

Kazimiera Myczko

Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 8, 93-102

2013

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Kazimiera MYCZKO

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym

Abstract:

Constructs of Communicative Awareness in Foreign Language Education

The development of communicative competence can be facilitated by the process of conscious reflection on using language for communicative purposes in a given context. Thus, an important goal of language education should be the development of communicative awareness. Unfortunately, pragmatic-discursive aspects have not been given enough attention either in language curricula or in language teaching materials. What might be surprising, a similar remark can be made about mother tongue education. The present article is an attempt to present a complex character of communicative awareness in the context of educational goals as well as cognitive activity of learners. It also discusses the necessary conditions and teaching procedures which can contribute to the development of communicative awareness in foreign language education.

Wstęp

Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym rozpatrywać można z jednej strony w aspekcie celów glottodydaktycznych, z drugiej zaś w aspekcie aktywności mentalnej uczącego się. Niniejszy artykuł wskazuje na te dwie perspektywy. Terminologiczne rozważania dotyczące świadomości językowej oraz świadomości komunikacyjnej osadzone zostaną w celu kształcenia obcojęzycznego, jakim jest kompetencja komunikacyjna. Po zasygnalizowaniu roli świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym przedstawione zostaną podstawy dydaktycznych działań sprzyjających budowaniu konstruktów świadomości komunikacyjnej.

1. Świadomość językowa i świadomość komunikacyjna

Glottodydaktyka jako autonomiczna dyscyplina wiedzy i jednocześnie nauka o charakterze interdyscyplinarnym wykorzystuje osiągnięcia innych dyscyplin naukowych, których przedmiot badań związany jest z podstawowymi elementami układu glottodydaktycznego. W obrębie wybranego zakresu, a więc kon-

struktów świadomości komunikacyjnej, nie sposób pominąć m.in. osiągnięcia lingwistyki antropocentrycznej, pragmatyki lingwistycznej i interkulturowej, psycholingwistyki czy psychologii poznania, do których nawiązują poniższe rozważania.

Kluczowym pojęciem badań nad komunikacją, a jednocześnie kluczowym pojęciem współczesnej glottodydaktyki, jest kompetencja komunikacyjna. Pojęcie zdefiniowane ogólnie obejmuje wiedzę o odpowiednich regułach działania, tzn. wiedzę o tym, jakie wypowiedzi, gdzie, kiedy itd. można tworzyć i jakie działanie, jakimi środkami można osiągnąć (F. Grucza 1993: 166). Kompetencja komunikacyjna uznana jako cel podejścia komunikacyjnego pozwoliła na sprecyzowanie ogólnego celu nauki języka obcego. W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* definiuje się ją np. jako szereg wzajemnie ze sobą powiązanych kompetencji, a mianowicie kompetencji językowych, socjolingwistycznych, socjokulturowych i pragmatycznych, choć w tym kontekście z pewnością warto byłoby te kompetencje określić jako umiejętności. Ogólnie należy więc podkreślić wielowarstwowość pojęcia kompetencji komunikacyjnej, które w ujęciu glottodydaktycznym obejmuje szereg umiejętności związanych z realizacją i odbiorem celów komunikacyjnych przez osobę uczącą się. Istotnym elementem tych umiejętności jest wiedza językowa i kulturowa, a także odpowiednia postawa sprzyjająca interkulturowemu porozumiewaniu się. Na niemożność precyzyjnego określenia umiejętności i cech komunikacyjnych, które są niezbędne do udanej komunikacji, wskazuje m.in. S. Bonacchi (2011: 102 i n.), podkreślając także ich uzależnienie sytuacyjne, socjalne, dyskursywne itp. Do tej relacji nawiążę w dalszych rozważaniach.

Kompetencja komunikacyjna związana jest określonym poziomem świadomości komunikacyjnej. Świadomość komunikacyjna jest pojęciem używanym w literaturze glottodydaktycznej raczej rzadko. Najczęściej mówi się w tym kontekście o świadomości językowej. Stąd też odniosę się najpierw do interpretacji tego pojęcia. Pojęcie świadomości językowej jest, jak podkreśla A. Knapp-Potthoff (1997: 9), pojęciem bardzo złożonym, wielopłaszczyznowym i jednocześnie – nieostрым i rozproszonym. Pojęcie to związane jest z koncepcją uwrażliwiania na język, która to koncepcja została rozwinięta już w latach 70. XX wieku. Punktem wyjścia koncepcji uwrażliwiania na język jest założenie, że świadome obcowanie z językiem, którego się uczymy, może wspierać proces uczenia się. Jest to zatem koncepcja wpisująca się w nurt respektowania poznawczych umiejętności uczącego się, związany z określonym stopniem uświadamiania sobie zjawisk językowych, ich osadzenia w konwencjach socjalnych, sytuacyjnych i różnorodnych rejestrach językowych, a także problemów przyswajania języka. Próbę określenia tej wielowymiarowości można znaleźć m.in. w wyróżnieniu szeregu domen świadomości językowej dokonany przez C. Gnutzmana (1997: 232 i n.). Wyróżnia on następujące domeny:

- domenę afektywną, która obejmuje rozwinięcie ciekawości i zainteresowania językiem oraz wiedzę o tym, że każde zachowanie językowe wywołuje świadomą lub podświadomą reakcję odbiorcy;
- domenę socjalną – skierowaną na zachowanie językowe mówcy i słuchacza, które wyraża wzajemny stosunek pomiędzy nimi. Chodzi tu o związek pomiędzy użyciem języka i warstwą socjalną, a także społeczne akceptowanie określonych wariantów języka;
- domenę polityczną – obejmującą krytyczne podejście do tekstu, które dotyczy w szczególności relacji języka i władzy (chodzi tu o uwrażliwienie na potencjał manipulacyjny języka);
- domenę performancji – w obrębie której chodzi o to, czy i w jakim zakresie uczniowie mogą być wspierani poprzez wiedzę o języku w swej językowej kompetencji i umiejętności możliwie efektywnego wykorzystania gramatyki i leksyki do realizacji określonego celu komunikacyjnego;
- domenę kognitywną – obejmującą mentalne rozpoznanie systemu językowego, poznanie językowych jednostek, kontrastów i regularności na różnych płaszczyznach włącznie z ich funkcją i zastosowaniem.

Zestawione domeny wskazują na szeroką interpretację pojęcia świadomości językowej. Wskazują też na to, jak daleko idącym zawężeniem tego pojęcia jest występujące niekiedy w rozważaniach glottodydaktycznych przyporządkowanie tego pojęcia głównie do kategorii gramatyki tradycyjnej.

Pojęcie świadomości komunikacyjnej, które jest punktem ciężkości niniejszych rozważań, jest pojęciem, jak już podkreśliłam, stosunkowo rzadko używanym. Jest ono najczęściej wiązane z pojęciem dyskursu, który jest przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych. Przegląd tych badań przedstawił m.in. W. Heinemann (2012). Według W. Wilczyńskiej (2012: 11) ogólne rozumienie tego pojęcia odnosi się do „interpretacji zdarzenia językowego w kontekście jego wystąpienia”. J. House (1997: 69) podkreśla, że dyskurs obejmuje struktury językowe, które wychodzą poza pojedyncze wypowiedzi i działania językowe. Dla określenia tych struktur ważny jest, według autorki, np. sposób, w jaki determinują się wzajemnie realizowane poprzez partnerów interakcji wypowiedzi. Zdaniem autorki dyskurs odnosi się więc do procesu conceptualno-socjalnego, który leży u podstaw produkcji sekwencji wypowiedzi i który uzewnętrznia się poprzez język. Powyżej zestawiona interpretacja wybranych elementów pojęcia dyskursu wskazuje na złożoność świadomości komunikacyjnej, która dotyczy np. także mechanizmów zmiany ról, interakcji w obrębie funkcji illokucyjnych, strategii dyskursywnych (takich jak uprzejmość i bezpośredniość), typów dyskursu itp. Prócz sytuacyjnego mikrokontekstu, świadomość komunikacyjna dotyczy według J. House również makrokontekstu, w szczególności zaś zdeterminowanych kontekstowo-językowych aspektów, takich jak np. koherencja, a także socjopragmatycznych aspektów, np. dystansu socjalnego.

Jak więc wynika z powyższych rozważań, trudno dostrzec różnicę w obrębie pojęć świadomości językowej i świadomości komunikacyjnej. Pojęcie świadomości komunikacyjnej jest w pewnym sensie uszczegółowieniem świadomości językowej w zakresie jej osadzenia komunikacyjnego.

2. Indywidualny wymiar świadomości komunikacyjnej

Trudno nie zgodzić się z ujęciem W. Edmondsona i J. House (1997: 4), którzy podkreślają, że punktem wyjścia rozważań pojęcia świadomości językowej, a więc także świadomości komunikacyjnej, może być z jednej strony wymiar wiedzy językowej, z drugiej wymiar kognitywnych predyspozycji jednostki. Wiedza językowa może być przy tym rozumiana jako wiedza eksplicytna oraz jako wiedza implicytna, natomiast kognitywne predyspozycje jako szczególny rodzaj receptywnej wrażliwości językowej. Koncepcja ta związana jest ze zwracaniem w glottodydaktyce coraz większej uwagi na aspekty konstrukcji wiedzy oraz z obecnie bardzo wyraźnym akcentowaniem procesu uczenia się. To stopniowe przesunięcie akcentów z nauczania, gdzie nauczający spełniał rolę instruktora, na organizowanie procesu uczenia się, przyczynia się do upodmiotowienia ucznia w procesie dydaktycznym. Podstawą realizacji tych założeń jest – zdaniem sporej grupy badaczy – wysoki stopień udziału świadomości uczącego się w procesie kształcenia językowego.

Pojęcie świadomości komunikacyjnej związane jest także z systemem samo-regulacji i autokorekty, które umożliwiają osobie komunikującej się modyfikację własnych działań językowych, ich korygowanie lub dopasowywanie do własnych celów komunikacyjnych w zależności od tego, jakie będzie odbiór tych działań. Twórca lingwistyki antropocentrycznej F. Grucza wskazuje na indywidualne osadzenie kompetencji komunikacyjnej. Oznacza to, że zarówno umiejętność realizacji celów komunikacyjnych w obrębie dyskursu, jak też ich odbioru (perlokucyjna płaszczyzna), a więc interpretacji warstwy komunikacyjnej, związana jest ze świadomością komunikacyjną producenta i odbiorcy komunikatu. Oznacza to również, w myśl lingwistyki antropocentrycznej, że uczestnicy procesu komunikacji formułują wypowiedzi, posługując się określonymi środkami językowymi i pozajęzykowymi. Środki te pozwalają na artykulację ich wiedzy, ich informacji i emocji, a więc spełniają jedynie funkcję zastępczą (F. Grucza 2010: 260). Ten indywidualny i osobowy wymiar kompetencji komunikacyjnej podkreślany jest także przez W. Wilczyńską, która pisze że

w konkretnych sytuacjach to świadomość komunikacyjna danej osoby, jej doświadczenie i ambicje, zręczność i pomysłowość decydować będą o jej wyborach, a więc i o efektach (W. Wilczyńska 1999: 65).

Pojęcie konstruktów świadomości komunikacyjnej implikuje więc indywidualne procesy mentalne związane z działaniami językowymi i wykorzystaniem wiedzy językowej i pozajęzykowej w określonym, szeroko rozumianym kontekście.

3. Świadomość komunikacyjna i jej aspekty interkulturowe

W kształceniu obcojęzycznym złożoność kontekstu, w którym zanurzony jest dyskurs, jest poszerzona o kontekst kulturowy. Konstrukty świadomości komunikacyjnej uczestników komunikacji zanurzone są więc w konstrukty kulturowe. Oznacza to, w nawiązaniu do rozróżnienia w zakresie kompetencji komunikacyjnej, czyli zróżnicowania pionowego kompetencji komunikacyjnej w obrębie własnej kultury i poziomej płaszczyzny kompetencji komunikacyjnej odnoszącej się do zakresu interkulturowego (por. F. Grucza 1989: 33), konieczność rozbudowania w kształceniu obcojęzycznym świadomości komunikacyjnej dotyczącej zjawisk pragmatycznych i dyskursywnych.

Dość ograniczone rozpoznanie osadzenia kulturowego dyskursu w glottodydaktyce prowadziło w początkowej fazie rozwoju podejścia komunikacyjnego często do prezentacji izolowanych aktów mowy w podręcznikach, gdzie mówiący był bez tożsamości, kontekstu kulturowego, zainteresowań itp. Punktem ciężkości zabiegów dydaktycznych były działania językowe związane z rozumieniem i formułowaniem potrzeb i życzeń itp. związanych z codziennymi potrzebami komunikacyjnymi. Werbalizacje tych aktów mownych były celem ćwiczeń komunikacyjnych i miały prowadzić do realizacji potrzeb komunikacyjnych uczących się. Badania interkulturowe prowadzone od końca lat 80. XX w. stały się ważnym punktem odniesienia dla glottodydaktyki i rozwijającego się podejścia interkulturowego wzbogacającego istniejące podejście komunikacyjnego o istotne elementy. Badania te są przyporządkowane do pragmatyki interkulturowej lub pragmatyki kontrastywnej. Warto tu przywołać badania skierowane na wybrane fenomeny (strategie) komunikacji, takie jak szerokie badania fenomenu uprzejmości (niem. *Höflichkeit*) zestawione przez J. House (1997), a także niedawno opublikowane przez S. Bonacchi (2011) i M. Pieklarz-Thien (2012) oraz np. badania dotyczące wezwania/ prośby (niem. *Aufforderung*), których przegląd znajduje się w publikacji M. Wargi (2004). Wyniki tych badań wskazują jednoznacznie, że fenomeny komunikacji są zjawiskiem złożonym i uniwersalnym. Uniwersalność ta posiada jednakże wyraźne granice, których rozpoznanie warunkuje udane porozumiewanie się. Granice te wskazują także na konieczność uwzględnienia tych granic w kształceniu obcojęzycznym.

4. Konstrukty świadomości komunikacyjnej w praktyce dydaktycznej

Jak już podkreśliłam, świadomość komunikacyjna w glottodydaktyce leży u podstaw rozwijania kompetencji komunikacyjnej i jest związana z indywidualnym procesem poznania uczących się. U podstaw procesu poznania leży spostrzeżenie (niem. *Wahrnehmung*). Z tego względu warto wskazać na istotność skierowania uwagi uczących się na określone zależności i determinanty procesu komunikacji oraz na możliwe wybory w zakresie działań językowych. To właśnie uwaga (ang. *noticing*) z wyróżnionych przez R.W. Schmidta (1994: 15 i n.) płaszczyzn rozumienia świadomości potrzebna jest do zmiany tzw. *inputu* w *intake*. Tak więc, by uczenie zaistniało, konieczny jest wybór takich treści i form kształcenia, które spowodują wzrost zainteresowania i zwrócenie uwagi na określone elementy, a także będą stymulowały do samoorganizacji.

Oznacza to, że tworzenie konstruktów świadomości komunikacyjnej w glottodydaktyce związane jest ze skierowaniem uwagi uczącego się na elementy dyskursu obcojęzycznego i rozpoznanie na tym tle własnej tożsamości (otoczenia, egzystencji). Odpowiedni poziom świadomości komunikacyjnej jest też warunkiem kontroli własnych działań językowych. Przy tym istotne miejsce przypada tu refleksji w zakresie użycia języka, która jest dominującą cechą świadomego i planowego działania – w przeciwieństwie do mimowolnego, bezrefleksyjnego zachowania. Tworzenie konstruktów świadomości komunikacyjnej związane jest więc z podejściem refleksyjnym w nauce języka. Powstała wiedza stanowi warunek świadomej kontroli działań językowych, przy czym warto zaznaczyć, że spontaniczne użycie języka wypływać może z wcześniejszych poziomów świadomej kontroli języka, czyli monitorowania własnych wypowiedzi. Wskazuje to jednocześnie na istotność wiedzy eksplicytnej w kształceniu językowym, na którą składają się wiedza uświadomiona i wiedza świadoma. Jako wiedzę uświadomioną postrzegam wiedzę powstałą w wyniku rozpoznania własnych konceptualnych i szeroko rozumianych językowych reprezentacji, którymi uczący się już dysponuje, niekoniecznie uświadamiając je sobie, i którą w wyniku rozpoznania jest w stanie wyartykułować. Jako drugi zakres wiedzy eksplicytnej postrzegam natomiast wiedzę uczącego się, konstruowaną w wyniku odpowiednich zabiegów dydaktycznych, a więc wiedzę, która od początku jest wiedzą zwerbalizowaną.

To rozróżnienie jest według mnie bardzo istotne właśnie przy rozwijaniu konstruktów świadomości komunikacyjnej w kontekście glottodydaktycznym, dla których wsparciem będzie zarówno wiedza implicytna, jaka została uświadomiona, jak też wiedza w postaci pewnych metajęzykowych i metapragmatycznych sformułowań.

Jak twierdzi A. Knapp-Potthoff (1997:10 i n.), świadomość komunikacyjna może rozwijać się zarówno w sposób naturalny, jak też przy zastosowaniu technik dydaktycznych. Badania przeprowadzone przez K. Bardovi-Harlig i Z. Dörnyey

(1997 cyt. za J. House 1997: 81) wskazują na dużą różnicę w zakresie świadomości komunikacyjnej pomiędzy uczącymi się języka drugiego a uczącymi się języka obcego.

Analiza nagrań 20 scenariuszy, których celem było porównanie świadomości gramatycznej i komunikacyjnej w obrębie tych grup uczących się pokazała, że uczący się języka angielskiego jako obcego posiadali wyższą świadomość gramatycznych zjawisk niż pragmatyczno-dyskursywnych i oceniali gramatyczne błędy jako bardziej istotne od pragmatycznych, przy czym uczący i nauczający języka angielskiego jako drugiego odwrotnie. To badanie wskazało na wyraźne istnienie preferencji w nauce języka obcego w zakresie działań dydaktycznych. Podkreśla się również, że wyższy poziom opanowania języka nie musi oznaczać także wyższej świadomości komunikacyjnej. Według K. Bardovi-Harlig (2001: 14), „learner of high grammatical proficiency will not necessarily possess concomitant pragmatic competence”, choć w zasadzie wraz ze wzrostem zaawansowania językowego oczekuje się od uczącego się również wyższej świadomości komunikacyjnej. Tak więc tworzenie konstruktów świadomości komunikacyjnej zrelatywizować należy do stopnia zaawansowania językowego.

Zgodzić się należy ze zdaniem J. House (2000: 116), że świadome i eksplcytne zajmowanie się aspektami pragmatyczno-dyskursywnymi, a tym samym praca nad konstruktami świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym jest mocno ograniczona. Odnosząc się do sytuacji w kształceniu językowym w Polsce, należy wskazać, że aspektom rozwijania świadomości komunikacyjnej, a więc aspektom uświadamiania i rozwoju wiedzy pragmatyczno-dyskursywnej, również poświęca się zbyt mało miejsca nie tylko w nauczaniu języka obcego, ale także w nauczaniu języka ojczystego. Wskazują na to m.in. zestawienia dotyczące świadomości językowej wśród celów i treści *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* na poszczególnych etapach edukacyjnych. Brak też pewnych systematycznych działań dydaktycznych w tym zakresie. Dotyczy to również usytuowania tych aspektów w materiałach dydaktycznych. Przy tym warto wskazać, że integrowanie nowo zdobytej wiedzy z wiedzą już posiadaną, jak podkreśla m.in. D. Wolff (2002: 39), jest warunkiem jej długotrwałego zapamiętywania. Integrowanie nowej wiedzy dyskursywno-pragmatycznej prowadzi do ewaluacji istniejących reprezentacji, ich poszerzenia i związane jest m.in. ze wzrostem świadomości komunikacyjnej.

Można by przyjąć, że jeżeli uczący się języka obcego polegaliby na uniwersalnych umiejętnościach lub gdyby pragmatyczny transfer z języka pierwszego był pozytywny, odpowiednie działania komunikacyjne nie stanowiłyby dla nich trudności. Jednak jak wynika z badań, a także poczynionych obserwacji, uczący się nie uaktywniają swojej wiedzy implicytnej w zakresie języka ojczystego, która może być przydatna np. w odbiorze działań komunikacyjnych w języku obcym, jeśli ta wiedza nie jest prezentowana w taki sposób, by dochodziło do

jej zauważenia. Słusznie pisze J. House (1997: 83), że konieczne jest zwrócenie uwagi na tę wiedzę. Odwołanie się do tej wiedzy, a także celowa praca połączona z uświadamianiem pewnych warunków i zależności, w tym w szczególności osadzenia kontekstowego i sytuacyjnego, jest konieczna do świadomego działania komunikacyjnego.

Zdarza się, że w ciągu całego kształcenia językowego uczący się nie zwrócą świadomie uwagi na aspekty działania językowego. Dowodzi tego proste badanie przeprowadzone wśród studentów filologii germańskiej. Ci studenci, którzy nie wybrali proseminarium ukierunkowanego pragmatycznie, nie potrafili rozpoznać prawidłowo wszystkich działań językowych w obrębie bardzo prostego sytuacyjnego tekstu prezentowanego audytywnie (rozmowa w rodzinie podczas śniadania) z podręcznika *Sichtwechsel*, w przeciwieństwie do osób, które wybrały to seminarium. Można założyć, że uczestnicząc realnie w takiej sytuacji, a nie odbierając sytuację prezentowaną medialnie, nie mieliby problemów w odebraniu warstwy illokucyjnej prowadzonego dyskursu, zważywszy na ich doświadczenie komunikacyjne. Z pewnością można jednak stwierdzić, że dla tych osób samo zadanie było czymś zupełnie nieznanym, co zresztą badane osoby potwierdziły w przeprowadzonych wywiadach. Przy tym należy podkreślić, że byli to studenci wykazujący się wysokim stanem rozwoju świadomości językowej w wąskim rozumieniu, a więc w zakresie struktur morfo-syntaktycznych. Dowodzi to także braku tego typu zadań w podręcznikach i praktyce dydaktycznej. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są trudności uczących się w zauważeniu różnic pomiędzy językiem ojczystym i językiem obcym, a więc także tworzeniu w tym zakresie dodatkowych konstruktów świadomości komunikacyjnej.

Konstrukty świadomości komunikacyjnej mogą być rozwijane poprzez badanie języka przez uczącego się (np. odkrywanie działań językowych w zestawionych materiałach dydaktycznych, a także badanie języka w otoczeniu), które jednak musi być poprzedzone przygotowaniem ucznia poprzez określone zabiegi dydaktyczne nauczyciela. J. House (1997: 85) postuluje, by uświadamianie aspektów komunikacyjnych języka nie polegało na intuicji bazującej na języku ojczystym, która związana jest często z powielaniem potocznych stereotypów, a na kontrastywno-pragmatycznych badaniach, których wyniki wymagałyby odpowiedniej dydaktyzacji. Nie oznacza to oczywiście, że rozwijanie świadomości komunikacyjnej opiera się na gromadzeniu określonych reguł działania. Ważne są tu przede wszystkim doświadczenia komunikacyjne uczących się i rozpoznanie własnych możliwości oraz granic komunikacyjnych.

Konieczne jest więc stwarzanie możliwie jak największej ilości sytuacji i faz dydaktycznych, które sprzyjają odkrywaniu języka, różnicowanie zadań w podręcznikach oraz wykorzystywanie nowych mediów prezentujących autentyczne działania językowe w danym kontekście kulturowym. Ważne jest medialne prezentowanie autentycznych dyskursów i obudowanie ich zadaniami, które mogą

tworzyć stymulujące otoczenie do nauki języka. Prowadzić to powinno do odkrywania działań w zakresie ich kontekstowej zależności. Korzystne mogą tu być zadania związane z odbiorem nagrań wideo. Ich analiza, ze zwróceniem uwagi na komunikacyjne cechy zachowań interakcyjnych, odkrywanie związków i zależności, formułowanie i sprawdzanie hipotez, a także np. przejmowanie ról (ang. *role play*) oraz analiza przebiegu działań językowych i wyciąganie wniosków z obserwacji własnych procesów rozumienia języka obcego i produkcji słownej w języku obcym prowadzić mogą do reorganizowania i restrukturyzowania własnej wiedzy, w tym także wykorzystywania wiedzy dotyczącej języka ojczystego w tworzeniu konstruktów świadomości komunikacyjnej. Zwraca na to uwagę W. Wilczyńska:

Odkrywanie – a więc wyabstrahowanie – przez uczącego się istotnych cech systemów językowych i komunikacyjnych, jak i właściwe im współzależności ma (...) zawsze charakter indywidualny. Podobnie niepowtarzalne jest włączanie (integrowanie) ich we własny, operacyjny system (W. Wilczyńska 1999: 75).

Istotne jest zatem, by fazy komunikacyjne uzupełniały fazy refleksji dotyczące własnego działania językowego w użyciu języka i jego potencjału komunikacyjnego, natomiast nauczający jako baczny obserwator powinien umieć dostrzec te obszary mentalnego działania ucznia, które wymagają wsparcia.

5. Wnioski

Z powyższych rozważań wynika konieczność większego zwrócenia uwagi na rozwijanie świadomości komunikacyjnej zarówno w pracach programowych, jak też w materiałach dydaktycznych do kształcenia językowego. Rozwijanie świadomości komunikacyjnej w zakresie języka ojczystego może stanowić istotne wsparcie kształcenia obcojęzycznego w tym zakresie. Na zaawansowanym poziomie kształcenia obcojęzycznego, w szczególności w kształceniu neofilologicznym, istotne jest także rozbudowywanie wiedzy metapragmatycznej w nawiązaniu do dydaktycznie zasadnego wykorzystania wyników badań pragmatyki kontrastywnej i interkulturowej. Tworzeniu konstruktów świadomości komunikacyjnej sprzyjać będzie włączenie prezentowanych medialnie autentycznych dyskursów i obudowanie ich zadaniami, które zwracają uwagę uczących się na elementy dyskursywne oraz stwarzanie sytuacji komunikacyjnych, które pozwolą uczącemu się na refleksję własnych działań językowych w dyskursie.

BIBLIOGRAFIA

- BARDOVI-HARLIG, K. (2001), *Evaluating the empirical evidence: Groun for instruction in pragmatics*, (w:) K.R. Rose/ G. Kasper (red.), *Pragmatics in language teaching*. New York. 13–32.
- BONACCHI, S. (2011), *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa.
- EDMONDSON, W./ J. HOUSE (1997), *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*, (w:) *Fremdsprachen lehren und lernen* 26. 3–8.
- GNUTZMANN, C. (1997), *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung*, (w:) *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3. 227–236.
- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. 9–49.
- GRUCZA, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz – ihre Struktur und Natur*, (w:) A.P. Frank/ F. Paul/ H. Turk/ K.-J. Maaß (red.), *Übersetzen verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin. 158–171.
- GRUCZA, F. (2010), *Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny* 3. 257–274.
- HEINEMANN, W. (2012), *Diskurse als Grundeinheiten des Kommunizierens*, (w:) M. Olpińska-Szkiełko/ S. Grucza/ Z. Berdychowska/ J. Żmudzki (red.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt am Main i in. 293–303.
- HOUSE, J. (1997), *Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26. 68–87.
- HOUSE, J. (2000), *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ F.G. Königs/ H.-J. Kumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen. 111–118.
- KNAPP-POTTHOFF, A. (1997), *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 9–23
- SCHMIDT, R.W. (1994) *Implicit learning and the cognitive uncouscious: of artificial grammars and SLA*, (w:) N. Ellis (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. London. 165–209.
- PIEKLARZ-THIEN, M. (2012), *Sprachliche Höflichkeit und gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – anwendungsorientierte Überlegungen*, (w:) *Acta Neophilologica* XV (2). 79–95.
- WARGA, M. (2004), *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt „Aufforderung“ im Französischen*. Tübingen.
- WOLFF, D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main in.
- WILCZYŃSKA, W. (1999), *Uczyć się, czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań.
- WILCZYŃSKA, W. (2012), *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce*, (w:) *Neofilolog* 38/1. 7–26.