

mgr Elwira Lewandowska

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Instytut Neofilologii
tel. (33) 827 92 65
e-mail: lewandowskaelwira1@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5671-7340>

dr hab. Krzysztof Polok, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Instytut Neofilologii
tel. (33) 827 92 65
e-mail: sworntran@interia.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>

NAUCZANIE *LINGUA FRANCA ENGLISH* – NAUCZANIE NIEMOŻLIWEGO?

ABSTRAKT

Artykuł omawia problematykę wykorzystania odmiany języka angielskiego, znanej jako *lingua franca English* (LFE), podczas działań pedagogicznych w klasie językowej. W jego pierwszej części wskazano na to, że nauka języka nie może przebiegać w sposób narzucający uczestnikom zajęć sztywne zewnętrzne formy postępowania, głównie dlatego, że taki sposób organizacji procesu dydaktycznego wyraźnie zaciemnia cel końcowy nauki języka. W następnej części artykułu przedstawiono zakres badań nad LFE oraz szereg dylematów badawczych, które w dalszym ciągu oczekują na rozwiązanie. Na podstawie wskazanego podejścia dydaktycznego stwierdzono, że traktowanie nauki języka obcego jako *lingua franca*, nie zaś jako języka obcego *sensu stricto* stanowić może dla ucznia (oraz często nauczyciela) skuteczną pomoc podczas wspólnych wysiłków prowadzących do skutecznej nauki L2.

Słowa kluczowe: *lingua franca*, język obcy, uczeń autonomiczny, nauczanie LFE

ABSTRACT

TEACHING *LINGUA FRANCA ENGLISH* – TEACHING THE IMPOSSIBLE?

The paper discusses the use of the English language as *lingua franca English* (LFE), in pedagogical activities in the language class. The first part outlines our stance that language learning cannot take place in a way that impels participants to rigidly conduct external

forms, mainly because this way of organizing the didactic process clearly obscures the end goal of language learning. In the next part of the paper the scope of LFE research and a number of research dilemmas that still await solutions are pointed out. On the basis of the indicated didactic approach it was stressed out that the treatment of learning a foreign language as a *lingua franca* rather than as a foreign language *sensu stricto* may be an effective aid for a student (and often a teacher) in their collaborative efforts leading to effective L2 learning.

Key words: *lingua franca*, foreign language, autonomous learners, teaching LFE

Wprowadzenie

Wszyscy musimy zgodzić się co do faktu, że język angielski opanował świat¹. W przeszłości językami pełniącymi podobną funkcję były łacina i język francuski; każde z nich określane były mianem *lingua franca*. Obecnie funkcję tę przejął język angielski, wykorzystywany podczas komunikacji międzynarodowej w sytuacji, gdy żaden z uczestników nie zna języka ojczystego drugiego rozmówcy, natomiast każdy z nich jest w stanie wykorzystać do celów komunikacyjnych właśnie język angielski. W każdym przypadku język angielski jest dla tych osób językiem zastępczym. Wybór języka, który ma odgrywać rolę przekaźnika informacji na poziomie międzynarodowym, ma z reguły swoje umocowanie w sytuacji socjokulturowej; ważniejsze jednak wydają się czynniki polityczne, które stoją za globalną promocją języka². Według R. Phillipsona³ najważniejszej przyczyny obecnej dominacji języka angielskiego można upatrywać w imperialistycznych zapędach Wielkiej Brytanii w okresie kolonialnym, a następnie w globalizacyjnej polityce USA po okresie drugiej wojny światowej. Obecnie pozycja języka angielskiego jest również wzmocniana przez wiele innych czynników. Język angielski stał się językiem nauki, ekonomii, mediów i polityki, a także świata wirtualnego, stanowiąc podstawę komunikacji na najważniejszych platformach społecznych, takich jak Wikipedia, Facebook czy też Twitter⁴. Wszystkie te czynniki, bez względu na to, który z nich uznamy za dominujący, realnie wpłynęły (i dalej wpływają) na to, że język angielski uznawany jest za język międzynarodowy, czyli *lingua franca* (dalej: LFE).

¹ Zob. D. Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge 2002.

² Zob. T. Rodgers, J. Richards, *Approaches and methods in language teaching*, Oxford 2002, s. 18–36.

³ R. Phillipson, *Linguistic imperialism*, Oxford 1992.

⁴ D. Graddol, *The Future of English?*, London 2000.

Dla znakomitej większości ludzi na świecie efektywna komunikacja wymaga opanowania znajomości języka angielskiego. W większości przypadków przeciętny (nienatywny) użytkownik będzie porozumiewał się z innym, nienatywnym użytkownikiem przy wykorzystaniu innego zestawu cech komunikowania się od tych, które pojawią się w sytuacji komunikacji z użytkownikiem natywnym. Dlatego też definicja LFE odnosi się do sytuacji komunikacyjnych, gdy osoby biorące udział w wymianie informacji używają języka angielskiego z wyboru, gdyż ich języki natywne się różnią⁵.

Powyższa definicja, zaproponowana przez B. Seidlhofer, była często przyczyną krytyki, jakiej poddawana jest koncepcja LFE. Krytyka ta, pomimo tego, że sama definicja nie wyklucza faktu, że użytkownikami *lingua franca* mogą być również natywni użytkownicy języka, stanowiący (z racji swojej liczby) mniejszość w porównaniu do użytkowników nienatywnych, doprowadziła do zmiany w definiowaniu samego zjawiska. Obecnie przyjmuje się, że LFE odnosi się do komunikacji pomiędzy użytkownikami, których języki natywne się różnią, sama zaś komunikacja ma miejsce w sytuacji i kontekście międzynarodowym⁶. Z kolei przy założeniu, że komunikacja taka odbywa się głównie pomiędzy nienatywnymi użytkownikami języka angielskiego, normy narzucone przez użytkowników natywnych niekoniecznie będą ten typ komunikacji ułatwiać. W tej sytuacji zasadne wydają się często stawiane przez badaczy pytania: jaki rodzaj odmiany języka angielskiego powinien stanowić normę w komunikacji międzynarodowej? a także: jaka odmiana języka powinna być nauczana w szkole, aby ułatwić użytkownikom porozumiewanie się po angielsku⁷. Wybór konkretnej definicji języka kształtować będzie zarówno ogólny poziom, jak i sposób produkcji pojawiających się komunikatów. Należy bowiem tutaj, tj. podczas oceny ich jakości, wziąć pod uwagę poziom znajomości języka angielskiego wykazywany przez nadawcę i odbiorcę komunikatu. Dlatego też głównym założeniem tego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, które w kontekście edukacji językowej XXI wieku wydaje się w szczególności istotne, a mianowicie: czy zasadne jest nauczanie języka angielskiego jako *lingua franca* (dalej: LFE) w klasie szkolnej?

Artykuł będzie zatem stanowił teoretyczną próbę znalezienia odpowiedzi na to pytanie wraz z potencjalnymi wskazówkami, które mogłyby decyzyjnie o używaniu LFE uzasadnić i ułatwić.

⁵ B. Seidlhofer, *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford 2011, s. 7.

⁶ J. Mortensen, *Notes on English used as a lingua franca as an object of study*, „Journal of English as a Lingua Franca” 2013, 2(1), s. 25–462.

⁷ Stawia je wyraźnie w swojej bardzo ciekawej i momentami kontrowersyjnej książce np. B. Seidlhofer, *Understanding English as a lingua franca*, Oxford 2011.

Część I. Język angielski – jaki jest?

1. Język angielski w polskiej szkole

Nauka języka obcego nowożytnego rozpoczyna się już w przedszkolu⁸ i trwa nieprzerwanie przez lat 11 (w przypadku szkół branżowych), 12 (w przypadku szkół ogólnokształcących) bądź nawet 13 (w przypadku szkół technicznych)⁹. W znacznej większości krajów europejskich język angielski jest najczęściej nauczaniem językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich¹⁰, z drugim językiem obcym wprowadzanym na poziomie starszych klas szkoły podstawowej. W sumie zakładanych 990 godzin nauki j. angielskiego w szkole powinno pozwolić na osiągnięcie poziomu B1+/B2 według ESOKJ¹¹ i zdanie egzaminu maturalnego. Zgodnie z estymacją The British Council¹² taka liczba godzin powinna wystarczyć na osiągnięcie poziomu C1/C2. Niezależnie od prób oszacowania poziomu, który powinien być osiągnięty przez uczniów po przepracowaniu wskazanej liczby godzin, pozostaje faktem, że polscy uczniowie wypadają słabo na tle swoich rówieśników, jeżeli chodzi o kluczową we współczesnym świecie kompetencję komunikacyjną.

W latach 2011–2014 odbyło się Badanie Efektywności Nauczania Języka Angielskiego w szkole podstawowej ukierunkowane na przybliżenie sytuacji dotyczącej nauki j. angielskiego w ramach implementacji podstawy programowej z 2008 roku w szkołach podstawowych dla języków obcych. W ramach badania 5572 uczniów w klasie 3, a następnie w klasie 6 sprawdziło swoje umiejętności w zakresie słuchania oraz czytania ze zrozumieniem, powtarzania krótkich zdań oraz wypowiedzi pisemnej, o którą byli poproszeni tylko uczniowie w klasie 6. Choć badanie to miało charakter wielowymiarowy, na potrzeby artykułu przytoczone zostaną tylko wyniki dotyczące umiejętności językowych uczniów

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

¹⁰ EURYDYCE, *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie*, 2017.

¹¹ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ang. *Common European Framework of Languages – CEFR*) określa stopień znajomości języka w zakresie 4 umiejętności. Poziom B1/B2 to poziomy średnio zaawansowane a C1/C2 – zaawansowane.

¹² Skala porównawcza dostępna na: <https://www.britishcouncil.pt/en/our-levels-and-cefr>, [dostęp 07.12.2018].

Tabela 1. Dane na podstawie raportu IBE z 2015 roku¹³

Umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego	Opis rzeczywistości szkolnej
Problem z zakresu umiejętności powtarzania zdań za nauczycielem po pierwszym etapie edukacyjnym.	Model nauczania ukierunkowany na nauczyciela.
Niska kompetencja z zakresu umiejętności komunikacyjnej.	Mała ilość sytuacji sprzyjających komunikacji w języku obcym.
Zadawalająca kompetencja w zakresie czytania ze zrozumieniem oraz rozumienia ze słuchu krótkich tekstów.	Duży udział języka polskiego w ramach zajęć językowych.
Problemy z rozumieniem ze słuchu oraz czytaniem ze zrozumieniem tekstów dłuższych.	Zajęcia językowe bywają monotonne i przewidywalne, oparte na realizacji podręcznika.
Istotne problemy (u połowy badanych) z łączeniem informacji z różnych źródeł.	Mały udział technologii i materiałów autentycznych w pracy nad językiem.
	Marginalizacja kształtowania umiejętności meta-poznawczych i metajęzykowych.

oraz wyniki opisu rzeczywistości szkolnej, w której badane kompetencje zostały ukształtowane (Tabela 1).

Autorzy raportu, M. Muszyński, D. Campfield i M. Szpotowicz, zwracają uwagę na dość słabą kompetencję uczniów w ramach rozumienia bardziej wymagających informacji pojawiających się zarówno w formie czytanej, jak i słuchanej, gdzie średni wynik poprawnych odpowiedzi nieco przekraczał 50%. W ramach badania kompetencji komunikacyjnej po 1. etapie edukacyjnym autorzy wskazują na niewystarczający poziom umiejętności uczniów, którzy mieli spore problemy z powtarzaniem zdań angielskich. Jedną z istotnych obserwacji poczynionych przez autorów jest „istnienie dość licznej grupy uczniów, która osiągnęła maksymalny lub zbliżony do maksymalnego wynik w teście. Istnienie takiej grupy »liderów« jest zapewne skutkiem dodatkowych zajęć z j. angielskiego”¹⁴. Wyniki badania BENJA znajdują kontynuację w badaniu przeprowadzonym w ramach European Survey on Language Competence z 2011 r., w Polsce przeprowadzone na uczniach trzecich klas gimnazjum.

¹³ M. Muszyński, D. Campfield, M. Szpotowicz, *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa 2015, s. 80.

¹⁴ Ibidem.

Wyniki badania ESLC¹⁵ pokazują, że co trzeci uczeń jest na poziomie A1, w zakresie 3 mierzonych kompetencji (czytanie, słuchanie i pisanie), a co czwarty osiągnął poziom –A1, czyli nie osiągnął wyniku pozwalającego na zmierzenie jego kompetencji. Wyniki te plasują polskich uczniów na końcowych pozycjach wśród 13 krajów europejskich biorących udział w badaniu ESLC. Samo badanie ESLC nie sprawdzało kompetencji mówienia, ale Badanie Umiejętności Mówienia¹⁶ (BUM) przeprowadzone na grupie polskich uczniów objętych głównym badaniem ESLC wykazało, że nie jest najlepiej (Tabela 2).

Tabela 2. Wyniki głównego badania ESLC

–A1	A1	A2	B1	B2
6% uczniów	31% uczniów	37% uczniów	26% uczniów	5% uczniów

Wyniki Badania Eurobarometer *Europejczycy i ich języki*¹⁷ przeprowadzone w 2012 roku pokazują, że tylko 18,26% Polaków uznaje, że zna j. angielski. W grupie wiekowej 15–34 znajomość języka angielskiego wykazuje 31,88% osób, 35–54 – 15,38%, a w grupie 55+ – 5,66%. Z badania wynika, że jeden na pięciu Polaków zna język angielski. Najciekawsze dane wynikają z badania grupy wiekowej 15–34, a więc tej, która była objęta obowiązkową edukacją językową, gdzie mniej niż 1 na 3 badanych wykazuje znajomość j. angielskiego. W ramach nawet dość pobieżnej analizy wyników raportów BENJA, ESLC, BUM, a także wyników egzaminów gimnazjalnych i maturalnych warto w tym miejscu zadać sobie pytanie o efektywność nauczania języka angielskiego przez polską szkołę. Z przytaczanego już wcześniej badania EURYDICE (2017) wynika, że polscy uczniowie zaczynają uczyć się j. angielskiego wcześnie, ale nie ma to bezpośredniego przełożenia na ich kompetencję komunikacyjną. Można wysnuć wniosek, że polska szkoła zmagą się z problemami w implementacji takich zmian, które byłyby efektywne w zapewnieniu uczniom odpowiedniego zaplecza potrzebnego do rozwoju językowego.

¹⁵ Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC RAPORT TEMATYCZNY. Raport krajowy z 2011 dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html>, [dostęp 07.12.2018].

¹⁶ Badanie Umiejętności Mówienia zostało przeprowadzone w 2011 roku jako komponent międzynarodowego pomiaru umiejętności językowych nastolatków ESLC. Dostępne na: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/110-badanie/1162-badanie-umiejtnosci-mowienia-bum.html>, [dostęp 7.12.2018].

¹⁷ Raport dostępny na: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, [dostęp 07.12.2018].

W części drugiej tego artykułu zaprezentowana jest następująca teza: efektywna nauka języka obcego powinna wyrastać z analizy obecnej sytuacji społeczno-kulturowej. Jakiego więc języka powinniśmy uczyć?

Część II. Język angielski – ale jaki?

Bez wątplenia kwestie jakości produkcji i recepcji komunikatów zależne są od sposobów pozyskania wiadomości okołojęzykowych języka angielskiego przez każdego z uczestników interakcji, zarówno w okresie nauki szkolnej, jak i samodzielnej pracy nad językiem. Proces poznawania języka angielskiego, rozumiany tutaj jako proces osobistego kształtowania międzyjęzyka (dalej IL – *interlanguage*) przez każdego z uczestników kontaktu komunikacyjnego, oznacza rozpoznawanie inherentnych sposobów opisywania rzeczywistości pozajęzykowej przez każdego z nienatywnych użytkowników j. angielskiego, następnie zaś dostosowywanie rozpoznanych możliwości takiego opisu do aktualnie możliwych sposobów interpretacji postrzeganej rzeczywistości. Jak zauważa L. Selinker¹⁸, a za nim szereg innych badaczy, język taki zawierać będzie wiele określeń i opisów często słabo dopasowanych do rzeczywistych możliwości opisowych wykorzystywanego języka. Pojawiać się w nim będą nie tylko takie określenia, które użytkownik przyswoił sobie, studiując j. angielski, ale także te, które znał, kształtując u siebie sposoby opisu rzeczywistości wykorzystywane przez jego język rodzimy. Takie połączenie dwóch różnych sposobów opisów rzeczywistości w obrębie świadomości językowej użytkownika języka nienatywnego skutkować będzie pojawieniem się szeregu na pozór poprawnych sposobów interpretacji rzeczywistości przy pomocy potencjału języka relatywnie słabszego, zarówno z uwagi na inne sposoby strukturalnych możliwości opisów rzeczywistości przez każdy ze znanych przez użytkowników języka, jak i przez nie zawsze poprawnie wykształcone i zinternalizowane możliwości leksykalno-semantyczne w odniesieniu do języka nienatywnego.

Poziom aktualnych możliwości kontaktu komunikacyjnego w zakresie języka użytkowego (angielskiego), wykazywany przez każdego z jego nienatywnych uczestników, oceniany więc będzie nie tylko z uwagi na stopień poprawności gramatycznej, ale – przede wszystkim – posiadanych możliwości seman-

¹⁸ L. Selinker, *Interlanguage*, „IRAL: International Review of Applied Linguistics” 1972, 10, s. 209–231; zob. także: Pit Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981; E. Bialystok, K. Hakuta, *In other words*, Nowy Jork 1994; W. Lambert, *Bilingualism and Language Acquisition*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 1981/2006, vol. 379, 1, s. 9–24.

tycznych w zakresie zarządzania używanym przez nich językiem. Podejście takie oznacza, że zwracanie uwagi na jakość gramatyczną języka docelowego, aczkolwiek istotne z perspektywy ogólnej używalności języka docelowego – co często ma miejsce podczas nauki tego języka w szkole – nie powinno zostać uznane za podstawową formę działania nauczyciela języka obcego podczas jego pracy nad językiem w trakcie lekcji¹⁹. To nie reguły gramatyczne odgrywają najważniejszą – z punktu widzenia produkcji komunikatu – rolę podczas całego procesu komunikacyjnego; odgrywa ją odpowiednio dobrany przez każdego z autorów produkowanych komunikatów zestaw określeń (opisów) rzeczywistości pozajęzykowej. Funkcje dydaktyczne w tym aspekcie nauki produkcji komunikatu zależą od liczby jednostek interakcyjnych, do których dopuszczony został uczeń. Ponieważ zaś większość lekcji językowych skupia się na ćwiczeniach kształtujących poprawność strukturalną produkowanych wypowiedzi, nie zaś ich poprawność znaczeniową, uczeń zamykany jest z reguły w zakłętym kręgu priorytetów komunikacyjnych, wyraźnie promujących różnego typu formy poprawności strukturalnych. Innym istotnym, pojawiającym się przy tej okazji faktem jest to, że negatywny odbiór samej idei nauczania LFE stanowi niejako barierę w próbie implementacji tych elementów komunikacji międzynarodowej, które są dominujące, a które odróżniają angielski jako *lingua franca* od odmian natywnych (głównie brytyjskiej i amerykańskiej).

2. Charakterystyka j. angielskiego jako *lingua franca* (LFE)

Jednym z najważniejszych elementów języka LFE jest jego nieprzewidywalna zmienność, będąca wynikiem potencjalnego wpływu czynników socjolingwistycznych języka natywnego na język drugi²⁰. W przypadku LFE ten element ma nawet większe znaczenie, gdyż elementy kulturowe języków natywnych są traktowane w komunikacji nie tyle jako źródło potencjalnych problemów, ile raczej jako forma wzbogacania komunikacji. W efekcie celem nauki komunikacji w środowisku międzynarodowym (tj. przy wykorzysta-

¹⁹ Zob. R. Repka, M. Siposova, *Communicative Approach and the teaching of English Language Means to Slovak Learners*, Bratislava 2016. Oboje autorzy zwracają uwagę na fakt, iż jakkolwiek podstawą działalności lekcyjnej winna w dalszym ciągu pozostać interakcyjność oraz – co za tym idzie – ogólna nauka komunikowania się, to jednak każdy nauczyciel języka musi pamiętać o środkach języka, przy pomocy których obie formy działalności nauki języka są realizowane, czyli – w miarę równoległej – nauce wymowy, słownictwa oraz gramatyki.

²⁰ Zob. A. Maley, *ELF: a teacher's perspective*, „Language and intercultural communication” 2009, 9 (3), s. 191.

niu LFE), osiągnięcie biegłości na poziomie natywnym nie jest celem samym w sobie²¹. Stoi to w sprzeczności z ideą nauczania j. angielskiego jako obcego, której finalnym celem jest przecież osiągnięcie biegłości zbliżonej do natywnej. W przypadku nauczania j. angielskiego jako obcego problemem stają się elementy różniące się od siebie w języku natywnym i języku nauczonym; jako takie mogą stanowić one barierę komunikacyjną pomiędzy nienatywnym i natywnym użytkownikiem j. angielskiego. W wypadku jednak, gdy główną osią komunikacji w j. angielskim staje się komunikacja pomiędzy użytkownikami nienatywnymi, z czym każdy uczeń musi się zmierzyć w procesie nauki j. angielskiego jako obcego, nie będą to różnice jedynie w obrębie dwóch języków (L1 i L2). W kontekście budowy zrębów komunikacji międzynarodowej przy wykorzystaniu LFE istotniejszą rolę odgrywać będą zarówno wpływy socjolingwistyczne języków natywnych ich użytkowników, jak i te, które przynależą do języka angielskiego. Dlatego też istotnym elementem nakierowanym na ułatwienie wymian komunikacyjnych pomiędzy nienatywnymi użytkownikami angielskiego w pierwszej fazie badań nad naturą LFE stało się określenie jego cech, a także próba scharakteryzowania LFE jako odmiany j. angielskiego.

Istotnym elementem badań nad naturą ELF były, oprócz poświęconych fonetyce LFE badań Jenkins²², działania ukierunkowane na określenie jego cech pragmatycznych. Próba wskazania istotnych cech charakterystycznych pojawiających się w sytuacjach komunikacyjnych stanowiła istotną zmianę kierunku badań i zapoczątkowała drugą fazę obserwacji tej formy użycia językowego²³. Najważniejszymi osiągnięciami badawczymi tego etapu było stwierdzenie, że użytkownicy ELF podchodzą do potrzeby komunikacji w sposób o wiele bardziej kreatywny. Przykład tego typu strategii pragmatycznych zbadał W. Pitzl²⁴: analizując sytuację braku zrozumienia pomiędzy interlokutorami, zauważył, że poziomy kreatywności (oraz postępującego równolegle porozumienia) kształtowane są na bazie negocjacji znaczeń; interlokutorzy podchodzą do problemów komunikacyjnych w sposób kreatywny i w rezultacie są w stanie efektywnie się komunikować. Ponadto, A. Mauranen²⁵ stwierdziła, że tzw. proaktywne zacho-

²¹ Zob. B. Seidlhofer, *English as a Lingua Franca and communities of practice*, [w:] *Anglistentag 2007 Halle proceedings*, S. Vol-Birke, J. Lippert (red.), Trier 2007, s. 56.

²² Jenkins J., *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford, 2000.

²³ J. Jenkins, *Repositioning English and multilingualism...*

²⁴ W. Pitzl, *Non-understanding in English as a Lingua Franca; Examples for a business context*, „Vienna English Working Papers” 2005, 14 (2), s. 50–71.

²⁵ A. Mauranen, *Signalling and preventing misunderstanding in English as a Lingua franca communication*, „International Journal of the Sociology of Language” 2006, 177, s. 123–150.

wania sprzyjają efektywnej komunikacji (np. zmiana kodów językowych, która w kontekście ELF jest traktowana jako całkowicie naturalna, a także charakterystyczna w próbie zapewnienia ciągłości komunikacji²⁶). A. Cogo²⁷ zauważyła, że strategie polegające na zmianie kodów językowych lub na ich mieszaniu, a także często podejmowane próby parafraz bądź powtórzeń stanowią nieodłączną cechę komunikacji użytkowników *lingua franca*. Wynika z tego, że strategie akomodacyjne wśród użytkowników ELF stanowią nieodłączną cechę tego rodzaju komunikacji, której nadrzędnym celem staje się w tym kontekście podtrzymanie ciągłości wymiany komunikacyjnej pomiędzy rozmówcami. Ostatnim, choć nie mniej istotnym elementem badań w tej fazie okazała się analiza pauz wypełnionych oraz pauz milczenia, które w kontekście ELF stanowią element kreacji znaczeń i nie powinny być odbierane jako przerwy w trwaniu komunikacji²⁸. Ten etap badań miał za zadanie odpowiedzieć na podstawowe pytanie: czy możliwa jest kodyfikacja ELF, która umożliwi jego nauczanie jako odrębnej odmiany j. angielskiego?

Według J. Colemana²⁹ nie można mówić o nauczaniu j. angielskiego jako *lingua franca* zanim odmiana ta nie zostanie poprawnie i dokładnie opisana. Obecnie dominuje przekonanie, że pomimo prób opisu ELF, ukierunkowanych na stworzenie ramy porównawczej odnoszącej ELF do innych odmian j. angielskiego, nie możemy mówić o sytuacji, w której taka rama byłaby bliska powstania. Pomimo tego, że prace wielu badaczy³⁰ wskazują na pewne regularności pojawiające się w komunikacji użytkowników ELF, inherentną cechą tego zjawiska, niepozwalającą na jego znormatywowany opis, jest jego ciągła wariacja. Dlatego też, pomimo nieustających prób badaczy ukierunkowanych na poszukiwanie powtarzalności w komunikacji ELF, druga faza badań opierała się głównie na analizie nie tyle form, ile raczej procesów wpływających na różnorodność komunikacji w ELF³¹.

²⁶ Zob. T. Klimpfinger, *Mind you sometimes you have to mix – The rule of code-switching in English as a Lingua Franca*, „Vienna English Working Papers” 2007, 16 (2), s. 36–61.

²⁷ A. Cogo, *English as a Lingua Franca. Form follows function*, „English Today” 2008, 95 (3), s. 58–61.

²⁸ H. Böhringer, *The sound of silence. Silent and filled pauses in English as a Lingua franca business interaction* (komputeropis pracy magisterskiej), Vienna 2007.

²⁹ J. Coleman, *English-medium teaching in European higher education*, „Language Teaching” 2006, 39, s. 1–14.

³⁰ Zob. B. Seidlholer, *Common ground and different realities. World Englishes and English as a Lingua Franca*, „World Englishes” 2009, 28 (2), s. 236–245; A. Breitender, *The naturalness of English as a European Lingua Franca. The case of the third person „-s”*, „Vienna English Working Papers” 2005, 14 (2), s. 3–26; M. Dewey, *English as a Lingua Franca...*

³¹ J. Jenkins, *Repositioning...*

Jednym z najważniejszych odkryć tej fazy badań była zmiana w próbie definiowania LFE jako odmiany j. angielskiego. A. Niżegorodcew³² w tekście o roli kultury w LFE stwierdza, że trudno obiektywnie określić, czy LFE stanowi odrębną odmianę j. angielskiego, czy też określenie to odnosi się do pewnej funkcji, którą LFE spełnia w komunikacji międzynarodowej. Szukając odpowiedzi na to pytanie, B. Seidlhofer³³ proponuje analizę fenomenu LFE w kontekście pojęcia wspólnoty działań, sformułowanego przez E. Wengera³⁴. Wspólnota działań to, zdaniem Wengera, społeczność, która może być scharakteryzowana nie jako grupa ludzi, którzy komunikują się w sposób łatwo określony i ograniczony geograficznymi i społecznymi uwarunkowaniami, ale przeciwnie – jako wspólnota, której dominującą cechą jest społeczne zaangażowanie ludzi, ich potrzeba i chęć komunikowania się. Proponowane podejście wydaje się być tym, w kontekście czego należałoby rozważać fenomen j. angielskiego jako *lingua franca*. Zdaniem B. Seidlhofer³⁵ należy więc definiować LFE nie jako odmianę języka, lecz jako *odmianę płynną*. Takie zróżnicowanie wynika nie tylko z charakteru LFE, ale także z charakteru wspólnoty praktyk, w której wspólnota nie jest tworzona przez wspólną odmianę językową, ale raczej odmiana językowa jest tworzona przez społeczność. Jak zauważa wspomniana badaczka, obecnie w wielu wspólnotach powstałych w skali globalnej większość członków nie porozumiewa się wspólnym językiem ojczystym, lecz rodzajem mostu komunikacyjnego. Przykładem takiego mostu stał się LFE.

Badania nad zmiennością LFE wykazały, że komunikacja w j. angielskim traktowanym jako *lingua franca* wśród międzynarodowych użytkowników na całym świecie jest zależna od sytuacji i kontekstu. Badania nad płynnością tego zjawiska dowodzą, że użytkownicy LFE wykorzystują w komunikacji cały wachlarz strategii, które mają na celu podtrzymanie komunikacji, takich jak wspomniane już liczne powtórzenia, mieszanie kodów językowych, używanie procesów akomodacyjnych, kreatywność w doborze środków przekazu i inne, a także charakterystyka zarówno form, jak i struktur językowych (np. brak przedimków, często niewłaściwe użycie przyimków, rezygnacja z fleksji w odmianie czasowników oraz regularyzacja liczby mnogiej rzeczowników, tendencja do tworzenia form progresywnych, które stają się nadrzędnymi nad formami bezokolicznikowymi, rezygnacja z języka metaforycznego na korzyść

³² Zob. A. Niżegorodcew, *Understanding culture through a Lingua Franca*, [w:] *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), Katowice 2011, s. 7–20.

³³ B. Seidlhofer, *Common ground and different...*

³⁴ Zob. E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge 1998.

³⁵ B. Seidlhofer, *English as a lingua franca...*

dosłowności). Strategie te zdają się najważniejszymi elementami charakteryzującymi LFE i odgrywającymi istotną rolę w kontekście pedagogicznym. Mając na uwadze te dominujące cechy LFE w odniesieniu do norm natywnych, należałoby w tym miejscu postawić pytanie o pozycję LFE w paradygmacie pedagogicznym.

2.1. Nauka języka angielskiego jako sposób identyfikacji użytkownika z jego bazą kulturową

Jak zauważa J. West-Burnham³⁶, aż do końca XX wieku w sposobach nauki L2 promujących jego nauczanie stosowano metody nauki języka oparte na decyzjach organizatora tego typu kursów. Podejście takie oznaczało wyraźną preferencję sposobów nauki języka bliższych organizatorowi kursu (lub zatrudnionym przez niego wykonawcom) niż bezpośrednim beneficjentom takich kursów językowych. Działania te rzadko uwzględniały osobiste preferencje ucznia; to nauczyciel języka decydował o tym, co, jak oraz kiedy powinno zostać zrealizowane. Istotna z punktu widzenia ucznia decyzja dotycząca finalnego poziomu znajomości języka pozostawała więc w rękach nauczyciela. Jeśli więc, przykładowo, konkretny nauczyciel języka zdecydował, że ważniejsze dla ucznia były jego (tj. języka) reguły odtwórcze, nie zaś jego możliwości produkcyjne, efektem tego rodzaju decyzji zostało przekonanie ucznia, że bez pełnej internalizacji reguł gramatycznych niemożliwe będzie jego samodzielne uczestnictwo w procesie komunikacyjnym, co zaznaczało się w postaci braku wymaganej przez zewnętrzne reguły językowe poprawności semantycznej w odniesieniu do j. angielskiego. Innymi słowy, łatwiej było podjąć uczniowi decyzję o nieuczestniczeniu w kontakcie komunikacyjnym (głównie z uwagi na zachowanie twarzy) niż uczestniczeniu w nim, mimo decyzji zewnętrznej związanej z niefortunną być może jej utratą.

Kwestie uczestnictwa (bądź jego braku) w kontakcie komunikacyjnym z wykorzystaniem L2 oznaczają w gruncie rzeczy możliwość przekazu informacji (bądź też jej brak) w języku wybranym do tego typu komunikacji. Należy przy tym pamiętać (o czym przypomina m.in. Fiedler³⁷), że decyzje tego typu oznaczają nie tylko wykorzystanie reguł syntaktycznych, lecz także wszelkich innych reguł związanych bezpośrednio z produkcją komunikatu (włączając w to np. szereg reguł komunikacyjnych dotyczących kwestii poziomu samoistnej i bezpośredniej identyfikacji użytkownika L2 z poziomem bazo-

³⁶ J. West-Burnham, *Leadership for personalizing learning*, [w:] *Personalizing learning in the 21st century*, S. de Freitas, Ch. Yapp (red.), Stafford 2004.

³⁷ S. Fiedler, *English as a Lingua Franca – a native-culture-free code? Language of communication vs. language of identification*, „Apples – Journal of Applied Language Studies” 2011, 5 (3), s. 79–97.

wym L1³⁸). Należy zauważyć, że ta wersja hipotez opracowanych przez S. McKay³⁹ bądź W. Hüllena⁴⁰ zdecydowanie traci wyrazistość i staje się jedynie tematem do dyskusji. Pojawia się bowiem pytanie, na ile każdy z uczestników L2, tworząc swój osobisty (zmienny) poziom IL, jest w stanie świadomie wykorzystać (tj. zinternalizować) umożliwiony mu kontakt z L2 w celach identyfikujących go z tym językiem. Innymi słowy, pojawia się istotne pytanie dotyczące wzajemnego poziomu zbyt oczywistego – jak się wydaje – ustalania wzajemnych proporcji pomiędzy ELF oraz FLE.

Oczywiście, bazując na wielu słusznych spostrzeżeniach S. Fielder⁴¹, można postawić pytanie związane z granicą możliwości komunikacyjnych każdego z nienatywnych użytkowników L2 oraz wzajemnego wpływania na siebie obu form używalności języka docelowego. Jeśli bowiem zostanie ustalona, zgodnie ze wspomnianą propozycją W. Hüllena⁴², dosyć ścisła granica oparta na aktywnej akceptacji wzorców kulturowych L2 w celach ich natychmiastowej używalności przez użytkowników języka drugiego, można będzie mówić o coraz większym rozwarstwieniu celów i sposobów traktowania języka drugiego. Można będzie także mówić, że ten system nauki L2, jaki proponowany jest uczestnikom obowiązkowych zajęć językowych w szkołach, niezbyt dokładnie wypełnia sugerowane przez W. Hüllena formy późniejszego wykorzystywania wiedzy językowej. Co więcej, można będzie nawet pokusić się o stwierdzenie istniejącego nieporozumienia odnośnie do celów końcowych poznawania języka docelowego: o ile sytuacja realna w odniesieniu do oczekiwań prawie każdego z uczestników kursów językowych wymaga formy nauki języka rozumianej jako *lingua franca*, o tyle te formy (głównie szkolnej) nauki języka, w których obowiązkowo uczestniczą uczniowie, traktują naukę L2 jako naukę języka obcego (FLE). Istnieje dosyć istotna różnica pomiędzy oboma podejściami do nauki języka: oprócz niezbyt prawdziwych założeń, że uczestnicy takich form zajęć językowych w przyszłości odwiedzać będą głównie miejsca bezpośrednio związane z kulturą poznawanego języka obcego oraz opartego na – endolingwalnym przede wszystkim – opisie rzeczywistości pozajęzykowej, nie można w tych warunkach za bardzo wierzyć, iż uczestnicy tak zor-

³⁸ Działania tego typu oznaczają np. wykorzystanie różnych form prefabrykatów językowych, które muszą zostać odtworzone, a więc samodzielnie wprowadzone na teren L2 jako informacje identyfikujące użytkownika L2 jako uczestnika procesu komunikacji przebiegającego w ramach L1 (zob. S. Fiedler, *English as a Lingua Franca...*).

³⁹ S. McKay, *Teaching English as an international language*, Oxford 2014.

⁴⁰ W. Hüllen, *Identifikationsprache und Kommunikationsprache. Über problem der Mehrsprachigkeit*, „Zeitschrift für germanistische Linguistik” 1992, 3 (20), s. 298–317.

⁴¹ S. Fiedler, *English as a lingua franca...*

⁴² W. Hüllen, *Identifikationsprache und Kommunikationsprache...*

ganizowanych kursów językowych będą w stanie autonomicznie uczestniczyć w zajęciach. Poziom taki wymaga bowiem, aby każdy z użytkowników dobrowolnie dostrzegł konkretny cel końcowy swojego działania, o co w wypadku nauki języka zakładającej jego poznanie jako j. obcego jest dosyć trudno. Jeśli do tego typu sytuacji doda się – na co stara się zwrócić uwagę m.in. J. West-Burnham⁴³ – istotną z punktu widzenia ucznia zmianę podejścia dydaktycznego z wysoko akceptowanego przez nauczycieli podejścia producenta wiadomości na cieszące się wśród wielu z nich nikłym zainteresowaniem, aczkolwiek dydaktycznie konieczne podejście dostarczyciela konkretnej wiedzy wymaganej przez użytkownika, to wyraźnie widać, że jedynie nauka LFE ma tutaj duże szanse powodzenia. Tylko wtedy bowiem można oczekiwać, że uczeń zauważy końcowy cel swojego zaangażowania językowego, a więc, że nie tylko będzie odpowiednio zmotywowany do pracy nad językiem, lecz także w o wiele łatwiejszy sposób będzie w stanie dotrzeć do poziomu wyraźnie autonomicznego zaangażowania się w tego typu pracę.

Spersonalizowanie całego kursu nauki języka nie jest z pewnością czynnością prostą, wymaga bowiem od nauczyciela nie tylko dosyć istotnego poziomu osobistego zaangażowania w opracowanie atrakcyjnego z punktu widzenia ucznia sylabusu, lecz także takie kreatywne ustawienie zajęć językowych, aby w trakcie nauki uczeń zauważył osobisty cel wykonania zaproponowanych przez nauczyciela działań. Bez odpowiednio nakreślonego sylabusu, realizowanego w trakcie całego postępowania glottodydaktycznego, nie można realnie zakładać, że uczeń weźmie współodpowiedzialność za cały proces kształcenia językowego. Sugestię taką oprzeć należy głównie na jednej zasadniczej przesłance, o której była mowa we wcześniejszej części artykułu – aby uczeń zaczął działać autonomicznie, musi widzieć cel w działaniu, w którym ma współuczestniczyć. Jest to przecież warunek podstawowy każdej formy motywacji, bez względu na kaliber bądź jakość problemu.

2.2. Kreatywna organizacja działań językowych w systemie nauki języka obcego jako *lingua franca*

Na podstawie założeń teorii mediacji, a także wielu innych propozycji naukowych wspomnianych w niniejszym artykule, należy przyjąć założenie, że istotą pracy nad językiem obcym jest funkcjonowanie nauczyciela języka jako osoby dającej uczniom rzeczywiste możliwości interakcji w ramach poznawanego przez nich języka⁴⁴. W tym celu należałoby wprowadzić, oparte na kre-

⁴³ J. West-Burnham, *Leadership for personalizing...*

⁴⁴ Zob. R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman, R. Miller, *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore 1980.

atywnej i spersonalizowanej strukturze lekcji, takie zasady nauki języka obcego, które zakładają nie tylko niewymuszone zaangażowanie się ucznia w proponowaną mu działalność językową, lecz także wyraźnie określają cel takiej działalności, czyli przyswojenie sobie zasad interakcji istotnych podczas uczestnictwa w procesie komunikacji. Ponieważ celem tym jest rzeczywista komunikacja na gruncie języka obcego, przyjąć należy, że uczeń powinien w tym okresie nauki zwrócić uwagę przede wszystkim na zasady organizacji produkcji i odbioru treści wiadomości, nie zaś na ich poprawną organizację, zgodną z obowiązującymi w danym języku zasadami morfo-gramatycznymi. Tego typu założenie oznacza, że celem, do którego uczeń będzie dążyć, jest organizacja języka oparta na zasadach *lingua franca*, a więc komunikacji niepełnej, często niepoprawnej, aczkolwiek w całości wypełniającej istotę i sens działalności komunikacyjnej *sensu stricto*. Nie oznacza to wcale, że podczas organizacji tego typu komunikacji należy zrezygnować z wprowadzania zagadnień poprawności gramatycznej (a także semantycznej) poznawanego języka, należałoby jednak, jak się wydaje, silniejszy nacisk na tego typu funkcjonowanie położyć w okresie późniejszym (bez zdecydowanego określenia, kiedy okres taki mógłby mieć miejsce).

Komunikacja, o czym zapewnia m.in. D. Hymes⁴⁵, jest zawsze zależna od kontekstu. Ponieważ w trakcie nauki języka obcego kontekst jako taki pojawia się zawsze przed znajomością określeń, które mogłyby zostać użyte dla jego poprawnego opisu, należałoby uczniom zezwolić na próby opisu sytuacji przy pomocy tych indywidualnych potencjałów międzyjęzyka, które w danym momencie posiadają, nie akceptując przy tym sytuacji, w których odczuwają oni gorycz porażki i postępującego za nią stwierdzenia, że jeszcze nie potrafią. Istniejące obecnie procesy kształcenia językowego oznaczają dla ucznia istotne ustalenie hierarchii celów nauki: celu poprawności (przynależnego do działań prezentacyjnych) przed celem jakości wiedzy (przynależnym do działań związanych z produkcją komunikatu). Ponieważ działania prezentacyjne uznawane są przez ucznia za bardziej istotne od działań komunikacyjnych jako takich, bardziej zwraca on uwagę na to, jak mówi niż na to, co chce w swoim komunikacie przekazać. Jeśli więc dojdzie do wniosku, że cel poprawności zamierzonego przekazu może nie zostać przez niego spełniony, zrezygnuje z produkcji takiego komunikatu.

Sytuacji tej można, oczywiście, uniknąć, gdy zaakceptuje się fakt poznawania języka jako *lingua franca*. Sposób ten zakłada bowiem *a priori* niezbyt pełną (a często znikomą) znajomość wszystkich reguł poznawanego języka obcego przy zdecydowanej preferencji samego zjawiska produkcji komunikatu. Uznaje się tutaj, że nie jest ważne, jak wybrzmi konkretny komunikat,

⁴⁵ Zob. D. Hymes, *Foundations of Sociolinguistics; an Ethnographic Approach*, Philadelphia 1974, s. 99.

istotne jest samo jego pojawienie się. Wszelkie niedoskonałości i niedociągnięcia są czymś naturalnym, wręcz oczekiwanym, a komunikat produkowany przez ucznia jest analizowany i odpowiednio korygowany przez nauczyciela, który przez cały czas produkcji wiadomości daje uczniowi znać, że ważny jest dla niego sam fakt pojawienia się informacji, nie zaś to, czy (oraz jakie) błędy ona zawierała.

Omawiane powyżej formy organizacji zajęć językowych wymagają odpowiedniego nakreślenia kontekstu sytuacyjnego działań, a więc ustalenia sposobów, przy pomocy których pojawić się powinien czynnik kreatywny w językowej działalności ucznia⁴⁶. W tym kontekście ustalić należy nie tylko sposób dotarcia do posiadanego przez niego potencjału kreatywnego, ale również możliwy dla ucznia sposób jego wykorzystania. Z uwagi na fakt, iż potencjał samoistnych, opartych na działaniu kreatywnym postępowań ucznia uwidoczni się w chwilach silniejszego oddziaływania czynników afektywnych, można w takich sytuacjach doprowadzić do silnego włączenia się czynnika kreatywnego i zaproponować uczniowi samodzielną organizację różnego typu indywidualnej działalności językowej (np. działań opartych na wymogach dramy). Odtwarzanie działań z wyraźnie zaznaczonym kontekstem sytuacyjnym doprowadzić powinno do pojawienia się nie tylko ciągu osobistego zaangażowania się w sytuację, w której uczeń zaczyna brać udział z własnej woli, ale wręcz do pojawienia się sytuacji, którą M. Csikszentmihalyi⁴⁷ określa jako *flow*. Jak się wydaje, nie trzeba przypominać, iż poszukiwanie sytuacji *flow* w działalności glottodydaktycznej oparte być musi na trzech istotnych zasadach, które wymienił już wcześniej (w całkiem innej sytuacji) R. Feuerstein: (1) uczeń musi uznać działanie za osobiście interesujące; (2) zadanie musi zostać przez niego rozpoznane jako istotne dla jego osobistego rozwoju intelektualnego; a także (3) zadanie takie powinno być przez ucznia zakwalifikowane jako mające wyraźnie określony częściowy cel finalny, niekolidujący z finalnym celem działań, w których bierze on udział⁴⁸. Okoliczności te, z których wszystkie mają podstawy w suwerennych decyzjach ucznia, winny jednak pojawić się jako efekt zaplanowanych działań nauczyciela. Jedynie zaplanowana i kreatywnie ugruntowana forma postępowania glottodydaktycznego, gdy w kontaktach interak-

⁴⁶ A. Wright, *Medium: companion or slave?* (s. 14) w swoim artykule proponuje stosowanie trzech istotnych metodologicznie sposobów pracy z uczniem na zajęciach języka angielskiego: (1) stawianie uczniów przed wyzwaniem (ang. *challenges*), które będą musieli pokonać; (2) stwarzanie atmosfery zapraszającej ich do samodzielnego tworzenia tekstów w języku obcym, wyciągania wniosków i dzielenia się nimi z innymi uczestnikami zajęć; oraz (3) pokazywania uczniom, że treści są dla nauczyciela bardziej ważne niż formy ich produkcji.

⁴⁷ M. Csikszentmihalyi, *Finding flow*, New York 1997.

⁴⁸ Zob. M. Williams, R. Burden, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge 1997, s. 69.

cyjnych wyraźnie położony zostanie nacisk na produkcję komunikatu, nie zaś na jego formę, może doprowadzić do sytuacji stymulujących naukę poszczególnych form i sposobów komunikowania się przez uczniów. W każdym wypadku, gdy zamiast chęci nauki *lingua franca* pojawią się formy działania stymulujące naukę technicznych elementów języka (m.in. gramatyki, fonetyki, leksyki, syntaksu), uczeń tracić będzie z pola widzenia cel końcowy swojego osobistego działania glottodydaktycznego, czyli możliwość samodzielnego uczestnictwa w procesie komunikacyjnym bez względu na realne możliwości produkcyjne.

3. Wnioski końcowe

Pomimo oczywistych przesłanek do tego, aby zaakceptować rzeczywistość językową w kontekście komunikacji w języku angielskim jako *lingua franca*, a także bezspornych korzyści płynących z zaangażowania ucznia do uczestniczenia w jego własnym procesie edukacyjnym, samo założenie uczenia języka angielskiego jako *lingua franca* jest traktowane jako próba zamachu na istotę języka angielskiego jako języka przynależnego do jego użytkowników natywnych. P. Strevens⁴⁹ upatruje przyczyn tego stanu rzeczy w różnych podejściach do nauki L2. Model akademicki, nakierowany na poprawność form, będzie stanowić dla niektórych cel nadrzędny w edukacji językowej, podczas gdy inni będą się skupiali głównie na celach bardziej praktycznych, a więc czysto komunikacyjnych. Model akademicki będzie bazował na języku używanym przez native speakerów, natomiast model, nazwijmy go: praktyczny, będzie amalgamatem form i struktur, które pojawiają się w sytuacji komunikacyjnej i w ten sposób zapewniają przekaz informacji. Takie kreatywne podejście do używania języka nie może być zatem zaakceptowane przez tych, którzy wciąż traktują język angielski jako przynależny do kręgu użytkowników natywnych, wyznaczających reguły i sposoby jego używania.

Dość oczywiste wydaje się więc stwierdzenie, że użytkownicy LFE wymykają się tradycyjnym normom narzuconym przez rodzimych użytkowników języka angielskiego, gdyż mają tendencję do wykazywania sporej dawki kreatywności w swoich wyborach językowych, a także do używania mniej tradycyjnych form gramatycznych i językowych w swoich wypowiedziach. Wybory te, co warto podkreślić, nie wynikają jednakowoż z niezajomości poprawnych konstrukcji, lecz często świadczą o świadomych wyborach dokonywanych przez użytkowników LFE, nakierowanych na przekaz informacji⁵⁰.

⁴⁹ P. Strevens, *Teaching English as an international language*, Oxford 1980.

⁵⁰ A. Cogo, M. Dewey, *Efficiency in ELF communication. From pragmatic motives to lexicogrammatical innovation*, „Nordic Journal of English Studies” 2006, 5 (2), s. 86–88.

Bibliografia

- Beetham H., *Personalization in the Curriculum: A view from learning theory*, [w:] *Personalizing Learning in the 21st Century*, S. de Freitas, Ch. Yapp (red.), Stafford 2004, s. 17–24.
- Bialystok E., Hakuta K., *In Other Words*, New York 1994.
- Breiteneder A., *The naturalness of English as a European lingua franca: The case of the 'third person -s'*, „Vienna English Working Papers” 2005, 14.2, s. 3–26.
- Böhringer H., *The sound of silence: Silent and filled pauses in English as a lingua franca business interaction* (komputeropis pracy magisterskiej), Vienna 2007.
- Cogo A., *English as a Lingua Franca. Form follows function*, „English Today” 2008, 95 (3), s. 58–61.
- Cogo A., Dewey M., *Efficiency in ELF communication. From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation*, „Nordic Journal of English Studies” 2006, 5 (2), s. 59–91.
- Coleman J., *English-medium teaching in European higher education*, „Language Teaching” 2006, 39, s. 1–14.
- Corder S. Pit., *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981.
- Crystal D., *English as a Global Language*, Cambridge 2002.
- Csikszentmihalyi M., *Finding Flow*, New York 1997.
- Dewey M., *English as a lingua franca: an empirical study of innovation in lexis and grammar* (komputeropis rozprawy doktorskiej), London 2007.
- EURYDYCE, *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie*, 2017.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R., *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore 1980.
- Fiedler S., *English as a lingua franca – a native-culture-free code? Language of communication vs. language of identification*, „Apples – Journal of Applied Language Studies” 2011, 5 (3), s. 79–97.
- Graddol D., *The Future of English?*, London 2000.
- Hymes D., *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia 1974.
- Hüllen W., *Identifikationssprache und Kommunikationssprache. Über problem der Mehr-sprachigkeit*, „Zeitschrift für germanistische Linguistik” 1992, 20 (3), s. 298–317.
- Jenkins J., *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford 2000.
- Jenkins J., *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca*, „Englishes in Practice” 2015, 2 (3), s. 49–85.
- Klimpfinger T., *Mind you sometimes you have to mix' – The role of code-switching in English as a lingua franca*, „Vienna English Working Papers” 2007, 16/2, s. 36–61.
- Kirkpatrick A., *Researching English as a lingua franca in Asia: The Asian Corpus of English (ACE) project*, „Asian Englishes” 2010, 31.1, s. 4–18.
- Lambert W., *Bilingualism and Language Acquisition*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2006/1981, vol. 379, 1, s. 9–24.

- Maley A., *ELF: a teacher's perspective*, „Language and intercultural communication” 2009, 9 (3), s. 187–200.
- Mauranen A., *Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication*, „International Journal of the Sociology of Language” 2006, 177, s. 123–150.
- McKay L. S., *Teaching English as an International language*, Oxford 2014.
- Mortensen J., *Notes on English used as a lingua franca as an object of study*, „Journal of English as a Lingua Franca” 2013, 2 (1), s. 25–46.
- Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M., *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa 2015.
- Nizęgorodcew A., *Understanding culture through a lingua franca*, [w:] *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), Katowice 2011, s. 7–20.
- Phillipson R., *Linguistic imperialism*, Oxford 1992.
- Pitzl M., *Non-understanding in English as a lingua franca: Examples from a business context*, „Vienna English Working Papers” 2005, 14.2, s. 50–71.
- Repka R., Šipošova M., *Communicative Approach and the teaching of English Language Means to Slovak Learners*, Bratislava 2016.
- Rodgers T., Richards J., *Approaches and methods in language teaching*, Oxford 2002.
- Seidlhofer B., *Language variation and change: The case of English as a lingua franca*, [w:] *English pronunciation models: a changing scene*, K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), Bern 2005, s. 59–75.
- Seidlhofer B., *English as a lingua franca and communities of practice*, [w:] *Anglistentag 2006 Halle Proceedings*, S. Volk-Birke, J. Lippert (red.), Trier 2007, s. 307–318.
- Seidlhofer B., *Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca*, „World Englishes” 2009, 28/2, s. 236–245.
- Seidlhofer B., *Understanding English as a lingua franca*, Oxford 2011.
- Selinker L., *Interlanguage*, „IRAL: International Review of Applied Linguistics” 1972, 10, s. 209–231.
- Soruc A., *Non-native Teachers' Attitudes towards English as a Lingua Franca*, H. U. „Journal of Education” 2015, 30 (1), s. 239–251.
- Strevens P., *Teaching English as an international language*, Oxford 1980.
- Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge 1998.
- West-Burnham J., *Leadership for personalizing learning*, [w:] *Personalizing Learning in the 21st Century*, S. de Freitas, Ch. Yapp (red.), Stafford 2004, s. 25–30.
- Williams M., Burden R.L., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge 1997.
- Wright A., *Medium: companion or slave?*, [w:] *Creativity in the English Language Classroom*, A. Maley, N. Peachey (red.), Bornemouth 2016, s. 14–23.