

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Hadrian Lankiewicz
2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

1996 – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, magister filologii angielskiej, praca dyplomowa z zakresu lingwistyki stosowanej

1991 – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, magister historii, praca z zakresu najnowszej historii Polski

2005 – Uniwersytet Gdański, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, Wydział Historyczno-Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego, na podstawie rozprawy *Świech w machinie wszechświata. Humor według Philipa K. Dicka*

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu i pełnionych funkcjach

2010 i nadal Uniwersytet Gdański, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki, adiunkt

2006 – 2010, Uniwersytet Gdański, Zakład Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych, adiunkt

2000 – 2014, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile, docent, kierownik Zakładu Filologii Angielskiej w latach 2007-2014.

1996 – 2012, Kolegium Nauczycielskie w Wałczu pod patronatem naukowym Uniwersytetu Gdańskiego, nauczyciel;

1995 – 1997, Urząd Miasta Piła, młodszy inspektor, tłumacz przy doradcy municypalnym amerykańskiego Korpusu Pokoju;

1994 – 1995, Centrum Języków Obcych "Progress" w Szczecinie, lektor języka angielskiego

Ponadto, w ramach godzin zleconych, współpracowałem jako wykładowca z takimi uczelniami jak: Wyższa Szkoła Języków Obcych w Poznaniu, Wyższa Szkoła Biznesu w Pile, Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku. W latach 1996-2010 także współpracowałem z Firmą Henkel Polska, potem Ceresit Polska, dla której wykonywałem tłumaczenia ustne i pisemne.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego: *Teacher language awareness: A collaborative inquiry based on languaging*

b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa):

Hadrian Lankiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, ISBN 978-83-7865-3

c) omówienie celu naukowego w/w pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Badania nad świadomością językową nauczyciela zostały zapoczątkowane w Wielkiej Brytanii w latach 1970/80-tych. Z jednej strony, zainspirowała je refleksja nad małą efektywnością brytyjskich programów nauczania w zakresie edukacji językowej, zarówno języka ojczystego, jak i języków obcych. Z drugiej strony, silnym bodźcem była rosnąca popularność języka angielskiego jako obcego i zainteresowanie wśród obcokrajowców kursami językowymi prowadzonymi przez mówców natywnych w krajach angielskojęzycznych. Rozbieżności pomiędzy oczekiwanymi rezultatami a przebiegiem procesu nauczania i uczenia się języka obcego wywołały potrzebę głębszej refleksji nad funkcjonowaniem języka jako narzędzia komunikowania się, którą określono mianem świadomości językowej (w sensie ogólnym) i świadomości językowej nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia adeptów zawodu nauczyciela języka obcego. Współcześnie, potrzeba rozwoju świadomości językowej dotyczy wszystkich nauczycieli w ramach pełnionych przez nich funkcji komunikacyjnych w klasie.

Zainteresowanie świadomością językową zbiega się z popularyzowaniem funkcjonalizmu w badaniach językowych, który skutkowało rozpowszechnieniem tzw. podejścia komunikacyjnego, tudzież metody komunikacyjnej, w nauczaniu języków obcych (por. Richards i Rodgers 1986/2001)¹. W pewnym sensie powrót do świadomej wiedzy o gramatyce języka, jak klasycznie określano świadomość językową, może wskazywać na niezadowolenie z efektów kształcenia ukierunkowanego na komunikację i nastawionego na rozwój sytuacyjnego uzusu językowego, zwłaszcza gdy odbywało się to kosztem wiedzy metajęzykowej. Początkowo uważano, że definiowanie świadomości językowej jako metajęzykowej wiedzy gramatycznej prowadziło do zbędnej redundancji terminologicznej (por. van Lier 1996). jednak obecnie, rozszerzenie tego pojęcia poza sferę zagadnień gramatycznych wskazuje na potrzebę głębszej refleksji nad wykorzystaniem

¹ Wszystkie odniesienia do literatury przedmiotu pokrywają się z bibliografią zamieszczoną w monografii habilitacyjnej.

najpopularniejszego medium komunikacyjnego jakim jest język wśród jego użytkowników, a nauczycieli języków obcych w szczególności. Nowsze definicje pojęcia „świadomości językowej” (por. ALA, Carter 1994, Andrews 2007) obejmują, oprócz gramatyki, między innymi takie zagadnienia językowe jak: kreatywność, osadzenie języka w kulturze, arbitralność formy i treści oraz relację języka i ideologii. Ten ostatni komponent stał się dominujący w prezentowanej monografii.

Ogólnie rzecz biorąc inspiracją do podjętych badań była prozaiczna refleksja praktykującego nauczyciela i glottodydaktyka nad możliwościami „upraktycznienia” założeń teoretycznych w obrębie autonomizacji procesu kształcenia językowego w świetle realiów szkolnych, które wskazywały raczej na niskie prawdopodobieństwo możliwości ich upraktycznienia. Moja wstępna refleksja w tym zakresie była raczej pesymistyczna (Lankiewicz 2007), ale już wtedy wskazywałem na znacznie edukacji metajęzykowej nauczyciela, zgodnie z twierdzeniem, że nie ma autonomicznych studentów bez autonomicznych nauczycieli. Z punktu widzenia świadomości językowej można by sparafrazować tę hipotezę w następujący sposób: niska świadomość językowa nauczycieli o naturze języka stoi na przeszkodzie zmianom mogącym skutkować rozwojem autonomicznych zachowań w nauce języka obcego i jego używaniu. Rzeczona niska świadomość językowa wynika nie tyle z niskiej wiedzy metajęzykowej, odnoszącej się do aspektów formalnych języka (struktury gramatyczne), choć i ta staje się problemem dla wielu absolwentów filologii okresu niżu demograficznego, co raczej bardzo normatywnego podejścia do nauki języka obcego. Podejście wysoce normatywne kontrastuje ze zjawiskami językowymi wynikającymi z tzw. globalizacji, takimi jak translingwalizm (Canagarajah 2013), czy metrolingwalizm (Otsjui i Pennycook 2010). Z racji międzynarodowego statusu języka angielskiego, i jego pluricentralnej natury, procesy te uwidaczniają się szczególnie w trakcie akwizycji tego języka jako obcego, do niego też, w pewnym stopniu, odnosi się podjęte badanie.

Podstawę teoretyczną monografii stanowi perspektywa ekologiczna w badaniach językowych, często określana mianem ekolingwistyki albo tzw. metafora ekologiczna w badaniach nad akwizycją językową (np. Kramersch 2002) oraz w nauczaniu języka (van Lier 2004). Postawę tę określa się jako fenomenologiczną, pozwalającą na uwzględnienie w badaniach wielopoziomowego, fragmentarycznego i sytuacyjnego uwarunkowania procesów akwizycji języka obcego (Larsen-Freeman 1997, Kramersch 2002). Często też podejście ekologiczne określa się mianem krytycznego, rozumianego dość szeroko jako racjonalne, moralne i etyczne badanie rzeczywistości (van Lier 2004: 188), zgodnie z zasadą ekologicznej

wiarygodności. W literaturze poświęconej akwizycji doprowadziło to do reinterpretacji pewnych kluczowych pojęć (Wagner i Firth 1997), które wcześniej nie uwzględniały interakcyjnego i społecznego charakteru języka. W edukacji językowej oznacza to, na przykład, promowanie kontekstualnej jakości w miejsce rozliczania i dokumentacji osiągniętych efektów w celu utrzymywania wątpliwych standardów edukacyjnych (van Lier 2004).

Odwołując się do badań ekolingwistycznych i tzw. szkoły krytycznej, opracowuję własny model świadomości językowej, którą we wcześniejszym opracowaniu (Lankiewicz 2013) określam w języku angielskim jako CELA (critical ecological language awareness – krytyczno-ekologiczną świadomością językową). W monografii wpasowuję ten model w koncepcję świadomości językowej nauczyciela, która swą strukturą różni się znacznie od świadomości językowej zwykłego użytkownika, gdyż obejmuje wiedzę zawodową i przekłada się na zachowania językowe nauczyciela w klasie, jak i na jego decyzje dotyczące przebiegu procesu nauczania. Krytyczno-ekologiczne podejście do nauczania języka pozwala na postrzeganie natury języka poza ramami normatywności wyznaczonej dwoma podstawowymi błędnymi przekonaniem w badaniach językowych: telementacji i stałości kodu (Harris 1981). Kolejnym wymiarem jest tzw. ideologizacja zagadnień językowych związana z polityką językową, która dyktuje normy pedagogiczne w ramach naturalizacji uzusu językowego (Fairclough 1992). Wyznacznikiem poziomu krytycznej świadomości językowej jest dlatego stopień problematyzacji zagadnień językowych – nieprzyjmowanie w sposób bezkrytyczny obowiązujących norm i zachowań językowych. Krytyczno-ekologiczna świadomość językowa nauczyciela określana angielskim akronimem TCELA (teacher critical ecological language awareness) jest przeze mnie przedstawiona jako niezbędny poziom kompetencji nauczyciela języka obcego, będący przejawem głębokiej refleksyjności i politycznej autonomii w uczeniu się i nauczaniu języka obcego (Benson 1997). Ten poziom refleksji nad naturą języka i procesami akwizycji językowej wymaga przyjęcia przez nauczyciela tzw. postawy „post” (postnarodowej, postmodernistycznej, postkolonialnej, posttransmisyjnej i post-metodycznej), stanowiącej podstawę nowego modelu kształcenia nauczyciela określanego akronimem KARDS (Kumaravadivelu 2012). Krytyczna świadomość jest też przeze mnie postrzegana jako wyraz autonomii politycznej nauczyciela w dobie ogólnoeuropejskiej normalizacji efektów kształcenia językowego (i nie tylko) celem pozornego zwiększenia transparentności programów edukacyjnych, czego rezultatem jest uczenie weryfikowalnych umiejętności, zgodnie z wymaganiami testowymi a rola

nauczyciela języka obcego, wbrew najnowszej refleksji teoretycznej, ogranicza się jedynie do rzemieślnika mającego „wyrobić” w uczniach oczekiwane sprawności. Proponowane przeze mnie rozwijanie u adeptów zawodu nauczyciela języków obcych krytyczno-ekologicznej świadomości językowej, pozwoli im na bycie transformacyjnymi ekopedagogami, propagującymi wyrobienie osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2002) i uwrażliwiający na bezkrytyczną akceptację ideologii wpisanej w język. Ponadto ekologiczne postrzeganie rzeczywistości językowej jest przeze mnie interpretowane jako część Globalnej Świadomości (Kirkwood 2001) oraz Globalnego Obywatelstwa (Oxfam 2006, 2008).

Ostatecznie, przyjmując podstawową zasadę interfejsu świadomości i zachowania językowego nauczyciela, zakładam, że wyrobienie krytyczno-ekologicznej świadomości językowej stanowi potencjał dla wywołania bardziej świadomych zachowań nauczyciela języka obcego, wybiegającego poza bezkrytyczne akceptowanie ideologicznie obciążonej normatywności. Aby sprostać wymogom badania ekologicznego wyznaczonego pojęciem wiarygodności ekologicznej, wybrałem typ badania partycypacyjnego (stanowiącego rodzaj badania w działaniu), wzbogacając metodologię wywodzącą się z podejścia socjokulturowego w postaci languagingu (Swain 2006) o analizę mikrogenetyczną i badanie narracyjne. Celem badania było zwiększenie krytyczno-ekologicznej świadomości językowej ośmiu studentek trzeciego roku filologii angielskiej w trakcie seminarium licencjackiego. Badanie miało charakter wzdłużny i trwało dwa semestry. Zasadniczą część badania polegała na przedyskutowaniu przez uczestniczki piętnastu zadań, które miały wzbudzić krytyczną refleksję nad naturą języka. Innymi słowy, niniejsza część badania dotyczyła aspektów metapoznania (świadomości procesów uczenia się i krytycznej refleksji dotyczącej własnych kompetencji w czasie uczenia się i nauczania) w odniesieniu do wiedzy metajęzykowej. Wypowiedzi studentek podczas piętnastu sesji trwających około 15-20 minut były rejestrowane kamerą wideo a następnie transkrybowane dla potrzeb dalszych analiz. Całość wpisana została w czteroetapowy charakter badania partycypacyjnego (Reason 2002), w którym studenci są zarówno podmiotem, jak i przedmiotem badawczym. Wymusza to przyjęcie metodologii badawczej, która spełnia także funkcję pedagogiczną (metody czy techniki nauczania, a raczej uczenia się), a także podwójnych celów badawczych (tych dla grupy, i tych dla badacza). Całość została skonstruowana w taki sposób, by grupa badawcza stanowiła podstawę dla moich poszukiwań, zaś moje oryginalne zamierzenie niejako

nadbudowę i uzupełnienie celów badawczych studentów. Poprzez przyjęte przeze mnie cele badawcze zamierzałem:

1. Zidentyfikować momenty mikrogenezy w trakcie omawiania zadań generujących refleksję nad naturą języka, która miała formę „*linguaging about language*” (pojęcie nie posiada odpowiednika polskiego, odnosi się do sytuacji, w których badani sami dochodzą do prawd o języku podczas rozmowy, co wymaga całkowitej rezygnacji z przekazywania wiedzy przez nauczyciela).
2. Zweryfikować, czy nowa świadomość językowa przekłada się na tzw. praktyczny moduł wiedzy wg. rozszerzonej epistemologii Herona (1992), inaczej mówiąc, czy stanowi potencjał dla zmiany/transformacji zachowań.
3. Wyjaśnić, w jaki sposób badanie partycypacyjne umożliwia refleksję nad naturą języka i czy prowadzi do zmiany postaw, skutkując zwiększoną świadomością krytyczną.

Weryfikacja celu badawczego numer 1 polegała na transkrypcji zarejestrowanych wypowiedzi do zadań i ich analizie celem identyfikacji przykładów mikrogenezy (nagłego wzrostu wiedzy). We wszystkich 15 protokołach zlokalizowałem 37 momentów mikrogenezy oznaczonych jako CELAEs (*critical ecological language awareness episodes* – przejawy krytyczno-ekologicznej świadomości językowej) odnoszących się do natury języka i 10 nieoczekiwanych przejawów metalingwistycznej rozmowy odnoszącej się do aspektów ekolingwistycznych, oznaczonych jako EMAEs (*ecological metalinguistic awareness episodes* – przejawy świadomości ekologiczno-metalingwistycznej). Jak wskazuje Gutierrez (2007), aby zaszła zmiana mikrogenetyczna, potrzebny jest moment wzrostu świadomości. Artykułowanie przez studentów wątpliwości względem tradycyjnych, „zneutralizowanych” przekonań na temat języka zostało odnotowane jako potencjalny przejaw mikrogenezy, jeśli świadczył o zmianie dotychczasowego, nieproblematyzującego punktu widzenia. Jasnym jest, że badanie odnotowuje jedynie zmiany na platformie interpsychologicznej (kiedy studenci wymieniają poglądy konstruując swoją wiedzę), zaś wszystkie zmiany intramentalne pozostają nieodczytane.

Realizacja celu badawczego numer 2 opierała się na analizie refleksji studentów względem postawionych sobie pytań badawczych w formie narratywnej prezentacji, ponownie rejestrowanej przy pomocy kamery. Sesja prezentacji raportu studentów odnosiła się do trzech postawionych sobie pytań badawczych, na które odpowiedzi studentki poszukiwały analizując wpisy w dziennikach towarzyszących sesjom 15 zadań oraz refleksji wyznaczonej

dotychczasowym kwestionariuszem. Zarejestrowane raporty (potraktowane jako indywidualne narracje) zostały przetranskrybowane i poddane analizie narracyjnej z wykorzystaniem kategorii heteroglosji Bachtina. Analiza narracyjna pozwoliła zweryfikować trafność interpretacji w zakresie identyfikacji momentów mikrogenezy. Badanie narracyjne opierało się na przedefiniowaniu pytań studentów i obejmowało identyfikację: 1) momentów (meta)kognitywnych w narracjach studentów odnoszących się do zagadnień ekolingwistycznych będących wyrazem zmiany; 2) przykładów praktycznej interpretacji krytycznej refleksji na temat natury języka w praktyce nauczyciela języka obcego; 3) przykładów zachowań językowych lub praktyki pedagogicznej, jako bezpośredniego skutku udziału w projekcie. Z kolei analiza wielogłosowości (heteroglosji) stanowiła komplementarne badanie konfliktów odnoszących się do nowo uformowanych przekonań wynikających z interakcyjnego (poszukiwanie na zasadzie wymiany opinii) charakteru procesu kształtującego wyłanianie się krytyczno-ekologicznej świadomości językowej.

Ostatnim elementem badania był pomiar zmiany postaw w kierunku krytyczno-ekologicznej świadomości językowej. Ta część stanowiła uzupełnienie analiz jakościowych, zasadniczych dla badań ekologicznych, o dane ilościowe, zgodnie z zaleceniem triangulacji metodologicznej. Instrument pomiaru stanowił kwestionariusz opracowany w oparciu o postulaty krytyczno-ekologicznej świadomości językowej. Celem zwiększenia jego wiarygodności dokonałem niezbędnych procedur statystycznych z uwzględnieniem pilotażu. Kwestionariusz skonstruowałem w oparciu o siedmiostopniową dwubiegunową skalę semantyczną zamienioną w analizach na numeryczną, tak by przejawy świadomości krytyczno-ekologicznej były wyrażone wartościami wyższymi. Wyniki grupy docelowej (biorącej udział w projekcie) porównałem z grupą kontrolną (studenci tej samej uczelni, tego samego roku nie biorący udziału w projekcie) i grupą pilotażową (studenci trzeciego roku filologii angielskiej studiów zaocznych różnych instytucji). Zgodnie z przesłankami badania partycypacyjnego podzieliłem się wynikami własnych badań z współuczestnikami badania i poprosiłem ich o dodatkowy komentarz zamykający całe przedsięwzięcie.

Wyniki badań wskazują na głęboko zakorzenioną normatywność językową wśród adeptów zawodu nauczyciela języka obcego (pilotaż kwestionariusza), co znacząco kontrastuje z postulatami socjokulturowymi odnoszącymi się do natury języka i procesów językowych i może prowadzić do samomarginalizacji nienatywnych nauczycieli języków obcych (Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej, Szczepaniak-Kozak, w druku). Takie przekonania wydają się być powielaniem doświadczeń edukacyjnych (Borg 2003). Z tego względu główną

implikacją moich badań jest propozycja oparcia edukacji nauczyciela języka obcego na założeniach metafory ekologicznej (van Lier 2004). Jeden ze sposobów osiągnięcia tego celu stanowi rozwijanie krytyczno-ekologicznej świadomości językowej poprzez promocję zachowań aktywizujących adeptów zawodu nauczyciela do działań wymagających większej refleksji językowej i wyraźnej zmiany nauczania podającego na poszukujące, zgodnie z założeniami epistemologii poszerzonej Herona (1992). Wyniki zainicjowanego przeze mnie badania partycypacyjnego (przy uwzględnieniu wszelkich zastrzeżeń) wskazują, że symetryczna interakcja (student-student) w strefie najbliższego rozwoju, w odniesieniu do refleksji nad naturą procesów językowych, prowadzi do wzrostu świadomości krytyczno-ekologicznej zarówno tej metakognitywnej, jak i metajęzykowej. Odnotowane zmiany postaw mogą świadczyć o wpływie rozwoju procesów metakognitywnych w zakresie języka u przyszłych nauczycieli na ich potencjalne zachowania pedagogiczne. Wnioski z badania nawiązują do podjętej przez mnie krytyki nauczania opartego na bardzo promowanym obecnie systemie rozliczania efektów kształcenia i upracticznienia nauki, który w dobie kryzysu demograficznego i ekonomicznego prowadzi do okrojenia sylabusów i produkcji nauczycieli-rzemieślników o niskich kompetencjach językowych, niezdolnych do głębszej refleksji nad naturą języka. Klóci się to znacząco z wizerunkiem nauczyciela języka obcego doby globalizacji jako transformacyjnego intelektualisty nakreślonym przez Kumaravadivelu (2012).

Podjęte przedsięwzięcie badawcze oparte jest na najnowszych trendach w nauce, w tzw. obszarze krytycznym w zakresie dyskursu, lingwistyki stosowanej i rozwoju autonomii politycznej w nauce języka obcego. Moje badanie stanowi przykład wykorzystania problematyki i metodologii ekologii w dydaktyce językowej, dopełniając jakościowo i ilościowo zorientowany repertuar badawczy. Pojęcie świadomości językowej, w tym tej krytyczno-ekologicznej nauczyciela języków obcych, może stanowić klucz badawczy dla kryzysu edukacji nauczycieli języków obcych, przez który, jak można sądzić po podejmowanej problematyce badawczej przez glottodydaktyków, obecnie przechodzimy.

Zaprezentowana koncepcja badania partycypacyjnego posiada także swój wymiar edukacyjny i może być zastosowana jako propozycja organizacji kursu zorientowanego na rozwijanie zachowań refleksyjnych. Połączenie wymiaru metodycznego i metodologicznego oferuje namacalny przykład praktyki pedagogicznej oscylującej wokół zagadnień rozwijania autonomii nauczyciela języków obcych. Założenia i konstrukcję projektu można wykorzystać w procesie kształcenia językowego, a sama metodologia badania partycypacyjnego może być

powielana w różnych konfiguracjach przez naukowców preferujących badania jakościowe w dziedzinie edukacji językowej (i nie tylko). Proponowane badanie nie tylko wpisuje się w kontrukcjonistyczny charakter wszelkiej wiedzy, ale także oferuje nowy sposób myślenia, który ma prowadzić do większej autonomizacji procesu kształcenia językowego, by uwzględniało najnowsze osiągnięcia językoznawstwa stosowanego, bazującego na tzw. szkole krytycznej i prowadziło do rozwoju świadomości językowej, która wzmocni procesy demokracji i równouprawnienia, stosownie do koncepcji Globalnego Obywatelstwa (Oxfam 2008).

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowych

Od obrony rozprawy doktorskiej opublikowałem **12 artykułów** w punktowanych czasopismach krajowych i zagranicznych oraz **24 rozdziały** w monografiach wydawanych w kraju i za granicą, w tym przez takie wydawnictwa jak np. Cambridge Scholars, Springer czy Peter Lang. Ponadto jestem autorem **4 książek**: *Foundations of Second Language Acquisition* (Wydawnictwo PWSZ w Pile, 2010 i wznowienie 2014), *Śmiech w maszynie wszechświata* (publikowana rozprawa doktorska, Wydawnictwo PWSZ w Pile, 2008), *Teacher Language Awareness in the ecological perspective* (Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2015), współautorem monografii *Language and concepts in action: Multidisciplinary perspective on linguistic research* (Peter Lang, 2014) oraz współredaktorem *Languaging experiences: learning and teaching revisited* (Cambridge Scholars Publishing, 2014) oraz redaktorem i **współredaktorem 8 publikacji** (załącznik nr 4) oraz **jednej recenzji** zagranicznej publikacji naukowej.

Całość moich dokonań naukowych można przydzielić do dwóch dyscyplin naukowych: literaturoznawstwa i lingwistyki stosowanej, ze szczególnym uwzględnieniem glottodydaktyki jako nauki zajmującej się procesami nauczania i uczenia się języków obcych. W zasadzie glottodydaktyka zawsze dominowała w mojej pracy naukowej. Z tej dziedziny napisałem pracę magisterską oraz podjąłem badania nawet w trakcie pisania pracy doktorskiej z zakresu literaturoznawstwa.

Moje poszukiwania literaturoznawcze ograniczyły się do dziedziny amerykańskiej fantastyki naukowej, głównie twórczości Philipa K. Dicka, wyjątkowego pisarza, którego twórczość wybiega daleko poza kanon gatunku i przez niektórych krytyków literackich jest określana mianem fikcji okresu fizyki kwantowej (Warrick 1987). W konsekwencji spuścizna literacka tego autora wymaga zastosowania krytyki poststrukturalnej, by zgłębić np. „kosmolizę”

(pomnożenie jawy), której ulegają bohaterowie i widzieć całą twórczość w kontekście postmodernistycznej zabawy mającej na celu zgłębianie największych tajemnic epistemologicznych: dotyczących tego, czym jest rzeczywistość, bóg, prawda, normalność, itp. Fascynacja tym autorem zaowocowała rozprawą doktorską, analizującą jego twórczość pod kątem komizmu (efektu zabawy intelektualnej), opublikowanej w całości w roku 2008 przez wydawnictwo PWSZ w Pile oraz serii artykułów w języku polskim i angielskim, między innymi tekst "Science fiction as an excuse for political criticism: Dick's vision of political simulacrum" opublikowany przez *Garozza 12, 2012*, naukowe czasopismo hiszpańskie w zakresie studiów literackich i literatury popularnej.

Z kolei moje zainteresowania glottodydaktyczne oscylują wokół sześciu zagadnień tematycznych, z których pierwszym jest wykorzystanie języka i komunikacja językowa w czasie zajęć z języka obcego, zainicjowane artykułem "Instructions and classroom language as a key element of communication in ELT milieu" (*Acta Pomerania 3, 2011*). Początkowo w moich rozważaniach wychodziłem od miejsca ekspozycji znaczącej i praktyki w nauce języka obcego, zalecając maksymalne wykorzystanie języka, z którego to stanowiska zacząłem się wycofywać przyjmując podejście ekologiczne. Z tego względu kolejne artykuły z tego obszaru badawczego traktują już o: (1) wykorzystaniu dialektu w klasie językowej (Poznań-Kalisz 2013), (2) „oswojeniu” języka akademickiego (Piła 2013), (3) aspektach dyskursu akademickiego (Frankfurt am Main 2013; *Neofilolog, 41/2, 2013*), (4) komunikacji interpersonalnej nauczycieli (Heidelberg 2013), (5) wykorzystaniu „myślomowy” (tłum. H.L), czyli tzw. languagingu w pedagogice językowej (Newcastle upon Tyne 2014) oraz (6) aspektach pragmatyki interjęzykowej (Warszawa 2014). W moich nowszych opracowaniach miejsce bardzo normatywnie postrzeganego języka obcego zajął konstrukt uzależniony od czynników socjologicznych i kulturowych.

Drugi glottodydaktyczny obszar badawczy stanowi tzw. nauczanie zorientowane na treść, takie jak programy immersyjne i Content and Language Integrated Learning. Wychodząc z założenia, że wszelka komunikacja w języku obcym, zwłaszcza w środowisku szkolnym, ma na celu przekaz informacji, w publikacjach sprzed doktoratu postulowałem skupienie się na przekazie wiedzy (Warszawa 1997, 1998), bazując na osiągnięciach programów immersyjnych w USA i Kanadzie. Propozycje te dotyczyły urozmaicenia klasycznego programu nauki języka obcego w wyższych klasach licealnych o przedmiot nauczany w języku obcym celem zwiększenia motywacji i autentycznego uzusu językowego. Stanowisko takie uzasadniałem przesłankami lingwistycznymi (Piła 2005). W pewnym sensie nauczanie

zorientowane na treść było refleksją wynikającą z obserwacji polityki edukacyjnej Basków (Płock 2009). Jasnym jest, że język obcy służy także celom utrzymania relacji międzyludzkich (zwłaszcza w dobie globalizacji), tym niemniej, główne założenie dominacji treści nad formą nie kłóci się z wyznawanym przeze mnie podejściem ekologicznym. Jest one szczególnie ważne w odniesieniu do kursów specjalistycznych, co rozważam w kontekście (1) kształcenia filologicznego studenta (*Neofilolog* 40/1, 2013), (2) angielskiego dla celów specjalistycznych (A Coruña 2013), (3) kształcenia tłumaczy (Lublin 2015) czy (4) wykorzystania literatury w rozwijaniu kompetencji interkulturowej (Erfurt 2015).

Kolejnym obszarem badawczym jest autonomia i autonomizacja procesu kształcenia językowego, a postulat autonomii politycznej zajął się ze zgłębianym przeze mnie problemem świadomości językowej. Zajmowałem się sprawami wykonalności postulatów autonomii w odniesieniu do warunków polskich i to zarówno na poziomie studiów wyższych (Warszawa 2007), jak i na poziomie szkoły podstawowej (Piła 2009). Problem autonomii odniosłem też do zagadnień wykorzystania materiałów przygotowanych przez ucznia jako czynnika motywacyjnego (Wrocław 2008) oraz sankcjonowania autentyczności materiału przez ucznia (Gorzów 2010), zgodnie z założeniem organizowania procesu edukacji językowej wokół potrzeb ucznia. Wyrazem rozwijania autonomii ucznia jest kreatywność językowa, którą zgłębiałem w odniesieniu do metaforycznego potencjału języka (Piła 2012). Oczekiwanym efektem autonomizacji procesu kształcenia jest zwiększona świadomość językowa uczniów i nauczycieli.

Problem świadomości językowej, jako oddzielny obszar zainteresowań naukowych, rozważałem głównie z punktu widzenia procesu edukacji nauczyciela języka obcego. Główną przesłanką badawczą było założenie, że uwrażliwienie przyszłego adepta zawodu na problemy językowe wynikające z socjologicznego ukonstytuowania języka przekłada się na praktykę pedagogiczną. W tym kontekście zająłem się implikacjami wynikającymi z problemu świadomości językowej (Frankfurt 2013), możliwościami pomiaru świadomości językowej (Dmitrov 2013, Heidelberg 2015), ujęciem problemu świadomości w kontekście metafory ekologicznej (Bukareszt 2013, Frankfurt 2014), rozwijaniem proceduralnej świadomości językowej i refleksji na temat konstrukcjonistycznej natury wiedzy (*Neofilolog* 43/1, 2014), a także zagadnień samomarginalizacji i uprawomocnienia nauczyciela jako mówcy nienatywnego (*Porta Linguarum*, 2015).

Ostatni wyszczególniony przeze mnie obszar badawczy stanowią trendy wynikające z przyjęcia stanowiska „post” w dydaktyce i akwizycji językowej, które Kumaravadivelu (2012) charakteryzuje jako: postnarodowe, postmodernistyczne, postkolonialne, posttransmisyjne i postmetodyczne. W moim mniemaniu takie stanowisko jest też kompatybilne z założeniami metafory ekologicznej do badań nad językiem i procesem akwizycji językowej. W tak szeroko zdefiniowanym kontekście zajmowałem się między innymi: (1) odejściem od ustalonego wizerunku języka jako monumentu społeczno-kulturowego i towarzyszącej mu wizji ekspozycji znaczącej w akwizycji językowej (Heidelberg 2011), (2) którą można zastąpić emergencyjną konceptualizacją procesów językowych (Słupsk 2010), (3) znaczeniem zmienności (*variability*) w akwizycji językowej (Piła-A Coruña 2012, Gdańsk 2015), (4) pozycjonowaniem użytkownika językowego w centrum wszelkich procesów językowych (Dubna 2010, Dubna 2013, *Oceanide* 6, 2014) oraz (5) „wykorzystaniem narracji biograficznych w refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych” (*Neofilolog* 44/2, 2015). Ten kierunek przyjmują też opracowania monograficzne, których byłem redaktorem i współredaktorem, zwłaszcza tomy *Languaging experiences: learning and teaching revisited* (Newcastle upon Tyne, 2014) i *Foundations of second language acquisition* (Piła 2010/2014), a punktem kulminacyjnym, i prezentację pełnego stanowiska w tym zakresie (zarówno teoretycznego jak i empirycznego), stanowi monografia habilitacyjna (Gdańsk 2015).

Wypada zaznaczyć, że niektóre tomy monograficzne, w których ukazały się rozdziały mojego autorstwa, oprócz standardowych recenzji wydawniczych zyskały także oddźwięk w ewaluacjach naukowych, i tak np. *From Life to Text: Building Linguistic and Cultural Identity*, w którym zamieściłem rozdział o „Language learning as a personal experience...” otrzymała trzy pozytywne recenzje (Veronica Perez Gomez, *Porta Linguarum* 22, 2014; Magdalena Murawska, Zielona Góra 2012 oraz Estefania Mosquera Castro *Revista Galega de Filoloxia* 13, 2012).

6. Kierunek rozwoju naukowego

W przyszłych badaniach mam zamiar się skupić na zagadnieniach krytycznej świadomości językowej zarówno w kontekście kształcenia językowego jak i procesów językowych. Moim zdaniem świadomość procesów hegemonii (naturalizacji uzusu językowego) jest warunkiem wstępnym budowania demokratycznego społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym relacja władza-wiedza wymaga ciągłego demaskowania. W tym kontekście widzę przyszłość dla interdyscyplinarnych badań nad językiem oraz ich upraktycznienia wyznaczonego kierunkiem

zaleceń europejskiej polityki edukacyjnej. Propozycja artykułu przesłanego do *Porta Linguarum* (Granada), z tzw. listy "A" czasopism punktowanych MNiSW, którego jestem współautorem „Insights into language teacher awareness with reference to the concept of self-marginalization and empowerment in the use of a foreign language”, może stanowić inaugurację tego kierunku badań. Współczesna konceptualizacja procesów językoznawczych oscylująca wokół pojęć translingwalizmu i metrolingwalizmu daje teoretyczną podstawę do badań nad „ekolektem”, zasygnalizowanym przeze mnie w artykule „Dialekt w klasie językowej w świetle podejścia ekologicznego” (Poznań-Kalisz 2013), który może stanowić ważny element zgłębiania tożsamości językowej oraz kontrapunkt w badaniach krytycznej świadomości językowej. Z pewnością pojęcie „ekolektu” będzie wyznaczało ścieżkę moich poszukiwań naukowych.

7. Dorobek dydaktyczny i popularyzatorski oraz współpraca międzynarodowa

7.1. Dodatkowe funkcje zawodowe

Oprócz zadań dydaktycznych powierzonych mi w ramach obowiązków zawodowych takich jak prowadzenie ćwiczeń, wykładów i seminariów dyplomowych, w czasie mojej kariery zawodowej pełniłem różne dodatkowe funkcje. Sprawowałem opiekę nad praktykami pedagogicznymi w PWSZ w Pile oraz praktykami zawodowymi na Uniwersytecie Gdańskim. W PWSZ w Pile pełniłem także obowiązki kierownika Zakładu Filologii Angielskiej (2007-2014), członka Senatu (2008-2012), oraz członka komisji ds. zapewnienia jakości kształcenia na szczeblu kierunku i instytutu. W tym czasie opracowałem koncepcję kształcenia dla kierunku filologia według Krajowych Ram Kwalifikacji, która została pozytywnie oceniona przez zespół wizytujący Polskiej Komisji Akredytacyjnej w marcu 2014 roku. Pracując w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Wałczu, funkcjonującym pod patronatem Uniwersytetu Gdańskiego, byłem także członkiem Rady Programowej powołanym przez Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego (1999-2012). Wielokrotnie byłem też członkiem komisji rekrutacyjnych zarówno w PWSZ w Pile, Uniwersytecie Gdańskim jak i NKJO w Wałczu.

7.2. Współpraca z organizacjami i towarzystwami naukowymi

Jestem wieloletnim członkiem organizacji naukowych takich jak:

- Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (PTN)
- The Spanish Society for the Study of Popular Culture (SELICUP)

- Polish Association for the Study of English (PASE)
- The Congress of The European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE)

Jako aktywny członek w/w organizacji uczestniczę w organizowanych przez nie konferencjach (załącznik nr 5), sporządzam recenzje artykułów zgłoszonych do publikacji w punktowanych czasopiśmie np. *Neofilolog*. Jestem również członkiem Zarządu Koła PTN w Gdańsku. W ramach jego działań zainicjowałem sesję seminaryjną „Koncepcje języka a nauczanie” i przeprowadziłem warsztat tematyczny dla praktykujących nauczycieli języków obcych z rejonu województwa pomorskiego w dniu 29 listopada 2014 roku. Współpracuję także z Uniwersytetem da Coruña (Hiszpania). Byłem członkiem komitetu naukowego konferencji organizowanej przez tę uczelnię w ramach AELFE (Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos) w dniach 5-7 września 2013 roku, prowadziłem wykłady gościnne oraz byłem współinicjatorem i współorganizatorem mostu dydaktycznego (video-konferencji) dla studentów tegoż uniwersytetu i PWSZ w Pile w dniach od 28 listopada do 1 grudnia 2011 roku. Dodatkowym owocem tej współpracy są publikacje zamieszczone w tomach monograficznych. Innym ośrodkiem, z którym prowadzę współpracę naukową jest Uniwersytet Rumuńsko-Amerykański w Bukareszcie. Uczestniczę w konferencjach organizowanych przez ten uniwersytet oraz jestem członkiem komitetu naukowego czasopisma „Crossing Boundaries in Culture and Communication” wydawanego przez Instytut Języków Obcych tej uczelni. Współpracuję też z Uniwersytetem w Koszycach. Pracownik naukowo-dydaktyczny tej uczelni uczestniczył w szkoleniu polegającym na wymianie doświadczeń z zakresu nauczania języka akademickiego w ramach prowadzonych przeze mnie zajęć na Uniwersytecie Gdańskim.

7.3. Praca recenzyjna i redakcyjna

Prowadząc seminaria magisterskie i licencjackie, recenzuję prace sporządzane przez studentów oraz te powierzone mi jako recenzentowi. W dotychczasowej karierze wypromowałem około 40 magistrów i 140 licencjatów. Ponadto recenzuję artykuły naukowe dla w/w czasopism, tj. *Neofilolog* i *Crossing Boundaries in Culture and Communication*, a także redaguję tomy monograficzne. Jestem redaktorem tomu czasopisma *Licentiatius*, *Zeszyty Dydaktyczno-Naukowe* (Vol. 9, 2008) wydawanego przez PWSZ w Pile, tomu monograficznego *On language and culture – interdisciplinary studies* (Piła 2009) oraz współredaktorem 5 innych recenzowanych tomów wydanych przez PWSZ w Pile (załącznik nr 4), a także tomu *Languaging experiences: learning and teaching revisited* wydanego przez

Cambridge Scholars Publishing (2013) prezentujące artykuły wykorzystujące promowaną przeze mnie technikę languagingu (myślowy, tłum. H.L) w budzeniu refleksji językowej.

Ponadto recenzowałem książkę doktora Alana Floyda *Attitudes in Eighteenth-Century English Periodicals: How the Enlightened literate saw themselves and others*, która ukazała się w czasopiśmie *Forum Filologiczne Ateneum* (2013) w Gdańsku. Recenzowałem też rozprawę doktorską Marii Seijo Richart pt. „Class and Gender Identity in the Film Transpositions of Emily Brontë’s Literary Work” obronioną w kwietnia 2014 roku na Universidade da Coruña (Hiszpania). Obecnie współpracuję jako promotor pomocniczy z dr. hab. Adrianą Biedroń, prof. nadzw. Akademii Pomorskiej w Słupsku nad pracą doktorską mgr Aleksandry Krawczyk pt. „Development of intercultural competence through intercultural and educational discourse”. Przewód doktorski zostanie wkrótce otwarty na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego.

7.4. Udział w konferencjach i komitetach organizacyjnych konferencji

Od ukończenia doktoratu brałem czynny udział w 28 konferencjach i seminariach krajowych i zagranicznych, na których wygłosiłem tematyczne referaty (załącznik nr 5). Na niektórych z nich miałem wykłady prozowane (np. A Coruña). Jestem także jednym z inicjatorów i organizatorów cyklu międzynarodowych seminariów pt. „Communication-Culture-Creativity”, których dotychczasowe trzy edycje (18-19.10.2010, 17-18.10.2011, 19-20.10.2012) miały miejsce w PWSZ w Pile, a czwarta jest planowana w Ateneum Szkole Wyższej w Gdańsku (17-18 września, 2015). Seminaria te cieszyły się dużym zainteresowaniem i każde z nich liczyło przynajmniej 80 uczestników. Byłem też członkiem komitetu naukowego konferencji „Społeczeństwo obywatelskie w Europie a instytucjonalna rzeczywistość demokracji w jednoczącej się Europie”, zorganizowanej przez PWSZ w Pile w październiku 2010 roku.

Byłem członkiem komitetu organizacyjnego konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Gdańsku 8-10 września 2014 zatytułowanej *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych i języka kaszubskiego* i międzynarodowego seminarium pt: *The narrative studies in adjusting foreign language education to global objectives: The search for hybrid linguistic identities*, współorganizowanego przez Universidade da Coruña (Hiszpania), Katedrę Lingwistyki Sosowanej i Translatoryki UG oraz Instytut Humanistyczny PWSZ w Pile, która miała miejsce w Gdańsku w dniach 11-12 września 2014 roku.

Ponadto byłem członkiem komitetu naukowego konferencji zorganizowanej przez The European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE), pt. „A Roadmap for languages for specific purposes: Multilingualism and ITC’S”, która odbyła się na Universidade da Coruña w dniach 5-7. września 2013.

Zostałem także wielokrotnie poproszony o przewodniczenie sekcjom tematycznym na różnych konferencjach krajowych i zagranicznych.

7.5. Działalność na rzecz popularyzacji nauki i nagrody

Jestem bardzo zaangażowany w pracę ze studentami. W ramach prowadzonych przeze mnie seminariów staram się promować wiedzę z zakresu interesującego mnie obszaru naukowego i zachęcam studentów do podejmowania tematyki ekolingwistycznej. Zaproponowane przeze mnie seminaria licencjackie, zarówno na mojej macierzystej uczelni jak i innych, z którymi współpracuję, o nazwie „Ekologiczna metafora w badaniach akwizycji językowej” przyciągnęły wielu studentów. Podczas przygotowania prac licencjackich promuję uwzględnianie małych projektów badawczych, zwykle o charakterze pilotażowym, zgodne z zasadą łączenia teorii i praktyki. Oparcie kursu na własnych badaniach uwiarygodnia mnie jako nauczyciela akademickiego. Element badawczy stanowi dla studentów zwykle największe wyzwanie i wymaga odpowiedniego pokierowania. Zgodnie z własną refleksją naukową w zakresie pisania pracy licencjackiej (*Neofilolog 40/1*, 2013) oferuję studentom wsparcie metodologiczne i teoretyczne w czasie zajęć, konsultacji i poza godzinami pracy, prowadząc korespondencję mailową.

Współpracuję także ze studentami w ramach działalności nieobjętej programem studiów. Pracując w PWSZ w Pile byłem także wieloletnim opiekunem studenckiego koła naukowego Miłośników Literatury Amerykańskiej, w ramach którego współorganizowałem wiele przedsięwzięć popularyzujących naukę, takich jak np. spotkania tematyczne, konkursy, happeningi i wycieczki naukowe (wielokrotne wizyty w Bibliotece JFK w Berlinie). Podobnie organizowałem przedsięwzięcia popularyzujące naukę i wydarzenia kulturalne jako pracownik Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Wałczu, takie jak: Dni języka angielskiego, konkursy głośnego czytania fragmentów literatury anglojęzycznej, itp. W Ateneum Szkole Wyższej w Gdańsku jestem także opiekunem koła teatralnego.

W dniach od 28 listopada do 1 grudnia 2011 roku byłem współinicjatorem mostu dydaktyczno-naukowego Piła-A Coruña, w formie wideo-konferencji, w czasie którego nauczyciele i studenci prezentowali wykłady tematyczne i wymieniali się doświadczeniami.

W czasie tego przedsięwzięcia sam wygłosiłem wykład pt. "America's Global Role; Historical Review". Moja współpraca z Universidade da Coruña skutkowała też otwartymi wykładami gościnnymi takimi jak:

- "American Beliefs and Values" (20 listopada 2012)
- "Language and Culture: Matrix, virtual reality and science fiction" (9 maja 2013)
- "Developing Language Awareness" (14 kwietnia 2015)

Podobne wykłady w języku angielskim wygłosiłem w ramach przedsięwzięć zwanych Festiwalami Nauki w PWSZ w Pile, które przyciągnęły rzesze młodzieży z lokalnych szkół ponadgimnazjalnych. Niektóre wykłady trzeba było głosić powtórnie z racji wysokiej frekwencji. Do najbardziej popularnych mogę zaliczyć:

- „Discovery of America as a result of European changes” (14 października 2010)
- „Critical Language Awareness: How to be an aware L2 user? (10 kwietnia 2014)

Na Uniwersytecie Gdańskim moja działalność popularyzująca naukę skupia się głównie wokół zagadnień z zakresu glottodydaktyki. Będąc aktywnym członkiem Lokalnego Koła Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, współpracuję zarówno z pracownikami naukowo-dydaktycznymi zaangażowanymi w pracę koła, wypracowując koncepcję sesji szkoleniowych dla praktykujących nauczycieli języków obcych, jak i sam prowadząc wykłady tematyczne, np. prezentacja „Koncepcje języka a jego nauczanie” (29 listopada 2014), promująca bardziej świadome zachowanie nauczyciela w klasie językowej.

Za szczególne osiągnięcia i „twórczą pracę dydaktyczną” oraz „realizowanie przedsięwzięć mających wpływ na wysoki poziom kształcenia”, zostałem wielokrotnie wyróżniony przez moich pracodawców.

- Indywidualna Nagroda III stopnia Rektora PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile (2005)
- Nagroda Dyrektora Zespołu Kolegiów nauczycielskich w Wałczu (2006)
- Nagroda Dyrektora Zespołu Kolegiów Nauczycielskich w Wałczu (2007)
- Indywidualna Nagroda III stopnia Rektora PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile (2010)
- Medal Komisji Edukacji Narodowej (2010)
- Nagroda Zespołowa Rektora PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile (2012)
- Nagroda Zespołowa Rektora PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile (2013)

Moje zaangażowanie w pracę dydaktyczną doceniają także studenci, oferując wysokie oceny w ankietach ewaluacyjnych, co w połączeniu z aktywnością naukową skutkuje wyróżniającymi notami okresowej oceny pracowniczej.

Mimo, że posiadam podwójny tytuł zawodowy magistra (filologia angielska i historia) oraz decyzją Ministra Edukacji narodowej jestem awansowany do stopnia nauczyciela dyplomowanego, cały czas widzę potrzebę doszkalania. Uczestniczyłem w wielu międzynarodowych programach szkoleniowych, wizytach studyjnych i sesjach wymiany doświadczeń, głównie w ramach programu Erasmus na uniwersytetach w takich miejscowościach jak: Bukareszt, Alba Iulia (Rumunia), Koszyce (Słowacja), Burdur (Turcja), Kassel (Niemcy), Belfast, Edynburg (Wlk. Brytania), Bruksela (Belgia), Bilbao, A Coruña (Hiszpania). Od fundacji amerykańskiej Partners for International Education and Training otrzymałem też grant szkoleniowy na pobyt w Stanach Zjednoczonych (Wayne State University w Detroit i Harris-Stowe State University w Saint Louis). Ponadto brałem udział w 34 konferencjach (w tym 28 z referatami) krajowych i zagranicznych (złącznik nr 5). Obecnie kontynuuję też edukację w Ateneum Szkole Wyższej w Gdańsku na studiach magisterskich z zakresu filologii włoskiej.

dr Hadrian Lankiewicz

