

Język angielski do celów akademickich: potrzeby studentów a możliwości ich zaspokojenia

Jo Lewkowicz

Uniwersytet Warszawski / Kings College, Londyn

1. Wstęp

Zarówno globalizacja języka angielskiego, jak i rozpowszechnienie wielojęzyczności wywierają niewątpliwy wpływ na rozwój języka angielskiego oraz na sposób używania tego języka. Takie zjawiska jak *code-switching* – zmiana kodu/przechodzenie z jednego języka na drugi (zob. np. Auer red. 2013) – i *translanguaging*, tj. użycie wszystkich zasobów językowych w interakcji wśród mówców wielojęzycznych (zob. np. García 2009; García i Wei, 2014), które parę lat temu były postrzegane jako niestandardowe użycie języka, są nie tylko akceptowane, ale nawet popierane w niektórych środowiskach. Zmiany te niewątpliwie wpływają na komunikację użytkowników. Moje zainteresowanie tymi zmianami, szczególnie dotyczącymi języka akademickiego, i zainteresowania Profesor Anny Duszak związane z analizą dyskursu w obu językach: polskim i angielskim, przybliżyły nas naukowo. W roku 2012 opublikowałyśmy wspólny tekst *Publishing academic texts in English: A Polish perspective* (Duszak i Lewkowicz 2012).

Główny nurt naszych rozważań dotyczył zrozumienia trudności, z którymi muszą się zmierzyć polscy naukowcy, publikując w międzynarodowych czasopismach anglojęzycznych. Szczególnie

interesowało nas zrozumienie, czym jest dobra praktyka akademicka w użyciu języka angielskiego i jak się ona zmieniała w ostatnich latach. Zagadnienia te mają znaczenie dla lepszego przygotowania praktykujących i przyszłych naukowców do publikowania swoich doświadczeń i prac naukowych. Można je rozpatrywać także z innej perspektywy – z perspektywy studentów, którzy zaczynają karierę akademicką. Perspektywa ta będzie analizowana w niniejszym artykule. Zamierzam odpowiedzieć na następujące pytania:

- Czy treści podręczników do nauki języka odzwierciedlają potrzeby uczących się?
- Czy podręczniki adresowane do studentów i określane jako podręczniki języka akademickiego odpowiadają potrzebom studentów?

W ostatnich latach coraz więcej studentów podejmuje studia za granicą. Jest to możliwe dzięki temu, że coraz więcej kierunków studiów, nawet w krajach nieanglojęzycznych, jest prowadzonych w języku angielskim. Dzięki komercjalizacji studiów wyższych i tworzeniu warunków zachęcających do studiowania, nawet w Polsce, która jest krajem jednolitym językowo, coraz więcej wydziałów oferuje studia w języku angielskim (np. studia medyczne na Uniwersytecie Medycznym w Warszawie, studia magisterskie z psychologii na Uniwersytecie Warszawskim). Angielski stał się *lingua franca* nie tylko na uniwersytetach, ale powszechnie na świecie (zob. np. Jenkins, Congo i Dewey 2011; Mauranen 2012; Seidlhofer 2011). Lepiej lub gorzej posługują się nim co trzeci mieszkaniec naszego globu. Przewiduje się, że do roku 2050 procentowy udział rodzimych użytkowników języka angielskiego wśród posługujących się tym językiem spadnie z 8% do 5% (Crystal 2012).

2. Język książkowy a język żywy

Rozpowszechnienie języka angielskiego ma wyraźny wpływ na posługiwanie się tym językiem nie tylko przez użytkowników języka angielskiego jako języka drugiego/obcego, ale także przez jego rodzimych

użytkowników. Język bez przerwy się zmienia, a ponadto różni ludzie używają go w różny sposób. Tak więc jakikolwiek opis ogólny języka jest do pewnego stopnia wyidealizowany, zwłaszcza dotyczy to języka mówionego. Wyraźne zmiany typowe dla użytkowników języka angielskiego jako *lingua franca* (ELF) to np. użycie w liczbie mnogiej rzeczowników, które w standardowym angielskim nie mają liczby mnogiej lub brak różnicowania fonemów takich jak /θ/ i /ð/. Dostosowanie się do takich zmian przez studentów i pracowników naukowych jest konieczne, aby skutecznie porozumiewać się, przedstawiając wyniki własnych prac i analiz innym pracującym nad podobnymi zagadnieniami. Jest to niezbędne do osiągnięcia sukcesu na studiach wyższych. Znajomość gramatyki i słownictwa jest konieczna, ale niewystarczająca. Użytkownicy powinni także zrozumieć społeczno-kulturowe uwarunkowania języka oraz rejestry języka, w którym pracują, uwzględniając, że np. opis czy prezentacja doświadczenia w naukach przyrodniczych różni się od raportu czy prezentacji w naukach społecznych. Jednak podręczniki przygotowujące studentów na studia anglojęzyczne i testy potwierdzające znajomość języka angielskiego (np. IELTS i TOEFL, które będą omówione w dalszej części tego artykułu) koncentrują się na gramatyce i słownictwie kosztem społeczno-kulturowych aspektów języka. Staje się to wyraźnie widoczne, gdy porównujemy typowe ćwiczenie z powszechnie używanego podręcznika z żywym językiem.

- (1) A: How / feel / get / celebrity / endorse / campaign
B: not / first choice / have to say
A: How / idea / increase / fines / strike you?
B: It / be / done before. / think / wrong track. / It / great / if / use / signs / back of cars

Powyższy przykład (1) zaczerpnięty został ze *Speak Out Upper Intermediate* (Eales i Oakes 2015: 137). W ćwiczeniu tym studenci, pracując

w parach, mają przedyskutować, jak najlepiej zapobiec zaśmiecaniu ulic. Podane są następujące propozycje:

- *Get a celebrity spokesman to promote the idea.*
Skłonić celebrytę do propagowania tej idei.
- *Have signs on the backs of cars: Don't even think of throwing your rubbish!*
Umieścić znaki informacyjne z tyłu samochodów: Nawet nie myśl o wyrzucaniu śmieci.
- *Increase fines for dropping litter.*
Zwiększyć kary za wyrzucanie śmieci.
- *Have rubbish bins which make a funny sound when something's dropped in.*
Zainstalować w koszach na śmieci urządzenia wydające zabawne dźwięki po tym, gdy coś zostanie wrzucone.

Ćwiczenie polega na tym, że studenci korzystając z podanych propozycji i zarysu dialogu (Przykład 1), mają wymienić „swoje własne opinie”, tymczasem wymiana zdań może być tylko pozorna i całkowicie przewidywalna. Zadanie ogranicza się do ćwiczenia form językowych, a nie polega na tworzeniu własnych wypowiedzi. Brak tu zaangażowania rozmówcy, co skutkuje spłyceciem prowadzonej rozmowy.

Zupełnie inną sytuację prezentuje następny przykład (2).

- (2) [Klucz transkrypcji: S – student; T – wykładowca; (.) – pauza, trwa do jednej sekundy; = zatraskiwania; ? intonacja wnosząca (wyraz) brak jasności; [] hałas i komentarz odnoszący się do wypowiedzi]

01 S: *where is mine?*

[gdzie moja?]

02 T: *where is yours (.) it's a very good question*

[gdzie twoja (.) dobre pytanie]

03: S: *I gave it in*

[oddziałam]

04 T: *I (.) in the box over there (.) was it? Where did you give it?*
 [ja (.) w skrzynce tam (.) czy tam? Gdzie oddałaś?]

05 S: *in the box downstairs*
 [w skrzynce na dole]

06 T: *ah, that's why I haven't got it*
 [dlatego nie otrzymałem]

07 S: *why?*
 [dlaczego?]

08 T: *because it should have been in the metal box here (.) you give it to me*
 [bo praca powinna znaleźć się w metalowej skrzynce tu (.) oddaj mi]

09 *again (.) it may even be lost*
 ponownie (.) może zgubiło się]

10 S: *because if they have any (.) I have your name on your paper*
 [inaudible]
 [bo jeżeli mają (.) napisałam twoje nazwisko na pracy]

11 T: *yes but it's probably got mislaid somewhere because they are not*
 [tak, ale prawdopodobnie zawieruszyło się bo one nie]

12 *expecting this work =*
 spodziewają się tej pracy]

13 S: = *OK*

14 T: *it should have been in the metal box there* [pointing in the direction of
 [powinno się znaleźć w tamtej metalowej skrzynce {wskazując w kierunku

15 *an adjacent room*
 pokoju obok}]

16 S: *huh*

17 T: *this time this time I'll let you off (.) if it happens again
I can't let*

[tym razem uwzględnij to (.) ale jeżeli to się powtórzy, to nie
będę mógł/mogła

18 *you off*
uwzględnić]

19 S: *OK*

20 T: *all tutorial work is in the box* [pointing in the direction of
an adjacent

[wszystkie prace domowe są w tej skrzynce {znowu pokazując
w kierunku

21 *room again*]
pokoju obok}]

22 S: *in this floor*
[na tym piętrze]

23 T: *yes, on the end here*
[tak tu na końcu]

24 S: *OK*

25 T: *OK* [turning away from S] *right our next job*
[OK {odwracając się od S} nasze następne zadanie]

26 S: *ahh can I give you*
[ale czy mogę oddać]

27 T: *yes, when you just give it to me as soon as possible*
[tak, ale oddaj jak najszybciej]

28 S: *OK.*

Wymiana zdań pomiędzy studentką (S) a wykładowcą (T) ma miejsce podczas seminarium z biologii na jednym z uniwersytetów w Londynie.

Studentka posługuje się wyuczonym językiem angielskim jako drugim/obcym, a wykładowca jest rodzimym użytkownikiem języka angielskiego. Interakcja toczy się na początku seminarium, kiedy wykładowca oddaje studentom poprawioną pracę domową.

W rozmowie tej studentka chce uzyskać konkretne informacje, gdy orientuje się, że jej tekst nie trafił do rąk wykładowcy. Jest zainteresowana, czy może jeszcze oddać pracę, jak i kiedy może ją przekazać. Wykładowca powtarza dwa razy, gdzie praca ma być włożona (zob. l. 14–15 i 20–21), ale nie precyzuje, do kiedy ma to nastąpić. Pomimo tego, że wykładowca daje do zrozumienia, że chce zmienić temat, studentka nie pozwala na to (zob. l. 26). Powraca do zadanego pytania, usiłując uzyskać dla siebie ważną informację (zob. Leung i Lewkowicz 2013 na temat rozszerzonego wyjaśnienia tego przykładu).

Te dwa przykłady wyraźnie pokazują różnicę między interakcją „książkową” a żywą. W przykładzie pierwszym wziętym z podręcznika, interakcja jest pseudoautentyczna, bo pomimo tego, że temat wydaje się stosowny, jest to typ ćwiczenia, które ma być wykonane w jak najszybszym czasie i jak najbardziej poprawnie, bez większego zaangażowania się w temat. W przykładzie drugim interakcja jest spontaniczna, ważne jest, co powie rozmówca, a nie poprawność wypowiedzi.

3. Autentyczność języka mówionego i pisanego

Nie ma wątpliwości, że podręczniki języka angielskiego przeszły metamorfozę w ciągu ostatnich lat. Dla naszej dyskusji ważne jest, jak się zmieniło rozumienie języka autentycznego i jak obecne podręczniki odzwierciedlają autentyczność. Wystarczy przejrzeć różne wydania podręczników, np. *Headway* (Soars i Soars 1984) i *New Headway* (Soars i Soars 2009), aby dostrzec różnice. W przypadku *Headway*'a i innych podręczników z tego okresu (np. *English File*, Latham-Koenig, Oxenden i Seligson 1996) jako przykłady tekstów autentycznych podawane były artykuły z gazet, czasopism itp. Były to materiały pisane przez rodzimych

użytkowników języka dla rodzimych użytkowników języka, a nie materiały pisane w celach dydaktycznych. Tematy tekstów do czytania i do omówienia dotyczyły przeważnie świata anglojęzycznego (kultury brytyjskiej lub amerykańskiej), a nie doświadczeń uczących się (np. kupno domu w mieście lub na wsi, Soars i Soars 1984: 31).

Od pewnego czasu przyjęło się, że materiały do ćwiczeń powinny być bardziej zróżnicowane, a nie tylko skupione na wyidealizowanym świecie anglojęzycznym. Przykłady językowe powinny odnosić się do kontekstów życia studentów, którzy pochodzą z różnych części świata i którzy zetkną się w życiu z szerokim zakresem zastosowań języka angielskiego, m.in. w literaturze naukowej, w negocjacjach biznesowych, ale także podczas podróży i w zwykłych kontaktach międzyludzkich (zob. Leung i Lewkowicz 2017). Stąd we współczesnych podręcznikach wprowadzane są różne odmiany językowe, takie jak np. dialekty australijskie i hinduskie. Wprowadzane są też różne sytuacje międzykulturowe, takie jak porównanie życia rodzinnego w Kenii i Chinach lub prowadzenie kuchni przez gospodynię włoską, amerykańską i hinduską (*New Headway Intermediate*, Soars i Soars 2009). Jednak pomimo tych pozytywnych zmian, poprawne formy językowe, według standardów i norm rodzimych użytkowników angielskiego, są nadal podstawą większości zadań w tych podręcznikach. Ponadto wymagane w podręczniku formy językowe sugerują uczącym się, że istnieje jedno pojęcie poprawności.

Istotne braki współczesnych podręczników ujawniają się w propozycjach tego, o czym studenci mają mówić lub pisać. Zakres proponowanych tematów jest zwykle ograniczony, powtarza się w różnych podręcznikach i na różnych poziomach (np. ekologia, technologia, podróże). Często występują tematy, które nie interesują studentów, ale są politycznie poprawne. Według J. Gray'a (2002), wydawcy podręczników, aby zwiększyć sprzedaż swoich książek, polecają autorom unikanie następujących tematów: polityka, alkohol, religie, seks, narkotyki, -izmy (seksizm, rasizm, radykalizm itp.), pornografia (w języku angielskim

tworzy to akronim PARSNIP, czyli „pietruszka”). Dlatego proponowane tematy, pomimo tego, że mogą wydawać się autentyczne, nie są istotne dla studentów; nauczenie prawidłowych form językowych staje się tu głównym celem.

W autentycznej komunikacji przekazanie treści jest ważniejsze niż użycie właściwych form językowych. Widać to w następującym przykładzie (nr 3) który pochodzi z wykładu z socjolingwistyki. Wykładowca (T) objaśnia różne pojęcia, takie jak „dialekt” i „język standardowy”. Sugeruje, że pewne odmiany językowe używane przez społeczeństwo cieszą się prestiżem, który może być jawny lub ukryty. Ponadto niektóre grupy mogą cenić odmiany językowe, które nie są wysoko cenione w innych grupach społecznych. W trakcie późniejszej dyskusji ze studentami, studentka (S), posługująca się językiem angielskim jako językiem obcym, wykazuje chęć rozwinięcia pojęcia prestiżu i związku prestiżu jawnego i ukrytego. Jej komentarz pokazuje, że nie tylko zrozumiała wykład i to, co wykładowca przekazał (l. 01–08), ale nawet uważa związek między jawnym a ukrytym prestiżem za bardziej skomplikowany niż wykładowca sugerował. Dłuższa odpowiedź wykładowcy wskazuje na to, że zrozumiał, co studentka chciała wyrazić i uważa jej wypowiedź za cenną, pomimo że była to wypowiedź niezbyt gramatyczna i niekonieczne precyzyjna. Przykład ten został szeroko omówiony przez C. Leung i J. Lewkowitz (2013). Z punktu widzenia językowego przytoczona wypowiedź studentki byłaby nisko oceniona, ale w interakcji ważny jest kontekst i zaangażowanie mówcy w omawiany temat i właśnie te czynniki zdecydowały o sukcesie komunikacyjnym studentki.

- (3) [Klucz transkrypcji: S – student; T – wykładowca; (.) – pauza, trwa do jednej sekundy; = zatraskiwania; ? intonacja wnosząca (wyraz) brak jasności; [] hałas i komentarz odnoszący się do wypowiedzi]

01 S: *you know the covert prestige thing (.) it's kind of contradictory to what*

- 02 *it really means (.) difficult to know what it means (.) because the overt*
- 03 *one is privileged open language (.) but aah people you know in high*
- 04 *places you know such as musicians (.) obviously in high places (.) you*
- 05 *know (.) are using this other type of language which is in a way privilege*
- 06 *because they can use it (.) and like a majority of people are using*
- 07 *the same language (.) so it kind of contradicts the meaning of the covert*
- 08 *prestige in a way*
- 09 T: *yeah I mean these are (.) these are just terms that (.) what happens aah*
- 10 *someone in the field let's say sociolinguistics will use aah will*
- 11 *coin the usage of a term in order to help them understand you know a*
- 12 *certain context or a certain aspect of language use (.) and that will gain*
- 13 *currency...*

[Podaję tu sens wypowiedzi, a nie dokładne tłumaczenie, z którego byłoby trudno wnioskować o jakości wypowiedzi studentki.

0 – 8: pojęcie ‘ukryty prestiż’ wydaje się sprzeczne i trudne do zrozumienia. ‘Jawny prestiż’ jest uprzywilejowany, ale grupy takie jak muzycy, którzy są uprzywilejowani w społeczeństwie, jednocześnie porozumiewają się „swoim językiem”, jak i językiem wspólnym dla społeczeństwa, co zaprzecza przedstawionemu rozumieniu pojęcia ‘ukryty prestiż’;

Wykładowca odpowiada:

9 – 13: są to tylko pojęcia – wprowadzone przez naukowców, aby można było lepiej zrozumieć szczególne konteksty i użycie w nich języka ...]

4. Podręczniki języka specjalistycznego do celów akademickich

Powyżej przedstawiono porównanie między żywym językiem a podręcznikami ogólnymi do nauki języka angielskiego, jednak podobne różnice zauważalne są w podręcznikach służących głównie do przygotowania na studia anglojęzyczne (*English for Academic Purposes*), takie jak *Cambridge Academic English* (Hewings 2012) i *Oxford EAP* (De Chazal i Moore 2013). Podręczniki te różnią się od bardziej ogólnych tym, że mają za zadanie przygotowanie przyszłych studentów do komunikowania się na studiach wyższych. W podręcznikach tych przyjmuje się podstawowe założenie, że wymagania językowe są jednolite, niezależne od kierunku studiów akademickich. Ponadto zakłada się, że wymagania te mogą być dokładnie opisane. Jest to wątpliwe ze względu na szerokość pojęcia *Academic Purposes* (cele akademickie), które zawiera całą gamę kierunków: ścisłe, humanistyczne, medyczne, nauki społeczne, techniczne itp. Ich celem jest realizacja potrzeb jak największej liczby uczących się, a więc podręczniki te, podobnie jak wcześniej omówione podręczniki ogólne, nie zawierają *de facto* treści i tematów ściśle specjalistycznych. Jest to atut podkreślany we wstępie do *Cambridge Academic English* (Hewings 2012). Ponadto podstawowym celem większości zadań jest poprawność językowa lub zapoznanie uczących się z przyjętymi stereotypami językowymi (np. z organizacją typowego wypracowania). W podręcznikach tych nie mówi się o tym, że wypowiedzi pisemne różnią się nie tylko warstwą leksykalną, ale także strukturą wypowiedzi oraz sposobem przedstawienia tezy i własnych przemyśleń, w zależności od dziedziny nauki. Uczący się może więc odnieść wrażenie, że w świecie nauki obowiązuje jeden powszechnie przyjęty wzorzec poprawności i dlatego podręczniki te mogą bardziej szkodzić, niż pomagać (Wingate 2015).

5. Podręczniki przygotowujące do egzaminów językowych

Studenci mają obowiązek zdawać egzamin z języka obcego. Jest on wymagany od osób, które nie mają wykształcenia anglojęzycznego, ale starają się o przyjęcie na studia anglojęzyczne. Wynik takiego egzaminu ma udowodnić sprawność językową i wykazać, że brak znajomości języka nie będzie stanowił przeszkody do ukończenia studiów. Najczęściej uznawane egzaminy to: IELTS (*International English Language Testing Service*, opracowany przez Cambridge English Language Assessment z British Council i International Development Program [IDP], Australia) oraz TOEFL (opracowany przez Educational Testing Service [ETS], USA). Do każdego egzaminu są podręczniki, których celem jest zapoznanie studentów z wymaganiami egzaminacyjnymi i przygotowanie do egzaminu. Każdy z podręczników przedstawia wymagania egzaminacyjne i na tych wymaganiach będą koncentrowały się poniższe rozważania.

6. Egzaminy z języka akademickiego

Egzaminy z języka akademickiego (EAP), a także podręczniki, które do nich przygotowują, są do pewnego stopnia porównywalne do podręczników omówionych wcześniej. Podstawowe założenie opiera się na możliwości stosowania jednego egzaminu dla wszystkich kierunków studiów. Zatem treści tekstów do słuchania, czytania i mówienia muszą być ogólne, przystępne dla wszystkich zdających. Oceniana jest głównie poprawność języka używanego przez egzaminowanego – zarówno w piśmie, jak i w mowie. W podręcznikach podkreśla się znaczenie poprawności językowej.

Jako przykład weźmiemy wymagania dotyczące części pisemnej. Pomimo tego, że treść wypowiedzi jest uwzględniana w ocenianiu wypracowań wymaganych zarówno na egzaminie TOEFL, jak i IELTS, to jakość tej wypowiedzi wydaje się być drugorzędna. Jak wynika ze

skali oceniania wypracowania/rozprawki na egzaminie TOEFL (wersja internetowa), oceniane są cztery aspekty językowe (zob. tabela 1 poniżej). Jeden z nich odnosi się wprawdzie do treści, ale z punktu widzenia jej dostatecznego rozwinięcia, a nie dotyczy jakości argumentacji i wiedzy kandydata. (Pozostałe aspekty odnoszą się do struktury wypowiedzi, poprawności gramatycznej i właściwego użycia słownictwa.)

<p>3 An essay at this level largely accomplishes all of the following: Addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated Is generally well organised and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications and details Displays unity, progression and coherence, though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connection Displays facility in the language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form or use of idiomatic language that do not interfere with meaning</p>	<p>Wypracowanie na tym poziomie spełnia większość następujących warunków: Trzyma się tematu, ale nie wszystkie myśli są w pełni opracowane Ogólnie jest dobrze zorganizowane i rozwinięte, z użyciem stosownych i wystarczających szczegółów, przykładów i wyjaśnień, Wykazuje jedność, spójność i wyraźny postęp myślowy, ale mogą występować nieliczne powtórzenia, dygresje lub brak połączenia myśli Wykazuje umiejętności językowe, odpowiedni zakres struktur oraz różnorodność leksykalną, pomimo nielicznych drobnych błędów w użyciu struktur, słownictwa lub idiomatycznego języka, które nie zakłócają komunikacji.</p>
<p>4 An essay at this level is marked by one or more of the following: Addresses the topic and task using somewhat developed explanations Displays unity, progression and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured May demonstrate inconsistent facility in sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning May display accurate but limited range of syntactic structures and vocabulary</p>	<p>Wypowiedź na tym poziomie odpowiada przynajmniej jednemu z następujących opisów: Zgodna z tematem, wyjaśnienia dosyć dobrze rozwinięte Wykazuje jedność, spójność i wyraźny postęp myślowy, ale powiązanie myśli w rzadkich przypadkach może być niejasne Wybór struktur i leksyki niekoniecznie stosowny, może w rzadkich przypadkach zakłócać komunikację Poprawny, ale ograniczony wybór struktur i leksyki</p>

Tabela 1. Część pięciopunktowej skali oceniania. Źródło: ETS, *The Official Guide to the New TOEFL IBT* (2007: 261).

Drugie zadanie w tym egzaminie z pisania polega na podsumowaniu i skomentowaniu wypowiedzi wysłuchanej i przeczytanej. Jest ono poprawiane komputerowo. Aspekty pisania, które oceniane są automatycznie, to: błędy gramatyczne, użycie języka (np. wybór przyimka), interpunkcja, styl, struktura dyskursu, użycie słownictwa, różnorodność użytych zdań, użycie źródeł, jakość spójności dyskursu (www.ets.org/research/topics). Dodatkowo każde wypracowanie jest też oceniane przez egzaminatora. Jednak z powyższej listy wynika, że poprawność językowa oraz trzymanie się pewnych przyjętych schematów są najważniejsze.

Egzaminy mają jednak swoją specyfikę, która zawęża jeszcze bardziej niż podręczniki do języka akademickiego (EAP) typ zadań, które mogą być zastosowane podczas testu. Ograniczony czas trwania egzaminu (TOEFL wersja internetowa trwa 4 godziny, a IELTS 3 godziny 30 minut + 11–14 minut test z mówienia) powoduje, że części poświęcone słuchaniu są dużo krótsze niż wykłady na uczelni, że długość tekstów do czytania jest ograniczona oraz że studenci mają niewiele czasu, aby się zastanowić nad tematem wypowiedzi pisemnej. Przygotowanie studentów do takich egzaminów nie jest równoznaczne z przygotowaniem ich do podjęcia studiów anglojęzycznych. Z wywiadu ze studentami, którzy zdali test z biegłości języka, wynika, że na początku roku akademickiego bardzo słabo rozumieli swoich wykładowców, którzy podczas wykładów mówili szybko i nie dostosowywali swoich wypowiedzi do faktu, że w wykładach uczestniczyło około 25% studentów używających języka angielskiego jako obcego. Dopiero po pierwszym semestrze ankietowani byli w stanie zrozumieć 60%–80% tego, co wykładowcy mówili (Ingram i Bayliss 2007). W tym samym badaniu D. Ingram i A. Bayliss stwierdzili, że wielu studentów niechętnie brało udział w dyskusji podczas zajęć, bo brakowało im stosownego języka i pewności siebie. J. Jenkins (2014) opisuje wywiad przeprowadzony ze studentką niezadowoloną z oceny pracy pisemnej, która dowiaduje się od prowadzącego zajęcia, że styl i organizacja jej wypracowania nie są stosowane w dziedzinie, którą ona studiuje, mimo tego, że były one wyuczone podczas

przygotowywania się do egzaminu z języka angielskiego. Te przykłady sugerują, że jest pewien dysonans między tym, co jest wymagane na studiach, a tym, co jest uczone na językowych kursach przygotowawczych.

7. Dyskusja

Powyższy opis podręczników nie miał na celu systematycznego przeglądu ani krytycznej analizy jakiegokolwiek z nich. Chodziło w nim raczej o rozważenie, do jakiego stopnia podręczniki te biorą pod uwagę istotne potrzeby przygotowujących się na studia, aby zidentyfikować lukę między tym, co one oferują, a potrzebami uczących się. Wynikają z tego trzy ważne kwestie.

Pierwsza kwestia dotyczy autentyczności tekstów i ćwiczeń z nimi związanych. Dzięki postępowi techniki korzystanie z tekstów ze źródeł autentycznych stało się łatwiejsze. Nie ma jednak gwarancji, że wybrane do celów dydaktycznych teksty będą istotne i ciekawe dla studentów konkretnego kierunku. Jak prawie 40 lat temu spostrzegł H. Widdowson (1978), nie wystarczy wziąć tekst z autentycznego źródła i uznać go za autentyczny; tekst musi być uwierzytelniony przez odbiorców. Chodzi tu o różnice między językiem prawdziwym (*genuine*) a autentycznym (*authentic*). Jeżeli źródła nie są dla danej grupy ciekawe i tematyka nie angażuje ich, to pomimo tego, że teksty są autentyczne, jest to autentyczność pozorna. Są one przykładem użycia języka w środowisku anglojęzycznym, ale nie będą miały większego znaczenia dla odbiorców. Takie materiały dydaktyczne nie spełniają podstawowego założenia interakcji komunikacyjnej (*Communicative Language Teaching*) wprowadzonego przez M. Canale i M. Swain (1980a; 1980b): nie umożliwiają bowiem prawdziwego zaangażowania się. Spełniają tylko funkcję przykładów użycia języka w kontekstach wybranych przez autorów podręczników, ale nie zawsze związanych z potrzebami uczących się.

Druga istotna kwestia dotyczy poprawności językowej. Niewątpliwie znajomość gramatyki i leksyki jest podstawą porozumiewania się

w jakimkolwiek języku. Trudno wyobrazić sobie ćwiczenia językowe bez zwracania uwagi na te elementy języka: słownictwo, gramatyka i wymowa. Ale czy one powinny stanowić główny cel nauczania? Nie tak dawno temu, w połowie XX wieku, odpowiedź na to pytanie brzmiałaby, że każdy system językowy jest autonomiczny i stabilny (ale niekoniecznie trwałe) i powinien być przez uczących się opanowany (zob. np. Celce-Murcia 2001 lub Richards i Rogers 2001 na temat historycznego opisu podejść do nauczania języka angielskiego). Jednak w latach 70. i 80. dzięki pracy naukowców: najpierw antropologów (Hymes 1972), a później językoznawców (m.in. Breen 1985; Brumfit i Johnson 1979; Morrow 1981; Savignon 1983; Widdowson 1978), pojawiło się szersze rozumienie kompetencji komunikatywnej, które zostało zastosowane w nauczaniu języków obcych. Szczególnie ważny był wkład M. Canale i M. Swain (Canale 1983, 1984; Canale i Swain 1980a, 1980b), którzy wskazali, że komunikacja w ramach edukacji językowej zawiera cztery kompetencje: gramatyczną, socjolingwistyczną, dyskursu i strategiczną. Ta zmiana w rozumieniu kompetencji komunikatywnej pozwoliła dostrzec, że znajomość języka nie polega wyłącznie na wyuczeniu się systemu formalnego: równie ważna jest umiejętność użycia języka stosownie do kontekstu, sytuacji i mówców.

Warto w tym miejscu zauważyć, że zasady tak rozumianej kompetencji komunikatywnej stały się podstawą najważniejszego dokumentu odnoszącego się do kształcenia w zakresie języków obcych, czyli Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie (CEFR, 2001). System był wprowadzony dla potrzeb europejskich, ale został przyjęty na całym świecie. W dokumencie wskazuje się na uwarunkowania społeczne (*social agents*) użytkowników i uczących się języków obcych, którzy posługują się językiem, aby osiągnąć założony cel. Podkreśla się, że nauczanie języka ma przygotować uczących się do komunikowania się w autentycznych sytuacjach, np. w trakcie spotkania biznesowego czy porozumiewania się

podczas podróży turystycznej, a więc odnosi się także do analizowanego tu przypadku studiowania i pracy naukowej na uczelni.

Na studiach anglojęzycznych studenci stykają się z wielojęzycznością. Dla wielu wykładowców i studentów język angielski jest ich drugim (wyuczonym) językiem, jednak dla wszystkich, również dla studentów i naukowców, dla których angielski jest ich pierwszym językiem, jest to *lingua franca* – język, w którym wszyscy się porozumiewają. W sytuacjach autentycznych nie będzie chodziło o poprawność językową, ale raczej o budowanie interakcji i wspólnego zrozumienia. Wymaga to wielu innych umiejętności niż tylko znajomości leksyki i gramatyki, które są przedstawiane w podręcznikach i oceniane na egzaminach. Porozumiewanie się wymaga zaangażowania, którego często brak, gdy interakcja polega na zastosowaniu wyuczonych form językowych, a nie na przekazaniu własnych myśli i opinii.

Poprawność języka pisanego w komunikacji akademickiej powinna być również inaczej rozumiana. Nie wystarczy tylko poprawnie używać leksyki i gramatyki, ale przede wszystkim ważna jest znajomość norm języka stosowanego w danej dyscyplinie, czyli językowego rejestru akademickiego charakterystycznego dla danej specjalności. Różnice w wymaganiach i praktykach stosowanych w dyskursie akademickim zostały szczegółowo opisane w literaturze przedmiotu (np. Lea i Street 1998, 2006; Lillis i Scott 2007; Tribble i Wingate 2013; Wingate 2015). Jak jednak zauważono wcześniej, są one rzadko uwzględniane w podręcznikach, które mają służyć „wszystkim”, zatem skupiają się na tych funkcjach języka, które są rzekomo wspólne dla wszystkich dyscyplin. Uczący się języka nabierają przekonania, że jest jeden standard języka akademickiego, którego warto się trzymać.

Trzecia kwestia wiąże się z pojęciem wielokulturowości. Warto zauważyć, że żaden tekst lub podręcznik nie jest kulturowo neutralny (Leung i Lewkowicz 2017). Autorzy i wydawcy podręczników oraz egzaminów językowych dokonują wyboru treści tekstów do czytania i słuchania przez pryzmat własnych doświadczeń kulturowych.

Często jest to wyidealizowana perspektywa anglojęzycznego świata. Nawet jeśli wspomina się o kulturze innych społeczeństw, jej obraz jest dość zamknięty i stereotypowy. W ćwiczeniach brakuje przykładów pokazujących wzorce płynności języka w autentycznych sytuacjach akademickich. Studenci nie mają okazji do udziału w realnej płynnej interakcji, jak choćby przedstawionej w przykładach (2) i (3), która jest przez nich inicjowana i kontrolowana.

8. Konkluzje

Materiały dydaktyczne, czy to w postaci podręcznika, czy egzaminu językowego, mają charakter komercyjny. Są przeznaczone dla szerokiej grupy odbiorców, więc nie mogą zadowolić wszystkich. Pomimo dużych postępów technicznych, które umożliwiają dostęp do różnych źródeł autentycznych, muszą one zostać uwierzytelnione przez użytkowników. Materiały aktualne zwykle szybko się przedawniają. Jest to kolejny powód wyboru przez wydawców neutralnych tematów i tekstów, które mogą nie odpowiadać potrzebom i zainteresowaniom uczących się (Gilmore 2007). Skutkuje to brakiem zaangażowania uczących się w dyskusje i analizę ich treści. Aby zwiększyć zaangażowanie w naukę języka, materiały dydaktyczne powinny zachęcać do refleksji i być bardziej kontrowersyjne, tak by zachęcały uczących się do wprowadzania własnych przemyśleń. Międzynarodowe, komercyjne podręczniki nie są w stanie zaspokoić oczekiwań w tym zakresie.

9. Rekomendacje

Aby sprostać potrzebom studentów i lepiej ich przygotować do studio-
wania w języku angielskim, materiały dydaktyczne powinny być dosto-
sowane do wskazanych wyżej potrzeb. Zamiast koncentrować się na
ogólnej wiedzy o języku akademickim, powinny zapoznawać uczących
się z praktykami stosowanymi w danej dziedzinie i różnicami między

dziedzinami. Powinny także odzwierciedlać różnicę wprowadzoną przez A.M. Johns (2008) między akwizycją rejestru (*genre acquisition*) a świadomością rejestru (*genre awareness*). Dopiero wtedy studenci pracowaliby z materiałami autentycznymi, dostosowanymi do ich zainteresowań i potrzeb. Mogliby też sami podjąć analizę materiałów pod nadzorem nauczyciela. Przykładowy opis takich zajęć prowadzonych na jednej z londyńskich uczelni przedstawili Ch. Tribble i U. Wingate (2013).

Proponowane podejście wymaga poniesienia większego nakładu pracy, czyli wybrania stosownych materiałów lub zachęcenia studentów, aby sami wybrali materiały dla nich ważne i interesujące. Może to stanowić problem dla nauczycieli języka angielskiego, którzy są ekspertami w zakresie języka, ale nie w innych dziedzinach. Nauczyciele języka powinni więc współpracować z innymi ekspertami oraz mieć możliwości doksztalcania się w zakresie dyscyplin, których dotyczą prowadzone przez nich zajęcia. Korzyści płynące z takiego podejścia do nauczania języka przeważają nad jego negatywnymi aspektami, zbliżając nauczycieli języka i innych dyscyplin naukowych.

Wkład studentów w przygotowanie zajęć z pozostałych umiejętności językowych (słuchanie i mówienie) jest równie ważny. Zwiększenie wkładu własnego otwiera możliwość wzrostu osobistego zaangażowania, co przyczynia się do rozwoju nie tylko językowego, ale także intelektualnego. Odwrócenie uwagi od poprawności i skierowanie jej na treść przekazywanych myśli i opinii na tematy ważne dla uczących się pozwoli im uzyskać większą płynność językową oraz pewność siebie. W takiej interakcji może się zdarzyć, że będą oni sięgali po różne zasoby językowe, nie trzymając się ściśle jednego języka (angielskiego). To z kolei stanowić może odpowiedź na oczekiwania dzisiejszego wielojęzycznego świata, w którym użycie jednego tylko języka nie wydaje się ani istotne, ani praktyczne.

W końcu pozostaje także kwestia egzaminów z języka akademickiego (i przygotowujących do nich podręczników). Jeżeli uznamy, że pojęcie EAP jest zbyt ogólne, a więc nie ma jednolitych standardów

językowych, które mogą być sprawdzone na drodze egzaminacyjnej, to może warto zastanowić się nad bardziej lokalnymi rozwiązaniami, stosownymi dla danej uczelni lub danego wydziału. Istnieje możliwość, aby uczący się udostępniali egzaminatorom swoje nagrania i portfolio, które lepiej odzwierciedlają ich umiejętności niż trzy- lub czterogodzinny egzamin. Takie rozwiązanie, proponowane przez C. Leung, I. Lewkowicz i J. Jenkins (2016), zwiększyłoby ich zainteresowanie procesem uczenia się oraz zaangażowanie w zajęcia, w których biorą udział.

Bibliografia

- Auer, Peter (red.)
2013 *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London/New York: Routledge.
- Block, David i Deborah Cameron (red.)
2002 *Globalization and Language Teaching*. London/New York: Routledge.
- Breen, Michael
1985 „The social context for language learning – A neglected situation”, *Studies in Second Language Acquisition* 1: 135–158.
- Brumfit, Christopher i Keith Johnson
1979 *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, Michael
1983 „From communicative competence to language pedagogy”, w: Jack C. Richards i Richard W. Schmidt (red.), 2–27.
1984 „A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting”, w: Charlene Riviera (red.), 107–122.
- Canale, Michael i Merrill Swain
1980a „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics* 1/1: 1–47.
1980b *A Domain Description for Core FSL: Communication Skills*. Ontario: Ministry of Education.

- Celce-Murcia, Marianne
2001 *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (wydanie 3.). Boston: Heinle i Heinle.
- Council of Europe
2001 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David
2012 „A global language”, w: Philip Seargeant i Joan Swann (red.), 151–196.
- De Chazal, Edward i Julie Moore
2013 *Oxford EAP. A course in English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Duszak, Anna i Jo Lewkowicz
2012 „Publishing academic texts in English: A Polish perspective”, *Journal of English for Academic Purposes* 7/2: 75–138.
- Eales, Frances i Steve Oakes
2015 *Speakout Upper Intermediate Students' Book*. (wydanie 2.). UK: Pearson Longman.
- Educational Testing Service
2007 *The Official Guide to the New TOEFL IBT*. (wydanie 2.). New York: McGraw-Hill.
- García, Ofelia
2009 *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, West Sussex.
- García, Ofelia i Li Wei
2014 *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gilmore, Alex
2007 „Authentic materials and authenticity in foreign language learning”, *Language Teaching* 40: 97–118.
- Gray, John
2002 „The global coursebook in English Language Teaching”, w: David Block i Deborah Cameron (red.), 151–167.
- Hewings, Martin
2012 *Cambridge Academic English B2 Upper Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell H.
1972 „On communicative competence”, w: John Bernard Pride i Janet Holmes (red.), 269–293.

- Ingram, David i Amanda Bayliss
2007 *IELTS as a Predictor of Academic Language Performance, Part 1*. London: British Council.
- Jenkins, Jennifer
2014 *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. London: Routledge.
- Jenkins, Jennifer, Alessia Congo i Martin J. Dewey
2011 „Review of developments in research into English as a *lingua franca*”, *Language Teaching*, 44/3: 281–315.
- Jenkins, Jennifer, Will Baker i Martin J. Dewey (red.)
2017 *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon, Oxon/New York: Routledge.
- Johns, Ann M.
2008 „Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest”, *Language Teaching* 41/2: 237–252.
- Latham-Koenig, Christina, Clive Oxenden i Paul Seligson
1996 *English File*. Oxford: Oxford University Press.
- Lea, Mary R. i Brian V. Street
1998 „Student writing in higher education: An academic literacies approach”, *Studies in Higher Education* 23/2: 157–172.
2006 „The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications”, *Theory into Practice* 45/43: 368–377.
- Lillis, Theresa i Mary Scott
2007 „Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy”, *Journal of Applied Linguistics* 4/1: 5–32.
- Leung, Constant i Jo Lewkowicz
2013 „Language communication and communicate competence. A view from contemporary classrooms”, *Language and Education* 27(5): 398–414.
2017 „English language teaching – Pedagogy reconnection with the social dimension”, w: Jennifer Jenkins, Will Baker i Martin J. Dewey (red.), 61–73.
- Leung, Constant, Jo Lewkowicz i Jennifer Jenkins
2016 „English for academic purposes: A need for remodelling”, *Englishes in Practice* 3/3: 55–73.
- Mauranen, Anna
2012 *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Morrow, Keith
1981 „Principles of communicative methodology”, w: K. Johnson i K. Morrow (red.), *Communication in the classroom*. Harlow, Essex: Longman, 59–66.
- Pride John Bernard i Janet Holmes (red.)
1972 *Sociolinguistics*. London: Longman.
- Richards, Jack C. i Theodore S. Rogers
2001 *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. wydanie). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. i Richard W. Schmidt (red.)
1983 *Language and Communication*. London/New York: Routledge.
- Riviera, Charlene (red.)
1984 *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Savignon, Sandra J.
1983 *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Seargeant, Philip i Joan Swann (red.)
2012 *English in the World. History, Diversity, Change*. Abingdon: Routledge/ Milton Keynes: The Open University.
- Seidlhofer, Barbara
2011 *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, John i Liz Soars
1984 *Headway Intermediate*. Oxford: Oxford University Press
- Soars, John i Liz Soars
2009 *New Headway Intermediate* (4. wydanie). Oxford: Oxford University Press.
- Tribble, Christopher i Ursula Wingate
2013 „From text to corpus: A genre-based approach to academic literacy instruction”, *System* 41/2: 307–321.
- Widdowson, Henry
1978 *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wingate, Ursula
2015 *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Bristol: Multilingual Matters.