

Weronika Wilczyńska

Autonomia intelektualna neofilologa : o relacjach między teorią a praktyką i roli dialogu w zawodach językowych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 15,
111-130

2015

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. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Autonomia intelektualna neofilologa. O relacjach między teorią a praktyką i roli dialogu w zawodach językowych

Abstract:

Modern language professionals' intellectual autonomy: The relationship between theory and practice and the role of the dialogue in modern language professions

The present times are marked by growing specialization, which leads to new challenges, among others, in modern language education and communication. It is assumed that professionals in those fields should have a deeper insight into specific issues without losing sight of a broader context of modern language learning and use. This paper focuses on modern language professionals' intellectual autonomy, and in particular, on the role of the dialogue in shaping their approaches to professional matters, which are complex, dynamic and contextualized. The role of the dialogue is illustrated with examples of modern language translators' dialogic exchanges derived from an Internet forum in order to show the limitations of such exchanges. In the following part, modern language professionals' knowledge and experience are discussed in relation to the complexity and dynamics of real issues in their professional contexts.

Wstęp

Autonomia intelektualna (dalej AI), rozumiana jako indywidualna zdolność do określania swych poglądów, wydaje się oczywistym atrybutem każdej osoby myślącej, a szczególnie osoby wykształconej. Ogólnie, można przyjąć, że osoba taka – jako specjalista w swej dziedzinie – potrafi nie tylko trafnie wybrać spośród znanych sobie ujęć te najważniejsze, lecz także odpowiednio je dopracować czy wręcz samodzielnie wypracować. A jeśli tak, AI odnosi się nie tyle do samego faktu posiadania osobistych poglądów, co może jeszcze bardziej do procesu ich osobistego kształtowania. Warto więc zastanowić się nie tylko nad naturą AI specjalisty, ale i specyfiką procesu budowania osobistych zapatrywań, a szczególnie wartością i granicami jego indywidualnej swobody na polu zawodowym.

W niniejszej refleksji nad postrzeganiem zjawisk i problemów w ramach danej specjalizacji zawodowej skoncentrujemy się właśnie na roli AI w integracji wiedzy i działań. Relację między tymi dwiema sferami, skrótowo określanej dalej jako *relacja teoria–praktyka*, rozważymy właśnie przez pryzmat AI specjalisty-filologa, odnosząc się do tzw. zawodów językowych. Określeniem tym obejmujemy tu głównie zawody nauczy-

ciela języka obcego (dalej J2) i tłumacza, a także te zakresy innych profesji, które dotyczą komunikacji obcojęzycznej i wykształcenia niezbędnej po temu kompetencji. Postawimy tu pytanie: czy i na ile można utożsamiać AI z postawą krytyczną, a szerzej z samorozwojem zawodowym.

Jak dobrze wiemy, istotną cechą odróżniającą specjalności ściśle czy techniczne od humanistycznych jest wielość możliwych koncepcji i ujęć, zarówno tych ogólnych, jak i tych dotyczących poszczególnych poziomów i zakresów rozważań. Z jednej strony otwiera to przed humanistami szerokie możliwości wyborów intelektualnych. Z drugiej jednak nakłada na nich ciężar odpowiedzialności za społeczne konsekwencje (a szczególnie skuteczność) swych działań, wraz z oczekiwaniem ich możliwie racjonalnego uzasadnienia w danym kontekście. Stąd kolejne pytania: Na ile specjalista powinien umieć uzasadnić – sobie i innym – swoje poglądy? I jaką rolę w kształtowaniu tej umiejętności odgrywa kształcenie akademickie, źródła naukowe, a także wymiana i dyskusje z innym specjalistami?

Podjmując kwestię AI w kontekście relacji między teorią a praktyką, przyjmujemy, że dojrzałość w zawodach językowych nie wyczerpuje się w prostej kumulacji doświadczeń. Podobnie nietrafnym wydaje się utożsamianie jej z konstruktami takimi jak: postawa krytyczna, myślenie eksperckie czy stałe wzbogacanie swej wiedzy. Stawiamy tu tezę, że miarą tej dojrzałości będzie właśnie AI rozumiana nie jako prosta suma ww. składników, lecz raczej jako postawa elastycznie regulująca relacje na osi *wiedza–praktyka*¹. Identyfikując tę postawę zawodową jako AI, będziemy ją rozpatrywać nie tyle ogólnie, co wydaje się sensowne jedynie na bardzo wysokim poziomie abstrakcji, lecz nawiązywać możliwie konkretnie do roli wymiany i dialogu na gruncie zawodowym.

1. Kwestie definicyjne

To nie przypadek, że w obrębie specjalności językowych badania nad autonomią rozwinęły się głównie w glottodydaktyce, a ściślej w obrębie jednego z jej centralnych wątków badawczych, jakim jest rola uczących się w rozwijaniu swej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (dalej J2). Właśnie w tym kontekście ujawnia się bowiem najpełniej osobisty wymiar powiązań na osi: *sytuacja komunikacyjna i jej wyzwania* \leftrightarrow *operacje językowe/mentalne* \leftrightarrow *zasoby jednostki i jej dążenia*. W bogatej już literaturze przedmiotu podkreśla się zgodnie złożoność konstruktu, jego wieloaspektowość i/lub wielopoziomowość. W perspektywie edukacyjnej, prócz powszechnego wskazywania na walory autonomii, akcentuje się jej stopniowalność, a więc i potencjalnie rozwojowy charakter. Jednocześnie próbuje się też ustalić katalog cech ucznia (i nauczyciela) autonomicznego oraz sposoby rozwijania tych cech, podkreślając przy tym, że nie może ono następować wbrew danej osobie ani z pominięciem jej aktywnego i świadomego uczestnictwa (zob. np. A.R. Trad 2004, C. Germain/ J. Netten 2004).

Niezależnie od powszechnego konsensusu co do wartości autonomii, samo to pojęcie bywa dość różnie rozumiane w glottodydaktyce, co jednak w naszym przekonaniu

¹ Nasuwa się tu wspomnienie J. Gałkowskiego dotyczące Jana Pawła II jeszcze jako profesora KUL: *Wojtyła był znakomitym wykładowcą. Nie tyle teoretyzował, ile ukazywał życiowy sens omawianych problemów. Dobrze pamiętam jego słowa: uprawianie etyki to nie tylko teoria...* (J. Poniewierski 2002: 64).

nie musi jeszcze dyskredytować teoretycznej trafności konstruktów. Istotne będzie tu natomiast, na ile dana definicja oddaje właściwości, strukturę czy umiejscowienie pojęcia w danym ujęciu teoretycznym – co już wymaga każdorazowo osobnej oceny.

Jakkolwiek niejednokrotnie mieliśmy już okazję zaznaczyć pewną odrębność naszego stanowiska w pojmowaniu autonomii jako konstruktów psychologicznych, jak i zjawiska empirycznego (zob. W. Wilczyńska 1999, 2002 (red.)), istotne wydają się tu dwa przypomnienia:

- autonomię traktujemy jako *postawę*, a więc względnie stałą dyspozycję osobowościową, integrującą aspekty kognitywne, emocjonalny i behawioralny, przy czym ich ranga i udział nie muszą być równoważne;
- pojęcie to ma charakter relacyjny (chodzi bowiem zawsze o *postawę pewnego podmiotu wobec pewnego obiektu*), co implikuje indywidualne zróżnicowanie postaw (ich zakresu, siły) i bazującego na nich stylu działania.

Konkretnie, wspomniana wyżej różnorodność konceptualizacji tego, czym jest czy też powinna być autonomia w danym układzie (konfiguracja: *kto ma jaką postawę wobec czego i w jakim kontekście*) będzie funkcją tego, jak modelujemy cechy podmiotu, jak i specyfiki obiektów odniesienia. W tych też ramach należy, naszym zdaniem, oceniać konstrukt ‘postawa autonomii’, jego teoretyczną przydatność czy operacyjność dla danego zakresu badań; do ram tych także odnosić należy edukacyjne walory autonomizacji.

Nasze długoletnie zainteresowanie badawcze i dydaktyczne autonomią zdecydowanie skłaniają nas do uznania wysokiej przydatności tego pojęcia w zarysowanym wyżej rozumieniu, gdy idzie o wyjaśnianie względnej stabilności i spójności wyobrażeń, odczuć, wartościowań i działań uczących się J2. Gdyby zrezygnować z tego konstruktów, pozostałoby nam analizować pojedyncze czynniki indywidualne czy ich wiązki (co wymagałoby już zresztą pewnego przynajmniej modelowania wzajemnych powiązań). A to, pomijając samą trudność pełnego wyizolowania czynników, nie wydaje się trafne wobec zasadniczo zintegrowanego charakteru naszych działań, w tym zwłaszcza tych intelektualnych i komunikacyjnych.

Skoro już mowa o integracji, nieodzownym jest wskazać także na powiązania autonomii z innymi cechami i konstruktami o podobnie *scalającym* charakterze, czy to transwersalnymi, czy to wyższego rzędu. Mamy tu na myśli takie atrybuty człowieka i cechy jego funkcjonowania jako osoby, jak: podmiotowość, tożsamość, dążność do samorozwoju, autentyczność wewnętrzną czy postawy ciekawości i otwartości poznawczej. Mimo ogromnej wagi tej kwestii, nie miejsce tu, by modelować odnośne powiązania czy konstruować typologie (zob. W. Wilczyńska (red.) 2002). Pragniemy natomiast wskazać pokrótce jeszcze na coś, co przy całej różnorodności konkretnych konfiguracji wyznacza dla nas istotę autonomii jako postawy *stabilizującej* nasze odniesienia do danego przedmiotu.

Otóż, w postawie autonomicznej tę osiową relację ustanawia zawsze sam podmiot na bazie swych zasobów (choć nie musi to być w pełni świadome ani obiektywnie trafne), wpisując ją we własny ogląd swej sytuacji życiowej, a także swe cele i dążenia. Nietrudno zauważyć, że dotykamy tu tego, co wyznacza indywidualny potencjał rozwojowy i jego dynamikę, w tym także zahamowania czy ograniczenia (w tym duchu też rozumiemy lakoniczne stwierdzenie, iż *każdy osiąga taką autonomię, na jaką zasługuje*).

Stąd też zasadnym, a wręcz naturalnym dążeniem w kształceniu obcojęzycznym wydaje się wspomaganie autonomizacji uczących się, w tym zwłaszcza w zakresie ich świadomości uczeniowej i wrażliwości językowo-komunikacyjnej.

I tu właśnie, ale także szerzej – we wszelkich interakcjach społecznych, otwiera się ważne pole do rozwoju we współpracy, a więc i dialogu z Drugim. Zakres ten, wbrew ciągle jeszcze spotykanym wyobrażeniom, bynajmniej nie wykracza poza problematykę autonomii, jeśli zważyć, że jesteśmy z natury istotami społecznymi, co szczególnie uwidacznia się w komunikacji, ale także w kształtowaniu naszych poglądów. To właśnie było przesłanką do uściślenia (a nie zawężenia, jak sądzą niektórzy...) pojęcia autonomii w dydaktyce J2 jako de facto *półautonomii*². Dodajmy tu, że autonomię rozumiemy przede wszystkim jako *samookreślenie* (zgodnie zresztą z greckim źródłosłowem αυτονομία), a dopiero w drugim rzędzie jako samodzielność czy niezależność, przy czym wszystkie te pojęcia obejmują naturalnie także sferę kontaktów społecznych. Zaproponowany przez nas termin ‘półautonomia’ ma właśnie akcentować chęć korzystania z potencjału Drugiego i wolę współpracy z nim, nie tylko ze względu na spodziewaną, wyższą ekonomię i efektywność takich działań, ale też ich naturalne zakotwiczenie w komunikacji społecznej. Ogólniej, o ile pełną autonomię życiową wypada uznać za nie-realną, to z perspektywy społecznej jawi się ona najczęściej jako po prostu niestosowna, niepożądana czy wręcz szkodliwa.

Uwzględniając powyższe, autonomia nie powinna być nigdy mylona z niezależnością względem innych, pełną swobodą czy zwłaszcza dowolnością poglądów i działań (co może stać się wręcz karykaturą postawy autonomicznej). Jednocześnie warto przestrzec, że prócz ogromnego potencjału poznawczego, badania nad autonomią niosą też ryzyko przerysowań (rozszerzanie wybranych definicji na wszystkie konteksty, absolutyzowanie danych ustaleń badawczych – ich wagi, roli etc.).

2. Autonomia intelektualna: ujęcie wyjściowe

Powyższe wprowadzenie pozwala nam już bezpośrednio odnieść się do problemu tytułowego, sytuując go w wyżej zarysowanych ramach. Zgodnie z tym ogólnym ujęciem, autonomię intelektualną specjalistów w zawodach językowych potraktujemy jako wynik integracyjno-adaptacyjnych procesów wewnętrznych, których efektem będą względnie stałe dyspozycje, manifestujące się na zewnątrz pewnym stylem funkcjonowania zawodowego, tak na poziomie działań, jak i przekonań. AI będzie przejawiać się właśnie w osobistym, a przy tym funkcjonalnym uzgadnianiu teorii i praktyki, a mówiąc jeszcze zwięźle, w osobistym wspomaganie integracji obu tych sfer. Szczególniej, interesować nas tu będzie znamienne dla AI nastawienie na poszukiwanie powiązań między dwoma istotnymi zawodowo zakresami: doświadczeniem i wiedzą. W tak rozumianej postawie AI upatrywać też będziemy bazę osobistej efektywności, a szerzej – także dojrzałości zawodowej.

Zauważmy, że ‘teoria’ i ‘praktyka’ bywają często rozpatrywane niezależnie od siebie; często też bywają sobie przeciwstawiane, do czego może skłaniać ich różna natura.

² Zapewne samo to określenie nie jest najszcześliwsze: być może przejrzyciej byłoby mówić o ‘autonomii społecznej’ czy ‘autonomii we współpracy’, co jednak wobec naszego rozumienia autonomii zakrawałoby już na tautologię.

Rozpatrując złożoną kwestię ich integracji w ramach AI, posłużymy się więc poniższą mapą pojęciową:



Rysunek 1. Schematyczny układ zagadnień w rozważaniach nad autonomią intelektualną (AI) filologa

W myśl prezentowanego tu ujęcia, AI w zakresie zawodowym wyrazi się w poszukiwaniu pomostów i/lub związków pomiędzy teorią i praktyką – co uzasadniamy następująco:

- AI nie może wyczerpać się w samej tylko dobrej orientacji we współczesnej wiedzy: wielość ujęć, poziomów i pól wymaga budowania spójnych, ale i elastycznych koncepcji osobistych, bowiem w zetknięciu z wyzwaniem konkretnego kontekstu niezbędne będą ujęcia ekonomiczne i funkcjonalne zarazem (tj. o ucelowanej spójności).
- Podobnie, także w sferze praktyki, AI nie może ograniczać się do utartych działań, choćby nawet ich repertuar miał składać się wyłącznie z tzw. dobrych praktyk – a to ze względu na nieuniknione ryzyko popadania w rutynę, a w konsekwencji także rosnącą nieadekwatność owych praktyk wobec dynamiki sytuacji i zmieniających się uwarunkowań.

Tak więc, trudno wyobrazić sobie, by AI specjalisty realizowała się wyłącznie czy choćby głównie w obrębie tylko praktyki lub tylko refleksji teoretycznej, bez systematycznego wiązania jednej sfery z drugą.

Jak to sugeruje ryc. 1., AI jest bliska myśleniu krytycznemu, jak i refleksyjnej praktyce, od których odróżnia się jednak właśnie skłonnością do stałej, kompleksowej konfrontacji sfer teorii i praktyki, co z kolei upodabnia ją w pewnej mierze do podejścia eksperckiego (zob. niżej – rozdział 3.). Jednak, o ile to ostatnie bazuje na odpowiedniości wiedzy i doświadczenia, odwołując się do konkretnego kwantum informacji i obserwacji/ faktów, o tyle AI zakotwicza się wyraźnie w osobistym potencjale i stylu działania. Ten osobisty wymiar zaznaczy się wpisaniem danej kwestii we własne odniesienia i działania, zgodnie z aktualnym oglądem sytuacji, percepcją celów i standardów wykonania ('ja idealne'), przy uwzględnieniu środowiska społecznego i materialnego bytowania podmiotu, ale i zachowaniu osobistego stylu działania (preferencje, nawyki). Tak więc, AI wykracza poza cechy myślenia eksperckiego, nie wchodząc wszelako z nim w opozycję.

Dla specjalisty-filologa istotnym walorem AI będzie to, że pozwala mu ona nie tracić się w złożoności, lecz elastycznie konstruować ujęcia operacyjne dla danego kontekstu. Z kolei ta elastyczność myślenia może stosunkowo łatwo przekładać się na giętkość działań, co wyrazi się dostosowywaniem do zmieniających się warunków. Jeśli więc następuje tu, jak to już ogólnie zarysowano wyżej, swoiste zespolenie dwu sfer: teorii i praktyki – co uznaliśmy za kluczowe w postawach autonomicznych, integracja ta dokonuje się właśnie dzięki zakotwiczeniu w wymiarze osobistym, a ściślej w indywidualnym potencjale i dążeniach. Jednocześnie, istotne będą powiązania wyższego rzędu, takie jak poczucie tożsamości zawodowej i odpowiedzialności społecznej, a także wierność wobec własnych standardów (wartości, zasady) i zamysłu samorealizacji zawodowej, co może nawet przyjmować postać pewnej misji społecznej. Widać tu wyraźniej, że AI jest czymś znacznie więcej niż zbiorem technik czy nawet postawą mentalną, bowiem zostaje ona wintegrowana w autentyczne, osobiste dążenia i uwarunkowania podmiotu, właśnie poprzez ich odniesienie do konkretnego kontekstu.

Wypływa stąd oczywisty wniosek, że nie sposób utożsamiać AI specjalisty z samym faktem posiadania własnego zdania w danych kwestiach, tak jak posiadamy pewne cechy psychofizyczne czy pewne upodobania. Może przecież zdarzyć się, że owe zapatrywania wynikają ze zwykłej skłonności do przejmowania zasłyszanych poglądów, podsytej ewentualnie konformizmem społecznym, a nie są efektem świadomie podejmowanych wysiłków intelektualnych, nastawionych na osobiste ogarnięcie obserwowanych zjawisk i problemów w danym kontekście. Tym bardziej, nie ma tu miejsca na arbitralne kształtowanie swych zapatrywań (w myśl hasła: *Myślcie, co chcecie*), bowiem musimy przecież liczyć się z prawidłowościami i zasadami postępowania, jakie obowiązują w podejściu eksperckim. Jednak właśnie ze względu na złożoność zjawisk, przy częstym braku jednolitej wykładni, specjalista może mieć wątpliwości co do trafnego ujmowania danych kwestii. Rodzi to pytania o status i granice wiedzy eksperckiej w dziedzinach językowych i jej relacje z AI, jako miarami naszego profesjonalizmu.

3. Autonomia intelektualna a myślenie eksperckie i wiedza akademicka

Na początek warto uświadomić sobie, jak bardzo myślenie eksperckie i postawa AI odbiegają od myślenia potocznego. To ostatnie zwykle radykalnie przeciwstawia teorię i praktykę, akcentując ich wzajemną nieprzystawalność czy wręcz przepaść, jaka je rozdziela. Ich odmienność ilustrowana bywa frapującymi przykładami tego, co obrazowo określa się jako zderzenie górnolotnych teorii z brutalną rzeczywistością. Jednakże nawet obiegowe wyobrażenia dopuszczają w tym względzie jeden, ważny dla nas wyjątek – a dotyczy on znawcy-eksperta, który potrafi znacznie więcej niż laik-niespecjalista, właśnie dzięki swym specyficznym kompetencjom, które obejmują m.in. umiejętne wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce. I choć w rzeczywistości nie każdy przedstawiciel interesującej nas grupy zawodów (a w każdym razie nie zawsze i nie w pełni) będzie czuł się i postępował jak ekspert, niemniej do tego modelowego ujęcia zwykło odnosić się w rozważaniach nad ich kompetencjami zawodowymi.

W kontekście postawionego tu problemu, uznajemy, że także specjalności filologiczne implikują racjonalne, odpowiednio pogłębione pojmowanie kwestii zawodowych, co odpowiada podejściu eksperckiemu. Podejście to będziemy tu rozumieć jako

intelektualne postawy i procedury właściwe danej grupie specjalności zawodowych (tu szczególnie tzw. zawodów językowych), obejmujące z jednej strony trafne postrzeganie i wyjaśnianie danych zjawisk w oparciu o wiedzę specjalistyczną, a z drugiej strony odpowiednio wnikliwe obserwacje i refleksje własne dotyczące sfery praktyki.

Powszechnie zakłada się, że skuteczna działalność zawodowa winna z zasady opierać się o solidną wiedzę specjalistyczną, że wspomnimy tu tylko popularne współcześnie hasło gospodarki opartej na wiedzy. Na ile jednak zasadnym jest przenoszenie takich oczekiwań na zawody językowe? Otóż za solidną wiedzę może uchodzić przede wszystkim wiedza ugruntowana w badaniach prowadzonych w ramach odnośnych specjalności naukowych. Dostępne nam obecnie zasoby wiedzy podlegają jednak istotnym ograniczeniom, bowiem:

- odnośne specjalności to zwykle nauki młode, które budują dopiero swój program poznawczy, a które nierzadko nie zgromadziły jeszcze wystarczającego dorobku, co może dotyczyć także zakresów podstawowych;
- sama dostępność poznawcza przedmiotu wiedzy bywa często problematyczna, jako że dotyczy ona w dużym stopniu procesów wewnętrznych, nieosiągalnych dla bezpośredniej obserwacji;
- utrudnieniem może być też – to swoisty paradoks – postępująca specjalizacja dziedzin humanistycznych, co może czynić całościowe ogarnięcie danej problematyki dużym wyzwaniem (różnice podejść, odnośnych teorii i terminologii).

Uwzględniając powyższe, wypada niemniej przyjąć za M. Dakowską (2014), że poznanie naukowe to jedyna dostępna nam droga do pełniejszego rozumienia zjawisk i procesów. Tym bardziej wypada zgodzić się, że do podjęcia wysiłków poznawczych przymusza nas już sam nietrywialny charakter podejmowanych problemów. Ale czy ograniczenia te nie kładą się cieniem także na działaniach zawodowych nienaukowców, którzy najzwyczajniej nie mogą uniknąć podejmowania decyzji w sytuacjach niedookreślonych poznawczo? I na ile mogą oni polegać tu na swej wiedzy akademickiej? Pytanie to niebłahe, bo dotyczy efektywności kształcenia i tego, na ile przekłada się ono na profesjonalizm osób z dyplomem filologa.

Z natury rzeczy, w humanistycznym kształceniu akademickim wiedza teoretyczna zdecydowanie dominuje nad wdrażaniem do działań zawodowych, przy czym kwestia spójności i integracji obu tych zakresów nasuwa sporo wątpliwości. Źródła odnośnych potencjalnych słabości bywają zwykle dość różnej natury, np.:

- mozaikowo zbudowany program kształcenia, bez wystarczającej troski o umożliwienie prawidłowej integracji różnorodnych zakresów i treści (zob. W. Wilczyńska 2014a);
- wąska specjalizacja już nie tylko poszczególnych (sub)dyscyplin, ale i wielu nauczycieli akademickich, co drastycznie ogranicza także ich ofertę dydaktyczną;
- traktowanie wiedzy jako pewnego kwantum informacji, przy niedocenianiu obserwacji i procesu wnioskowania, uogólniania etc. – co czyni tę wiedzę niespójną, a przy tym ulotną;
- w przekazie wiedzy – dominacja suchych syntez, ewentualnie popartych punktowymi przykładami – co nie zapewnia wglądu w sam proces tworzenia tejże wiedzy;

- preferowanie analiz formalnych i prostych operacji, takich jak kategoryzowanie czy porównywanie, na niekorzyść modelowania, w tym zwłaszcza jego możliwych wariantów;
- w szczególności modelowanie ujmuje zwykle konteksty uproszczone, pomijając zmienność, dynamikę i wielość możliwych konfiguracji – co musi utrudniać uchwycenie modelu w relacji do rzeczywistości, którą przecież ma on reprezentować;
- wreszcie niedostatki samego stylu przekazu akademickiego – nazbyt abstrakcyjnego, napuszonego czy przeciwnie nazbyt lapidarnego lub potocznego.

W efekcie może się zdarzać, zwłaszcza w przypadku studentów biernych i mało autonomicznych (w preferowanym tu znaczeniu), że wiedza wyniesiona ze studiów sprowadzi się do pewnego zasobu informacji, niekoniecznie wzajemnie spójnych, a tym mniej operacyjnych, często oderwanych od swych ram koncepcyjnych i założeń. Trudno się dziwić, jeśli tacy specjaliści nie radzą sobie z zalewem informacji czy też nie są nimi zwyczajnie zainteresowani i traktują je jak zbędny balast, jeśli nie listek figowy skrywający ich nieporadność w budowaniu koncepcji osobistych. Wolno, oczywiście, spodziewać się, że pełniejsze dostosowanie ich wiedzy do potrzeb praktyki będzie stale postępować już w trakcie (samo)doskonalenia zawodowego (studia podyplomowe, staże, specjalistyczne fora internetowe itp.). Jednak nawet przy tak optymistycznym scenariuszu, specjaliści z pewnością będą napotykać w swym życiu zawodowym problemy i kwestie, wobec których ich wiedza okaże się po prostu niewystarczająca.

Skłania nas to do wysunięcia tezy, iż wiele złożonych wyzwań zawodowych będzie mogło być sensownie podjętych tylko przy odpowiednim poziomie AI. Ta postawa zawodowa wykształca się stopniowo, poprzez dociekliwość bazującą na wielu umiejętnościach mniej lub bardziej złożonych, w tym umiejętnościach obserwacji i syntezy – do czego kształcenie akademickie winno oczywiście wdrażać (warsztaty, projekty). Niemniej, AI pozostaje zasadniczo sprawą danego podmiotu, odwołując się szeroko nie tylko do jego wiedzy, lecz do wszelkich innych zasobów osobistych: wyobraźni, kreatywności, wreszcie i intuicji, ale też racjonalności i zwykłego zdrowego rozsądku. W jej kształtowaniu kapitalną rolę przypisujemy tworzeniu sieci elastycznych powiązań w różnych zakresach, w tym zwłaszcza na osi *praktyka–teoria*. Kluczowe wydaje się tu ukierunkowanie na rozpoznanie problemów jako pewnego układu zależności, co często przecież nie następuje automatycznie, lecz wymaga drażenia, dociekliwości, rozważania możliwych alternatyw, rozumowania w kategoriach hipotez i oceny prawdopodobieństwa w danych warunkach, a także dynamicznego dopasowywania danej koncepcji już w trakcie działania. Stąd drogą budowania AI będzie podejmowanie prób jej praktykowania na co dzień, jako pewnego stylu podejmowania decyzji i bieżącego monitorowania działań i ewaluacji ich adekwatności do danego kontekstu, co implikuje refleksyjną praktykę, jak i operacje właściwe krytycznemu myśleniu. Nadaje to rozwojowy wymiar nieuniknionej rutynie życia zawodowego, będąc przy tym źródłem satysfakcji zawodowej, identyfikowanej tu nie tyle z „sukcesem”, co z możliwością wykonywania swej podmiotowości i sprawowaniem – na ile to możliwe – kontroli w sytuacjach niepewnych i/lub niedookreślonych, z jakimi przychodzi się zmierzać. Jak pokażemy dalej, to właśnie uwzględnianie specyfiki danego kontekstu, wszakże bez zasklepiania się w nim, będzie ważnym aspektem rozwoju własnej dojrzałości zawodowej, a zapewne także i

efektywności.

Sensowności tej drogi nie podważają też, naszym zdaniem, przypadki (zresztą dość rzadkie) niezwykle skutecznych nauczycieli czy tłumaczy – samouków, którzy osiągają znaczną efektywność zawodową, nie odwołując się do specjalistycznej wiedzy. Można to przypisywać wyjątkowym predyspozycjom i uzdolnieniom indywidualnym, osobistym pasjom i/lub szczególnym kolejom ich życia. Ale można też przypuszczać, że osoby takie osiągnęły swą wysoką efektywność rozwijając w sposób naturalny i niekoniecznie świadomy postawę AI, a dzięki niej także trafny wgląd w dane sytuacje problemowe.

Podsumowując, w zastosowaniu dostępnej wiedzy do konkretnego kontekstu AI wykorzystuje jak najbardziej refleksyjną praktykę i zasady krytycznego myślenia czy też myślenia eksperckiego, jednak ich nie absolutyzuje ani nie zasklepia się w którejkolwiek z tych opcji, odwołując się jednocześnie do innych zasobów osobistych.

4. Zapatrywania specjalistów: przykład dwu forów internetowych

Skoro istotę AI upatrujemy w funkcjonalnej integracji dość różnych aspektów i wymiarów, trzeba tu postawić ważną kwestię dialogu i dialogiczności, tak w namyśle osobistym, jak i w wymianie z Drugim. Chodzi tu o dialog rozumiany jako współpraca intelektualna podejmowana w duchu otwartości poznawczej, a więc z nastawieniem na trafniejsze ogarnięcia danego zagadnienia czy problemu. Miejsce dialogu w kształtowaniu postaw autonomicznych w zawodach językowych przewija się dość rzadko w odnośnych publikacjach, stąd by wyjść nieco poza hasłowe sformułowania, odwołamy się tu do konkretnych przykładów. Będą to wpisy na forum internetowym *mLingua* (URL <http://forum.mlingua.pl/index.php>), platformie przedstawiającej się jako adresowana głównie do tłumaczy. Dodajmy, że to właśnie lektura tych wpisów stała się dla nas bezpośrednim asumptem do zajęcia się tytułową kwestią.

Fora internetowe uchodzą współcześnie za idealne miejsce do swobodnej wymiany osobistych poglądów i dyskusji, jako że anonimowość rozmówców i bezinteresowny charakter ich udziału zdają się gwarantować szczerłość i autentyczność ich wypowiedzi. A skoro już sam format tego gatunku medialnego zachęca do osobistej wymiany, analiza wpisów powinna umożliwiać określenie preferencji intelektualnych ich autorów, a ponadto w pewnej mierze także ich stylu rozumowania, w tym zasadności ich rozumowania. Jednak nie zamierzamy skupiać się tu na analizie treściowej wpisów i rekonstruowaniu wyobrażeń danej wspólnoty czy wskazywaniu na ich niedostatki. Postaramy się natomiast prześledzić kierunek i dynamikę tych dyskusji, wyławiając w nich pozytywne oznaki AI w jej integracyjnym wymiarze. Zakładamy bowiem, że wypowiedzi te będą nawiązywać w dużej mierze także do własnych obserwacji i doświadczeń, a tym samym okażą się dobrym źródłem informacji co do zapatrywań rozmówców w kwestii relacji *teoria–praktyka*.

Jakkolwiek brak jest, poza kilkoma wyjątkami, formalnego potwierdzenia czy choćby deklaracji ze strony uczestników co do ich filologicznego wykształcenia, ze względu na charakter forum i fakt, że wypowiadający się stanowią grono jego stałych, aktywnych bywalców (wielu ma już na swym koncie po kilkadziesiąt wpisów w innych dyskusjach), wolno przypuszczać, że mamy tu do czynienia ze wspólnotą zawodową

skupiającą specjalności filologiczne. Dodatkowo, świadczy o tym niewielki udział tzw. stylu młodzieżowego uwidaczniającego się zwłaszcza w leksyce), który dominuje przecież na forach dotyczących kwestii codziennych i opinii ściśle osobistych (a co bywa interpretowane jako efekt tzw. „rewolucji młodzieżowej” – zob. M. Kita 2006: 81). Odnotujmy dodatkowo brak przeciwstawiania typu *my/oni*, egalitaryzację stosunków między uczestnikami (co implikuje także porównywalne kompetencje zawodowe) oraz styl konsensualny (tendencje kompromisowe).

W ramach wskazanego forum, spośród wielu wątków dostępnych w dziale *Warsztat > Nauka języka obcego*, wybraliśmy celem ilustracji dwie następujące kwestie:

- dyskusja 1: *Czy Polacy są uzdolnieni językowo?* (URL <http://forum.mlingua.pl/showthread.php?t=28889>) – 89 wpisów w ciągu ok. 5,5 miesięcy (10.08.13 do 30.03.14);
- dyskusja 2: *Czy waszym zdaniem możemy powiedzieć, że w pełni opanowaliśmy język obcy?* (URL <http://forum.mlingua.pl/showthread.php?t=24215>) – 48 wpisów w ciągu ok. 2 miesięcy (9.10.12 do 13.12.12).

Dla zwięzłości, dyskusje te będziemy dalej oznaczać odpowiednio D1 i D2, dodając po dwukropku numer kolejny wpisu (np. D1:2 odsyła do drugiego wpisu w dyskusji 1). Z tego samego względu, zrezygnowano z wiernego przytaczania cytatów, skracając i/lub przeformułując odnośne stwierdzenia tak, by zwięźle ukazać typy rozumowania. Jak zaznaczono wyżej, celem naszym jest bowiem nie tyle analiza treści, w większości dość banalnych (do tej kwestii powrócimy dalej – rozdział 6.), lecz skupienie się na oznakach, które mogą świadczyć o AI uczestników i/lub służyć jej kształtowaniu.

Jak widać, oba pytania mają zasadniczo charakter zamknięty (*tak/nie*), przy czym początkowy wpis autorstwa inicjatora danego wątku określa wyraźnie jego własne stanowisko, uzasadnia je krótko własnymi spostrzeżeniami, a ponadto wprowadza też po jednym wątku pobocznym (D1:1: *Słyszałam gdzieś, że Polacy są uzdolnieni do J2, ale może my po prostu musimy uczyć się J2*; D2:1: *Uważam, że raczej nie, zresztą nawet osobom b. zaawansowanym zdarzają się błędy*). Ogólnie, o ile w D2 wpis początkowy wyznacza dość wyraźnie ramy kolejnych głosów (wyraźna polaryzacja wokół wyjściowej, sceptycznej opinii i zgoda co do tego, że zawsze mogą się pojawiać błędy), o tyle temat pierwszy okazuje się bardziej inspirujący: w trakcie wymiany zdań zarysowanych zostaje aż kilka aspektów zagadnienia.

W obu dyskusjach elementy mogące świadczyć o AI pojawiają się rzadko; ujmujemy je pokrótce poniżej:

- dbałość o ściślejsze określenie przedmiotu rozmowy: zwłaszcza w D2 znakomita większość uczestników podąża tropem zasugerowanym przez wprowadzającego (‘w pełni’ = wyczerpująco, w 100%), zawiązując najczęściej tę pełnię do słownictwa (włączając tu niekiedy także słownictwo fachowe); sporadycznie pojawia się otwarte pytanie: *Ale co właściwie znaczy ‘w pełni opanowany język’?* (D2:10; D2:35), a kilkoro rozmówców, nie sygnalizując przesunięcia znaczenia, interpretuje określenie ‘perfekcyjnie’ w sposób już nie tak absolutny, tj. ‘tak jak rodowici użytkownicy’, ale pojawia się też wykładnia: ‘swobodne porozumiewanie się w J2’;
- pogłębianie dyskusji i/lub czuwanie nad jej tokiem: tylko sporadycznie (*To, że zdarzają się komuś błędy, niczego jeszcze nie dowodzi* – D2:6);

- terminologia fachowa: niemal nieobecna, pojawiają się za to określenia dość potoczne czy po prostu intuicyjne (np. *Mamy łatwiej z powodu prawie wszystkich głosek w naszym alfabecie* – D1:51; *Język polski posiada ... końcówki fleksyjne dla wszystkich części mowy* – D1:45);
- sięganie do wiedzy: zaledwie po jednym wpisie w każdej dyskusji (D1:36 przytacza obcojęzyczne źródło internetowe, po części tłumacząc je, zresztą niezbyt dokładnie, na j. polski; D2:9 powołuje się na osobistą wiedzę: *Warto poczytać o antropolingwistyce, pisałem o tym w swej magisterce*);
- rodzaj i siła argumentów/ uzasadnień: częste jest nawiązywanie do teorii czy idei potocznych (*W Polsce panuje przekonanie, że bez J2 nic się w życiu nie osiągnie* – D1 :7), a dość rzadkie są wpisy rozwinięte;
- nawiązywanie do doświadczenia własnego – pojawia się ono dość regularnie, zwykle w postaci przytaczania pojedynczych zdarzeń (*Gdy byłam w Londynie, słyszałam opinię x* – D1:25; *To było fantastyczne doświadczenie, gdy pierwszy raz śniłam w J2* – D2:43), rzadko jednak ujmowanych z perspektywy zawodowej (*Nie zauważyłam zjawiska x, mimo że nauczam od kilku lat* – D1:16), czy ewentualnie jako rady praktyczne (*Dobrze mieć w zanadrzu jakiegoś 'nativa'* – D2:40).

Ogólnie uderza dość niska interaktywność dyskusji i jej jeszcze niższa dialogiczność. Nagminne jest przemieszanie punktów widzenia: przeplatają się różne perspektywy, poziomy i płaszczyzny odniesienia etc. Brak jest myślenia problemowego, rozważania, dominuje zaś wielogłos, swoista 'poznawcza polifonia' (S. Gajda 2006: 21), a w efekcie także samoograniczanie aspiracji poznawczych grupy jako całości.

Podsumowując, trudno uznać te wymiany zdań za autentyczne dyskusje zawodowe, w których uczestnicy manifestują swą otwartość poznawczą i dążą do pogłębienia swych przemyśleń, jednocześnie konfrontując swe sposoby argumentowania (zob. M. Narusiewicz-Duchlińska 2011: 55 i nast.). Rzadko przechodzi się na poziom meta, na przykład w celu ustalenia znaczeń kluczowych określeń – co zresztą nie znajduje większego odzwźwięku. Podobnie rzadkie są próby ukazania złożoności danej kwestii czy choćby jej dookreślenia i/lub uporządkowania toku rozmowy.

Przykład przywołanych tu dwu dyskusji pozwala nam już w pełniejszy sposób postawić pytanie o społeczne walory interakcji zawodowej, tak w zakresie kształtowania poglądów, jak i utrwalania pewnych stereotypów myślowych czy sztywności, gdy idzie o ich racjonalne uzasadnianie.

5. Wymiana poglądów: od reaktywności do dialogiczności

Jakkolwiek specjalizacja zawodowa wydaje się z góry wykluczać uproszczenia i idee zakorzenione w myśleniu potocznym i mniej lub bardziej naiwnych teoriach subiektywnych, w świetle powyższej analizy pogląd taki okazuje się dość idealistycznym postulatem. Przytoczone przykłady, a także nasza minorowa ocena tego, co zwykle się określać jako poziom merytoryczny dyskusji, muszą skłaniać do głębszego zastanowienia się nad rolą wymiany poglądów w kształtowaniu AI na gruncie zawodowym. Wątpliwości tego typu nasuwa nam nie tylko śledzenie forów internetowych, ale też wymiany zdań przy różnych okazjach w gronie zawodowych nauczycieli czy tłumaczy.

Co zatem powoduje, że rozmowy zawodowe tak bardzo uwikłane są w stereotypowe zapatrywania i uproszczenia? Czy przyczyna tego stanu rzeczy leży wyłącznie w niedostatkach dociekliwości specjalistów i ich ograniczonej wiedzy? Zapewne i tak po części być może, jednak chcemy tu wskazać ponadto na dwa inne możliwe źródła. Pierwsze z nich leży, jak sądzimy, w konwencjach i uwarunkowaniach właściwych interakcjom społecznym. Drugie zaś (rozwinie my je niżej – rozdział 7.) upatrujemy w niedocenianiu metodyki „porządnego”, profesjonalnego ujmowania kwestii problemowych i kształtowania dyskusji.

Jakie więc wzorce i stereotypy interakcyjne mogą skłaniać do ulegania uproszczeniom? Odpowiedzi poszukamy w psychologii społecznej, do której *nota bene* rzadko sięga się w rozważaniach nad autonomią, zapewne ze względu na postrzeganie tego pojęcia w wymiarze ściśle indywidualnym. Gdy ktoś nasunie nam problem *x*, jak to szerzej opisaliśmy w niedawnej publikacji (W. Wilczyńska 2014b) nawiązującej do prac D. Kahnemana i A. Tverskiego, mamy zasadniczo dwie drogi: szybkiej reakcji bądź spokojnej refleksji. I rzeczywiście, dość łatwo można by wyszukać wśród wpisów na wyżej wspomnianym forum sporo przykładów takich automatycznych reakcji, wskazujących na różnego typu skrzywienia kognitywne, mogące być skutkiem np. torowania czy wąskiego formatowania. Na taką możliwość wskazuje też dodatkowo swobodny styl wielu wypowiedzi i ich spontaniczność – stąd też zapewne pojawiające się niekiedy banalne błędy ortograficzne czy (częściej) interpunkcyjne, a ogólniej nieprecyzyjność czy po prostu wysoka skrótowość stanowisk. Otóż przy szybkiej reakcji korzystamy zwykle z utartych schematów myślowych czy obrazu konkretnego zdarzenia, pomijamy zaś całe poacie istotnej wiedzy, jak i różnicowanie kontekstowe. W efekcie, przywoływane argumenty czy wyjaśnienia bywają jednostronne i okrojone; nie dochodzi do konfrontacji z konkretną sytuacją, a jeśli nawet takowa jest przywoływana, jej obraz jest spłaszczony i ubogi. Jeśli więc przyjąć, że rzeczywiste zapatrywania zawodowe uczestników forum w złożonych kwestiach jednak nie wyczerpują się w jednoznacznym *tak/nie*, popartym zwykle jednym tylko, a rzadziej 2-3 argumentami, wolno wysunąć hipotezę, że może tu chodzić o efekt myślenia reaktywnego, nie zaś o szerszy namysł (zob. też A. Gut 2011).

Przyjmując taką interpretację, wypada jednak postawić pytanie, czy wystarczająco tłumaczy ona częstość przypadków takiego „szybkiego myślenia”. Czyżby uczestnicy nie potraktowali wystarczająco serio pytania problemowego i/lub nie docenili faktu, że wypowiadają się w gronie osób dobrze zorientowanych w temacie? Tu z kolei warto, naszym zdaniem, szerzej uwzględnić uwarunkowania dyskursywno-gatunkowe związane ze wspólnotowym wymiarem sytuacji komunikacyjnej, jaką stanowi, mimo swej formalnej anonimowości, publiczna dyskusja na forum.

Otóż do jej specyfiki gatunkowej należy też zapewne wysoka, acz zapewne w dużym stopniu nieświadoma dbałość o zachowanie, prócz oficjalnego regulaminu, także tych niepisanych reguł interakcji, które służą budowaniu i podtrzymywaniu danej wspólnoty komunikacyjnej. Do przejawów takich zaliczymy:

- domniemanie porównywalnych kompetencji merytorycznych bądź sugerowanie jedynie pośrednio, że jest się dobrze zorientowanym w temacie (np. zaledwie kilkoro uczestników wspomina, i to jakby mimochodem, że ma za sobą studia filologiczne i/lub wieloletni pobyt za granicą);

- dbałość o atrakcyjność swego wpisu dla innych: np. efektowne stwierdzenia lub puenty (*Osiąganie biegłości to droga do doskonałości, i tym większa z tego frajda* – D2:28), ewentualnie z nutką humoru (*Trudno dojść do perfekcji w J1, a cóż dopiero w J2* – D2:48);
- niska formalnie interaktywność, co może być sposobem pozyskiwania tolerancji dla własnej opinii, za cenę niekwestionowania odmiennej opinii Drugiego;
- styl wypowiedzi – potoczny lub wręcz młodzieżowy (*Ja też tak mam...*), lekki, niekiedy ludyczny, a ogólnie bezpośredni, swobodny.

W efekcie następuje przeformatowanie merytorycznej, poważnej, zdawałoby się, dyskusji na formę pośrednią między luźnym sondażem opinii a pogawędką o zacięciu nie tyle intelektualnym, co towarzyskim: ważne staje się już samo bycie razem, „powiedzenie swego”, „zaistnienie”, a przy okazji też emocjonalne „odparowanie” tego, co aktualnie doskwiera życiowo... Jednocześnie, jako że temat zakrawa na intelektualny (chodzi przecież o osobiste poglądy), czerpie się *pro forma* ze skojarzeń w obrębie łatwo dostępnej „wiedzy”, nawet jeśli przyjmuje ona postać kilku wytartych stereotypów postakademickich.

Jak widać, nie każda wymiana w ramach wspólnoty zawodowej może pretendować do miana dyskusji poszukującej pogłębienia danej kwestii, dotarcia do prawdy o niej (zob. M. Kochan 2007). Czy oznacza to, że wymiany na forach nie mają większego wpływu na nasze poglądy? Otóż, obawiam się, że może być wręcz przeciwnie: praktykowanie tego typu standardów dyskursywno-gatunkowych z pewnością nie uskrzydla naszego myślenia, a co gorsze może też wypaczać standardy właściwe krytycznemu myśleniu i refleksyjnej praktyce. Z drugiej strony, niewykluczone, że być może wykształca się tu nowy tryb komunikacji zawodowej, przy dewaluacji tradycyjnie wymaganego uzasadniania poglądów, czemu sprzyja też tempo dzisiejszego życia, skrótowość, emocjonalność i dosadność przekazu (zwłaszcza w mediach). Wspomnijmy też o wpływie wszechobecnej reklamy i interesownego motywowania na forach społecznościowych do pozostawiania choćby nikłych śladów swej bytności. Można się więc obawiać, że praktyki te upowszechniają i niejako uprawomocniają potoczne standardy myślowe, a co gorsza wypaczają przy tym także standardy gatunkowe właściwe dyskusji, co musi przenosić się także na krąg przygodnych gości danego forum.

Powyższe uwagi bynajmniej nie dyskredytują w naszych oczach wymiany myśli jako ważnej drogi rozwijania AI, lecz raczej naprowadzają na zasadnicze kryterium, by w ogóle można było mówić o takiej funkcji dialogu. Otóż istotą dialogu (chodzi nam, oczywiście, nie o samą formę dialogową, lecz o dialogiczność), podobnie jak i AI, jest nastawienie na lepsze (pełniejsze, trafniejsze) rozumienie zjawiska, tj. wnikięcie w jego cechy, strukturę, dynamikę i uwarunkowania, bez czego trudno mówić o racjonalności działań zawodowych. Pozwala to interpretować uprawianie zawodu jako stałe poszukiwanie prawdy, co nie zakrawa w moim odczuciu na patetyczność, niezależnie od popularności ponowoczesnej tezy o równoważności i ściśle indywidualnej naturze naszych poglądów. Zresztą przy takim założeniu także dialog dotyczący kwestii zawodowych nie miałby realnej wartości.

W przypadku trudniejszych wyzwań zawodowych, podobnie jak w nauce, rzeczowy, ale i odpowiednio pogłębiony dialog wydaje się rdzeniem komunikacji specjalistycznej, zapewne bardziej niż sama wymiana informacji. Bez otwartości na argumenty Drugiego

trudno wtedy o postęp w naszych wysiłkach zapanowania nad niepewnością. Dyskusja zawodowa nie może jednak polegać jedynie na ścieraniu się różnych poglądów, zwłaszcza jeśli się zakłada, że tylko jedna odpowiedź może być prawdziwa. Podobnie rzecz się ma z kompromisem (choćby z samym sobą...), który ma tu inny wymiar niż np. w polityce czy dziennikarstwie. Specjalista często może przecież zakładać więcej niż jedno możliwe ujęcie, drogę czy rozwiązanie. Ich funkcjonalność bywa jednak względna, w zależności od sytuacji, stąd istotne znaczenie kontekstualizacji problemu, oczywiście przy uwzględnianiu celu, który chce się osiągnąć.

6. Integrujący wymiar autonomii intelektualnej: kontekstualizacja

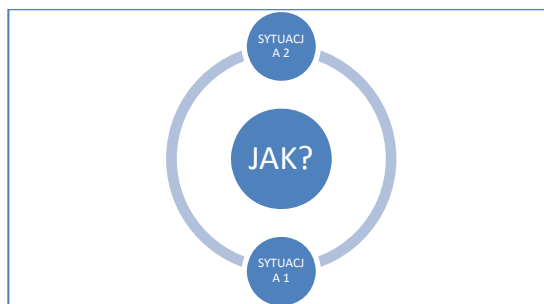
Niewątpliwie stopień AI ujawnia się najwyraźniej właśnie w konfrontacji z rzeczywistymi wyzwaniami, czemu odpowiada tak częste podkreślanie ‘roli kontekstu’ czy wymogu ‘dostosowania do kontekstu’. Jednak nie chodzi tu o podejście określane ogólnie jako aplikacyjne, skądinąd często spotkane w publikacjach dotyczących praktyki dydaktycznej. Podejście takie przybiera zwykle jedną z dwu postaci:

- prezentacja wybranego oglądu teoretycznego czy fragmentu wiedzy, reprezentującego punkt widzenia danej dyscypliny (traktowanej tu jako dyscyplina źródłowa), jako potencjalnie interesującego dla praktyki dydaktycznej;
- próby czy też przykłady wdrożenia takiego gotowego, mniej lub bardziej kompleksowego rozwiązania czy „systemu”, podejmowane przez samych praktyków.

W obu wypadkach takich wycinkowych aplikacji dokonuje się zwykle z chęci innowacyjności i przy założeniu trafności danych rozwiązań – które zresztą mogą sprawdzać się lepiej lub gorzej w danym kontekście działania. Sądzę jednak, że współcześni nauczyciele J2 powinni bardziej niż kiedykolwiek korzystać właśnie ze swej AI odnosząc się do proponowanych im gotowych, „uniwersalnych” rozwiązań.

Uwzględniając integrujący charakter AI, bliższe tej właśnie postawie wydaje się nastawienie na *kontekstualizację* (tj. integrację w kontekście), co jest przecież wpisane w naturę działań zawodowych. Otóż w rzeczywistości zawodowej, zwykle już w punkcie wyjścia specjalista jest skonfrontowany z sytuacją problemową, czyli *problemem-w-kontekście*. Jeśli odpowie na to wyzwanie wolą jego podjęcia, będzie to implikowało osobiste, konkretne ogarnięcie całości uwarunkowań, przy ukierunkowaniu na określony cel. Na czym może się on oprzeć w swych wysiłkach?

Trudno przyjąć, że właściwą drogą będzie tu analiza poszczególnych parametrów czy czynników, a następnie wypracowanie syntetycznego rozwiązania, jakkolwiek taki tryb działania byłby odpowiedni w sytuacjach zamkniętych, w pełni już rozpoznanych. Jednak w sytuacji otwartej, przeżywanej na bieżąco i „od wewnątrz”, odnośny proces ma raczej charakter nieliniarny, a polega na ucelowanej konfrontacji różnych aspektów, swoistych przymiarkach i wahaniach, łączonych z oceną efektywności danych wyborów dla poszczególnych etapów i aspektów wdrażania. W procesie tym przechodzi się wielokrotnie od modelu sytuacji wyjściowej do modelu sytuacji pożądanej, poszukując jednocześnie sensownej/ racjonalnej, realistycznej drogi dochodzenia do celu (ryc. 2.).



Rysunek 2. Kontrastowanie sytuacji 1 (wyjściowej) i sytuacji 2 (pożądaney) w poszukiwaniu adekwatnego trybu działania

Tak rozumiane, całościowe podejście dopuszcza oczywiście koncentrację na tym czy innym wymiarze lub stadium, zawsze jednak zachowując w tle z jednej strony wizję docelowej jakości, z drugiej daną sytuację problemową. W ten sposób następuje kontekstualizacja rozwiązania, jako jego doprecyzowanie i konkretyzacja w danym kontekście, a nie proste nałożenie pewnego fragmentu gotowej wiedzy na dane warunki. Oznacza to m.in. ukonkretnienie wartości danego celu (w tym określenie, na ile jest on nie/negocjowalny), co z kolei pozwala dostosować doń także plan działania, wyodrębniając jego istotne elementy. Zauważmy, że plan ten musi być elastyczny, by mógł być regulowany doraźnie już w trakcie wdrażania, co także wymaga AI.

W perspektywie całościowego, funkcjonalnego nastawienia właściwego AI widać wyraźniej, że cząstki wiedzy nie mogą „same z siebie” ułożyć się w obraz (model) danej sytuacji problemowej. Jednocześnie, akcentując wyizolowane elementy wiedzy, torujemy de facto drogę myśleniu reaktywnemu, co w konfrontacji z rzeczywistością musi grozić jej redukcją, niekiedy nawet do jednego tylko czynnika – czego przykłady znajdujemy w wielu propozycjach aplikacji wywodzących się z dziedzin ościennych.

Jak zatem w postulowanym tu, całościowym, profunkcyjnym nastawieniu specjalista wykorzysta swą osobistą wiedzę i doświadczenie? Przede wszystkim, uznając ich niepełność, zachowa on zawsze pewien dystans, doceniając niemniej ich wartośćindykacyjną, tj. traktując je jako teoretyczne i/lub empiryczne wskazania co do elementów czy opcji, które warto wziąć pod uwagę. W dążeniu do kompleksowego ogarnięcia danej sytuacji problemowej znaczące wydają się zwłaszcza dwa współzależne odniesienia:

- dysponowanie taką mapą całości zagadnień, która pozwoli wstępnie określić, na czym *może polegać* dane wyzwanie – co pomoże określić pewien hipotetyczny model stanu rzeczywistego i docelowego;
- rozpoznanie sytuacji problemowej w danej rzeczywistości, co już implikuje wykraczanie poza nią (dostrzega się pewne parametry, wyodrębnia konkretne czynniki, zależności).

Podobnie jak wiedza, także doświadczenie winno być traktowane z pewnym dystansem, bowiem ze względu na indywidualność sytuacji, jego wartość może być tylko względna. W obu tych sferach, nasze podejście może ciążyć mniej lub bardziej ku utartym rutynom lub, przeciwnie, nastawiać się na funkcjonalne innowacje i osobiste eksperymentowanie. W tym drugim przypadku konkretyzacji oglądu będzie towarzyszyła jego weryfikacja w działaniu, przy czym już sama dynamika podejścia narzuci odejście od ujęć sztywnych,

uproszczonych czy fragmentarycznych. Nie sposób wtedy, nawet przy narastającym doświadczeniu, popadać w rutynę (np. koncentracja nauczyciela na przerabianiu materiału, realizacji programu czy niedoceniając wymiaru dyskursywno-kulturowego przez tłumacza).

Tak więc, w ostatecznym rachunku AI jawi się jako taka postawa, która sytuuje wysiłki specjalisty na osi *problem-w-kontekście* / *zasoby osobiste* i ukierunkowuje je na spójność oglądu oraz funkcjonalność działań. Tymczasem można odnieść wrażenie, że mimo zgody co do wartości autonomii, nie docenia się walorów kontekstualizacji, która przecież poprzez ucelowane poszukiwania rzutu bezpośrednio na realność i efektywność danych działań. Ukonkretnia się tu wartość, jaką jest dążenie do racjonalności działań, w powiązaniu z ich funkcjonalnością i realnością (przynajmniej dla danej osoby).

Jest oczywiste, że na każdym stopniu rozwoju zawodowego, poziom wyjściowy AI determinuje istotnie nasz pułap myślenia, ale i odnośne umiejętności kognitywne i strategiczne. Jak sugeruje ogólna formuła dostępności $n+1$, możemy jednak wykraczać w pewnym stopniu poza dostępny nam obiektywnie potencjał. Dobrym punktem wyjścia wydaje się uściślenie i/lub przeformułowanie kwestii problemowej przy pomocy tzw. parametrów komunikacyjnych (*kto, co, gdzie, przy pomocy jakich środków, dlaczego, jak, kiedy*). Jednocześnie, nawet przy niskim poziomie profesjonalizacji, takiemu skonfigurowaniu problemu winna towarzyszyć świadomość (bazująca na wiedzy), że każdy z tych parametrów może przyjmować zmienne wartości, co dopuszcza całe spektrum możliwych konfiguracji. Którą z nich uznać za najwłaściwszą w danym kontekście?

To prawda, że nasz ogląd sytuacji problemowej może niejednokrotnie, zwłaszcza na wstępnych etapach, przypominać bardziej grę światłocieni niż ostrą fotografię problemu. Niemniej, zwłaszcza jeśli uwzględnić też białe plamy w naszym doświadczeniu czy zakresy niedostępne poznaniu, trzeba docenić wagę i odwagę podejmowania wysiłku intelektualnego w tym kierunku. Jak staraliśmy się pokazać, taki styl działania musi łączyć się z odpowiednią dozą tolerancji na niepewność i niedookreśloność, a więc i zaakceptowanie ryzyka błędu czy wypaczenia. AI będzie zaznaczała się tu w odpowiedniej ostrożności, monitoringu sytuacji i ponoszeniu odpowiedzialności za ewentualne błędy, a główny akcent będzie położony na możliwie racjonalne i odpowiedzialne zagospodarowanie sytuacji otwartej, z właściwą jej złożonością i dynamiką, co przecież jest typowe w działaniach społecznych.

We wszystkich tych zakresach wzbogacający będzie też rzeczowy dialog między specjalistami, a także współpraca w projektach wspólnych. Sytuacje te nie muszą ograniczać AI uczestników, jakkolwiek implikują one więcej niż zwykłą tolerancję dla odmiennych poglądów. Pożądana będzie tu mianowicie otwartość intelektualna, wyrażająca się w próbach zrozumienia intelektualnego osadzenia danego stanowiska (przesłanek, celów, sposobu rozumowania). Przeciwnieństwem takiego podejścia będzie ograniczanie się do wymiany stereotypowych poglądów odnośnie do problemu zdefiniowanego jedynie a priori, co wymusza niemal automatycznie usztywnienie stanowisk i/lub zasklepienie się w naduogólnieniach.

7. Autonomia intelektualna a dojrzałość zawodowa

Na tym końcowym etapie naszej refleksji postaramy się już pokusić o pełniejsze naświetlenie specyfiki AI jako ogólnie zarysowanej wyżej (rozdział 2.) miary dojrzałości zawodowej. Podobnie jak w przypadku innych kwestii, interesować nas będzie nie tyle

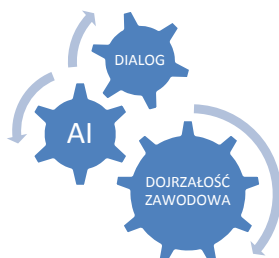
zestaw przejawów samodzielności zawodowej, postrzeganych z perspektywy zewnętrznej (np. pracodawcy, otoczenia, formalnych zapisów regulujących tryb pracy specjalisty), lecz raczej to, co wyznacza podstawę tej samodzielności w perspektywie wewnętrznej danej osoby. A podstawę tę upatrujemy, jak już powiedziano, w samookreśleniu swego podejścia, poprzez osobiste, funkcjonalne integrowanie wiedzy i doświadczenia, przy respektowaniu pewnej ramowej metodyki ujmowania problemu w kontekście. Droga tak rozumianej AI definiuje się właśnie w szeroko rozumianym dialogu – konfrontacji różnych ujęć, ewentualności, zmiennych uwarunkowań.

AI ukierunkowana jest na wartości takie jak samodzielność, odpowiedzialność społeczna, rzetelność, racjonalność czy realizm. W tych to ramach kształtują się też „dialogiczne” wyznaczniki omawianej postawy, do których zaliczymy:

- otwartość, ciekawość, aktywność, giętkość myślenia, w przeciwieństwie do takich cech jak: pasywność, konformizm, reaktywność, niewiara w sens podejmowania wysiłku poznania, niedbałość, inercja umysłowa;
- poszukiwanie formuł spójności w danym kontekście, co obejmuje odpowiednie, wieloaspektowe i/lub wielopłaszczyznowe operacje scalające dany ogląd (np. tworzenie obrazu/ modelu wewnątrznie niesprzecznego), poprzez przyporządkowanie go danemu celowi (ujęcie funkcjonalne);
- określoną metodykę myślenia krytycznego w ramach refleksji profesjonalnej, a także pewien dystans do własnych poglądów i doświadczenia, otwartość na wymianę i dyskusję;
- szczególną dbałość o prawidłowe określenie założeń wyjściowych (podejście całościowe, zdrowy rozsądek), a także świadomość niewystarczalności wąskich analiz jako podstawy modelowania (krytycyzm), zwłaszcza jeśli nie uwzględniają one zmienności i dynamiki danego zjawiska w kontekście;
- gotowość do działania przy prowizorycznych ustaleniach, z zamiarem wprowadzania kolejnych uściśleń w miarę zmieniających się warunków, co implikuje traktowanie swych poglądów jako przejściowych;
- wreszcie, co równie istotne, dopuszczenie pewnego udziału intuicji, emocjonalności i pomysłowości, a także poszukiwania dobrze rozumianej osobistej satysfakcji zawodowej.

Także i to wyliczenie zdaje się potwierdzać, że drogi AI prowadzą przez poszukiwanie i docieklivość, przy czym proces ten jak najbardziej obejmuje też ryzyko niepełnej trafności oglądu i działań, a nawet błędzenia.

I tu wskazać należy na ważny wymiar autonomii, jakim jest odpowiedzialność. W kontekście niniejszych rozważań i w wymiarze intelektualnym, będzie ona dotyczyła pewnego rozliczenia czy też bilansu rzetelności poznawczej, ujmowanych zarówno z perspektywy wewnętrznej (racjonalność danych ujęć w oglądzie danej osoby), jak i społecznej (zobiektywizowane uzasadnienie toku rozumowania i działania). Można przyjąć, że także odpowiedzialność intelektualna, podobnie jak poszukiwanie spójnych, funkcjonalnych ujęć, realizuje się niejako naturalnie w dialogu z samym sobą i Drugim, wyznaczając pośrednio także dojrzałość zawodową (ryc. 3.).



Rysunek 3. Powiązania AI z postawą dialogu i dojrzałością zawodową

W sumie ujawnia się tu wyraźnie specyfika dziedzin humanistycznych, w których – inaczej niż to jest w dziedzinach ścisłych – wiedza specjalistyczna nie może w pełni wytyczyć toku rozumowania w sytuacji problemowej. Ważne jest zatem, by formacja akademicka humanistów, jak i jej późniejsze uzupełnianie, przynajmniej wyznaczały przestrzeń do wypełnienia własną AI. By tak się stało, niezbędne są narzędzia i nawyki tego typu postawy umysłowej, AI wymaga bowiem znacznej biegłości w stosowaniu procedur myślowych i poszukiwania racjonalności w podchodzeniu do zjawisk. Zatem nie może tu być mowy o włączaniu specjalisty w gorset oficjalnej wiedzy, a ograniczaniu jego wyobraźni i inicjatywy poznawczej.

Ta ostatnia refleksja zamyka nasz ciąg rozumowania, wskazując, że to, jak pojmujemy istotę i sens naszych działań zawodowych, definiuje się w stosunku do naszych wartości, drogi życiowej etc. U podłoża postaw autonomicznych, w tym także AI, leży więc zapewne nasza filozofia życia, obejmująca także jego wymiar zawodowy, która może wynikać z pobudek etycznych, religijnych, ale także cech charakteru i osobowości.

8. Podsumowanie

Najogólniej, AI w omawianym tu ujęciu i zakresie rysuje się jako postawa osobista, co implikuje integrację kompetencji zawodowych z osobowością, stylem działania intelektualnego osoby, jej nawykami mentalnymi, celami i wartościami, wreszcie osobistą filozofią życiową. W perspektywie osobistej AI stwarza zatem szanse na pełniejsze stawanie się sobą, także w partnerskiej współpracy, co dotyczy także sfery zawodowej. AI jako postawa właściwa filologowi ujawnia się najpełniej, gdy konfrontuje on w kwestiach dotyczących jego specjalności swą wiedzę i doświadczenie z rzeczywistymi problemami. Postawa ta wyraża się w inicjowaniu krytycznego, ale i funkcjonalnego podejścia do danej kwestii, celem rozważenia jej na takich poziomach i w takich kontekstach, które można racjonalnie uznać za wystarczające dla ustalenia naszego oglądu i współzależnego z nim trybu działania. Przeciwnieństwem takiej postawy będą wszelkie nadto uproszczone, zredukowane czy zawężone ujęcia, które prowadzą do jednostronnych lub nazbyt ogólnych ocen czy też nadto okrojonych rozwiązań. Mogą one wynikać m.in. z hasłowo ujmowanych zasad i idei czy po prostu nieświadomego konformizmu (powielania pewnych stereotypowych, acz społecznie bezpiecznych poglądów).

Filolog powinien być wdrażany do AI już w toku studiów, odnosząc nabywaną wiedzę do swych, choćby ograniczonych jeszcze doświadczeń (np. w rozwoju własnej kompetencji komunikacyjnej i tłumaczeniowej). Pole takich konfrontacji i przemyśleń może

być rozszerzane tak, by uwzględniać specyfikę danych kontekstów i uwarunkowań. Powstaje tu pytanie o to, na ile aktualne programy studiów i same postawy nauczycieli akademickich sprzyjają tego typu efektom kształcenia. Niemniej, niezależnie od tej ważkiej kwestii edukacyjnej, specjalista-filolog winien także świadomie dążyć do budowania swej dojrzałości zawodowej i coraz pełniejszego wchodzenia w rolę specjalisty. Jego AI realizować się będzie w dążeniu do efektywności w działaniach zawodowych, w oparciu o rozumienie danych zjawisk w ich naturalnym kontekście. Także i tu widać, że autonomia jest pojęciem relacyjnym: jest zawsze osobistą postawą kogoś wobec jakiegoś zakresu zjawisk, przy czym w dziedzinach humanistycznych ważny jest też wymiar społeczny, jak i przyjęte założenia ramowe.

Tak pojmowaną AI można uznać za ważną miarę dojrzałości zawodowej, a także za dobry predyktor postępów rozwoju zawodowego, oczywiście jeśli postawa ta będzie praktykowana konsekwentnie w dłuższym czasie i w sprzyjających (odpowiednio stymulujących) warunkach. W tym miejscu nie można pominąć ograniczeń, jakie wiążą się z gorsetem instytucjonalnym, który przy znacznym usztywnieniu może skutecznie ograniczać AI, zniechęcać doń i wręcz ją niweczyć, przynajmniej w wymiarze formalno-zewnętrznym. Wiele wskazuje na to, że w zawodach społecznych postawy autonomiczne niekoniecznie bywają doceniane przez pracodawców, zainteresowanych wydajnością pojmowaną w kategoriach zaplanowanych „sukcesów” (zob. np. A. Werbińska 2008) i nazbyt formalnie ocenianej efektywności, sprowadzanej niekiedy do rutynowego, bezzakłócenowego funkcjonowania. Należy tu więc wskazać na istotne oddziaływanie tzw. kultur korporacyjnych, nie zawsze premiujących jednostkowe postawy autonomiczne i twórcze, nie zachęcających do wymiany i dialogu.

Ale być może jeszcze bardziej hamująco na AI oddziałuje współczesny świat komunikacji medialnej, zdominowany przez reklamę i tendencyjne promocje wybranych idei, przy niskim poziomie otwartości poznawczej, co może rzutować także na dyskusje zawodowe. W zestawieniu z takim jednostronnym, uproszczonym spojrzeniem i rozwiązaniami na miarę konsumencką tym bardziej ujawniają się walory AI, która może okazać się na dłuższą metę równie ważnym wyznacznikiem efektywności zawodowej jak przeceniana zwykle motywacja czy warunki materialne.

Bibliografia

- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Gajda, S. (2006), *Stylistyka interakcyjna/ konwersacyjna – co zacząć?*, (w:) B. Witosz (red.), *Style konwersacyjne*. Katowice, 21–29.
- Germain, C./ J. Netten (2004), *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*, (w:) *Alsic* 7, 55–69. (URL <http://alsic.revues.org/2280>). [Pobrano 9.12.2015].
- Gut, A. (2011), *Samoświadomość, dialog, mowa wewnętrzna oraz inne umysły*, (w:) P. Oleś/ M. Puchalska-Wasył (red.), *Dialog z samym sobą*. Warszawa, 325–359.
- Kahneman, D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań.

- Kita, M. (2006), *Style komunikacji międzypokoleniowej*, (w:) B. Witosz (red.), *Style konwersacyjne*. Katowice, 80–89.
- Kochan, M. (2007), *Pojedynek na słowa. Techniki erystyczne w publicznych sporach*. Kraków.
- Naruszewicz-Duchlińska, M. (2011), *Internetowe grupy dyskusyjne*. Olsztyn.
- Poniewierski, J. (2003), *Kwiatki z życia Jana Pawła II*. Kraków.
- Trad, A.R. (2004), *Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań/ Kalisz, 69–78.
- Werbińska, D. (2008), *Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników w kontekście aspektów etycznych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań/ Kalisz, 429–436.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań.
- Wilczyńska, W. (2014a), *Dyskurs – brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów*, (w:) *Lingwistyka stosowana* 8, 133–152.
- Wilczyńska, W. (2014b), *Myślenie automatyczne a myślenie refleksyjne, czyli o podejmowaniu decyzji językowych w J2*, (w:) M. Baran-Łucarz (red.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. Wrocław, 161–178.