

Weronika Wilczyńska

Dyskurs : brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 8,
133-152

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.

Weronika WILCZYŃSKA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Dyskurs – brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów

Abstract:

Discourse – the Missing Link Between Culture and Language, or on Integrating Contents in the Academic Studies of Modern Languages

Looking at our academic teaching, we might wonder why our L2 students are so reluctant to embrace multiple links between fields of study such as intercultural communication or fostering L2 competence. The major aim of this paper is to point to the importance of integrating various theoretical contents, namely by enabling the students to “retrieve” them from their personal perspective. It is argued that referring, from the very onset of their university L2 studies, to *discourse* as a complex social phenomenon, might provide them with significant insights into the complexity of communicative practices both in L1 and L2, leading them gradually to discover underlying conceptualizations and making them more aware of crucial aspects of L2 acquisition and communication. In this way, we might also provide them with a basis for practical implementation of reflective, holistic models in their future professional activities. The paper winds up with the necessity for further exploring this important issue within the context of university L2 teacher education.

Wprowadzenie: geneza tytułowego problemu

Mimo że kwestie integracji treści i typów nauczania, jak i autonomii uczących się stanowią od dawna ważne nurty refleksji dydaktycznej, obrosłej już w obszerną literaturę (por. np. W. Wilczyńska 2002, E. Zawadzka 2004), trudno zauważyć, by przekładało się to wystarczająco na postawy i umiejętności naszych studentów. Tytuł artykułu nawiązuje do często przywoływanej w dydaktyce akademickiej formuły o *nierozłączności języka i kultury*, przy czym nie chodzi tu o wniosek będący owocem głębokiego, całościowego namysłu nad komunikacją symboliczną. Wręcz przeciwnie, formuła ta, przytaczana nazbyt hasłowo przez studentów, sprowokowała nas, by podjąć kwestię integracji treści w kształceniu neofilologicznym, tak by kształtować ich pełniejszy wgląd w problematykę komunikacji w języku obcym (dalej J2).

Otóż, prowadząc od kilku lat konwersatorium z komunikacji interkulturowej, zauważyłam, że to, co dla wytrawnych humanistów jest nader treściwym wnio-

skiem, dla studentów kursu licencjackiego, a niekiedy i magisterskiego, funkcjonuje często zaledwie jako obiegowa, a przy tym bezpieczna formułka, którą wypada przytoczyć przy okazji dość różnych kwestii poruszanych na zajęciach czy podczas egzaminu. Gdy pytam o przykłady, które mogłyby zilustrować tę postulowaną *łączność*, padają pojedyncze słowa i wyrażenia (np. niegdysiejsze przedmioty, zwyczaje, rzadziej przysłowia czy pewne sytuacje komunikacyjne – np. w romańskich specjalnościach językowych przytacza się rozbudowane formy powitań: fr. *Bonjour; ça va?*, hiszp. *Hola: ¿Cómo estás?*). Zachęcanie do pogłębienia refleksji skutkuje zwykle kilkoma przykładami rozbieżności leksykalnych i kolejną formułą o specyfice danych systemów językowych.

Trudno oprzeć się wrażeniu, iż sama interkulturowość – mimo popularności tej tematyki i jej atrakcyjności poznawczej, dostrzeganej zresztą także w innych dziedzinach humanistyki i nauk społecznych, przez studentów neofilologii bywa dość powszechnie pojmowana raczej w kategoriach ‘różnic interkulturowych’, jako zderzenia czy kontrasty zachodzące między wybranymi parami elementów językowo-kulturowych. Jeśli tak, to dlaczego aż tak trudno budować dialog interkulturowy i czy istnieje potrzeba nawoływania do respektowania kulturowych standardów? Czy wystarczy opierać porozumienie interkulturowe na tym, co łączy? I wreszcie czy to, co łączy nas w kulturze, należy rozumieć wyłącznie jako elementy wspólne, identyczne, a przynajmniej bardzo podobne?

W niniejszej refleksji do kwestii tych będziemy nawiązywać w perspektywie całościowej, osobistej integracji różnorodnych czynników i uwarunkowań, co w myśl przyjętej tu tezy stanowi podstawę efektywności naszych działań komunikacyjnych zarówno w J1, jak i w J2. W szczególności, rozpatrzmy poniżej, na ile odwołanie się do pojęcia *dyskursu* mogłoby przyczynić się do budowania w kontekście kształcenia neofilologicznego bardziej zintegrowanego oglądu problematyki komunikacji, a dalej także budowania prawdziwie osobistego potencjału w tym zakresie.

1. Kształcenie neofilologiczne: wiedza i sprawności językowe a kompetencje zintegrowane

W naszym odczuciu współczesne kształcenie filologiczne cechuje pluridyscyplinarność raczej niż interdyscyplinarność, co zaznacza się akcentowaniem złożoności i wagi poszczególnych zakresów, a pomijaniem ich powiązań. Jak możemy pomóc studentowi wytworzyć sobie spójny osobisty ogląd tej całości? A także uzgodnić codziennie doświadczaną ‘lekkość’ komunikacji (przynajmniej w J1) z ową złożonością?

1.1. Standardy kształcenia i programy

Programy studiów w aktualnym kształcie nie wydają się sprzyjać integracji przez studenta odnośnych treści w postaci spójnego ich przetworzenia w konfrontacji z jego osobistym, bogatym już przecież doświadczeniem nauki co najmniej dwóch J2. Najogólniej rzecz ujmując, na studiach filologicznych student konfrontowany jest, prócz (a) praktycznej nauki wybranych J2 i (b) kształcenia literaturoznawczego, z dwoma typami treści dotyczącymi języka: (c) analizy samego systemu kierunkowego J2 oraz (d) szeroko pojętej komunikacji językowej i procesu osiągania niezbędnej do tego kompetencji. Podejmując kwestię integracji tak różnorodnych zakresów, skupimy się tu zwłaszcza na dziale (d) obejmującym takie przedmioty jak np. *Wprowadzenie do komunikacji interkulturowej* czy *Wprowadzenie do akwizycji języków*¹ – prowadzone zazwyczaj w formie wykładu lub konwersatorium.

Jak wiadomo, podstawą konkretnych programów są tzw. standardy kształcenia zawarte w odnośnym *Rozporządzeniu* (2007), którego zapisy przyjmują postać enumeratywnego katalogu o heterogenicznych, a przy tym dość nierównomiernie uszczegółowionych, treściach. Z perspektywy dydaktyki akademickiej tak różne treści i wymogi wydają się niewątpliwie implikować potrzebę działań integrujących, na co wskazuje także pojedynczy zapis dotyczący kwalifikacji absolwenta na poziomie licencjackim, stwierdzający, że absolwent ten powinien „posiadać interdyscyplinarne kompetencje pozwalające na wykorzystanie wiedzy o języku i jego znajomości w różnorodnych dziedzinach nauki i życia społecznego” (*Rozporządzenie* 2007).

Uznając w pełni słuszność i wagę takiego wymogu, postaramy się określić poniżej warunki dydaktycznie niezbędne, by mógł on zostać spełniony przez studenta. Przyjmujemy tu mianowicie tezę, że zważywszy na heterogeniczność treści i typów kształcenia wymienionych wyżej (a–d), a także samą specyfikę kształcenia neofilologicznego, kluczem do sukcesu będzie właśnie ich *osobista integracja*. W konsekwencji przyjmiemy dalej, że istotnym zadaniem dydaktyki akademickiej będzie tworzenie warunków tę integrację umożliwiających czy wręcz ułatwiają-

¹ Por. Załącznik nr 29 (*Rozporządzenie*, 2007), który w trzeciej grupie treści kierunkowych, tj. *Kształcenie w zakresie wiedzy o akwizycji i nauce języków*, wymienia:

Treści kształcenia: Wprowadzenie do problematyki akwizycji języka – pierwszego, drugiego, kolejnych.

Wprowadzenie do teorii komunikacji językowej. Psycholingwistyczne podstawy działań językowych. Kształcenie w zakresie uczenia się języków obcych i ich nauczania.

Efekty kształcenia – umiejętności i kompetencje: ustawicznego doskonalenia sprawności uczenia się języka (języków); wykorzystywania sprawności uczenia się języków obcych do rozwijania aktywności poznawczych w praktyce komunikacyjnej, translatorskiej i nauczycielskiej; nauczania języków obcych.

cych, zaś przeciwieństwem takich działań będzie nauczanie mozaikowe, izolujące, w którym poszczególne przedmioty są traktowane jako ściśle odrębne dyscypliny z sobie właściwą terminologią i modelowaniem danego zakresu rzeczywistości językowo-komunikacyjnej.

1.2. Dwie płaszczyzny integracji

By idea integracji, którą odnosimy tu do zakresów kształcenia ujętych wyżej w dziale (d), nie pozostała jedynie hasłowym przywołaniem, uszczegółowiamy ją jak następuje:

- Istotą integracji będzie propagowanie interdyscyplinarnej refleksji, łączącej czy scalającej różnorodne elementy kształcenia w celu spójnego ogarnięcia różnorodnych procesów i uwarunkowań komunikacji językowej i niezbędnych do tego kompetencji. Innymi słowy, chodzi o budowę sieci odniesień, które stworzyłyby ramę dla operacji intelektualnych, takich jak: porównania, egzemplifikacje czy wnioskowania przyczynowo-skutkowe, przy uwzględnianiu uwarunkowań kontekstowych tak istotnych w komunikacji językowej.
- Inną, równoległą płaszczyzną integracji będzie odnoszenie przez studenta tego typu refleksji także do własnego, zazwyczaj bogatego już przecież, doświadczenia w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnej w znanych sobie językach oraz do różnorodnych obserwacji dotyczących komunikacji endo- i egzolingwalnej. Taka (samo)świadomość powinna dalej przekładać się na większą skuteczność własnych działań w zakresie uczenia się i komunikacyjnych, a w przyszłości także działań w sferze zawodowej.

Jednocześnie, jak zdaje się sugerować nasza aktualna praktyka akademicka, zaniechanie takiej integracji skutkować może podwójnym ryzykiem w postaci:

- zacierania się i/lub niedoceniaania specyfiki komunikacyjnych działań w J2, a także specyfiki samego kształcenia filologicznego;
- utrwalania się tak powszechnie obserwowanego wśród studentów przekonania o radykalnym rozdziale między teorią a praktyką, co każe im niekiedy wręcz poddawać w wątpliwość sens szerszego kształcenia teoretycznego.

Konkretnie, student neofilologii powinien m.in. dostrzegać i rozumieć potrzebę zarówno intensywnej pracy pamięciowej nad językiem, jak i stosownego treningu komunikacyjnego, wielokierunkowej obserwacji uwarunkowań kontekstowych komunikacji i odnośnych regularności. Jednocześnie powinien on być obeznany z ograniczeniami i zasadami metodologii odnośnych badań naukowych (w tym interpretacji wyników), specyfiką komunikacji medialnej (w tym reklamowej), wyznacznikami skuteczności dydaktyki językowej itd. Ale, co więcej, kształtu-

jąc własne krytyczne podejście do głównych wątków problematyki kompetencji i komunikacji obcojęzycznej, powinien on także wypracowywać świadome postawy, strategie i narzędzia osiągnięcia skuteczności w tym zakresie.

1.3. Progresja w procesie integracji

Wydaje się, że taki proces powinien postępować wg dość swobodnie kształtowanej progresji typu spiralnego, obejmującej stopniowe pogłębianie i niuansowanie wstępnie zarysowanych, istotnych wątków. Proces ten obejmowałby następujące trzy fazy:

- *faza wyjściowa/przygotowawcza*: powinno tu dojść do odpowiednio szerokiego zarysowania problematyki filologicznej wokół wybranych pojęć centralnych, takich jak np. kompetencja komunikacyjna czy komunikacja interkulturowa – co powinno ugruntować i ukierunkować zaciekawienie wybranym przecież świadomie przez studenta kierunkiem studiów, a jednocześnie skłonić go do szerszych rozważań poprzez poszukiwanie wielorakich powiązań;
- *faza zasadnicza*: zachęcanie studentów do osobistych twórczych pytań, odniesień i dociekań, dbając o to, by konkretne prezentowane im koncepcje i modele teoretyczne mogły być przetworzone w postaci ‘wiedzy aktywnej’, która będzie dalej operacyjna w interpretacji kolejnych zjawisk i odniesień, przekształcając się stopniowo w ich wiedzę osobistą, w sensie pełniejszego rozumienia, kim są i jak działają w J2;
- *faza docelowa*: dochodzenie do dojrzałych koncepcji i poglądów – co niekiedy z satysfakcją obserwujemy u niektórych magistrantów, a co ma szanse przekształcić się u nich w wiedzę użyteczną już na etapie ich konkretnej aktywności zawodowej.

Istotnym odniesieniem, zwłaszcza w początkowej fazie kształcenia, byłaby ogólna koncepcja czy też mapa pojęciowa (o czym dalej – 2.2.), zarysowująca wstępnie główne pola refleksji i obserwacji. Koncepcja ta byłaby rozwijana w dalszym toku (samo)kształcenia, przy czym szczególną wartość miałyby tu ujęcia, które uwzględniają efektywność komunikacji, próbując wyjaśnić, (a) na czym się ona zasadza i (b) jak ją skutecznie kształtować w J2. Zauważmy przy tym, że doświadczane przez studenta, a powszechnie obserwowane ograniczenia i trudności nauki J2, a także czynniki motywujące i usprawniające, mogą dodatkowo uwypuklić wyznaczniki i uwarunkowania osiągnięcia tej skuteczności.

1.4. Refleksyjny styl poznawczy i wyjściowy konflikt kognitywny

Rzecz jasna, osiągnięcie ww. efektów docelowych będzie zapewne programem na całe życie, jednak studia neofilologiczne powinny dać po temu solidne podstawy

i doń wdrażać, kształtując pewien styl poznawczy, który w glottodydaktyce bywa współcześnie określany jako *refleksyjna praktyka*. Chodzi mianowicie o to, by dydaktyka akademicka służyła nie tylko eksponowaniu złożoności i odrębności poszczególnych dziedzin i koncepcji, lecz inspirowała do stawiania sobie pytań osobistych i odpowiadania na nie w sposób coraz to bardziej do tej złożoności adekwatny, a to dzięki precyzyjnej terminologii, dostrzeganiu krytycznych warunków i specyfiki kontekstów, a także odwoływaniu się do trafnych argumentów i koncepcji.

Otóż, jak już ogólnie wspomniano, program neofilologii, obejmujący tak różne typy kształcenia i zakresy treściowe, nie wydaje się *sam w sobie* sprzyjać wykształceniu takiego stylu. Niekorzystną rolę odgrywa tu zapewne także samo zjawisko dość ścisłej specjalizacji nauczycieli akademickich. Przy tym, współcześnie wielu studentów poszukuje na filologii po prostu dobrego kursu językowego, a zajęcia teoretyczne traktuje jako co najwyżej ciekawy, ale w gruncie rzeczy nieprzydatny w życiu balast (por. W. Wilczyńska 2010). By przeciwdziałać tak drastycznej redukcji oczekiwań wobec studiów, niezbędnym wydaje się przyjęcie pewien styl dydaktyczny, propagujący właśnie myślenie krytyczne (J. Górecka 2006), wielopłaszczyznowe, które jednocześnie nawiązywać będzie do własnych doświadczeń studenta w zakresie rozwoju jego kompetencji komunikacyjnej oraz do jego świadomej obserwacji komunikacji. Niezdolnością do takiego szerszego oglądu tłumaczymy na przykład to, że określając swą skuteczność komunikacyjną w J2, studenci zwykle przeceniają swe (zresztą często istotne) niedobory językowe w stosunku do wagi osadzenia komunikacyjnego i autentyczności swego uczestnictwa w danej interakcji – jako wyznaczających szybkość i trafność odnośnych działań.

Tak więc, zamiast ulegać powszechnemu utyskiwaniu na pogarszający się ciągle poziom studentów (co także i nam wydaje się smutnym faktem), chodziłoby o stwarzanie studentom okazji do ‘obiektywizującej konfrontacji’ własnych subiektywnych teorii i wyobrażeń z wiedzą akademicką, akcentującą ogromne zróżnicowanie interesującej nas tu problematyki, jak i złożoność odnośnych procesów wewnętrznych i działań. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym (por. np. S. Dylak 2000), można by tu wykorzystać *konflikt kognitywny*, jaki w oglądzie studentów, co często stwierdzamy na zajęciach, zachodzi między prezentowaną im złożonością komunikacji, a ich codziennym przeżywaniem jej jako czegoś ‘naturalnego’, oczywistego, a wręcz banalnego.

Tak więc, uczestnicząc w zajęciach teoretycznych z komunikacji czy akwizycji J2, nasz student ma prawo postawić (sobie i nam) pytania takie, jak:

- *Na ile prezentowane mu instrumentarium intelektualne (wglądy, teorie, tezy, modele, terminologia) może być przydatne w uchwyceniu od wewnątrz, a ściślej z jego własnej perspektywy „uczestnika komunikacji”, samej natury i dynamiki tej efektywności i/lub jej niedostatków?*

- *Jak to możliwe, że elastycznie dostosowujemy się do bardzo różnych sytuacji, a złożone zadania przeżywamy zwykle jako łatwe, interesujące, a nawet przyjemne?*
- *Co uzasadnia pogląd, że tak właśnie mogą i powinny być przeżywane także działania w J2, oraz dlaczego tak trudne i zawodne bywa osiągnięcie poczucia autentyczności w J2?*

W praktyce jednak postulowany tu styl dydaktyczny może napotykać określone bariery, związane z samą tradycją modelowania przekazu akademickiego, inspirowanego się dość bezpośrednio wysoce abstrakcyjnymi, analitycznymi ujęciami.

2. O podejściu osobowym

Ogólnie, chodzi tu o uwzględnianie perspektywy studenta i jego aktualnych, odnośnych reprezentacji i postaw – co zarysowujemy z konieczności skrótowo, nawiązując do wcześniejszego opracowania (W. Wilczyńska 2002).

2.1. Wybór perspektywy: społeczna/indywidualna czy osobowa?

Współczesna humanistyka nagromadziła imponujące wręcz zasoby podejść teoretycznych, jak i bardziej szczegółowych modeli dotyczących zjawisk takich, jak komunikacja czy akwizycja językowa. W dydaktyce akademickiej zjawiska te bywają zwykle ujmowane bądź to z perspektywy społecznej, bądź z perspektywy jednostkowej, przy czym akcentuje się odpowiednio ich typowość (*standardowa komunikacja, wzorce kulturowe* itd.) lub idiosynkrazję (*idiolekt, indywidualne strategie komunikacyjne* itd.). Ponadto, w obu wypadkach zwykle chodzi o ujęcia z perspektywy zewnętrznej, co ma obiektywizować i legitymizować ich wartość deskryptywną i/lub eskplikacyjną.

Otóż naszym zdaniem, ujęcia takie, mimo swych bezdyskusyjnych walorów w nauce, niekoniecznie stanowią dobrą bazę wyjściową do tworzenia osobistych, zintegrowanych koncepcji. I choć uwzględniają one także wybrane czynniki i procesy o charakterze wewnętrznym (motywacje, postawy), to ze względu na swój analityczny i/lub statyczny charakter mają niewielką przydatność w wyjaśnianiu, jak radzimy sobie z błyskawiczną integracją tak wielu różnorodnych czynników w naszych działaniach komunikacyjnych. Ograniczenie to dotyczy zwłaszcza ścisłych dychotomii, takich jak przeciwstawianie tego, co społeczne, temu, co indywidualne – co wydaje się wręcz blokować wniknięcie w zintegrowaną, *psychospołeczną* właśnie istotę *osobistych praktyk komunikacyjnych*. Świadomie preferujemy tu też określenie ‘osobisty’, a nie np. ‘subiektywny’, jak to preferuje T. van Dijk (2006), co w kontekście dydaktyki akademickiej odsyłałoby nie-

uchronnie do kolejnej dychotomii *obiektywny/ subiektywny*, niekoniecznie przydatnej w rozwijającym tu ujęciu.

Odróżnijmy na początek wyraźniej określenia *indywidualny* i *osobisty*. Oczywistym wydaje się, że konkretne, rzeczywiste procesy i kompetencje są *indywidualne*, w tym sensie, że rozwijają się one zawsze w relacji z biologicznym, psychicznym i intelektualnym potencjałem danej jednostki. Niemniej, studentowi (i nie tylko jemu) zapewne znaczenie trudniej jest przystać na postrzeganie siebie jako pewnej ‘sumy czynników’ czy utożsamianie siebie z abstrakcyjną, statystycznie przeciętną ‘jednostką’. Podobnie trudno jest nam wyizolować wybrane elementy danego modelu w swych działaniach komunikacyjnych, które postrzegamy przede wszystkim całościowo jako celowe i autentyczne z naszego punktu widzenia.

Stąd też uznajemy, że zapewne bliższe studentowi będzie postrzeganie i modelowanie siebie oraz swych działań komunikacyjnych z perspektywy osobistej, przyjmując że:

- działania takie przebiegają z większym lub mniejszym udziałem jego świadomej kontroli i sterowania, odzwierciedlając właściwą mu perspektywę i intencje, co skłania, by traktować go przede wszystkim jako osobę – podmiot komunikacji;
- owa podmiotowość sprawia, że jesteśmy w stanie łączyć w specyficzną, sobie właściwą całość funkcje kognitywne i komunikacyjne, procesy motoryczne i psychiczne, operacje wewnętrzne i działania zewnętrzne.

Na ile ułatwiamy studentowi postrzeganie siebie jako podmiotu komunikacji? Zapewne na tyle, na ile pojęcie to pojawia się w prezentowanych mu koncepcjach, co nie jest częste. Nie wnikając w konkretne przykłady takich ujęć, zauważmy, że prócz neutralnego hiperonimu *jednostka*, używa się tu wiele innych określeń: *użytkownik J* (czy wręcz *nosiciel J*), *lokutor (mówca)*, *partner komunikacyjny*, *uczestnik interakcji*. Z natury rzeczy określenia te uwypuklają wybrany aspekt pojęcia, który uznawany jest za relewantny w danej koncepcji. I nawet jeśli występuje tu określenie *podmiot*, jest on de facto zredukowany do *źródła wypowiedzi/ tekstu (podmiot wypowiadający się, interpretujący itd.)* i odnotowany niejako tylko formalnie, dla porządku. Niewątpliwie, musi to skutkować niedowartościowaniem statusu osoby jako integralnego, autonomicznego bytu, co pociąga za sobą także pomijanie (czy znaczną redukcję) wymiaru osobistego przeżycia, doświadczenia i ukierunkowania, który to aspekt jest przecież tak znaczący w naszej codzienności. Należy tu niemniej odnotować pozytywną ewolucję, gdy idzie o pojmowanie osoby uczącej się J2 (por. np. D. Larsen-Freeman 2012).

Jak z tego wynika, przeszkodą w osobistym przetwarzaniu treści akademickich jest nie tyle ich abstrakcyjny charakter i formalizm, co systematyczne pomijanie odniesień do własnych doświadczeń i obserwacji studenta. W tym sensie korzystniej będzie mówić nie tyle o jednostce, co o podmiocie (czy jeszcze prościej

osobie) jako niepowtarzalnej istocie psycho-społecznej, którą charakteryzują: osobisty styl komunikacyjny, celowość działań i właściwe im praktyki komunikacyjne (dalej PK). Określenia takie uwypuklą całościowy, osobisty i podmiotowy charakter naszego funkcjonowania w komunikacji. Jednak w dydaktyce akademickiej na niewiele zda się podkreślanie, że to w konkretnej osobie i przez nią dochodzi do wszelkich działań komunikacyjnych (zarówno w sensie interakcji zewnętrznych, jak i na poziomie tzw. mowy wewnętrznej), jeśli nie wyjaśnimy, jak radzi sobie ona z efektywną redukcją złożoności, a innymi słowy, jak dokonuje się elastyczna integracja tak różnych czynników i aspektów.

Pojawia się tu cały szereg powiązanych wzajemnie pytań dotyczących osobistych działań komunikacyjnych, koncentrujących się właśnie na psychiczno-społecznym zakorzenieniu naszej podmiotowości komunikacyjnej:

- *Jak dochodzi do integracji procesów kognitywnych, psychicznych, motorycznych i społecznych w działaniach komunikacyjnych?*
- *Jak każdy z nas radzi sobie z powszechnie obserwowaną zmiennością i różnorodnością zachowań i sytuacji komunikacyjnych?*
- *Jak godzimy naszą niepowtarzalną specyfikę z normatywnością narzucaną przez modele obowiązujące w danych wspólnotach komunikacyjnych? I czy normatywność tę wyznaczają wyłącznie odnośne, przeciętne (statystycznie) PK?*
- *Na ile poszczególne PK (własne i innych) mogą być traktowane jako analogiczne czy porównywalne?*

W naszym przekonaniu, podejmowanie tego rodzaju kwestii z perspektywy podmiotowej może pomóc studentowi w uchwyceniu tego, co zwykle uznaje on za najistotniejsze cechy komunikacji, tj. jej naturalności i autentyczności. Odnosząc się do bardziej 'wymiernych' cech komunikacji, takich jak ekonomia i skuteczność, możemy następnie włączyć w ten ogólny ogląd także inne aspekty i czynniki, akcentowane w danych ujęciach analitycznych, czy to ogólnych, czy to bardziej jednostronnych i/lub wycinkowych.

Jako centralny zwornik rozwijanych w ten sposób koncepcji może, w naszym przekonaniu, posłużyć właśnie pojęcie *dyskursu* (o czym dalej), które choć w pierwszym oglądzie może wydać się studentowi mało oczywiste i nazbyt abstrakcyjne, zwykle jednak dość szybko ujawnia swój istotny potencjał integrujący w budowaniu całościowych koncepcji dotyczących naszych działań komunikacyjnych i fundującej je osobistej kompetencji komunikacyjnej.

2.2. Wyjściowa koncepcja ogólna i siatka pojęciowa

Proponując tu zastosowanie perspektywy osobowej, nie zamierzamy bynajmniej nakłaniać do opowiedzenia się za tą czy inną orientacją uściślającą na swój spo-

sób pojęcie osoby/ podmiotu i tego, czym jest doświadczanie przez nią zarówno własnego *Ja*, rzeczywistości, jak i relacji do tej rzeczywistości (w tym do innych osób/ podmiotów). Postulujemy natomiast, by w naszych abstrakcyjnych ujęciach wykorzystywać obie płaszczyzny integracji (interdyscyplinarną i osobistą, por. 1.2), nawiązując do wstępnej mapy pojęciowej czy też koncepcji ogólnej, w którą studenci będą mogli wpisywać w toku dalszego (samo)kształcenia kolejne uściślenia i kwestie problemowe. By zapewnić wyższą pogładowość naszemu przekazowi, bardzo wskazane byłoby korzystanie z ogólnych schematów ilustrujących zasadnicze powiązania i relacje (por. np.: A. Nowicka/ W. Wilczyńska 2011: 25, schemat 2.1.), a także wykorzystywanie pojemnych metafor (jak np. metafora ‘drzewa kultury’, por. W. Wilczyńska 2009).

Jako stały wątek tych refleksji przyjęliśmy już wcześniej to, jak podmiot (student) przeżywa i doskonali swe działania komunikacyjne. Jednocześnie za swoisty kapitał poznawczy uznajemy, że jest to podmiot już ‘zagoszparowany’, przysposobiony do komunikacji, przez co rozumiemy, że dysponuje on określonymi procedurami czy też schematami działania, ukonstytuowanymi w swym środowisku psycho-społecznym. Warto, by student pełniej uświadamiał sobie, że kompetencja komunikacyjna kształtuje się na miarę każdego z nas, a jej rozwój jest skorelowany m.in. ze zmianami naszego środowiska psychiczno-umysłowego – które możemy w znacznym zakresie kształtować właśnie poprzez krytyczną refleksję.

Naszym zdaniem, taki wyjściowy, ramowy zarys problematyki komunikacyjno-językowej winien objąć całościowe, możliwie spójne, ustrukturowanie kwestii takich, jak:

- (a) zjawisko językowej komunikacji społecznej jako atrybutu człowieka i czynnik spójności wspólnot ludzkich;
- (b) różnicowanie funkcjonalno-sytuacyjne komunikacji społecznej (typy tekstowe, gatunki dyskursywne);
- (c) względnie trwałe środowisko wewnętrzne doraźnych procesów komunikacji językowej (nastawienia, postawy, aspiracje, kompetencje, doświadczenie komunikacyjne w danym zakresie);
- (d) bieżące postrzeganie i motoryka, jako po części uwarunkowane przez (b) i (c), a po części je warunkujące;
- (e) zdolność i gotowość do elastycznego, osobistego kształtowania swej kompetencji komunikacyjnej, poprzez podejmowanie określonych działań doraźnych, zarówno w interakcjach z innymi, jak i w ‘komunikacji wewnętrznej’ (mowa wewnętrzna).

Jak widać, problematyka ta jest na tyle szeroka, że może być ona stopniowo wypełniana refleksją i dorobkiem badawczym szeregu dość różnych dziedzin, od filozofii i antropologii po neurofizjologię mózgu. Podkreślamy jednak, iż z ujęć prezentowanych w początkowej fazie kształcenia należałoby wyłączyć wiele naj-

nowszych, często wysoce specjalistycznych koncepcji, które z natury rzeczy nie mogą stanowić wyjściowej kanwy do refleksji i poszukiwań dotyczących podstaw naszej osobistej efektywności komunikacyjnej. Mamy tu na myśli m.in. koncepcję ‘ucieleśnionego umysłu’ (ang. *embodied mind*, zob. np. F. Varela/ E. Thompson/ E. Rosch 1991), struktury świadomości (J.R. Searle 1999a, 1999b) czy prace A. Damasio (np. A. Damasio 2011) – wskazujące na podstawową rolę emocji w konstrukcji naszego *Ja*². Jest oczywiste, że uwzględnienie takich koncepcji implikowałoby włączenie się w niezwykle specjalistyczną dyskusję (neurobiologia, neurofenomenologia, psychologia emocji itp.), nie mówiąc już o jej sensownym rozstrzygnięciu.

Podobnie, dziedzina zwana *analizą dyskursu* rozwinęła współcześnie szeroko zakrojone podejście, w którym zdecydowanie postuluje się, pod rygorem niedopuszczalnej redukcji przedmiotu badań, uwzględnienie modeli mentalnych zawartych w umyśle osób komunikujących. T. van Dijk formułuje owo ryzyko pomijania roli umysłu następująco:

A mindless approach to discourse, thus, is as reductionist as a cognitive approach without real language users as persons, social actors and group members engaging in communication and interaction in social situations (T. van Dijk 2006: 163).

Jednak nawet ujęcia tego specjalisty, jakkolwiek skądinąd dla nas w pełni przekonujące, trudno nam uznać za przydatne jako sedno wyjściowej koncepcji ramowej, a to ze względu na ich nader specjalistyczny, szczegółowy charakter.

Jak już sygnalizowano, istotny potencjał integrujący upatrujemy natomiast, w zapoznaniu studentów ze zjawiskiem *dyskursywności* w ujęciu inspirowanym pośrednio pracami M. Bachtina, które swą oryginalnością (konstrukty takie, jak *dialogizm* czy *polifonia*) znacząco wpływają już od około półwiecza na semiotykę i socjolingwistykę, a także na nasze pojmowanie komunikacji społecznej, w tym szczególnie w jej wymiarze interkulturowym. Podobnie, cenne wydają się ogólne ujęcia inspirowane pracami M.A.K. Hallidaya, akcentujące społeczno-funkcjonalne walory użycia języka. Oznacza to, że wyjściowa siatka pojęciowa, prócz centralnego pojęcia dyskursu, winna objąć także koncepty takie, jak: model (prototyp) mentalny, osobista i społeczna PK, wspólnota (dyskursywna, komunikacyjna, językowa), kultura symboliczna, tożsamość, a także odnośne podstawowe rozróżnienia i typologie.

² *Ja* odpowiada tu angielskiemu *the self*, co można ściślej po polsku oddać (za ks. J. Tischnerem) jako ‘sobość’.

3. Dyskurs jako zwornik wyjściowej konceptualizacji

3.1. Pojęcie dyskursu i zjawisko dyskursywności

Jak wiadomo, współczesna humanistyka oferuje mnogość definicji podstawowych pojęć, takich jak: *kultura, język, norma (językowa, społeczna, kulturowa...), tożsamość*, a dotyczy to także interesującego nas tu pojęcia *dyskursu*. Wiemy też z praktyki akademickiej, że w tym ostatnim przypadku konceptualna nieostrość bywa dla studenta szczególnie frustrująca, bowiem (jak to już podkreślano w innym miejscu, por. W. Wilczyńska 2012) dyskurs to pojęcie tyleż pojemne, co nośne i wręcz modne. Stąd też, w samej jego popularności studenci mogą dopatrywać się zachęty czy przyzwolenia, by używać go na sposób „dziennikarski”, tj. jako wygodny, a przy tym elegancki synonim zastępujący określenia takie, jak: ‘tekst’, ‘wypowiedź’ czy szerzej ‘sposób wypowiedzania się’ lub ‘typ wypowiedzi’.

Rzecz jasna, nie o takie rozmyte czy powierzchowne, a w każdym razie niefachowe pojmowanie *dyskursu* będzie nam tu chodzić. W rozwijanej tu koncepcji pragniemy wskazać na heurystyczny potencjał tej wieloznaczności, postulując jednocześnie, by wprowadzać studenta od początku w samą istotę zjawiska dyskursywności, rozpatrując ją właśnie z perspektywy osobowej.

Otóż, w kwestii pojmowania dyskursu zaryzykujemy twierdzenie, iż jego różnorakie definicje oscylują w gruncie rzeczy wokół dwu biegunów. Dyskurs bywa pojmowany mianowicie:

- (a) bądź jako *żywa wypowiedź/ rozmowa*, co obejmuje także elementy parawerbalne i sytuacyjne, przy czym dana interakcja jest traktowana jako proces mający swą specyfikę i dynamikę – i prawdopodobnie w tym właśnie znaczeniu ‘dyskurs’ pojawia się choćby we wspomnianych już wyżej *Standardach kształcenia*;
- (b) bądź jako społecznie ukształtowany model funkcjonowania i interpretacji wypowiedzi, czy to związany z daną dziedziną (*dyskurs prawniczy, religijny*), czy to charakterystyczny dla danej wspólnoty językowo-kulturowej jako wyrażający jej wartości i poglądy (*dyskurs prawniczy, feministyczny*) – ujęcie to akcentuje społecznie ustalone gatunki dyskursu oraz rytuały i/lub procedury ich funkcjonowania społecznego.

Czyż nie jest frapujące to, że w perspektywie osobowej oba wymienione aspekty zwykle nie bywają przeżywane jako coś wyraźnie odmiennego? Przeciwnie, raczej integrują się one synergicznie w spójnych i efektywnych działaniach osobistych. Stąd nasze przekonanie, że pojęcie dyskursu mogłoby mieć dla adeptów neofilologii potencjał heurystyczny, jeśli tylko potrafimy wydobyć wspólny mianownik dla jego różnorodnych definicji i ujęć, co wymaga już wniknięcia w zjawisko dyskursywności.

Otóż, jak sądzimy, zarówno ujęcie (a), jak i (b), charakteryzują osobiste działania osób komunikujących, a obserwowalna regularność w zakresie tworzenia i interpretacji przez nie danego typu wypowiedzi, a szerzej interakcji, pozwala określać te działania jako ich *osobiste praktyki komunikacyjne*. I tu ważne zastrzeżenie: otóż owa ‚obserwowalna regularność’ nie wyczerpuje się w ściśle zewnętrznych, werbalnych ani nawet parawerbalnych przejawach. O ile samo pojęcie ‚praktyka komunikacyjna’ (w wąskim rozumieniu) mogłoby być sprowadzone do pewnego, obiektywnie obserwowalnego wzorca działania, o tyle dopiero zjawisko dyskursywności włącza już weń nasz domysł, a więc także treści i znaczenia konstruowane po części lub całkowicie implicytnie. Wolno sądzić – zgodnie z najnowszymi badaniami percepcji – że owo domyślanie się bazuje na procesach nieświadomych (automatycznych), określanych niekiedy jako intuicyjne, a których istotą jest wykrywanie znaczących sygnałów odsyłających do określonych elementów naszej wiedzy uprzedniej i/lub kontekstu wypowiedzi (D. Kahneman 2011).

Tak więc, bazując na naszej kompetencji dyskursywnej, de facto otwieramy się na *wymiar dialogiczny* wypowiedzi, a więc na to, jak wyobrażamy sobie przedmiot i cel tej wypowiedzi, jak go „uzupełniamy” swą wiedzą, porządkujemy, wartościujemy czy ukierunkowujemy. Co więcej, jako kompetentny podmiot komunikacji, mamy nie tylko po temu prawo, ale też jesteśmy do tego poniekąd zobligowani, właśnie ze względu na zintegrowany, dialogiczny charakter naszych działań komunikacyjnych. A czynimy to na bazie naszego społecznego doświadczenia komunikacyjnego, także tego pośredniego, opartego na obserwacji współdziałania komunikacyjnego innych osób-podmiotów, zbieżności i rozbieżności w ich porozumiewaniu się. Istotna będzie tu także nasza wiedza i świadomość metakomunikacyjna. Tymczasem studenci neofilologii zwykle przeceniają wagę swych deficytów formalno-językowych, nie doceniają natomiast *kompetencji dyskursywnej*, która implikuje znajomość dyskursywnych modeli tworzenia i interpretacji wypowiedzi jako właściwych danym wspólnotom. Dotykamy tu znacznie szerszej kwestii nieświadomości czy wręcz swoistego analfabetyzmu w zakresie komunikacji symbolicznej, w tym zwłaszcza komunikacji medialnej/ publicznej o charakterze perswazyjno-promocyjnym (nie mówiąc już o przypadkach ulegania jawnym wybiegom manipulatorskim i nierozpoznawania zwykłej złej woli interlokutora w zakresie współpracy komunikacyjnej).

Jak wiadomo, społeczne PK są zasadniczo wytworem określonych wspólnot, a poszczególne osoby przejmują je w długotrwałym procesie akulturacji, co jest warunkiem osiągnięcia pełni porozumienia oraz wchodzenia w autentyczne relacje z członkami danej wspólnoty (J.-P. Broncart 1996). Nasuwają się tu niemniej ważne uwagi:

- Konkretni członkowie mogą przejmować te praktyki mniej lub bardziej, a także modyfikować je na swój sposób, w czym wyraża się stopień ich spójności z daną wspólnotą, a co można zarazem traktować jako wyraz ich podmiotowo-

ści. W konsekwencji, osobiste PK odzwierciedlają nie tylko wielorakie profile tożsamości poszczególnych osób, lecz także ich poziom identyfikacji z nimi, czyli ich *autentyczność* jako członków danej wspólnoty;

- W wielu zakresach społeczne PK właściwe poszczególnym wspólnotom nie tylko dopuszczają znaczną dowolność realizacji i/lub interpretacji danego wzorca, lecz wręcz pozostawiają ją osobistemu zagospodarowaniu: oczekujemy wtedy właśnie wysokiego stopnia kreatywności osobistej, a najczęściej przynajmniej wyraźnego, osobistego piętna (np. rozmowa towarzyska czy przyjacielska);
- Powyższe wskazuje na *dialogiczny* charakter naszego funkcjonowania w dyskursie w sensie (re)konstruowania znaczenia wypowiedzi (jej treści, relacji m. podmiotami i ich intencji) poprzez odesłanie do odpowiednich społecznych i/lub indywidualnych PK, ale także czerpanie z naszej wiedzy uprzedniej, doświadczeniu, krytycznym myśleniu, kreatywnej wyobraźni itd.

Jak widać, nasza kompetencja dyskursywna w J1 jest ściśle powiązana z naszą tożsamością społeczną, uzgodnioną niejako z naszą osobowością oraz z całą grupą różnorodnych czynników określanych w literaturze jako *czynniki indywidualne* (wiek, płeć, motywację, afektywność itd.). Nie musi to jednak oznaczać ścisłego utożsamiania się z daną wspólnotą i rygorystycznego stosowania danych norm, natomiast implikuje ich znajomość lub co najmniej świadomość potencjalnego istnienia takich norm jako podstawy tworzenia/ interpretacji wypowiedzi.

3.2. Dyskursywność a komunikacja obcojęzyczna

A jak te kwestie kształtują się w interakcjach w J2? Zgodnie z współczesną psychologią kognitywną, przyjmujemy, że także nasze PK w J2 bazują na mniej lub bardziej ustabilizowanych modelach, w zależności od naszej biegłości językowej i obycia komunikacyjnego w danej wspólnocie dyskursywnej. Jest oczywistym, że w przypadku interakcji w J2 niedobory w zakresie naszej kompetencji dyskursywnej mogą, zważywszy na zwykle słabszą znajomość kontekstu, a także niedobory w rozpoznawaniu sygnałów odsyłających do treści implicytnych, szczególnie drastycznie ograniczać naszą ekonomię czy zakłócać naszą skuteczność. Ale wiele zależy tu może także od tego, czy dana osoba uzna, że modele te winny być przez nią wdrażane jako sztywne procedury nastawione na naśladowanie innych (nauczyciela, mówcy rodzimego – dalej NS) czy też potraktuje je ona jako prototypy podlegające osobistemu przetworzeniu.

Nasuują się tu ważne uwagi dotyczące poczucia tożsamości osoby dwu- czy kilkujęzycznej:

- konieczne jest odpowiednie przededefiniowanie i/lub rozszerzenie tożsamości, w szczególności gdy idzie o identyfikowanie się z danymi wspólnotami, przy

czym asymilacja (i akulturacja) traktowane są współcześnie coraz rzadziej jako jedyna realna opcja;

- w zależności od konkretnych uwarunkowań i celów życiowych, wybierany jest zwykle status osoby innojęzycznej (*non-native speaker*, w skrócie NNS), co zapewnia jej spory margines manewru w komunikacji w przypadku niedoborów w zakresie kompetencji – możliwe jest wtedy np. eksponowanie obcego akcentu czy trudności językowych, by w efekcie zapewnić sobie odpowiednie wsparcie komunikacyjne interlokutora.

Współcześnie przyjmuje się ponadto, że ucząc się J2, realistycznie jest wybierać tożsamość dwu- czy kilkujęzyczną, w ramach której J1 zachowuje pozycję pierwszorzędną. Jeśli chodzi o J2, student powinien móc świadomie określić, na ile chce identyfikować się z danym rejestrem J2 czy jego odmianą regionalną (co dotyczy języków o szerszym zasięgu, a więc nie tylko j. angielskiego). W każdym razie zwalnia go to z obowiązku aspirowania do statusu podwójnego czy potrójnego NS (*native speaker*). Dopuszcza się zatem m.in.:

- znaczne zróżnicowanie poziomów/ sprawności osiągniętych w poszczególnych zakresach;
- zmienny udział kreatywności i specyfiki indywidualnej (zależnie m.in. od gotowości do ponoszenia ryzyka komunikacyjnego);
- wykorzystywanie wszelkich, dostępnych zasobów w ramach strategii kompensacyjnych.

W sumie wyżej zarysowane podejście do kwestii tożsamości osoby kilkujęzycznej wydaje się lepiej dostosowane do jej aktualnej aktywności i aspiracji życiowych, także dlatego, że daje jej poczucie osobistej autentyczności podejmowanych działań. Osobiste PK w J2 dopuszczają zatem nie tylko znaczną dynamikę, ale też nie mogą ignorować normatywności społecznych PK właściwych poszczególnym wspólnotom.

Tak czy inaczej, NNS zyskuje ogromnie dzięki odpowiedniej świadomości i/lub wrażliwości metadyskursywnej, które pozwalają mu m.in. dostrzegać sygnały dialogiczne i ewentualnie próbować ustalić implicytną część przekazu. Są one też niezbędne do szybkiej adaptacji w środowisku J2, czemu sprzyja właśnie wykrywanie relewantnych aspektów kontekstu, a konkretniej pewne współbrzmujące, izotopiczne sygnały zawarte w wypowiedzi i/lub kontekście (w tym w wiedzy uprzedniej, ale i kreatywnej wyobraźni). W dłuższej perspektywie czasowej modele te³ w procesie ich osobistego przyswajania mogą zespalać się ze stylem i celami osobistymi, w postaci gotowych schematów działania, czyli właśnie osobistych PK.

³ Jak pokazują badania, modele te w pewnym stopniu mogą zasadać się na mechanizmach uniwersalnych, właściwych rodzajowi ludzkiemu (D. Kahneman 2011).

Jak widać, w perspektywie osobowej wyżej wspomniana dwubiegunowość w definiowaniu dyskursu nie musi jawić się jako ścisła dychotomia, dzięki czemu rozumienie tego pojęcie może ewoluować bardziej w kierunku wielowymiarowości niż wieloznaczności. Wracając do naszego wywodu, powiemy, że oba bieguny de facto dopełniają się właśnie w perspektywie osobowej, bowiem dotyczą PK danej osoby, stanowiących rdzeń jej osobistej kompetencji komunikacyjnej, a opierającej się na dostępnych zasobach, których potencjał może być powiększany dzięki jej świadomym zabiegom. Tak więc dyskurs, dość różnie rozumiany w dziedzinie określanej jako *analiza dyskursu*, może być traktowany w perspektywie osobowej jako przydatne pojęcie scalające, a tym samym może on stanowić „parasol pojęciowy” w zarysowanej wcześniej, wyjściowej siatce zagadnień.

3.3. Dyskursywność jako wyzwanie poznawcze i szansa edukacyjna dla adeptów neofilologii

Mimo swego fundamentalnego w naszym pojęciu znaczenia, zjawisko dyskursywności nie jest tematem ani oczywistym, ani łatwym, przynajmniej w początkowym etapie budzenia świadomości komunikacyjnej. W kontaktach interkulturowych obserwację zależności między tym, co wyrażone, a tym, czego należy się domyślać utrudnia ponadto współczesna atomizacja społeczeństw i heterogeniczność sytuacji komunikacyjnych. W ograniczonym stopniu i często tylko pozornie ułatwiają ją natomiast ogólne procesy globalizacyjne, a zwłaszcza współczesna kultura masowa (w tym Internet). Warunkiem powodzenia komunikacji wydaje się także i tu stosowanie strategii metakognitywnych i korzystanie z komentarzy naświetlających treści implicytne oraz zasady formalno-komunikacyjne.

Paradoksalnie, wyzwania związane z wymiarem dyskursywnym komunikacji nie znikają nawet na poziomie zaawansowanym, gdyż NNS coraz mniej może wtedy liczyć na spontaniczne wsparcie partnerów komunikacyjnych. Ogromnie pomocne okazuje się tu uświadomienie sobie różnicowania typów i modeli dyskursywnych obowiązujących w danych wspólnotach (kulturowych, zawodowych, religijnych itd.). Szczególnie pouczające bywają zakłócenia i nieporozumienia wskazujące na odmienność modeli interpretacyjnych i realizacyjnych. Krótko mówiąc, nie sposób ogarnąć dyskursywności w J2, nie będąc jednocześnie świadomym podmiotem swych interakcji komunikacyjnych (co zresztą dotyczy także naszego funkcjonowania w J1).

Stąd za szczególnie cenną u NNS należy uznać umiejętność zapewniania sobie współpracy komunikacyjnej, jeśli to możliwe bez obniżenia swego prestiżu jako partnera komunikacyjnego, co implikuje nie tylko negocjację znaczeń implicytnych, ale też norm i relacji wzajemnych. Widać, w jak trudnej roli są negocjatorzy – NNS, którzy ponadto zajmują słabszą pozycję w relacji komunikacyjnej (petent,

klient), bowiem przy braku współpracy komunikacyjnej nie są oni w stanie skutecznie wykorzystywać i interpretować implicytnych treści i sygnałów. Jedną nierówną pozycją rozmówców nie zawsze musi oznaczać przewagę NS: na przykład w przypadku swej przewagi merytorycznej NNS może zapewnić sobie także status osoby sterującej rozmową.

Jak już wspomniano, zasoby implicytne leżą z natury rzeczy w zasobach podzielanych, a więc wspólnotowych bądź ustabilizowanych zasobach indywidualnych (indywidualne PK). Pełna kompetencja dyskursywna implikowałaby więc nieodzownie długotrwały proces (zbliżony do) akulturacji i dzielenie tego wszystkiego, czym żyje dana wspólnota (mody, ważne wydarzenia). I choć na gruncie interkulturowym także zdarzają się zażyłe relacje przyjacielskie (a także rodzinne), implikują one sporą dozę otwartości na inność, a w razie trudności także odpowiednią współpracę komunikacyjną. W praktyce, NNS (z wyjątkiem zadomowianych imigrantów) nader często muszą komunikować się z osobami mało sobie znanymi, w sytuacjach wykraczających poza ich zwykłe życie zawodowe i osobiste, a także poza ich obycie medialne. Utrudnia to znakomicie budowanie biskich więzi, a w konsekwencji także dostęp do treści implicytnych zarówno w wypowiedaniu się, jak i rozumieniu wypowiedzi. Nie mogą liczyć na współpracę komunikacyjną z partnerem, bo ta opiera się zwykle w dużej mierze właśnie na implicytności, NNS będzie musiał liczyć bardziej na eksplicytność. Tym zapewne tłumaczy się specyficzny, „pełny” charakter wypowiedzi NNS i trudności, jakich doświadcza on, by zaprezentować się takim, jakim jest w swych zwykłych wspólnotach dyskursywnych (trudno mu np. wypaść na człowieka ciepłego, inteligentnego czy obytego). I nawet jeśli zbiera komplementy za ‘perfekcyjną’ znajomość J2, poprawne wypowiedanie się czy jasność wypowiedzi, znacznie trudniej mu spełnić tzw. maksymy konwersacyjne, a więc m.in. zapewnić ekonomię swych wypowiedzi, podnieść swą atrakcyjność jako partnera komunikacyjnego czy dopasować się stylistycznie do rozmówcy.

Praktyka wskazuje jednak, że wielu NNS potrafi rozgrywać z korzyścią dla siebie interakcje komunikacyjne w J2, ukazując swą inność jako źródło oryginalności i zapewniając sobie traktowanie na warunkach specjalnych, co daje im szczególny status osoby zwolnionej niejako z oczekiwań stosownych wobec „zwykłych” członków danej wspólnoty.

4. Podsumowanie

Rzecz jasna, powyższe refleksje w żaden sposób nie pretendują do statusu gotowych rozwiązań, nie jest też naszą intencją wskazywanie „jedynie słusznej” drogi. Jesteśmy natomiast przekonani co do pilnej potrzeby podjęcia dyskusji o kształcie dydaktyki na studiach neofilologicznych, wobec widocznego impasu, w jakim się

ona znalazła z jednej strony w wyniku postępującej specjalizacji kadry akademickiej, z drugiej zaś wobec często miernego poziomu studentów, którzy niezbyt radzą sobie z tak różnorodną gamą treści i typów kształcenia. Trudno postulować kolejną reformę profilu tych studiów (co zapewne skutkowałoby dalszym równaniem w dół), stąd proponujemy dyskusję nad drogami integracji tej różnorodności z perspektywy studenta, czego raczej nie zapewnią regulacje (np. formalizacja sylabusów) narzucone odgórnie w ramach tzw. procesu bolońskiego.

Odnotowując z satysfakcją poszerzenie programów kształcenia neofilologicznego o zagadnienia dotyczące komunikacji i akwizycji J2, starano się wyżej wskazać na wagę uwrażliwiania na dyskursywny wymiar tych zjawisk i ich zakorzenienie w naszych systemach interpretacyjnych. W przypadku tożsamości kilkujęzycznej nie musi to jednak zawsze oznaczać (choćby potencjalnej) akulturacji do określonych wspólnot, lecz może być rozwijane pośrednio, w tym poprzez studia filologiczne (z szerokim udziałem NT), akcentujące (samo)świadomość komunikacyjną. Tym samym, ważne wydaje się osobiste, autentyczne przeżywanie przez studenta odnośnych działań, w sensie ich zgodności nie tylko z zewnętrznymi standardami, lecz także z własnym *Ja*, określanym na miarę swych zasobów, aspiracji, ale i wymogów doraźnych sytuacji.

W przyjętej tu koncepcji *dyskurs* jest pojęciem elastycznym: nie sprowadza ono wypowiedzi do *informacji* czy *komunikatu*, ani nawet 'tekstu w kontekście', a bardziej przypomina platformę obrotową, zapewniająca danej osobie, poprzez różne typy i gatunki dyskursu, dostęp do odpowiednich modeli działania komunikacyjnego. Jednocześnie, modele te wiąże z konkretnymi podmiotami, podkreślając zasadniczą rolę tego odniesienia w (re)konstruowaniu znaczenia wypowiedzi. Skłania więc, by elastyczniej traktować to, co w perspektywie zewnętrznej bywa ściśle przeciwstawiane jako indywidualne lub społeczne. Kwestionuje też radykalny rozdział między tym, co wypowiedziane, a tym, co domyślne, zaprzeczając jednocześnie jakoby czysto spontanicznym zachowaniom komunikacyjnym. Daje więc szanse na rozwijanie swego środowiska wewnętrznego i procesów intelektualno-psychicznych, sprzyja tworzeniu swego stylu komunikacyjnego w łączności ze swym stylem kognitywnym, ale jednocześnie niejako wymusza liczenie się z już zastanymi, mniej lub bardziej prototypowymi, społecznymi PK.

Dyskurs w swym wymiarze dialogicznym nie ma ewidentnego odpowiednika w rzeczywistości obserwowalnej (nie można go pokazać ani tym bardziej bezpośrednio zaobserwować), stąd też nie jest to z pewnością pojęcie łatwo przyswajalne. Ale czy w specjalistycznym kształceniu neofilologicznym można dalej bazować na uproszczeniach, redukujących komunikację na przykład do ciągu naprzemiennych 'tur', a ich wartość do 'komunikatu'? I choć ujęcia takie odzwierciedlają w miarę dobrze pewną kategorię aktów komunikacyjnych (np. zasięganie informacji), niweczą one szanse na pełniejsze doświadczanie komunikacji w osobistym wymiarze, z właściwym jej bogactwem znaczeń, wielowymia-

rowością wykorzystywanych środków/ zasobów, ekonomią porozumiewania się, oraz – co niezwykle istotne – możliwością kształtowania relacji międzyludzkich. W tym kontekście zjawisko dyskursywności uznać wypada za niezwykle opłacalną inwestycję intelektualną, radykalnie podwyższającą potencjał poznawczy studenta w wielu innych powiązanych zakresach. Ponadto, świadomość dyskursywności może tworzyć solidną podbudowę w kształtowaniu postawy otwartości, co tak istotne w dialogu interkulturowym.

Tak czy inaczej, jeśli dydaktyka akademicka zrezygnuje ze wspierania studenta w spójnym porządkowaniu problematyki komunikacji i kształtowania kompetencji w J2, pozostanie jemu i nam tolerować to, co intuicyjnie wyczuwamy jako nieład pojęciowy, a co przenika niekiedy nawet do prac dyplomowych. Jeśli studia filologiczne mają pozostawić trwałą ślad na osobistych poglądach studenta w kwestiach, o jakich była tu mowa, podjęcie wysiłku osobistego ogarnięcia złożoności problematyki komunikacji innojęzycznej wydaje się właściwą opcją.

BIBLIOGRAFIA

- BRONCART, J.-P. (1996), *L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif*, (w:) Le Français dans le Monde, nr spec. Le discours : enjeux et perspectives. 55–64.
- DAMASIO, A. (2011), *The Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. NY: Vintage Books.
- DIJK van, T.A. (2006), *Discourse, context and cognition*, (w:) Discourse Studies 8(1). 159-177. 2013-07-13 (ostatni dostęp) <<http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20context%20and%20cognition.pdf>>.
- DYLAK, S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP. 2013-07-13 (ostatni dostęp) <<http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>>.
- GÓRCEKA, J. (2006), *Développer la pensée critique à travers les discussions en langue étrangère*. Kraków.
- KAHNEMAN, D. (2011), *Thinking, Fast and Slow*. NY: Farrar, Straus and Giroux. (e-book)
- LARESEN-FREEMAN, D. (2012), *The emancipation of the language learner*, (w:) Studies in Second Language Learning and Teaching 2(3). 297–309.
- NOWICKA, A./ W. WILCZYŃSKA (2011), *Authenticity in Oral Communication of Instructed L2 Learners*, (w:) M. Pawlak/ E. Waniek-Klimczak/ J. Majer (red.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Clevedon. 24–41.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. Dz. Ustaw 164, poz. 1166*. 2013-07-13 (ostatni dostęp) <http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAlery/23/46/2346/29_filologia.pdf>.
- SEARLE, J.R. (1999a), *Umysł, język, społeczeństwo*. Warszawa.
- SEARLE, J.R. (1999b), *Umysł na nowo odkryty*. Warszawa.
- VARELA, F./ E. THOMPSON/ E. ROSCH (1991), *The embodied mind*. Cambridge, MA.
- WILCZYŃSKA, W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań. 51–67.

- WILCZYŃSKA, W. (2009), *Wizualizacja jako środek w komunikacji akademickiej*, (w:) J. Nijakowska (red.), *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. Kraków. 94–109.
- WILCZYŃSKA, W. (2010), *Francuski od zera na filologii francuskiej/romańskiej – spojrzenie glottodydaktyka*, (w:) J. Górnikiewicz/ H. Grzmił-Tylutki/ I. Piechnik (red.). *W poszukiwaniu znaczeń. Studia dedykowane Marceli Świątkowskiej*. Kraków. 670–681.
- WILCZYŃSKA, W. (2012), *Czy glottodydaktyce potrzebne jest pojęcie dyskursu?*, (w:) *Neofilolog* 38 (1). 7–26.
- ZAWADZKA, E. (2004), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*. *Neofilolog* 24. 6–13.