

Władysław Woźniewicz

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Z zagadnień formowania kompetencji dyskursywnej na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego

Pojmowanie celów opanowywania języka obcego na różnych poziomach nauczania ulegało, jak wiadomo, przekształceniom w zależności od zmian w teoretycznym paradygmacie glottodydaktyki. Zmiany te odzwierciedlają interferencję zarówno społeczno-politycznych czynników, jak i formowanie się nowego teoretycznego kontekstu glottodydaktyki związanego z rozwojem wiedzy o człowieku komunikującym się fundowanej w szczególności przez psychologię, pedagogikę, pragmalingwistykę czy inne dziedziny wiedzy, takie np. jak komunikacja międzyosobowa i międzykulturowa. Jednak mimo tych zmian w praktyce edukacyjno-glottodydaktycznej wciąż pozostaje nieprzezwyciężona odwieczna antynomia dwóch znanych podejść do nauki języka obcego. Pierwsze podejście jest, jak wiadomo, łączone z pojęciem lingwocentrycznej orientacji, drugie – z pojęciem antropocentrycznej, humanistycznej orientacji.

Formowanie się podejścia antropocentrycznego do nabywania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym było łączone z conceptami *homo loquens*, *homo communicans* i odpowiada wiadomej strategii uczenia się języka streszczającej się w metaforze z *góry do dołu*, od mowy, od działań komunikowania (się) do stopniowego opanowywania bazowych kompetencji i nadbudowujących się nad nimi różnych innych rodzajów kompetencji, w tym kompetencji dyskursywnej i różnych jej odmian – kompetencji specjalizacyjnych. Wszystkie rodzaje tych kompetencji składają się na globalną językowo-komunikacyjną kompetencję.

Teoretyczne przesłanki formowania się antropocentrycznej orientacji znalazły wyraz w pracach J. Piageta, L.S. Wygotskiego, A.N. Leontjewa i innych badaczy. W glottodydaktyce w ostatnim ćwierćwieczu ubiegłego wieku antropocentryczna orientacja zaowocowała pojawieniem się komunikacyjnej teorii (podejścia komunikacyjnego) nauki języka obcego. W końcu XX wieku antropocentryczna orientacja została wzbogacona przez znane postulaty postmodernistycznych koncep-

cji w niektórych dziedzinach humanistycznych, w szczególności w psychopedagogice. Istotny wpływ miał też gwałtownie zmieniający się kontekst społeczno-polityczny w Europie, którego wyrazem są idee demokracji, wolności, tolerancji, ekologii i europejskiej solidarności. Uznanie tych idei w polityce edukacyjnej, w tym w podejściu do nauki języków obcych, znalazło wyraz w znanym dokumencie Rady Europy (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Council of Europe, Strasbourg 1996, w którym wymieniane są postulaty uwzględnienia podmiotowości uczącego się języka, jego autonomii w procesie opanowywania języka, tożsamości kulturowej, asertywności i kształtowania poczucia europejskiej wspólnotowości.

Sygnalizowane teorie i idee uformowały pod wieloma względami jakościowo nowy teoretyczny paradygmat glottodydaktyki. Podstawowe założenia tego paradygmatu eksponują:

- postulat autonomii jednostki i podmiotowego charakteru uczenia się działań i zachowań komunikacyjnych;
- postulat opanowywania formalnego aspektu języka (w szczególności reguł gramatycznych, norm kompetencji komunikacyjnej) w kontekście indywidualnych aktów samowyróżnienia się, tj. w ścisłym związku z intencjonalnie nacechowanymi działaniami komunikacyjnymi;
- postulat empatii i asertywności oraz ustawicznego wspomaganie w toku uczenia się działań komunikacyjnych.

Uwzględnienie tych postulatów w praktyce edukacyjnej w przeciwieństwie do lingwistycznej orientacji zakłada preferowanie elastycznego, giętkiego modelu kierowania procesem glottodydaktycznym i odpowiednio zrelatywizowanego doboru celów, treści i technologii metodycznych. Opanowywanie wiedzy, w tym wiedzy o języku i umiejętności komunikacyjnych, powinno pozostać w ścisłym związku z formowaniem się osobowości uczących się, z ich potrzebami i aspiracjami.

Formowanie osobowości uczących się zakłada między innymi:

- rozwijanie zdolności intelektualnych niezbędnych do odpowiedniego funkcjonowania w zmieniających się warunkach współczesnej cywilizacji;
- aktywizowanie i rozwijanie motywacji poznawczej i gotowości do ustawicznego samouczenia się i samokształcenia;
- wpajanie takich istotnych wartości, jak afirmacyjny stosunek wobec innych i samego siebie, wobec ojczystej kultury i języka oraz wobec innych światów etnicznych i kultur.

Wymienione wyżej założenia antropocentrycznego, humanistycznego podejścia do nauki języka obcego stanowią teoretyczny kontekst określania treści programowych i technologii formowania kompetencji dyskursywnej na zaawansowanym poziomie opanowywania języka obcego jako kierunkowego na specjalności filologicznej.

Pojęcie zaawansowanego poziomu opanowywania i władania językiem obcym było, jak wiadomo, przedmiotem zróżnicowanych określeń. Aktualnie ogólnie uznanymi właściwościami zaawansowanego poziomu nauki języka obcego są takie m.in. cechy jak: kreatywność, intencjonalność, inicjatywność i responsywność

(*responsiveness*), odpowiedniość aktów mowy ze względu na sytuację, status i rolę komunikujących się, illokucyjna fortunność i nade wszystko językowa, fonetyczno-wokaliczna oraz lingwopragmatyczna poprawność. Wymienione i inne właściwości, rzecz jasna, charakteryzują zdolności i umiejętności komunikacyjne rodzimego użytkownika. W praktyce glottodydaktycznej są one zazwyczaj rozpatrywane jako wskaźniki celów rozwijania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym. Z dydaktycznego punktu widzenia istotny jest problem, w jaki sposób są kształtowane i nabywane umiejętności dyskursywne na zaawansowanym poziomie, charakteryzujące się wyjątkowymi właściwościami – kreatywnością, intencjonalnością itd.

Odpowiedź na powyższe pytanie jest głównym przedmiotem niniejszej analizy, mającej na celu wyodrębnienie determinantów formowania kompetencji dyskursywnej uzewnętrzniającej się w pożądanych (kształtowanych) właściwościach umiejętności komunikowania się na zaawansowanym poziomie opanowywania języka obcego. W świetle współczesnej wiedzy psycholingwistycznej i w szczególności kognitywnej nauki można mówić, mimo różnic terminologicznych, o podobieństwie twierdzeń odnośnie charakteru tych determinantów, które określają proces generowania aktów komunikowania i przebieg dyskursywnych interakcji oraz ich efektywność. Niżej przytoczone zostaną te determinanty, których znajomość i ich uwzględnienie przyczynia się do optymalizacji kierowania formowaniem się kompetencji dyskursywnej i umiejętności dyskursywnych właściwych dla zaawansowanego poziomu opanowania języka.

W kognitywistyce wyodrębniane są m.in. następujące determinanty dyskursywnych aktów wypowiedzeniowych:

- „Sytuacja kryzysowa”, tj. odczuwana „potrzeba mówienia”, wypowiedziana się;
- Wiedza o świecie (przedmiocie mówienia) komunikujących się w danym fragmencie (konsytuacji) rzeczywistości;
- Intencja komunikacyjna (motyw, cel, sens wypowiedzenia);
- Konwencjonalne „zobowiązania”, czyli normatywy socjo-kulturowe dotyczące tego, o czym można/nie wypada mówić i w jakiej werbalnej formie wyrażać intencjonalne treści;
- Stopień i zakres aktualizacji i aktywizacji elementów treści wypowiedzi i ich językowych reprezentacji utrwalonych zazwyczaj w indywidualnych przedstawieniach/wyobrażeniach, skryptach, to jest aktywizacja tego wszystkiego, co zostało przyswojone, zapamiętane w przeszłości i aktualizuje się w teraźniejszości w momencie werbalizacji określonych treści myśli;
- Stosowane przez komunikujących się strategie i taktyki lokucyjno-illokucyjne, to jest uświadamianie sobie tego *co, ile i jak* o czymś powiedzieć, aby zamierzony cel wypowiedzi osiągnąć. Ten determinant nawiązuje po części do znanych maksym komunikowania się H.P. Grice’a oraz ogólnych zasad konwersacji¹.

¹ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 126 i n.

• Relacje interpersonalne i właściwości komunikujących się. W sferze edukacyjnej dotyczy to m.in. stwarzania przyjaznego klimatu w grupie językowej, spełniania się indywidualnych oczekiwań, satysfakcji z wykonywanych działań ćwiczebnych i poczucia osiągniętych postępów.

Wymienione determinanty odnoszą się albo do fazy przedwypowiedzeniowej, gdy określają formowanie treści wypowiedzi, albo do fazy performancji, czyli językowego wykonania w mówieniu/pisaniu. Rzecz oczywista, przytoczony zestaw determinantów nie wyczerpuje teoretycznych ustaleń dotyczących czynników warunkujących formowanie wypowiedzi i przebieg dyskursu. W dalszym ciągu rozważań ograniczę się do rozpatrzenia w aspekcie glottodydaktycznym determinantów określonych jako *sytuacja kryzysowa*, *wiedza o świecie*, *intencja komunikacyjna* oraz do ogólnych uwag o niektórych innych determinantach.

1. Determinant *sytuacja kryzysowa* jako przejaw „potrzeby mówienia” opisuje I.W. Pieszkow². Koncept *sytuacja kryzysowa* w istocie zawiera sensory takich np. konstruktów pojęciowych, jak *konsytuacyjna aferentacja*, *napięcie wewnętrzne*, *motyw wewnętrzny*, *aktywacja emocjonalno-wolicjonalnej sfery psychicznej* i innych konstruktów teoretycznych znanych z prac np. A.A. Leontjewa, J.A. Sorokina, I. Kurcz.

W aspekcie glottodydaktycznym *sytuacja kryzysowa* może być rozpatrywana jako metaforyczne oznaczenie określonego stanu wewnętrznego komunikującego się. *Sytuacja kryzysowa* to w istocie podwyższony stopień energii organizmu i umysłu wyzwalamy wewnętrzne potrzeby i motywacje działania oraz aktywizujący emocje i intelekt. Oczywiście ów stan wewnętrznego napięcia i pobudzenia może być przeżywany przez poszczególnych studentów w różnym stopniu intensywności. Poziom tej intensywności zależy od szeregu czynników. Przeciwnieństwem metafory *sytuacja kryzysowa* jest dosłownie rozumiana sytuacja kryzysowa. Jest to stan wysoce niepożądany, spowodowany brakiem wewnętrznej aktywacji i pobudzenia organiczno-umysłowego lub jego stłumienia. Objawia się ten stan w niskiej motywacji uczenia się języka, ograniczonych zainteresowaniach, zaniżonych aspiracjach i niskiej samoocenie. Jest to zjawisko nierzadko spotykane w praktyce dydaktycznej. Jak stwierdza G. Klaus, uczący się języka uczestniczy na zajęciach „... niechętnie; z obowiązku; pod przymusem; biernie, ospale, obojętnie, niedbale, leniwie”³. Jeśli takiemu stanowi towarzyszą inne niesprzyjające czynniki, np. nieodpowiedni styl pedagogicznego komunikowania się wykładowcy w grupie językowej, to rozwijanie twórczych dyskursywnych interakcji nie rokuje pomyślnie.

Wyjście z tego typu sytuacji kryzysowej zależy i od wykładowcy, i od samego studenta. W przypadku wykładowcy decydujące znaczenie mają jego właściwości osobowościowe łączone z takimi cechami, jak empatia, asertywność, facylitacyjna gotowość itp., oraz z pedagogicznymi umiejętnościami kierowania i oddziaływania na studenta. Z kolei pozycja studenta zależy od tego, na ile zdoła on

² И.В. Пешков, *Введение в риторiku поступка*, Москва 1998, с. 60.

³ Свт. за И.А. Зимняя, *Психология обучения неродному языку*, Москва 1989, с. 92

przy współdziałaniu życzliwego wykładowcy przezwyciężyć poczucie wyalienowania i wytworzyć własne umysłowo i emocjonalnie wzmocnione przeświadczenie o sensie, celowości i korzyści angażowania się w twórcze interakcje dyskursywne. Jeśli jednak przeważą niekonstruktywne czynniki, to negatywna sytuacja kryzysowa będzie się pogłębiać. Nabyte już umiejętności komunikacyjne pozostaną „zamrożone” albo będą ulegać regresji.

2. **Determinant wiedza o świecie danej przestrzeni kulturowej i komunikacyjnej**, w tym wiedza o sobie i po części o partnerach komunikowania się, jest tu rozumiana jako rezultat działalności poznawczej komunikujących się jednostek i uzmysławianie przez te jednostki przedmiotowo-sensorycznego, osobistego doświadczenia. Kumulowana w doświadczeniu wiedza jest jako informacja utrwalona i uporządkowana w świadomości w określonych strukturach. Ze względu na cel analizy istotne jest tu nie tyle pojmowanie znaczeń pojęcia *wiedza*, ile zagadnienie rodzajów wiedzy, jej reprezentacji w umyśle i jej przejawiania się w procesach komunikowania.

Ze względu na kształtowanie kompetencji dyskursywnej w języku obcym należy uznać jako relewantne zarówno pewne właściwości wiedzy deklaratywnej, jak i wiedzy proceduralnej, wiedzy faktualnej i konceptualnej, wreszcie również wiedzy potocznej i paranaukowej czy naukowej. Rzecz w tym, że przyswajanie, opanowywanie każdego z wymienionych rodzajów wiedzy posiada swoją specyfikę, mimo że poszczególne rodzaje wiedzy pozostają we wzajemnej współzależności, a granica pomiędzy nimi jest płynna i umowna. Tak więc wiedza deklaratywna rozpatrywana jako informacja jest nabywana w procesach mniej lub bardziej sterowanej kognicji. Jak wiadomo, jej zapamiętywanie jest zróżnicowane i mniej trwałe.

Wiedza deklaratywna, jak twierdzą kognitywiści, jest przechowywana w umyśle w strukturach porządkowania pojęć. Struktury te są określane w kognitywistyce jako schematy/modele (*frames*), skrypty, propozycje, scenariusze, wzorce itp. W dyskursie aktywacja wiedzy przejawia się w takich np. typach wypowiedzi, jak referowanie, opis, wyjaśnianie, komentowanie, w wypowiedziach z predykatem rady, charakterystyki, oceny itp. Z pojęciem wiedzy deklaratywnej łączy się bezpośrednio wiedza faktualna związana z określonym obszarem referencjalnym.

Wiedza proceduralna jest nabywana w toku powtarzających się działań praktycznych i umysłowych. Przejawia się ona w nawykach, stereotypowych sprawnościach oraz świadomie urzeczywistnianych umiejętnościach działań umysłowych. Ponieważ wiedza proceduralna jest związana z formowaniem językowych umiejętności, to nabywana jest wolniej, w toku kumulowania się doświadczenia. W komunikowaniu się dyskursywnym wiedza proceduralna przejawia się głównie w różnego typu wypowiedzeniach o charakterze behawioralnym w różnych sferach praktycznej aktywności jednostki.

W przypadku działań umysłowych wiedza proceduralna przejawia się w umiejętnościach ewaluacji, interpretowania sensów treści wypowiedzi ustnych oraz jednostek tekstu i całego tekstu, szczególnie tekstu literackiego. Ten typ wiedzy proceduralnej i odpowiadające mu umiejętności pozwalają uzmysławiać, uogólniać i kategoryzo-

wać informację faktualną w postaci pojęciowych jednostek mentalnego leksykonu, czyli *konceptów*⁴. Na przykład wypowiedź *Tym razem ci się powiodło* w zależności od konsytuacji, intencji rozmówcy może zawierać kategorię pojęciową (koncept) *uznania, pochwały* albo i *niespodzianki* – przedtem były niepowodzenia. Interpretację wypowiedzi E. Oniegina adresowanej do Tatiany *Мечтам и годам нет возврата; Не обновлю души моей...* (А.С. Пушкин, *Евгений Онегин*, IV, XVI) możemy łączyć z konceptem *utruty, usprawiedliwienia się...* Sygnalizowane wyżej rodzaje wiedzy składają się na przedmiot mówienia i stanowią ważny komponent kompetencji dyskursywnej. Na zaawansowanym etapie nauki języka obcego szczególne znaczenie ma nabywanie wiedzy i umiejętności proceduralnych związanych z fortunnym werbalizowaniem własnych sensów/konceptów oraz z trafnym interpretowaniem wypowiedzi tekstowych.

Kształtowanie kompetencji dyskursywnej zależy również od takich czynników, jak odpowiedni dobór źródeł nabywania poszczególnych rodzajów wiedzy, różnicowanie umiejętności operowania wiedzą przez uczestników dyskursu oraz podejście wykładowcy do „realizacji tematu”.

Pierwszy z tych czynników – wybór źródeł i zawartych w nich rodzajów wiedzy jako przedmiotu i konkretnych treści dyskursu – utożsamiany jest w praktyce z doбором tzw. tematów, określających mniej lub bardziej bezpośrednio jakąś sferę aktywności człowieka, opisywane obiekty itp. Jeśli jednak uwzględnić specyfikę dyskursu glottodydaktycznego, to nie każdy „temat”, nie każdy rodzaj i typ wiedzy deklaratywnej zawartej w tekstach może stanowić odpowiednią podstawę treściową formowania kompetencji dyskursywnej. Z obserwacji zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego wynika, iż kształtowanie umiejętności dyskursywnych na podstawie takich np. tematów, jak *Русская православная икона, Природа северной России, Великие русские композиторы* itp., kończyło się niepowodzeniem. Zamiast dyskursu miały miejsce nienacechowane indywidualnie, „wyuczone” opisy, wygłaszanie przygotowanych streszczeń przeczytanych tekstów pozbawione intencjonalnego ukierunkowania albo sztuczne dialogi typu pytania – odpowiedzi. We wszystkich tych i innych przypadkach wiedza była odtwarzana, referowana. W dyskursie natomiast wiedza pełni nie tylko funkcję referencjalną, lecz w równym stopniu instrumentalną, operacyjną, np. argumentacyjną w determinowanych intencjonalnymi przesłankami aktach mowy.

Drugi istotny czynnik – zróżnicowanie umiejętności operowania wiedzą przez uczestników interakcji dyskursywnych – pozostaje w związku poziomem ukształtowania językowych umiejętności wysławiania intencjonalnych sensów oraz rekonstruowania i interpretowania tych sensów w toku odbioru wypowiedzi i czytanych tekstów, zwłaszcza tekstów literackich. Student chce i wie *o czym mówić*, ma kłopoty *co, ile i jak* konkretnie powiedzieć. Powoduje to blokadę spełniania się wzajemnych oczekiwań uczestników dyskursywnych interakcji. U odbiorcy powstają wówczas pytania: *O czym on właściwie mówi? Co chce przez to powie-*

⁴ Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др., 1996, *Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва 1996, с. 93.

dzieć? Przyczyna tego stanu tkwi zarówno w deficycie wiedzy, zwłaszcza faktualnej, w lukach kompetencji komunikacyjnej i w sposobach kierowania dyskursem, jak i w równym stopniu we właściwościach osobowościowych. O ile te pierwsze przyczyny można neutralizować przez samodoskonalenie, to niektóre właściwości osobowościowe, np. bojaźń komunikacyjna, introwersja, flegmatyzm, poczucie wyalienowania, niska samoocena, stwarzają trudne do przezwyciężenia zahamowania czy predyspozycje.

Trzeci wreszcie czynnik – podejście wykładowcy do tzw. realizacji tematu wynika z pojmowania przez wykładowcę „przerabiania” treści (tematyki) programu. Jak już wcześniej zaznaczono, wiedza o przedmiocie mówienia nie może być celem samym w sobie, lecz w równym stopniu instrumentem formowania umiejętności komunikacyjnych. „Поэтому – twierdzi I.W. Pieszkow – первая задача человека, собирающегося стать говорящим, (предварительная, профилактическая) – сбросить со своих плеч идола «предмет речи...»”⁵. Uczący się komunikowania w języku obcym obarczony powinnością wykazywania się szeroką wiedzą o przedmiocie mówienia, koncentruje wszystkie wysiłki na maksymalnie pełnym zreferowaniu tej wiedzy. Również wykładowcy, jak potwierdzają to obserwacje, najczęściej akceptują i wręcz nagradzają podobne zachowania studentów, oczekując wyczerpującego opisu, omówienia „tematu”. W rezultacie studenci odtwarzają zapamiętane informacje, korzystając nierzadko z przygotowanych wcześniej notatek. W tego rodzaju podejściu metodyczna niewydolność, nieefektywność kształtowania kompetencji dyskursywnej jest konsekwencją ignorowania faktu, iż twórcze dyskursywne komunikowanie się jest *mówieniem od siebie*, zaś wiedza w przedmiocie mówienia nie ogranicza się do funkcji referencjalnej.

3. **Intencja komunikacyjna** w odnośnej literaturze naukowej jest łączona z pojęciem illokucyjnego celu. Z tego względu jest rozpatrywana jako umysłowe, pragmatyczne, wolicjonalne ukierunkowanie świadomości i aktywności człowieka. Intencja, pojawiając się „в светлой точке сознания”⁶, aktywizuje istniejące w pamięci długiej zasoby informacji utrwalone w strukturach wiedzy i jej językowych reprezentacji oraz konkretyzuje zamiar, tj. motywy i cel wypowiedzenia odpowiednio do aktualnej potrzeby i kontekstu komunikowania się.

Jest faktem, iż rozwijanie umiejętności „intencjonalnego” mówienia w języku obcym z różnych przyczyn jest najsłabszym ogniwem kierowania procesem glotodydaktycznym. Trzeba więc już na etapie początkowym nauki języka obcego ograniczać, unikać, tam gdzie to możliwe, dominacji „przedmiotu mowy”. Zamiast odtwarzania wiedzy (informacji, treści tekstów) należy dążyć do nabywania umiejętności operowania wiedzą jako środkiem intencjonalnie nacechowanych wypowiedzi. Trzeba oczywiście zaczynać od prostych form predykcji treści rematycznych. Na przykład kształtowanie umiejętności odpowiadania na elementarne alternatyw-

⁵ И.В. Пешков, *Введение в риторику поступка*, Москва 1998, с. 22.

⁶ Zob. А.А. Леонтьев, *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969.

ne pytania typu *Ты любишь чай или молоко?* może zapoczątkować formowanie struktur organizacji wiedzy i odpowiadających im językowych reprezentacji, które w określonej konsytuacji posłużą do werbalizacji takich konceptów, jak wyliczanie (*и чай, и молоко*), negacji z wyliczaniem (*ни чаю, ни молока*), alternatywnego wyboru (*или чай, или молоко*). Jeśli nauczyciel w pewnym momencie wymiany replik stwierdzi: *Ты любишь молоко, и хорошо, а я предпочитаю чай, потому что...*, to u wielu uczniów „zadziała” mechanizm mimowolnego zapamiętywania („pamięć sytuacji”, efekt imprintingu) w tym przypadku zapamiętania słowoformy *предпочитаю* i jej skojarzenia oraz utrwalenia w semantycznych ramach konceptów alternatywy, preferencji itp. Podobne podejście w sposób bardziej efektywny sprzyja zarówno zapamiętywaniu i wzbogacaniu jednostek materiału językowego, jak i rozwijaniu umiejętności konstatowania i zapamiętywania informacji (wiedzy) inferencjalnej – językowej i niejęzykowej w drodze domyślania się, odgadywania, wnioskowania w procesach percypowania dyskursywnych aktów mowy i czytanych tekstów.

4. Spośród innych determinantów wpływających na efektywne kształtowanie kompetencji dyskursywnej należałoby wymienić **relacje interpersonalne w grupie językowej**, w szczególności relacje nauczyciel języka obcego – uczący się. Na ten temat, jak wiadomo, istnieje ogromna literatura. Tu ograniczę się do kilku uwag dotyczących stylu formowania kompetencji dyskursywnej. Podkreśla się, iż relacje pomiędzy wykładowcą i uczącym się komunikowania w języku obcym określają m.in. sprzyjający klimat psychologiczny, fortunne kierowanie uczeniem się języka i pożądane właściwości osobnicze uczestników komunikowania się.

Mówiąc o stylu formowania kompetencji dyskursywnej, będę miał na myśli działania metodyczne wykładowcy uwzględniające wyszczególnione założenia podejścia antropocentrycznego, szczególnie postulatu empatii, asertywności i życzliwego wspomaganie. Rozumienie przeżywanych przez uczących się stanów, współprzeżywanie, działania wspomagające są źródłem szczerości i zaufania w relacjach międzyosobowych i zarazem warunkiem efektywności i fortunności quasi-naturalnego i coraz bardziej naturalnego dyskursu. Brak empatii rodzi apatię, bierność i zojętnienie uczących się.

Tylko w kontekście życzliwych relacji międzyosobowych może pojawić się u uczących się obcojęzycznego komunikowania odczucie luzu i aktywacji wewnętrznego potencjału umysłowego i emocjonalnego. Dzięki temu w toku dyskursywnego komunikowania się wzmaga się gotowość na odbiór, uzmysławianie i zapamiętywanie poprawnego użycia form jednostek języka oraz strategii i taktyki komunikowania się. Jeśli na przykład w dyskursie zamierzonym perlokucyjnym efektem miałyby być współprzeżywanie, pocieszenie zasmuconego, utrapionego partnera komunikowania się, to mogą w świadomości współczującego partnera aktualizować się odpowiednie taktyki językowych zachowań urzeczywistniane w wypowiedziach z właściwą do zamiaru (intencji) mocą illokucyjną w celu przekazu treści znaczeniowych takich np. konceptów, jak minimalizacja niepowodzenia, nieszczęścia, solidarność, współczucie, ubolewanie, pokrzepienie, otucha, pogodzenie się z zaistniałym

stanem rzeczy itp.⁷ (Szerzej na temat taktyk językowych zachowań zob. J.M. Wierieszczagin, W.G. Kostomarov, 1999).

W ramach powyższych rozważań w kontekście opisu podstawowych założeń podejścia antropocentrycznego zostały przedstawione uwarunkowania formowania kompetencji dyskursywnej. Skoncentrowano się na zwięzłej analizie następujących determinantów jej formowania: sytuacja kryzysowa, wiedza o przedmiocie mówienia, intencja komunikacyjna i relacje interpersonalne w grupie językowej. W toku tej analizy starano się uzasadnić znaczenie i funkcje tych determinantów w procesie formowania kompetencji dyskursywnej i kształtowania umiejętności efektywnego komunikowania się na zaawansowanym etapie nauki języka obcego.

Literatura

- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., *В поисках новых путей развития страноведения: концепции речеповеденческих тактик*, Москва 1999
- Woźniewicz Wł., *O dyskursywnej kompetencji преподавателя иностранного языка*, [w:] *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků*, Praha 2004
- Выготский Л.С., *Избранные психологические исследования*, Москва 1956
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001
- Демьянков В.З., *Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода*, «Вопросы языкознания» № 4, 1994
- Зимняя И.А., *Психология обучения неродному языку*, Москва 1989
- Кубрякова Е.С. Демьянков В.З. и др., *Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва 1996
- Kurcz I., *Język a psychologia*, Warszawa 1992
- Леонтьев А.А., *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969
- Леонтьев А.А., *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*, Москва 1970
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966
- Пешков И.В., *Введение в риторику поступка*, Москва 1998
- Сорокин Ю.А. и др., *Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*, Москва 1979
- Фрумкина Р.М. и др., *Представление значений как проблема*, «Вопросы языкознания» 1990, № 6

⁷ Szerzej na temat językowych zachowań zob. E.M. Wierieszczagin, W.G. Kostomarov, 1999, *В поисках новых путей развития страноведения: концепции речеповеденческих тактик*, Москва 1999.