie u studentów świadomości sposobu przebiegu procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego w różnych krajach świata, uwarunkowań socjokulturowych procesu glottodydaktycznego, nabycie wiedzy z zakresu socjolingwistyki, polityki językowej, eurolingwistyki i ekoglottodydaktyki oraz wyposażenie studentów w umiejętności planowania i realizacji nauczania uwzględniającego socjokulturowe uwarunkowania procesu nauczania (ang. *culture-sensitive pedagogy*), jako niezbędne komponenty kompetencji nauczyciela we współczesnym świecie<sup>21</sup>. Tematyka zajęć obejmowała następujące aspekty:

- znaczenie pojęć EIL, LFC, *Circles of English*, *New Englishes*, *Globish* we współczesnej glottodydaktyce;
- socjokulturowy kontekst akwizycji języka, proces akwizycji kultury kraju docelowego;
- językowy charakter „nowych” odmian jęz. ang. (*New Englishes*);
- specyfika procesów nauczania prowadzonych przez rodzimych i nierodzimych nauczycieli/użytkowników języka angielskiego;
- status języka angielskiego i systemu kształcenia językowego w różnych krajach świata;
- ewaluacja i adaptacja materiałów glottodydaktycznych z uwzględnieniem uwarunkowań kulturowych i możliwości recepcyjnych różnorodnych grup uczniów.

W ramach kursu studenci aktywnie poznają procesy zachodzące podczas kształcenia językowego w różnych krajach poprzez realizację badań własnych zmierzających do przedstawienia portfolio zaliczeniowego składającego się z następujących prac:

<sup>21</sup> M. Wysocka, *Teaching English as an International Language: problems and research questions*, [w:] *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, K. Drożdżal-Szelest, M. Pawlak (red.), Berlin – Heidelberg 2013, s. 41-55.

- prezentacji porównawczej statusu języka angielskiego i sposobu jego nauczania w wybranych krajach świata;
- oceny podręczników pod kątem zawartości językowo-kulturowej;
- autorskich planów lekcji rozwijających sprawności receptywne opartych na niestandardowych odmianach języka angielskiego (*World Englishes*).

Umieszczenie kursu mniej więcej w środku całego cyklu kształcenia oraz znaczenie wyżej wymienionych kompetencji w kontekście postępującej globalizacji, mobilności zawodowej oraz procesów migracyjnych stworzyło konieczność zastosowania korelacji tematycznej całego modułu i swego rodzaju „podporządkowanie” niektórych innych przedmiotów (przede wszystkim: obserwacja lekcji, ewaluacja materiałów dydaktycznych, technologie informacyjne i komunikacyjne). Dzięki takiemu podejściu zarówno przeprowadzenie badań własnych studentów, jak i doskonalenie umiejętności może być realizowane ze zwiększoną efektywnością.

### 3.2. Metodologia badania

Badanie zostało przeprowadzone na przestrzeni trzech kolejnych lat realizacji wyżej opisanego programu kształcenia nauczycielskiego. Zastosowano metodę badawczą „badania w działaniu”, w której mikrocykle badawcze (w tym przypadku kolejne semestralne kursy) realizowane były w ramach ustalonej procedury planowania, działania, ewaluacji i refleksji. W szczególności analizie poddano efekty działania interwencji dydaktycznych, realizowanych w ramach samych zajęć (wirtualne uczestnictwo i wykorzystanie MOOCa) lub też podczas zintegrowanych tematycznie zajęć z technologii informacyjnych i komunikacyjnych (korpusy językowe):

1. Rok 2013/2014 – wirtualne uczestnictwo (*electronic appearances*).
2. Rok 2014/2015 – korpusy językowe.
3. Rok 2015/2016 – MOOC.

Dane do analizy zebrano przy pomocy pisemnych anonimowych kwestionariuszy wywiadu pisemnego, wypełnianego przez studentów obowiązkowo podczas ostatnich zajęć kursu, analizy wytworów pracy studentów oraz nieformalnej obserwacji uczestniczącej.



### 3.3. Wyniki badania

#### 3.3.1. Samoocena nabytych kompetencji w zakresie nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowego

Po zakończeniu kursu wszyscy studenci obowiązkowo i anonimowo wzięli udział w pisemnym indywidualnym wywiadzie, w którym wypowiedzieli się na temat oceny własnych kompetencji i wiedzy w zakresie nauczania języka angielskiego jako międzynarodowego, umiejętności dostosowania procesu nauczania do różnorodnych realiów społeczno-kulturowych, świadomości własnych mocnych i słabych punktów jako – w większości – nienatywnych użytkowników języka angielskiego. Ważnym celem wywiadu była również ocena wpływu uczestnictwa w zajęciach *Teaching English as an international language* na styl dydaktyczny studentów już pracujących oraz na filozofię uczenia w przypadku studentów bez doświadczenia nauczycielskiego.

Studenci generalnie wykazują stosunkowo wysoką ocenę własnej kompetencji językowej, zwłaszcza w obszarach recepcji, na nieco niższym poziomie w obszarze produkcji ustnej czy pisemnej. Wiele osób dokonuje samooceny w odniesieniu do deskryptorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR) oraz Europejskiego Portfolio dla Przyszłych Nauczycieli Języka Angielskiego (EPOSTL), co wskazuje na właściwy stopień świadomości wymogów krajowej i europejskiej polityki językowej. Przy wysokiej samoocenie i dużym stopniu pewności swojej biegłości językowej, niektórzy obawiają się problemów w zakresie wymowy lub użycia bardziej wyrafinowanej leksyki, a prawie wszyscy podkreślali pewność siebie wynikającą z nauczania uczniów tej samej narodowości i języka ojczystego. Wydaje się więc, że tradycyjny model kształcenia nauczycieli, a mianowicie przygotowanie polskich nauczycieli do nauczania polskich uczniów, jest dosyć mocno ugruntowany w świadomości adeptów glottodydaktyki. Należy podkreślić jednocześnie, że nie wszyscy dostrzegają wagę i potrzebę ciągłego rozwijania kompetencji języka docelowego, a główną formą doskonalenia własnych umiejętności językowych jest oglądanie filmów w serwisie YouTube i czytanie tekstów online. Brak natomiast jakichkolwiek elementów edukacji nieformalnej, na przykład samokształcenia przy pomocy forów internetowych, grup dyskusyjnych czy coraz bardziej popularnych darmowych kursów online (MOOC – *Massive Open Online Courses*).

Kolejnym obszarem zainteresowania wywiadu były kwestie związane z reprezentowanym przez studentów standardem językowym nauczanego języka. Pytanie o preferowany standard językowy generalnie nie zostało zrozumiane, tylko 2 osoby wskazały na brytyjską oraz amerykańską odmianę, natomiast pozostali studenci skupili się na opisie swojej roli jako nauczyciela w wielokulturowej klasie. Wydaje się, że podczas studiów neofilologicznych, zarówno w ramach przedmiotów praktycznej nauki języka, jak i przedmiotów kształcenia nauczycielskiego, większy

nacisk należałoby położyć na uświadamianie studentom istoty konsekwentnego użycia jednej odmiany oraz pewnych uwarunkowań regulujących preferencje nauczanych odmian języka angielskiego w różnych kontekstach społecznych czy geograficznych.

Przeważająca większość uczestników wywiadu wskazała na teorię kręgów Kachru<sup>22</sup> jako pojęcie mające największy wpływ na ich własny styl dydaktyczny czy filozofię nauczania. Poznanie założeń teorii, jej krytyki<sup>23</sup>, jak i późniejszych modyfikacji czy zastosowań do realiów nauczania języków innych niż angielski (np. j. polskiego<sup>24</sup> czy francuskiego<sup>25</sup>) pozwoliło przyszłym nauczycielom na lepsze zrozumienie różnych uczniów i procesu tworzenia norm językowych. Jednocześnie studenci odrzucają uproszczone kody komunikacyjne, takie jak *Globish*<sup>26</sup> czy *Lingua Franca Core*, preferując brytyjską w większości odmianę języka na potrzeby ustnej i pisemnej produkcji językowej.

Ewaluacja przedmiotu *Teaching English as an international language* przeprowadzona w ramach wywiadu pokazała stosunkowo duży stopień satysfakcji z realizowanego kursu, choć studenci zgłaszali potrzeby większej ilości przykładów, zwłaszcza problemów interkulturowych, systematycznego porównania brytyjskiej i amerykańskiej odmiany języka czy większego nacisku na techniki nauczania w odniesieniu do uczniów pochodzących z różnych kultur. Wydaje się, że wyżej wymienione aspekty powinny znaleźć się w programach kształcenia nauczycieli języków obcych na studiach drugiego stopnia, czy to w formie osobnego kursu dedykowanego problematyce ekolingwistyki czy ekoglottodydaktyki, jak to miało miejsce w badanym przypadku, czy też jako treści rozproszone po różnych kursach.

Istotne zalety kursu dedykowanego problematyce języka globalnego to, przede wszystkim, poznawanie kontekstów kulturowo-językowych procesu nauczania, porównanie nauczania języka angielskiego w Polsce i innych krajach, poznanie uwarunkowań politycznych i społecznych procesu nauczania oraz analiza elementów kulturowych w podręcznikach. Większość z tych aspektów była realizowana przez studentów w ramach własnej pracy badawczej, na podstawie używanych przez siebie w pracy podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Pozwoliło to na poddanie własnych wytworów pracy ocenie innych studentów, co było niezwykle interesujące zwłaszcza w przypadku uczestników badania pochodzących

<sup>22</sup> B. Kachru, op. cit.; D. Crystal, op. cit.

<sup>23</sup> R. Lindner, *Introducing a micro-skills approach to intercultural learning to an English for Specific Purposes course for students of sociology*, „Scripta Manent” 2010, 5(1-2), [online], [http://www.sdutjsj.edus.si/ScriptaManent/2010\\_5\\_1,2/lindner.html](http://www.sdutjsj.edus.si/ScriptaManent/2010_5_1,2/lindner.html), [dostęp: 26.08.2015].

<sup>24</sup> A. Pawłowski, op. cit.

<sup>25</sup> C. Truchot, *Le français langue véhiculaire d'Europe*, „Sociolinguistica” 2001, 15, s. 18–31.

<sup>26</sup> R. McCrum, *Globish – How the English Language Became the World's Language*, Toronto 2010.

z krajów innych niż Polska. Jedynie kwestia konstruowania i adaptacji testów do potrzeb wielokulturowej klasy wydała się mało przydatna, być może, zbyt odległa od realiów, z którymi mieli styczność uczestnicy badania.

### 3.3.2. Ewaluacja efektywności zastosowanych innowacji dydaktycznych

Sama obecność studentów innych narodowości, choć niezwykle cenna i wskazana dla realizacji założonego celu dydaktycznego, nie przyczyniłaby się do istotnego wzrostu kompetencji i świadomości języka globalnego u przyszłych nauczycieli. W tym celu w kolejnych trzech latach realizacji badania zastosowano trzy różne innowacje dydaktyczne, oparte na elementach wykorzystania technologii społeczeństwa informacyjnego i kształcenia na odległość.

W pierwszej edycji kursu innowacja polegała na zastosowaniu asynchronicznej komunikacji elektronicznej w formacie „wirtualnego uczestnictwa” (*virtual appearances*), jako jednego z wielu formatów ćwiczeń internetowych popularnych w fazie Internetu 1.0<sup>27</sup>, takich jak „zapytaj eksperta” (*ask-an-expert*) czy „elektroniczni przyjaciele” (*keypals exchanges*). Wirtualne uczestnictwo zakłada wirtualny udział eksperta w procesie dydaktycznym prowadzonym w klasie tradycyjnej za pośrednictwem komunikacji synchronicznej i asynchronicznej. W analizowanym przypadku ekspertami byli polscy praktykanci programu Asystentura Comeniusa oraz AISEC w Kolumbii, na Martynice, we Francji, Norwegii i Turcji, którzy byli w przeszłości studentami, licencjatami lub magistrantami autora badania. Format był realizowany według następującej procedury:

1. studenci-eksperti opisywali swoje problemy w komunikacji elektronicznej;
2. studenci na zajęciach analizowali je i proponowali rozwiązania;
3. studenci w ramach pracy własnej dokonywali oceny statusu języka angielskiego i roli nauczyciela w wybranych krajach;
4. prowadzący przekazywał studentom-ekspertom zaproponowane rozwiązania.

Jak widać na przykładzie listu poniżej, „zderzenie” z rzeczywistością nauczania języka angielskiego w innym kraju potrafiło być bardzo bolesne, jednocześnie dostarczając wielu interesujących przemyśleń dla zajęć.

Komunikacja elektroniczna była głównie jednokierunkowa, a więc studenci > eksperci, z uwagi na fakt, że praktykanci nie mieli aż tyle czasu, aby zaangażować się bardziej w tok zajęć. Mimo to, wirtualne uczestnictwo jako metoda pracy została bardzo wysoko oceniona przez uczestników kursu, jako możliwość autentycznego uczestnictwa w procesie glottodydaktycznym realizowanym w innej części świata.

<sup>27</sup> M. J. Luzon Marco, 'Ask an expert' activities: An example of interpersonal exchange, „Teaching English with Technology” 2002, 2(1), [online], <http://www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%201/INTERNET%20FOR%20ESP.pdf>, [dostęp: 26.08.2015].

Tabela 1. Autentyczny list wysłany przez uczestniczkę programu AIESEC z Kolumbii

Szanowny Panie Profesorze,  
 po kilku tygodniach pobytu w Kolumbii i niespełna dwóch tygodniach pracy w tutejszej szkole chciałabym się z Panem podzielić moimi dotychczasowymi doświadczeniami, ale też (albo szczególnie) poprosić o porady. Każde zajęcia wyglądają tak samo – dzieci czytają fragment historii, a ja zadaję im pytania, żeby ich choć trochę przybliżyć do tego, o co w danym paragrafie chodzi. Pomijam trudne słowa, a na tablicy zapisuję te najłatwiejsze, bo one też sprawiają trudność. W książce jest wiele przykładów ćwiczeń w grupach lub parach, ale z tymi dziećmi to nie wychodzi. Klasy są bardzo liczne – aż 30 osób, a poziom bardzo zróżnicowany. Poza tym zadania te są trudne i wymagają zrozumienia treści, a tylko nieliczni wiedzą, o czym czytają. Na dodatek w klasach nie ma dyscypliny. Nie działają żadne prośby, groźby, kary i nagrody. Niektórzy śpią na lekcjach, a inni patrzą przez okno i nawet nie notują. O ciągłych rozmowach w j. hiszpańskim i nieustającym hałasie nie wspominając...  
 Wiedziałam, że nie będzie łatwo, ale to, co się tutaj dzieje to jakiś koszmar...  
 Rozmawiałam o tym z przełożonym, który owszem, pouczył dzieci, ale efekty były widoczne tylko przez kilka lekcji. Co do zmiany nauczanych treści to nawet nie ma co o tym marzyć.  
 Panie Profesorze, co mogę w takiej sytuacji zrobić?  
 To dopiero drugi tydzień w szkole, a ja jestem wypalona i zestresowana, jak nigdy przedtem...  
 Bardzo liczę na Pańską odpowiedź.

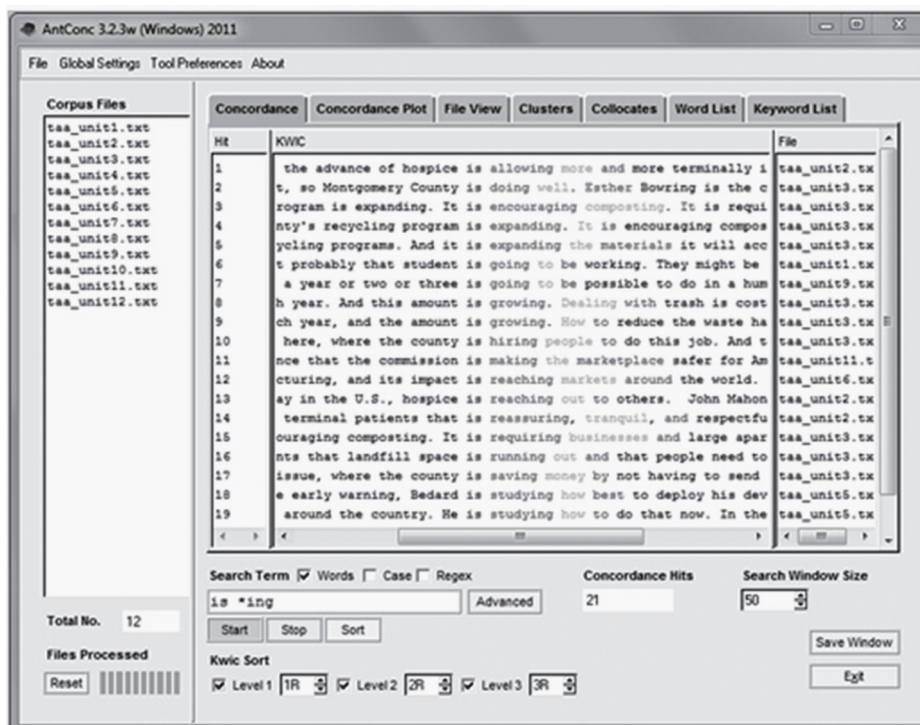
Druga edycja kursu realizowana w roku akademickim 2014/2015 miała za zadanie ukazać możliwość integracji międzyprzedmiotowej (w tym przypadku, dwóch różnych kursów modułu nauczycielskiego realizowanych w kolejnych semestrach ostatniego roku studiów, a mianowicie *Teaching English as an international language* oraz *Information technology in ELT*) w budowaniu świadomości języka angielskiego jako międzynarodowego oraz specyfiki nauczania interkulturowego. Studenci poznawali tajniki językoznawstwa korpusowego w odniesieniu do współczesnego języka angielskiego, a zwłaszcza jego „nowych” odmian (*New Englishes*, *World Englishes*). Po pierwszej części kursu, w której studenci używali gotowych korpusów do zadań własnych występując w roli ucznia<sup>28</sup>, w dalszych częściach semestru studenci budowali własne minikorpusy oraz analizowali język w nich zawarty przy pomocy prostych narzędzi konkordancyjnych (AntConc, TextSTAT).

Badanie prowadzone w formie obserwacji, analizy korpusów i esejów końcowych oraz kwestionariusza ewaluacyjnego pokazało zróżnicowany stopień zrozumienia idei językoznawstwa korpusowego oraz przyswojenia przekazanych technologii. Strona techniczna procesu kompilacji (wyszukiwanie tekstów, konwersja, posługiwanie się oprogramowaniem konkordancyjnym) nie przysporzyła

<sup>28</sup> Por. D. Lee, J. Swales, *A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora*, „English for Specific Purposes” 2006, 25, s. 56-75, gdzie uczniowie tworzyli własne minikorpusy językowe.

większych problemów. Z drugiej strony, badanie pokazało brak wystarczającej wiedzy lub wyobraźni wielu studentów przy projektowaniu korpusów: korpusy nie były wystarczająco duże, tematyka nie została odpowiednio zawężona, dobór tekstów czasem nie spełniał kryterium reprezentatywności. Podobnie w przypadku analizy językoznawczej – studenci nie zawsze byli w stanie sformułować hipotezy językowe do weryfikacji.

Ryc. 1. Własny minikorpus analizowany w programie AntConc



W trzeciej edycji kursu, rozpoczynającej się w roku akademickim 2015/2016, realizacja przedmiotu *Teaching English as an international language* zostanie połączona z uczestnictwem w kursie online „*Shaping the Way We Teach English*” oferowanym na platformie Coursera przez University of Oregon we współpracy z Departamentem Stanu USA i prowadzonym przez wybitnych specjalistów z zakresu wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych – Elizabeth Hanson-Smith, Deborah Healey i Jeffa Magoto (<https://www.coursera.org/course/shaping1landscape>). Kurs obejmuje moduły pracy własnej (materiały wideo z wbudowanymi kwizami, teksty do czytania, kwizy sprawdzające, opracowanie i samoocena planów lekcji) oraz zdalnej współpracy (dyskusje na forum na tematy

poruszane w materiałach wideo i czytankach, wzajemna ocena i samoocena przygotowanych planów lekcji), wykorzystując nagrania wideo lekcji języka angielskiego z różnych miejsc świata, publikacje z czasopism metodycznych oraz materiały dydaktyczne wytworzone przez samych uczestników. Kilkuset nauczycieli i metodyków z całego świata uczestniczy w dyskusjach na forach internetowych, zamieszcza własne plany lekcji czy dokonuje oceny wzajemnej planów innych uczestników.

Ryc. 2. Strona główna kursu internetowego „*Shaping the Way We Teach English*”

The screenshot shows the main page of the course. It is divided into several sections:

- About the Course:** Describes the course's aim for EFL teachers and its five-week structure.
- Course Syllabus:** Lists five weeks of topics, including authentic materials, collaborative learning, critical thinking, learner feedback, and language in context.
- Sessions:** Shows the course dates as 'Apr 6, 2015 - May 11th 2015' and a 'Join for Free!' button.
- Eligible for:** Includes a 'Statement of Accomplishment' and a 'Course at a Glance' section with details like '5 weeks of study', '4-6 hours/week', and 'English'.
- Instructors:** Lists three instructors with their photos and names: Dr. Deborah Healey, Jeff Magoto, and Dr. Elizabeth Hanson-Smith, all from the University of Oregon.
- Categories:** Lists 'Education' and 'Teacher Professional Development'.
- Share:** Features three social media share buttons with counts: 12k, 387, and 561.

Jakkolwiek sam kurs, z uwagi na profesjonalizm opracowania, uczestnictwo ogromnej liczby nauczycieli z całego świata, bezpłatny dostęp czy wyjątkowo wysoką jakość materiałów, stanowi idealne uzupełnienie modułu kształcenia nauczycielskiego w Uniwersytecie SWPS, jego wykorzystanie w pełni wiązałoby się z istotnymi problemami natury logistycznej:

- skierowanie studentów do uczestnictwa w MOOCu w ramach zajęć jest trudne logistycznie, kurs jest otwarty jedynie przez 5 tygodni, od początku stycznia do połowy lutego 2015, a więc w okresie sesji egzaminacyjnej i ferii zimowych;

- uczestnictwo w kursie wymaga dużego nakładu pracy co tydzień (około 5-6 godzin), tematy zamykane po tygodniu sprawiają, że studentom zaocznym byłoby trudno realizować kurs z dyscypliną zakładaną przez jego autorów;
- ogromna ilość postów na rozlicznych forach, gdzie duża ilość zamieszczanych przez uczestników postów czy planów lekcji nie zawsze prezentowała należytą jakość merytoryczną, może powodować ugruntowanie błędnych przekonań metodycznych.

Z uwagi na powyższe aspekty, zdecydowano się zaimplementować rozwiązanie alternatywne, obejmujące archiwizację materiałów z MOOCa (nagrań wideo, artykułów do czytania, kwizów, list „do zrobienia”, wybranych dyskusji na forum czy planów lekcji prezentujących odpowiedni poziom merytoryczny) i odwierciedlenie struktury MOOCa w zamkniętym kursie e-learningowym na uniwersyteckiej platformie Moodle. Wyniki badania zostaną przedstawione w przyszłych publikacjach.

#### 4. Zakończenie

Wyzwania współczesnego świata, procesy demograficzne, migracje zarobkowe czy wymogi krajowej i europejskiej polityki językowej stawiają istotne wyzwania dla procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Nacisk na zatrudnialność i mobilność zawodową absolwentów studiów neofilologicznych sprawia, że coraz mniej prawdopodobny staje się tradycyjny scenariusz przygotowania polskich nauczycieli do nauczania języka angielskiego polskich uczniów. Wreszcie, zmiany w postrzeganiu samego języka angielskiego na świecie jako języka globalnego wywołują konieczność uwzględnienia problematyki ekoglotodydaktyki w modułach kształcenia nauczycieli.

Jak wskazano w niniejszym artykule, nabycie przez studentów wiedzy o współczesnym języku angielskim i jego odmianach oraz umiejętności planowania i realizacji procesu glottodydaktycznego z uwzględnieniem kontekstów językowo-kulturowych może być efektywnie realizowane na podstawie istniejących regulacji prawnych. Istotny jest sposób realizacji, a więc z jednej strony wyizolowanie dedykowanego kursu, z drugiej integracja międzyprzedmiotowa z innymi kursami, z trzeciej wreszcie – wdrożenie innowacji pedagogicznych do toku kształcenia dla niezbędnego umiędzynarodowienia i zwiększenia autentyczności prowadzonych działań dydaktycznych.

## Bibliografia

- Block D., Cameron D. (red.), *Globalization and Language Teaching*, Londyn – Nowy Jork 2000.
- Bolitho R., Tomlinson B., *Discover English. A Language Awareness Workbook*, Oxford 1995.
- Brown H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs 1994.
- Crystal D., *English as a Global Language*, Oxford 1995.
- Donmall G. (red.), *Language Awareness* (NCLE Papers and Reports No. 6), Londyn 1985.
- Graddol D., *English Next*, Londyn 2006.
- Hall G., *Exploring English Language Teaching – Language in Action*, Londyn 2011.
- Haugen E., *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge 1996.
- Haugen E., *The ecology of language*, [w:] *The Ecolinguistic Reader: Language, Ecology and Environment*, A. Fill, P. Mühlhäusler (red.), Nowy Jork 2001, s. 57-66.
- Jenkins J., *World Englishes: A Resource Book for Students*, Londyn 2005.
- Kachru B., *The Other Tongue – English across Cultures*, Urbana 1982.
- Kerswill P., *RP, Standard English and the standard/non-standard relationship*, [w:] *Language in the British Isles*, D. Britain (red.), Cambridge 2006.
- Krajka J., *Preparing language teachers for multinational classrooms – guidelines for foreign language methodology training*, [w:] *Coping with Diversity*, H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), Warszawa 2010, s. 242-262.
- Lambert D., Shohamy E., *Language policy and pedagogy*, Amsterdam 2000.
- Lee D., Swales J., *A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora*, "English for Specific Purposes" 2006, 25, s. 56-75.
- Levelt W., Sinclair A., Jarvella R., *Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks*, [w:] *The Child's Conception of Language*, A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (red.), Heidelberg 1978, s. 1-14.
- Lindner R., *Introducing a micro-skills approach to intercultural learning to an English for Specific Purposes course for students of sociology*, „Scripta Manent” 2010, 5(1-2), [online], [http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2010\\_5\\_1,2/lindner.html](http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2010_5_1,2/lindner.html), [dostęp: 26.08.2015].
- Lubaś W., *Polityka językowa*, Opole 2009.
- Luzon Marco M. J., 'Ask an expert' activities: An example of interpersonal exchange, „Teaching English with Technology” 2002, 2(1), [online], <http://www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%201/INTERNET%20FOR%20ESP.pdf>, [dostęp: 26.08.2015].
- McCrum R., *Globish – How the English Language Became the World's Language*, Toronto 2010.
- McKay S. L., *English as an International Lingua Franca Pedagogy*, [w:] *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel (red.), Nowy Jork – Londyn 2003, s. 122-139.
- Możejko Z. P., *Language Awareness as a Factor in Foreign Language Learning and Teaching*, niepublikowana rozprawa doktorska, Warszawa 2002.
- Pawłowski A., *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, [w:] *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, J. Warchała, D. Krzyżyk (red.), Katowice 2008, s. 113-147.
- Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, Oxford 1992.
- Phillipson R., Skuttnabb-Kangas T., *English Only Worldwide or Language Ecology*, „TESOL Quarterly” 1996, 30, s. 429-450.



- Puppel S., *Interlingwalizm czy translینگwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej*, „Scripta de Communicatione Posnaniensia, Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM” 2007, I, s. 27-43.
- Rampton B., *Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation and inheritance*, “ELT Journal” 1990, 44(2), s. 97-101.
- Ricento T., Hornberger N., *Unpeeling the onion: Language Planning and Policy and ELT professional*, “TESOL Quarterly” 1996, 30(3), s. 401-427.
- Truchot C., *Le français langue véhiculaire d'Europe*, “Sociolinguistica” 2001, 15, s. 18-31.
- Trudgill P., *Standard English: what it isn't*, [w:] *Standard English: The Widening Debate*, T. Bex, R. J. Watts (red.), Londyn 1999, s. 117-128.
- Wiertelwska J., *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*, Bydgoszcz 2014.
- Wiertelwska J., Grabarczyk Z., *Communication in the ecological perspective*, [w:] *Lingua: nervus rerum humanarum. Essays in honour of Professor Stanisław Puppel on the occasion of his 65th birthday*, M. Koszko, K. Kowalewska, J. Puppel, E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), Poznań 2012, s. 395-409.
- Wiertelwska J., *Language planning and language policy in the ecological perspective*, „Glottodidactica” 2012, 39(1), s. 117-126.
- Wysocka M., *Teaching English as an International Language: problems and research questions*, [w:] *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, K. Drożdżiał-Szelest, M. Pawlak (red.), Berlin – Heidelberg 2013, s. 41-55.