

# Krzysztof Polok

---

## Akulturacyja nauczycieli języka drugiego : badania i wnioski

---

Chowanna 1, 157-174

---

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 157–174
------------	--	---------------	-------------------	--------------	------------

Krzysztof POŁOK

## Akulturacyja nauczycieli języka drugiego Badania i wnioski

W czasach, gdy znajomość języków obcych staje się koniecznością, należałoby – jak sądzę – zwrócić uwagę nie tylko na formy uczenia się języka przez żądnych wiedzy (i nie zawsze cierpliwych) uczniów, lecz przede wszystkim na osoby decydujące o organizacji całego procesu kształcenia językowego, czyli nauczycieli języka. Skoro właśnie oni są w głównej mierze odpowiedzialni za poziom znajomości języka w społeczeństwie, należałoby, jak się wydaje, podjąć próbę wykształcenia takich cech zawodowych nauczycieli języka, aby byli oni świadomymi przekazicielami informacji językowych, które w późniejszym okresie stanowić powinny o sukcesie komunikacyjnym ich uczniów. Ponieważ przeświadczenie, iż odpowiedniego nauczyciela języka należy stworzyć (wykształcić?), nie jest – w moim przekonaniu – sądem irracjonalnym (po to bowiem tworzone są różnego rodzaju szkoły zawodowe, aby w nich przygotowywać świadomych swojej misji adeptów danej profesji), celem podjętych przeze mnie badań była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest zastosowanie odpowiednich technik kształcących w celu podniesienia ogólnego poziomu kompetencji (różnego rodzaju) przyszłych nauczycieli języka drugiego, aby byli oni w pełni świadomi zadań i celów, którym powinni sprostać, i odpowiedzialnie uczestniczyli w procesie nauki języka swoich uczniów.

Uważam – w przeciwieństwie do Chomsky’ego (np. 2002, s. 37) – iż znajomość języka obcego nie oznacza jedynie znajomości struktur gramatyczno-leksykalnych, lecz jest procesem o wiele bardziej złożonym, łączącym się

ze znajomością kontekstu, w którym dane struktury mogą zaistnieć. Postanowiłem zatem przeprowadzić badania w celu sprawdzenia, czy możliwe jest zastosowanie odpowiednich technik kształceniowych po to, aby przyszli nauczyciele języka obcego zostali odpowiednio uświadomieni o fakcie, iż zaniedbywanie istotnych z uwagi na kształcenie językowe właściwości języka (takich jak np. językowe przyporządkowanie kulturowe) prowadzi w efekcie do zachowań metodologicznie niezbyt usprawiedliwionych, w wyniku których ogólna jakość wykształcania się wśród uczniów kompetencji językowo-komunikacyjnych jest wyraźnie niższa niż wówczas, gdy zachowania takie zostały przez nauczycieli uwzględnione w tworzonych przez nich planach kształcenia językowego (zob. np. P o l o k, 2002). Ponieważ pojęcie kontekstu bardzo silnie łączy się z pojęciem akulturacji językowej<sup>1</sup> (B r o w n, 1980, s. 131), w podjętych badaniach wzięto również pod uwagę ten punkt widzenia, przy czym wytworzenie warunków sprzyjających pojawieniu się odpowiednio wysokiego poziomu akulturacji nauczyciela (a następnie ucznia) potraktowano jako działania szczególnie priorytetowe.

Badania związane z akwizycją językową<sup>2</sup> przy uwzględnieniu akcentu kulturowego przeprowadzono na próbie 29 słuchaczy III roku NKJO w Raciborzu. Badania te składały się z dwóch zasadniczych części: przeprowadzonego dwukrotnie testu diagnostycznego oraz analizy konspektów lekcji przygotowanych przez słuchaczy. Badania rozpoczęto na początku semestru zimowego w 2001 roku, przed zainaugurowaniem zajęć z kulturoznawstwa<sup>3</sup>. W trakcie pierwszego spotkania obie grupy: licząca 16 osób grupa badawcza (A) oraz składająca się z 13 osób grupa kontrolna (B), pisały ten sam, ułożony zgodnie z postulatami Valette (za: V a l d e s, 1986, s. 179–197), diagnostyczny test kulturowy. Test dotyczył siedmiu różnych obszarów wiedzy kulturowej:

- ogólne wiadomości kulturowe (zadanie 1.);
- obecność elementów kultury wysokiej/potocznej w kulturze światowej (zadanie 2.);
- rozumienie wartości kulturowych (zadanie 3.);
- formy postępowania i zachowania się (zadanie 4.);
- językowe odnośniki kulturowe (zadanie 5.);
- pojawiające się różnice w wartościach i postępowaniu (zadanie 6.);
- rozumienie źródeł istniejących różnic kulturowych (zadanie 7.).

---

<sup>1</sup> Akulturacja oznacza przystosowanie się (również językowe) do kulturowo oczekiwanych sposobów zachowania się użytkownika języka w danej sytuacji kontekstowej.

<sup>2</sup> Akwizycja językowa oznacza podświadome przyswajanie struktur językowych przez użytkownika danego języka. Krashen (1981, s. 76) rozróżnia świadome uczenie się struktur językowych od podświadomej akwizycji językowej, uważając ją za bardziej istotną część nabywanej kompetencji.

<sup>3</sup> Omówione badania stanowiły część składową badań związanych z moją pracą doktorską (P o l o k, 2002).

Podobny test, oparty na materiale zrealizowanym na zajęciach, słuchacze (z obu grup) pisali pod koniec semestru (wzory testów znajdują się w pracy *Akulturacja w procesie akwizycji języka drugiego. Od teorii do praktyki*).

Podczas zajęć z kulturoznawstwa, oprócz obowiązkowych lektur (dwóch artykułów) dotyczących miejsca informacji kulturowej w procesie kształtowania się cywilizacji światowej (*Language and Thought* F. Boasa) oraz sposobów porównywania tkanki kulturowej poszczególnych społeczności (*How to Compare Two Cultures* R. Lado), które musiały przeczytać obie grupy, a także uczestnictwa obu z nich w zajęciach obejmujących te same zagadnienia kultury wysokiej i potocznej krajów angielskiego obszaru językowego (głównie Wielkiej Brytanii i USA) oraz związków kultury ze strukturami językowymi języka angielskiego i amerykańskiego, słuchacze grupy A zobowiązani zostali do przeczytania dwóch dodatkowych artykułów o tematyce kulturoznawczej: *Culture in the Classroom* autorstwa N. Brooksa oraz *Newspapers; Vehicles for Teaching ESOL with Cultural Focus* Charlesa H. Blatchforda. (Wszystkie zalecone teksty znajdują się w publikacji zwartej *Culture Bund* pod redakcją Merril Valdes).

Tematyka zajęć z kulturoznawstwa obejmowała następujące plany i obszary kulturowe:

- Zwiedzamy Londyn – stolicę Wielkiej Brytanii;
- W świecie filmu;
- Historia i teraźniejszość muzyki brytyjskiej i amerykańskiej;
- Dziedzictwo literatury USA;
- Wizyta w Waszyngtonie;
- Być kowbojem;
- Sztuka i rozrywka w Wielkiej Brytanii i USA;
- Wesele po angielsku;
- Brytyjski i amerykański system edukacji;
- Boston – kolebka sprzeciwu i rewolucji;
- Sport i rekreacja w Wielkiej Brytanii i USA (baseball, krykiet, golf, aerobik, koszykówka, sport akademicki);
- Zwiedzamy Anglię (Bath, Windsor, Coventry, Cambridge, Oxford, Bristol, Canterbury);
- Środki komunikacji masowej (prasa, radio, TV) w Wielkiej Brytanii i Ameryce.

W trakcie zajęć słuchacze grupy badanej (A) otrzymywali wiele dodatkowych informacji o tematyce kulturowej (głównie w formie tzw. *handouts*, czyli specjalnie przygotowanych materiałów informacyjnych zawierających wykresy, tabele, krzyżówki, testy luk itp.), istotnie poszerzających ich wiedzę na ten temat. Słuchacze grupy kontrolnej (B) przez cały czas trwania kursu uzyskiwali jedynie podstawowe informacje związane z każdym z omawianym tematem. Po zakończeniu zajęć obie grupy ponownie pisały test diagnostyczny.

Tabela 1

Dobre odpowiedzi w podziale na poszczególne grupy [%]

Zadanie	Grupa A		Grupa B	
	test 1	test 2	test 1	test 2
1.	71,87	83,59	69,23	73,07
2.	48,83	63,28	46,15	71,63
3.	36,57	65,00	35,57	61,54
4.	18,75	60,25	25,38	63,07
5.	26,75	60,25	36,92	48,61
6.	57,81	71,09	63,46	66,43
7.	22,50	67,00	35,38	62,46

Prowadzone działania miały na celu uzyskanie takiego zróżnicowania kulturowego pomiędzy obiema grupami, aby było możliwe do ustalenia przewidywane przez nas uzyskanie stopnia nacechowania kulturowego. Zróżnicowanie to zostało obliczone za pomocą współczynnika korelacji rang Spearmana. Oprócz tego ustalony został procent dobrych odpowiedzi w obu (pierwszym i drugim) testach diagnostycznych zarówno w grupie badanej (A), jak i kontrolnej (B). Na koniec obliczono współczynnik korelacji Pearsona ( $r$ ) w odniesieniu do poszczególnych zadań w obu testach oraz obu biorących udział w badaniach grup.

Tabela 2

Współczynnik korelacji  $r$  Pearsona  
dla poszczególnych zadań testów diagnostycznych

Zadanie	Grupa A	Grupa B	Grupy A + B (dla testu 2)
1.	0,70	0,88	0,54
2.	0,61	0,64	0,59
3.	0,51	0,75	0,75
4.	0,83	0,60	0,63
5.	0,54	0,78	0,63
6.	0,56	0,29	0,54
7.	0,47	0,59	0,38

Uzyskane wyniki dotyczące obu testów diagnostycznych, uwidaczniające działania związane z wytworzeniem różnicy nacechowania kulturowego pomiędzy obiema grupami, umieszczono w tabeli 1., w której zestawiono procenty dobrych odpowiedzi w poszczególnych grupach. W tabeli 2. podano obliczone wyniki korelacji Pearsona ( $r$ ) oraz korelację rang  $\rho$  Spearmana,

którą obliczono, biorąc pod uwagę wyniki osiągnięte przez badanych słuchaczy NKJO w pierwszym i drugim teście diagnostycznym. Takie ustalenie rang wydawało się działaniem bardziej obiektywnym niż proponowane z reguły w tym momencie ustalanie rang przez np. organizatorów testów.

Przeprowadzono również analizę jakościowo-ilościową konspektów lekcji przygotowanych przez słuchaczy z obu grup, zarówno przed, jak i po podjętych działaniach, mających na celu wytworzenie zróżnicowania nacechowania kulturowego. W tym celu na początku zajęć poproszono grupę badaną (A) o przygotowanie konspektu lekcji zgodnie z przedstawionym materiałem (fragment *Unit 7* z podręcznika J & L. Soars *New Headway Intermediate*, s. 39–41). Badanym pozostawiono możliwość dowolnej organizacji treści materiałowych, zaznaczając jednakże, że konspekty spełniać muszą trzy warunki:

- cały dostarczony badanym materiał powinien zostać zrealizowany,
- materiał lekcyjny nie może być uzupełniany o żadne dodatkowe informacje faktograficzne, oprócz tych, które zawarte są w dostarczonym fragmencie (przy czym można było, na podstawie uzyskanego materiału, zaproponować różnego rodzaju dodatkowe pomoce naukowe typu: rysunki, plansze, zdjęcia itp.),
- lekcja (lekcje) powinna być dostosowana dydaktycznie do średniego poziomu tradycyjnie pojmowanego ucznia średnio zaawansowanego.

Podobną procedurę zastosowano pod koniec zajęć, tym razem w odniesieniu do obu grup. W tym wypadku wybrano fragment *Unit 3* z książki V.J. Cook *English for Life II. Meeting People* (s. 24–33), a słuchaczom postawiono podobne warunki.

Konspekty oceniono następnie zgodnie z założeniami modelu białoskrzynkowego ewaluacji zewnętrznej systemu dydaktycznego (Niemierko, 1999, s. 288–289). Według przyjętego założenia, oceniający, który posługuje się modelem białoskrzynkowym, przyjmuje postawę eksperta, twórczo korzystającego ze swoich własnych doświadczeń w przedmiocie oceny, czyli refleksyjnego praktyka (Schön, 1983; Pearson, 1984; Niemierko, 1999), jak powszechnie określa się tego typu postępowanie. Ponieważ oceniający nie ma dostępu do żadnych innych materiałów wspomagających ewaluację poza „gotowym scenariuszem działania” (Niemierko, 1999), przedstawiona tu metoda ewaluacji jest, jak się wydaje, tą metodą, która powinna dostarczyć wiarygodnych informacji na interesujący nas temat.

W trakcie oceny konspektów lekcji zwracano głównie uwagę na ich stopień nacechowania kulturowego (tzn. stopień, w jakim uwypuklane są w kontekście lekcji konkretne treści kulturowe) oraz na precyzję w dążeniu do uzyskania zakładanych treści kulturowo-językowych. Innymi elementami podlegającymi ocenie były: sposób prezentacji zawartych w przekazanym materiale danych kulturowych, ich powiązanie z innymi znajdującymi się

w otrzymanym materiale elementami glottodydaktycznymi, logiczność wywodu, sposób ułożenia treści materiałowych, dostępność mentalną danych treści kulturowo-językowych przez uczących się, proponowane pomoce naukowe (pomoce służące lepszej prezentacji zawartych w dostarczonych materiałach treści) np. rzutnik, epidiaskop, karty wyrazów, ćwiczenia i dryle, stosunek treści produkcyjnych do reprodukcyjnych, stosunek czasu aktywności uczących się do czasu aktywności nauczyciela, stosunek czasu prezentacji /korekty do czasu performancji, techniczną możliwość realizacji zaproponowanych działań w proponowanym czasie oraz liczbę proponowanych jednostek lekcyjnych przeznaczonych na realizację całości materiału dostarczonego słuchaczom. Stopień nacechowania kulturowego (mocny, umiarkowany, niski lub słaby) oceniono biorąc pod uwagę każdy z obszarów kompetencji kulturowej wymienionych w taksonomii Valette (zgodnie z którymi opracowano koncepcję testu kulturowego) zwracając uwagę na poziom istotności każdego z nich oraz cel, któremu jego pojawienie się w danej sytuacji ma służyć. W ten sposób skoncentrowano się nie tylko na najłatwiejszych do prezentacji ogólnych wiadomościach kulturowych, udzielanych uczącym się wyjaśnieniach związanych z prezentowanym miejscem, językowych odnośnikach kulturowych, oraz z pozostałych planach kulturowych wymienionych przez Valette, lecz również na stopniu akcentu położonego przez nauczyciela na każdym z nich. Interesował nas także sposób ich wzajemnej koherencji oraz praktyczna możliwość uzyskania dzięki ich wykorzystaniu zakładanych wstępnie celów glottodydaktycznych. Zwracano uwagę na to, w jaki sposób proponowana technika uwrażliwiania uczących się na dany temat kulturowy może wpłynąć na stopień akwizycji określonej struktury językowej bądź strategii wypowiedzi. Na koniec zwrócono uwagę na proponowane przez autorów konspektów, formy ćwiczeniowe potrzebne do w miarę skutecznej akwizycji konkretnego problemu językowego (np. czy ćwiczenia zawierają przewagę działań produkcyjnych, czy wybór ćwiczeń spełnia warunek komplementarności, czy i na ile proponowane formy ćwiczeniowe oparte są na kryterium atrakcyjności i kreatywności, czy i na ile są to kryteria stymulujące językowo itp.).

Oba konspekty sporządzone przez grupę badaną (A), jak również konspekty sporządzone przez obie grupy (A) i (B) poddano następnie analizie jakościowej, obliczając w każdym wypadku procent stopnia nacechowania kulturowego. Obliczono również współczynnik korelacji Pearsona ( $r$ ) dla grupy badanej (A), sprawdzając ewentualną istotność korelacji w wypadku każdego z siedmiu obszarów kulturowych zawartych w taksonomii Valette. Wyniki badań, tj. współczynnik korelacji  $r$  dla obu konspektów, liczbę oraz procent stopnia nacechowania kulturowego w odniesieniu do obu konspektów grupy A oraz zestawienie wyników grupy badanej (A) oraz grupy kontrolnej (B) zamieszczono w tabelach 3., 4., 5.

Tabela 3

## Liczba i procent stopnia nacechowania kulturowego w grupie A

Zadanie	Konspekt 1				Konspekt 2			
	stopień nacechowania kulturowego				stopień nacechowania kulturowego			
	mocny	umiarkowane	niski	słaby	mocny	umiarkowane	niski	słaby
1.	0	3 (18,75%)	9 (56,25%)	4 (25,00%)	4 (25,00%)	11 (68,75%)	1 (6,25%)	0
2.	1 (6,25%)	1 (6,25%)	5 (31,24%)	9 (56,25%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	7 (43,75%)	1 (6,25%)
3.	4 (25,00%)	4 (25,00%)	0	8 (50,00%)	3 (18,75%)	3 (18,75%)	3 (18,75%)	7 (43,75%)
4.	6 (37,50%)	5 (31,25%)	4 (25,00%)	1 (6,25%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	4 (25,00%)	8 (50,00%)
5.	1 (6,25%)	5 (31,24%)	4 (25,00%)	6 (37,50%)	3 (18,75%)	7 (43,75%)	5 (31,24%)	1 (6,25%)
6.	3 (18,75%)	4 (25,00%)	7 (43,75%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	6 (37,50%)	6 (37,50%)	2 (12,50%)
7.	0	3 (18,75%)	9 (56,25%)	4 (25,00%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	8 (50,00%)	4 (25,00%)

Tabela 4

## Porównanie wyników grupy badanej (A) i grupy kontrolnej (B)

Zadanie	Konspekt grupy B				Konspekt grupy A			
	stopień nacechowania kulturowego				stopień nacechowania kulturowego			
	mocny	umiarkowane	niski	słaby	mocny	umiarkowane	niski	słaby
1.	1 (6,25%)	10 (76,92%)	1 (6,25%)	1 (6,25%)	4 (25,00%)	11 (68,75%)	1 (6,25%)	0
2.	0	2 (12,50%)	4 (25,00%)	7 (43,75%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	7 (43,75%)	1 (6,25%)
3.	0	2 (12,50%)	3 (18,75%)	8 (50,00%)	3 (18,75%)	3 (18,75%)	3 (18,75%)	7 (43,75%)
4.	1 (6,25%)	3 (18,75%)	1 (6,25%)	8 (50,00%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	4 (25,00%)	8 (50,00%)
5.	0	6 (37,50%)	3 (18,75%)	4 (25,00%)	3 (18,75%)	7 (43,75%)	5 (31,24%)	1 (6,25%)
6.	0	4 (25,00%)	2 (12,50%)	7 (43,75%)	2 (12,50%)	6 (37,50%)	6 (37,50%)	2 (12,50%)
7.	0	2 (12,50%)	6 (37,50%)	4 (25,00%)	2 (12,50%)	2 (12,50%)	8 (50,00%)	4 (25,00%)



Przedstawione działania zostały podjęte zgodnie z przyjętym założeniem, iż powinna zaistnieć istotna statystycznie korelacja pomiędzy nacechowaniem kulturowego nauczycieli a sposobem przekazywania uczącym się informacji o treści kulturowej (zgodnych z prezentowaną już taksonomią Valette) w trakcie procesu akwizycji językowej. Sądzone, iż jednym z powodów tak niskiego wykorzystywania kulturowego aspektu języka w codziennych praktykach nauczycieli oraz tradycyjnie pojmowanego pojęcia istoty języka były niezbyt silne działania uświadamiające, mające na celu wykazanie nauczycielom ważności aspektu kulturowego w języku oraz w ich postępowaniu akwizycyjno-akulturacyjnym względem uczniów. Jeśli bowiem – jak sądzi Williams (1977) – przekazywanie komunikatu oznacza m.in. formowanie ideologii, to działania językowe nauczycieli oparte być muszą w jakimś stopniu na podłożu, z którego dane treści ideologiczne wynikają.

Analizując uzyskane wyniki testów diagnostycznych (tabela 1.), można ogólnie stwierdzić, że grupa badana (A) uzyskała nieco wyższy procent dobrych odpowiedzi w większości testowanych planów kulturowych niż grupa kontrolna (B). Ogólne wyniki procentowe uzyskane w pierwszym i drugim teście są wyższe we wszystkich wypadkach. Współczynnik korelacji  $r$  Pearsona dla grupy badanej wykazuje istotność statystyczną w wypadku zadań 1., 2. oraz 4., będąc nieistotnym w wypadku pozostałych zadań (tabela 2.). Podobne obliczenia dla grupy B wykazały istotność statystyczną dla zadań 1., 2., 3. oraz 5. oraz brak takiej istotności dla zadań pozostałych. Współczynnik korelacji pomiędzy grupami obliczony dla drugiego testu wskazuje istotność statystyczną dla wszystkich zadań z wyjątkiem zadania 7. Określenie istotności statystycznej obliczonych współczynników korelacji  $r$  ustalono na podstawie tabeli poziomów istotności (Ingram, 1983, s. 264, 265). Stopnie korelacji oraz wielkość wzajemnych związków ustalono na podstawie tabeli sporządzonej przez Connolly i Sluckina (1957).

Tabela 5

**Obliczenie korelacji  $r$  Pearsona  
grupy A**

Zadanie	Grupa A (dwa konspekty)
1.	0,34
2.	0,57
3.	0,85
4.	0,71
5.	0,52
6.	0,70
7.	0,28

Zgodnie z wynikającymi z tabel ustaleniami korelacja pomiędzy drugimi testami obu grup kształtuje się na poziomie umiarkowanym, co wskazuje na znaczny związek pomiędzy uzyskanymi wynikami (jedynie korelacja w zadaniu 3. nieco przekracza poziom umiarkowany). Wynik taki nie daje jednak zbyt wielkich podstaw do przewidywania wpływu prowadzonych działań akulturacyjnych na poziom nacechowania kulturowego grupy badanej (A) w stosunku do grupy kontrolnej (B). Przedstawione wyniki wykazują jedynie pojawienie się dość znacznej różnicy poziomu nacechowania kulturowego pomiędzy grupą A i B. Znajduje to dodatkowe potwierdzenie w obliczeniach procentu dobrych odpowiedzi w obu grupach uzyskanych w dwóch testach diagnostycznych. Porównując procent dobrych odpowiedzi w obu grupach uzyskanych w pierwszym i drugim teście, stwierdzono ogólnie większą liczbę poprawnych odpowiedzi na prawie każde z zadań (z wyjątkiem zadań 2. i 4.) umieszczonych w drugim teście udzielonych przez grupę badaną (A).

Stosunek korelacji rang  $\rho$  Spearmana jest wyższy w grupie kontrolnej B (gdzie  $\rho = 0,55$ ) w porównaniu z grupą badaną ( $\rho = 0,32$ ). Wynik ten można wyjaśnić następująco: w trakcie semestru grupa kontrolna otrzymywała podczas zajęć jedynie informacje podstawowe, podczas gdy grupie badanej dostarczano wiele materiałów dodatkowych. Członkowie obu grup podjęli istotne dla końcowego wyniku korelacji rang decyzje, dotyczące selekcji materiałów służących do przygotowania się do drugiego testu diagnostycznego. Ponieważ test diagnostyczny zakłada wykorzystanie tych treści materiałowych, które znane są obu grupom, grupa kontrolna (składająca się z samych dziewcząt, w przeciwieństwie do grupy badanej, w której znajdowali się przedstawiciele obu płci), posiadająca mniejszą ilość materiałów kulturowych związanych z tematyką obowiązującą na teście, znajdowała się w bardziej komfortowej sytuacji niż grupa badana, której zadaniem było podjęcie bardziej złożonych decyzji dotyczących selekcji posiadanych materiałów. Z kolei grupa badana, mająca do dyspozycji dosyć znaczną ilość źródłowych materiałów kulturowych, musiała poradzić sobie z „bogactwem wyboru”, co – jak się wydaje – spowodowało, iż jej członkowie z mniejszą intensywnością skoncentrowali się na wiadomościach wchodzących w skład wymogów przedmiotu. Postępowanie takie doprowadziło do sytuacji, w wyniku której korelacja rang grupy badanej pomiędzy pierwszym oraz drugim testem była wyraźnie niższa.

Pojawia się w tym miejscu pozorna sprzeczność pomiędzy poziomem wiedzy słuchaczy każdej z grup a uzyskaną na podstawie wyników testu rangą. Sprzeczność ta jest pozorna, ponieważ ustalenie – na podstawie pierwszego i drugiego testu – rangi początkowej i końcowej poszczególnych słuchaczy należących do obu grup oznacza ustalenie rang w obu grupach oddzielnie i niezależnie od siebie, a więc uzyskanie m.in. wiadomości dotyczących

indywidualnej pracy poszczególnych słuchaczy. Nie można w tym momencie wnioskować, iż ogólnie ranga (tj. poziom kompetencji) pomiędzy poziomem wiadomości początkowych i końcowych była wyższa w grupie B; oznacza to jedynie, że grupa ta ogólnie „dogoniła” nieco ten poziom, który reprezentowała grupa badana. Nie należy zapominać, że zarówno procent dobrych odpowiedzi w rozdziale na obie grupy, jak i współczynnik korelacji  $r$  Pearsona wskazują, że grupa badana wypadła ogólnie – pod względem posiadanych wiadomości – lepiej od grupy kontrolnej. Fakt uzyskania wyższej rangi  $\rho$  przez grupę kontrolną oznacza jedynie, że krzywa ilustrująca wzrost poziomu informacji kulturowych w obu grupach będzie bardziej spłaszczona w odniesieniu do grupy A niż w wypadku grupy B. Krzywa ta nie może jednak w żadnym wypadku oznaczać miernika poziomu kompetencji kulturowej obu grup.

Wyniki ewaluacji konspektów związanych z wpływem świadomych działań akulturacyjnych w grupie A pozwalają na wyciągnięcie dosyć interesujących wniosków. Obliczenie współczynnika korelacji  $r$  Pearsona w odniesieniu do wszystkich siedmiu zadań w obu przedstawionych konspektach (tabela 4.) wykazało istotność statystyczną w wypadku zadań 3., 4. i 6. oraz wynik bliski istotności statystycznej w zadaniu 2. W każdym z trzech wymienionych zadań korelację ustalono na poziomie wysokim statystycznie, co oznacza istnienie wyraźnie zaznaczonego związku pomiędzy przedstawionymi do oceny konspektami. W zadaniu 5. korelację między pierwszym i drugim konspektem ustalono na poziomie umiarkowanym (jednak statystycznie nieistotnym), a korelację zadań 1. i 7. oznaczono jako słabą. W żadnym z siedmiu zadań nie stwierdzono braku korelacji.

Porównując korelację  $r$  dla grupy A w odniesieniu do obu testów diagnostycznych z podobnymi wynikami korelacji ilustrujących wzajemny związek pomiędzy sporządzonymi przez członków grupy dwoma konspektami lekcji, można zauważyć, iż współczynniki te są istotne statystycznie wysoko jedynie w odniesieniu do zadania 4. (formy postępowania i zachowania się). W wypadku zadań 3. oraz 6., wysoko statystycznie korelujących w odniesieniu do obu konspektów, korelacje  $r$  w obszarze testów diagnostycznych określono jako umiarkowane. Oznacza to, że zarówno zadanie 3. (rozumienie wartości kulturowych), jak i zadanie 6. (pojawiające się różnice w wartościach międzykulturowych) powinny być, oprócz zadania 4., uważane za statystycznie i pragmatycznie istotne podczas dalszej analizy.

Porównanie współczynników korelacji  $r$  w odniesieniu do testów diagnostycznych grupy A oraz sporządzonych przez tę grupę konspektów lekcji wykazuje, że również zadanie 5. (językowe odnośniki kulturowe) w obu wypadkach ujawnia korelację umiarkowaną, która – aczkolwiek nieistotna statystycznie – wskazuje na istnienie znacznych związków pomiędzy obiema formami badań związanych z działaniami akulturacyjnymi. Również i to zadanie powinno więc być brane pod uwagę w trakcie dalszej analizy.

Interesujący statystycznie fakt pojawia się podczas analizy zadania 1. Zadanie to, wysoko korelujące w wypadku testów diagnostycznych, uzyskało znikomą korelację w wypadku konspektów lekcji. Jak sądzę, badani nie tylko dostrzegli odrębność tematyki kulturowo-językowej w otrzymanych materiałach (pierwszy z tekstów dotyczył ogólnie pojętych, związanych z etykietą, norm postępowania i zachowania się w różnych sytuacjach, drugi natomiast koncentrował się na tematyce Nowego Jorku), lecz również uznali ją za zbyt oczywistą i zbyt wyraźnie wynikającą z kontekstu, aby się nad nią dłużej koncentrować.

Zadanie 7. (rozumienie źródeł istniejących różnic kulturowych), dla którego korelację  $r$  w odniesieniu do testów diagnostycznych ustalono w grupie badanej na poziomie wysokim, w wypadku konspektów lekcji posiada korelację niską. Sugerować to może istnienie luźnych, nieistotnych statystycznie związków pomiędzy poziomem nacechowania kulturowego obu konspektów. Sytuacja ta może z kolei oznaczać, iż badani uznali, że w wypadku realizacji jednego z konspektów informacje tego typu nie są zbyt istotne dla uczestników procesu akwizycji językowej.

Analiza jakościowa obu konspektów pod względem stopnia nacechowania kulturowego wskazuje na istotne zmiany pomiędzy pierwszym a drugim konspektem lekcji sporządzonym przez badanych słuchaczy w odniesieniu do stopnia nacechowania kulturowego każdego z badanych. Zauważyć można przede wszystkim bardziej równomierne rozłożenie akcentów kulturowych w drugim ze sporządzonych konspektów lekcji. Inna z zauważonych różnic polega na bardziej świadomym podchodzeniu autorów konspektów do propozycji kulturowych realizacji kontekstu. Świadczy o tym większa liczba konspektów charakteryzujących się mocnym lub umiarkowanym stopniem nacechowania kulturowego w porównaniu z wynikami uzyskanymi w trakcie ewaluacji pierwszego z konspektów. Również propozycje i dobór ćwiczeń aktywizujących oraz utrwalających przedstawione struktury w obu konspektach wskazuje na bardziej świadome podchodzenie słuchaczy do faktu kulturowego pochodzenia języka oraz chęć uwzględnienia tego aspektu podczas działań monitorujących proces akwizycji językowej uczących się.

Porównując wyniki uzyskane przez słuchaczy grupy badanej oraz grupy kontrolnej podczas analizy drugiego konspektu, można zauważyć, iż stopień nacechowania kulturowego zauważony w grupie kontrolnej jest wyraźnie różny od tego, który wystąpił w grupie badanej (tabela 3.). Pojawia się zatem wyższy stopień zrozumienia istotności akcentu kulturowego podczas procesu akwizycji językowej uczących się przez słuchaczy grupy badanej w porównaniu z opinią słuchaczy grupy kontrolnej na ten temat. Oznacza to, iż ogólny poziom świadomości kulturowej oraz oddziaływania czynnika kulturowego w trakcie akwizycji językowej były generalnie wyższe wśród uczestników grupy A niż wśród członków grupy kontrolnej.

Również pozostałe elementy glottodydaktyczne umieszczone w konspektach sporządzonych przez osoby z grupy badanej oraz proponowane przez nich ćwiczenia aktywizujące i utrwalające wskazują, że słuchacze NKJO tworzący grupę badaną wykazują większą gotowość do stosowania nacechowanych kulturowo elementów glottodydaktycznych podczas monitorowania procesu akwizycji językowej uczących się. Słuchacze ci zwracają większą uwagę na to, w jaki sposób dany element strategii porozumiewania się łączy się z pierwiastkiem kulturowym języka przyswajanego. Słuchacze z grupy badanej lepiej potrafią koncentrować się na działaniach wspomagających świadomą akwizycję językową przez uczących się. Oznacza to postępowanie odwrotne do tego, które można było zauważyć podczas analizy przeprowadzonego przez nas badania ankietowego wśród nauczycieli języka. Zasadniczą różnicę – oprócz wyraźnie widocznego w konspektach grupy badanej (oraz częściowo grupy kontrolnej) nacechowania kulturowego, uwidaczniającego się w proponowanych przez słuchaczy działaniach glottodydaktycznych – stanowi rezygnacja z ustanawiania hierarchii istotności podczas lekcji języka przez słuchaczy grupy badanej. Przedstawione konspekty dość wyraźnie akcentują jednorodność i niepodzielność języka. Elementy strukturalne posiadają silne połączenia z pierwiastkiem kulturowym. Ilustracją tego typu postępowania są wzory obu konspektów lekcji sporządzonych przez słuchaczy grupy badanej; w drugim konspekcie przyjęta została wyraźnie inna koncepcja lekcji językowej.

Wnioski z przeprowadzonych badań związanych z formami akwizycji językowej przy uwzględnieniu postępowania promującego akulturację językową uczących się mogą być uszeregowane w kilka logicznie z siebie wynikających segmentów.

Niewątpliwie istnieją związki pomiędzy sposobem uwidaczniania nauczycielom istotności uwzględniania aspektu kulturowego w trakcie akwizycji językowej przez uczących się a ich późniejszą praktyką w tym względzie. Zauważone w konspektach grupy badanej podejście do takiego właśnie przekazywania informacji językowych oraz znaczne uwrażliwienie słuchaczy na podłoże kulturowe języka wyraźnie wskazują, że istnieje potrzeba takiej modyfikacji technik kształceniowych przyszlých nauczycieli języka, aby nacisk kładziony był na działania związane z bardziej śmiałym stosowaniem technik glottodydaktycznych, uwzględniających zarówno problematykę akulturacji językowej, jak i opartą na niej kompetencję interakcyjną. Uświadomienie nauczycielom, że nie można ignorować bądź niedoceniać kulturowych pierwiastków językowych skutkować będzie zmianą ich punktu widzenia w odniesieniu do natury języka. Postawa taka będzie mieć z kolei swoje pozytywne odbicie w akceptacji oraz wdrażaniu technik akwizycji językowej, mających na celu działanie glottodydaktyczne prowadzące do osiągnięcia konkretnych, wcześniej ustalonych celów (zgodnych np. z koncepcją kompetencji kulturowo-

-językowych oraz progów biegłości zaproponowanych przez Actona i Walker de Felix).

Pośrednio, lecz dosyć wyraźne, potwierdzona została koncepcja Williamsa dotycząca sposobu traktowania transferu językowego (komunikatu informacyjnego). Zgodnie z przedstawioną przez niego tezą komunikat językowy stanowi sposób ilustracji opinii zgodnych z ideologią nadawcy. Ponieważ powstanie każdego komunikatu językowego wiąże się z wykorzystaniem kodu językowego przynależnego do konkretnej kultury, fakt ten – z uwagi na istnienie istotnej różnicy pojęć semantycznych tkwiącej w tkance kulturowej każdego języka – mieć będzie dosyć ważne znaczenie podczas zwracania przez nauczycieli uwagi na działania akulturacyjne w trakcie monitorowania akwizycji językowej przez uczących się. W celu dogłębnego zrozumienia istotności wpływu akulturacji językowej na proces akwizycji języka przez uczących się należy wyjaśnić wzajemny związek pomiędzy formą przekazu informacyjnego a jego odbiorem przez nadawcę – z jednej strony, oraz sposobem zrozumienia przekazanych w ten sposób informacji – z drugiej.

Przyjęcie koncepcji Guiry (1972) dotyczącej uzyskiwania przez uczącego się podczas jego kontaktów z językiem obcym drugiej, współzależnej od stopnia akwizycji języka, tożsamości językowej (ang. *language ego*) oznacza takie wspólne działania nauczyciela i ucznia, w których wyniku uczeń staje się, w chwilach wykorzystywania drugiego języka, pełnoprawnym uczestnikiem kręgu kulturowego, związanego z używanym językiem. Działania te prowadzą do zdobycia przez uczącego się pełnej kompetencji kulturowo-językowej, w której skład wchodzi również ustalony w danym kręgu kulturowym system identyfikacji istniejących w nim mitów oraz konwencji, a także przekazywania i odczytywania znaczeń. Ponieważ natura znaczenia nie jest zawarta w otrzymanym tekście komunikatu językowego (Fiske, 1990, s. 164), lecz wynika z wzajemnych interakcji pomiędzy tekstem a jego odbiorcami, odbiorcy ci – w imię właściwego odczytania znaczenia zawartego w otrzymanym komunikacie językowym – powinni posiadać znajomość konwencji wykorzystywanych w kulturze właściwej przyswajanemu językowi do działań kodujących i dekodujących otrzymane informacje. Oznacza to czynne uczestnictwo odbiorców komunikatów językowych w kulturze języka przyswajanego. Jeśli bowiem odbiorca komunikatu językowego nie jest w stanie odszukać wszystkich możliwych niuansów językowych, które zawiera otrzymana właśnie przez niego wiadomość, nie jest on w stanie zareagować na przekazywane mu informacje zgodnie z oczekiwaniami nadawców. Sytuacja ta dotyka istotnego z punktu widzenia semantyki pojęcia błędnego odkodowania (Eco, 1965), bezpośrednio wynikającego z nieznanności bądź też niepełnej znajomości wszystkich rodzajów kodów obowiązujących użytkowników danego języka (zarówno natywnych, jak i nienatywnych). W istotny sposób wpływa to na jakość i sposób porozumiewania się. Prowadzi obie strony uczestniczące

w procesie akwizycji językowej do tych sytuacji, w których trakcie są przedstawiane, podlegają treningowi, a następnie akwizycji konkretne formy strategii porozumiewania się, związane z uzyskiwaniem przez uczących się odpowiednich poziomów kompetencji interakcyjnej, a więc przekazu i odbioru informacji językowych, oraz sposobów reakcji uczestników interakcji na odebrane wiadomości. Znajomość taka zakłada nie tylko kompetencję dotyczącą ukrytych za desygnatami wyrazowymi zakresów semantycznych reprezentowanych przez nie pojęć (a więc koncepcji znaczenia ustalonej przez de Saussure'a), lecz również umiejętność odczytywania znaczeń drugorzędnych, konwencji oraz mitów (a więc tych elementów problematyki znaczenia, które analizuje Barthes). Jest to jedyny sposób, aby dokładnie zrozumieć sens i treści przekazywanego przez nadawcę komunikatu językowego, a następnie zareagować zgodnie z niewypowiedzianymi, lecz mimo to istniejącymi oczekiwaniami nadawcy.

Znaczenie jest więc pojęciem nadrzędnym. Bez właściwego określenia pozycji znaczenia w trakcie akwizycji językowej nie można mówić w żadnym wypadku o jej skuteczności. Uznanie *a priori*, że znane z języka rodzimego znaczenie dokładnie pokrywa się z wyrażeniem należącym do systemu języko-kulturowego języka przyswajanego jest jednym z najczęściej popełnianych przez uczących się błędów formalnych, co gorsza, błędów rzadko korygowanych przez nauczycieli, błędów, których często nie można już później naprawić w żaden sposób (Selinker, 1972).

Zgodnie z założeniami socjokulturowej teorii ludzkich procesów mentalnych L. Wygotskiego, nauka (również akwizycja) języka odbywa się nie tylko – jak twierdził Piaget – na bazie zdobywania doświadczeń, lecz również w trakcie wzajemnych kontaktów z innymi, bardziej doświadczonymi osobami. Uczący się przejmuje od nich pojęcia, których w momencie zetknięcia się z nimi nie rozumie. Taka koncepcja uczenia się oznacza m.in., że wyjaśnianie obu rodzajów pojęć następuje w trakcie wzajemnych kontaktów socjokulturowych z reprezentantami danej grupy socjalnej (lub wytworzonymi przez nich, obrazującymi ich punkt widzenia na otaczającą kulturę, produktami materialnymi i/lub niematerialnymi). Dochodzi do tego wówczas, gdy uczestnik interakcji kulturowej dotrze do – jak nazywa ten rodzaj przestrzeni sam Wygotski – „strefy najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1989), czyli takiej przestrzeni, „w której osiągnięcia towarzyszące tej nowej, jeszcze nie ukształtowanej sprawności już czekają na realizację” (Gołębniaak, 1999, s. 17). Gdy uczestnik interakcji ma możliwość bezpośredniego zetknięcia się z konkretnym desygnatem materialnym lub niematerialnym, a więc może dostrzec nie tylko ewentualne różnice pomiędzy znanym mu też stanem emocjonalnym a stanem wytworzonym przez lub też dzięki kontaktowi z nowo poznanym desygnatem, ale także pozostałe elementy składające się na charakterystykę napotkanego właśnie pojęcia rzeczywistości materialnej i/lub niematerialnej,

dopiero wówczas jest on w stanie mentalnie objąć obszar semantyczny zajmowany przez poznany właśnie desygnat, a następnie przyporządkować mu odpowiednią (czasami znaną już wcześniej) nazwę. Uczestnik takiej interakcji poznaje otaczającą go rzeczywistość, traktując ją nie jako skończoną definicję, do której nie można już nic dodać, lecz jako sekwencyjność zdarzeń, informującą go o tym, w jaki sposób można (lub też trzeba) określić każdy z poszczególnych, bardziej lub mniej znajomych elementów. Zachodzi tu proces przyporządkowywania mowy do sytuacji, nazwy do napotkanego desygnatu, określenia do stanu psychicznego, w którym znajduje się uczestnik interakcji językowej.

W każdej z istniejących kultur wytworzył się (i dalej wytwarza się) unikalny system semantyczno-werbalny. Oznacza to, że człowiek, który nie jest świadomy obowiązujących w danej kulturze związków społecznych oraz współgrających z nimi związków semantyczno-werbalnych, nie będzie w stanie funkcjonować przez dłuższy czas. Zginie więc najprawdopodobniej, jeśli nie uczyni wysiłków związanych z akwizycją form kulturowych oraz semantyczno-werbalnych, wykorzystywanych przez jej użytkowników w celu transferu istotnych dla nich treści informacyjnych. Zmusza to nienatywnego użytkownika danego systemu społeczno-kulturowego do działań akulturacyjnych, mających na celu jak najlepsze przystosowanie się do tej koncepcji rozumienia świata, która jest powszechnie uznawana przez otaczającą go społeczność. Zakończone sukcesem wysiłki w tym kierunku oznaczać będą uzyskanie przez nienatywnego użytkownika danego systemu społeczno-kulturowego postulowanej przez Guiorę podwójnej tożsamości językowej. Tożsamość ta nie ogranicza się do umiejętności porozumienia się na dowolny wybrany temat czy też zgodnej z oczekiwaniami nadawcy reakcji na odebrany komunikat; to również umiejętność demonstrowania swojego stosunku do napotykanym spraw, prezentowania swojej postawy względem tych problemów, z którymi ma do czynienia (lub będzie mieć) jako użytkownik danego systemu kulturowo-językowego. Przyjęcie takiej postawy wymaga jednak zastosowania konkretnego, wykorzystywanego przez daną warstwę lub grupę społeczną kodu językowego. Kod taki z reguły silnie związany jest z działaniami pozawerbalnymi, określa ogólny stosunek warstwy lub grupy społecznej do otaczającego świata. Każde znaczenie powstające na płaszczyźnie interakcji pomiędzy wysłanym tekstem a jego odbiorcą będzie zatem ograniczone przez użyty przez nadawcę rodzaj kodu, który z kolei będzie zależny od formy wykorzystywanego do przekazu kodu językowego (w tym również istniejących w ramach wybranego kodu mitów i konwencji), powszechnie używanej przez określoną warstwę lub grupę społeczną w danej sytuacji (Fiske, 1990, s. 70–76).

Ważna jest nie tylko znajomość przez użytkowników danego systemu kulturowo-językowego rodzaju wykorzystywanego do transferu informacji kodu językowego, lecz również to, że wykorzystanie przez nadawcę takiego



właśnie kodu w tej właśnie sytuacji może oznaczać również istnienie pewnych niewypowiedzianych zjawisk językowych (np. użycie kodu rozgałęzionego przez profesora uniwersytetu podczas wykładu oznaczać będzie co innego niż użycie tego kodu przez bosa mafii narkotykowej w trakcie rozmowy z dilerem narkotyków, dla którego mogą być to ostatnie słowa, które usłyszał w swoim życiu). Co więcej, wykorzystanie w trakcie przekazu informacyjnego istniejących dodatkowych mitów i/lub konwencji oznaczać może dla odbiorcy wiele dodatkowych informacji niewerbalnych. Jak wskazuje Fiske (1990, s. 164), rola mitów oraz konwencji w trakcie formowania się znaczenia podczas interakcji przekazu informacyjnego jest na tyle istotna, że nie może zostać pominięta podczas jakiegokolwiek transferu informacji. Zawsze należy więc sprawdzić, czy odebrana wiadomość nie zawiera również, oprócz struktury powierzchniowej (werbalnej) oraz semantycznej struktury głębokiej, informacji obrazujących sposób myślenia i przedstawiania wniosków przez nadawcę oraz tych dotyczących stosunku nadawcy do otaczającego go świata, a więc jego ideologii (Kopaliński, 1990, s. 221).

Omawiając strukturę i funkcje ideologii w strukturze znaczenia, Fiske (1990, s. 165–166) wskazuje – za Williamsem (1977) – trzy sposoby pojmowania tego pojęcia oraz używania go w istniejącej literaturze. Oprócz znaczeń *stricte* słownikowych, dotyczących systemu – prawdziwych bądź fałszywych – wierzeń i poglądów charakterystycznych dla danej klasy lub warstwy społecznej, Fiske zwraca uwagę na trzeci proponowany przez Williama sposób definiowania pojęcia ideologii. Według tego ujęcia ideologia to „ogólnie pojęty proces produkcji znaczeń i pojęć” (Fiske, 1990, s. 165–166). Definicja ta jest bardzo ciekawa, dotyczy bowiem bezpośrednio strukturalno-semantycznego, funkcjonującego w danej strukturze, systemu określeń desygnatów materialnych i niematerialnych. Komentując tę definicję, Fiske zauważa, że takie pojmowanie ideologii bynajmniej nie oznacza statycznego zbioru wartości i punktów widzenia, lecz istniejącą w kulturze żywą i istotnie kształtującą ją formę: „[...] Ideologia stwarza mnie jako pojedynczego członka mojej, zapatrzonej w naukę, kultury zachodnio-europejskiej przez sam fakt, że jestem w stanie odpowiednio używać i reagować na wszelkie istniejące w niej znaki, konotacje i mity. Uczestnicząc w stosowanej przez kulturę, do której należę praktyce oznaczania rzeczy, jestem środkiem, dzięki któremu ideologia może zaistnieć. Znaczenia, które odkrywam w znaku wywodzą się z ideologii, w której istnieją zarówno znak, jak i ja; odkrywając te znaczenia, określam siebie w stosunku do ideologii, oraz społeczności, do której należę” (Fiske, 1990, s. 172).

Ideologia wpływa zatem na sposób myślenia oraz formowania pojęć przez społeczeństwa tworzące i korzystające z własnych systemów kulturowych. Działania mentalne członków tworzących konkretne systemy kulturowe są uzależnione od funkcjonujących w tych społeczeństwach konwencji, mitów

i form oznaczeń socjokulturowych. Jedynie te jednostki, które całkowicie przynależą do tak rozumianych systemów kulturowych, są w stanie bez przeszkód funkcjonować wewnątrz tych systemów, uczestnicząc w procesie przekazywania i odbioru wiadomości na tych samych zasadach, co ich natywni użytkownicy. Mogą, z czystym sumieniem, stwierdzać, że posiadają w pełni rozwiniętą tożsamość językową drugiego języka.

Cytowane tu stwierdzenie Fiskego dla nauczycieli języka oznacza wysiłek sprostania nowej sytuacji. Jeśli bowiem wszelkie postępowanie glottodydaktyczne oznaczać ma taki zestaw działań, których końcowym celem jest doprowadzenie uczących się do sytuacji w pełni (lub prawie w pełni) ukształtowanej tożsamości językowej drugiego języka, a tożsamość ta oznacza, zgodnie z postulatem Guiory, umiejętność wykorzystania ideologii istniejących w danym systemie kulturowo-językowym, to proces akwizycji języka obcego musi również uwzględniać na tyle wysoki poziom nacechowania kulturowego, by mogli oni sprostać potrzebie chwili. Zakłada się więc nie tylko osiągnięcie przez nauczycieli wysokiego pułapu znajomości języka (w technicznym rozumieniu środka porozumiewania się), ale również oparcie go na konkretnym, dobrze przez nich percypowanym, podłożu kulturowym. Oznacza to, że nauczyciel języka, znający sposoby wzajemnej zależności i przenikania języka oraz jego pierwiastków kulturowych, świadomy faktu odrębności kulturowej obu – rodzimego i przyswajanego – systemów językowych, w których przyszło mu (oraz jego uczniom) działać, potrafi dostrzec granice każdego z istniejących systemów językowo-kulturowych, a pojawiające się różnice i podobieństwa wykorzystać w sposób wydatnie ułatwiający akwizycję języka. Nauczyciel chce stosować wszelkie możliwe, będące w jego zasięgu środki glottodydaktyczne (m.in. korzystać z ukazujących się w kraju języka przyswajanego mediów, projekcji filmów edukacyjnych i fabularnych w wersji oryginalnej, różnego typu debat związanych z tematami spraw dotyczących bądź nagłaśnianych w krajach języka przyswajanego itp.) w celu przybliżenia uczącym się sposobu myślenia, formowania pojęć oraz tworzenia znaczeń właściwych przyswajanemu systemowi językowemu. W tym właśnie sensie nauczyciel języka odpowiedzialny jest również za nauczanie (i nauczenie) ideologii.

Przeprowadzone badania wskazały na istniejące w tym względzie możliwości. Uwrażliwienie nauczycieli języka na odrębność kulturową wykładanego przez nich języka obcego oraz prymarność tkanki kulturowej względem pozostałych segmentów języka, uwrażliwienie, którego efektem była zmiana ich „ideologii” w odniesieniu do aspektu dydaktycznego przekazu językowego, doprowadziło w efekcie do stworzenia przez nich koncepcji akwizycji języka, wyraźnie zorientowanej na jego elementy kulturowe. W koncepcji tej naturalnie zwrócono uwagę na inne, odrębne od uznawanych do tej pory, pojęcie znajomości języka obcego. Badani nauczyciele języka obcego zaczęli

w przeznaczonym do realizacji materiale językowym poszukiwać takich elementów, które mogłyby poinformować uczących się o kulturowym rodowodzie języka. Należy przypuszczać, że w chwili, gdy ten sposób postępowania przyniesie dostatecznie widoczne i trwałe efekty, techniki nauczania nauczycieli akceptujących ten punkt widzenia ulegną na tyle istotnym zmianom, że nie będzie już powrotu do tradycyjnych, akceptujących postępowanie bardziej formalne, zwrócone wyraźnie w stronę gramatyczno-leksykalną, sposobów nauczania.

## Bibliografia

- Acton W.R., Walker de Felix J., 1986: *Aculturation and Mind*. In: Valdes J.M., ed.: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge.
- Barthes R., 1968: *Elements of Semiology*. London.
- Boas F., 1986: *Language and Thought*. In: Valdes J.M., ed.: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge.
- Carroll J.B., ed., 1956: *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Boston.
- Chomsky N., 2002: *On Nature and Language*. Cambridge.
- Connolly T.G., Sluckin, W., 1971: *An Introduction to Statistics for the Social Sciences*. London.
- Cook V.J., 1982: *English for Life II. Meeting People*. Pergamon Press. [Wyd. polskie – 1987].
- Eco U., 1965: *Towards a semiotic inquiry into the TV message*. In: *Working Papers in Cultural Studies*. „University of Birmingham” 1972, No. 3, s. 103–121.
- Fiske J., 1990: *Introduction to Communication Studies*. 2<sup>nd</sup> edition. London–New York.
- Gołębnik D., Teusz G., 1999: *Edukacja poprzez język*. Warszawa.
- Guiora A., 1972: *Construct Validity and Transpositional Research: Toward and Empirical Study of Psychoanalytic Concepts*. „Comprehensive Psychology”, Vol. 1(2), s. 139–150.
- Ingram E., 1983: *Podstawowe pojęcia testowania*. W: Rusiecki J., red.: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. T. 1–2. Warszawa.
- Kopaliński W., 1990: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Krashen S., 1981: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London.
- Lado R., 1986: *How to Compare Two Cultures*. In: Joyce M.V., ed.: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge.
- Lévi-Strauss C., 1969: *The Raw and the Cooked*. London.
- Polok K., 2002: *Pedagogiczne implikacje procesu akulturacji podczas akwizycji języka drugiego. Od teorii do praktyki*. [Niepublikowana praca doktorska, Katowice, 2002].
- Niemierko B., 1999: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
- Selinker L., 1972: *Interlanguage*. „International Revue of Applied Linguistics”, Vol. 10(3), s. 209–231.
- Soars L. & J., 1996: *New Headway English Course: Intermediate Student's Book*. Oxford.
- Valette R.M., 1986: *The Culture Test*. In: Joyce M.V., ed.: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge.
- Williams R., 1977: *Marxism and Literature*. Oxford.
- Wygotzki L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Warszawa.