

Weronika Wilczyńska

Institut Filologii Romańskiej
UAM, Poznań

CZY POJĘCIE Dyskursu JEST PRZYDATNE W GLOTTODYDAKTYCE?

Do we need the concept of *discourse* in foreign language pedagogy?

Despite its growing popularity within the humanities and social sciences, the concept of *discourse* (and also *discourse analysis*) continues to be perceived as rather vague by those who are not experts in the domain of discourse analysis. The aim of the present paper is to acquaint non-specialist readers with the multifold, interdisciplinary nature of *discourse* in order to further consider its usefulness with reference to foreign language pedagogy. It is argued that a wider use of this concept may lead us to a more coherent view of the main issues underlying our field, namely by integrating into our thinking both social and individual communicative practices. This idea is illustrated with selected conceptual tools and the views advanced by leading French discourse analysts (e.g. Charaudeau, 1993, 2010; Maingueneau, 1996, 2005) and, up to this point, mainly exploited in studying the media and public communication. Moreover, the importance of typological distinctions in foreign language pedagogy is stressed and an example of a *discursive approach* to foreign language instruction is provided. At the same time, attention is drawn to inherent and/or objective limitations on and difficulties in a wider use of the concept of *discourse*. These problems notwithstanding, the conclusion points to the fact that, given the complexity of our domain, it is hardly conceivable nowadays that we can be content with oversimplified formulae and limited, one-sided theories.

1. Wprowadzenie

Bez wątpienia, głównym celem nauki języka obcego (J2) jest przygotowanie do efektywnej komunikacji, tę zaś dość powszechnie definiuje się jako sytuacyjnie

trafne, a przy tym formalnie poprawne „użycie J2”. Czy jednak to ostatnie określenie, tj. użycie języka, przewijające się także w definicjach dyskursu, można uznać za operacyjne w glottodydaktyce (GD)? Czy mianowicie szersze wykorzystanie teorii dyskursu może wyostrzyć nasze postrzeganie uwarunkowań rozwoju kompetencji komunikacyjnej (KK) w J2, pomagając jednocześnie w przewyżczeniu ograniczeń dotychczas szeroko stosowanych ujęć i procedur dydaktycznych?

Zauważmy, że w myśl dobrze zakorzenionej, „szkolnej” tradycji, oba powyższe kryteria – adekwatności sytuacyjnej i poprawności – niekiedy nadal bywają postrzegane jako rozdzielne czy wręcz konkurencyjne wobec siebie. W swych początkach GD, jako młoda dziedzina naukowa, ulegając trendom dominującym w ówczesnym językoznawstwie i innych naukach pokrewnych, nie uniknęła opowiadania się po jednej lub drugiej stronie czy ich hierarchizowania, częściej jednak akcentując wagę poprawności formalnej. Niemniej w ramach GD zawsze istniał także nurt, który można by określić jako *racjonalno-integracyjny* (wspomnijmy tu choćby tak wybitną postać jak J. A. Koménsky). Nurt ten unikał przeciwstawiania poszczególnych kryteriów, akcentując osobiste działania dostosowane tak funkcjonalnie, jak i społecznie.

W ostatnim półwieczu, emancypując się z narzuconego jej przez językoznawstwo strukturalistyczne statusu dziedziny *par excellence* aplikacyjnej, GD rozwinęła zresztą wiele własnych, konkretnych koncepcji (nie mówiąc już o odnośnych zasobach dydaktycznych). Z perspektywy czasu, nauczanie sytuacyjne, kontekstualizacja materiału do zapamiętania, odgrywanie ról i inscenizacje, czy wreszcie nacisk na osobiste wypowiedzanie się w podejściu autonomizującym mogą być traktowane jako trafne dążenia do wypracowania możliwie *zintegrowanego* podejścia do złożoności zjawisk komunikacji językowej. W ten kierunek poszukiwań można wpisać, naszym zdaniem, także trójelementowy model kompetencji komunikacyjnej, obejmujący wiedzę, sprawności i postawy.

Równocześnie, w trakcie ostatniego półwiecza radykalnie zmienia się sytuacja w językoznawstwie. Coraz więcej uwagi zyskiwały tu poszerzone, bardziej całościowe ujęcia zjawisk komunikacji językowej, co doprowadziło m. in. do wykrystalizowania się nowych dziedzin, takich jak *sociolingwistyka*, *pragmatyka językowa* i właśnie *analiza dyskursu* (AD). Dziedziny te, podobnie jak i sama GD, mają charakter wyraźnie interdyscyplinarny, a proponowane przez nie modele i koncepcje wykraczają daleko poza dominujący w latach 60. model Jakobsona i pojęcie tekstu jako samoistnej formalnie i znaczeniowo całości. W szczególności, ważną rangę zyskuje społeczny kontekst komunikacji oraz sam podmiot wypowiedzi jako komunikujący i działający *społecznie*, jego złożona tożsamość, zasoby umysłowe, relacje interpersonalne i strategie komunikacyjne. Także GD, i to już od końca lata 70., akcentuje celowe współdziałanie komunikacyjne, a współcześnie szeroko promuje podejście zadaniowe. Co więcej, prowadzone w tym zakresie badania nad rozwojem KK w J2, wraz z indywidualno-społecznymi uwarunkowaniami tego rozwoju, mogą niewątpliwie wzbogacać także inne, pokrewne dziedziny.

Czy zatem pełniejsze odwołanie się do teorii dyskursu, jako jednego z nowszych trendów w badaniach społeczno-humanistycznych może wyżej wspomniane tendencje umocnić i/lub korzystnie uzupełnić? Oto nietatwe pytanie, które postaramy się podjąć w niniejszym artykule. Wymagać to jednak będzie wcześniejszego zarysowania – choćby grubą kreską – dość ulotnej, a przy tym niezwykle zróżnicowanej problematyki dyskursu jako przedmiotu badań.

2. *Dyskurs*: pojęcie złożone i nieostre

Wyjaśnienia definicyjne wydają się nieodzowne ze względu na pewną mglistość, a także zróżnicowane pojmowanie *dyskursu*.

Zauważmy na wstępie, że niezależnie od ujęcia omawiane tu pojęcie jawi się przede wszystkim jako szersze i bardziej złożone niż ‘tekst’ czy ‘wypowiedzenie’. Zazwyczaj przyjmuje się też, że choć dyskurs przejawia się w tekstach, jednak sam w sobie jest niematerialny i funkcjonuje intersubiektywnie. I zapewne właśnie to, że *dyskurs* wykracza poza materialność i skończoność tekstu, a także konkretne, pojedyncze wypowiedzenie, utrudnia jego precyzyjne zdefiniowanie. Stąd też, w praktyce, jak to ujmuje Maingueneau (2005), spotykamy bądź to formuły pojemne, lecz nieostre, bądź to definicje precyzyjne, lecz odnoszące się już do specyficznych koncepcji.

Z kolei określenie *Analiza dyskursu*¹ może jawić się już nie tylko jako niejasne, lecz i nieco mylące – oznacza ono bowiem nie tyle samo analizowanie dyskursu czy dyskursów, lecz także dziedzinę badań nad dyskursem, różnie zresztą pojmowanych (szerzej, zob. Grzmil-Tylutki, 2010). Niemniej wszystkie te badania łączy to, że wykraczają one mniej lub bardziej poza tradycyjnie rozumiane językoznawstwo, przybierając w większym lub mniejszym stopniu charakter *interdyscyplinarny* – zwykle w grę wchodzi tu dziedziny takie jak: mikrosocjologia, socjolingwistyka, antropologia, psychologia społeczna, pragmatyka językowa, tekstologia, nauki o komunikacji, a także komunikacja interkulturowa.

Z perspektywy glottodydaktyki już samo to poszerzone, interdyscyplinarne podejście czyni te badania, przynajmniej potencjalnie, interesującymi także i dla nas. Nie sposób tu, choćby w skrócie, zarysować zręby teorii dyskursu, ich zróżnicowanie (zob. szerzej np. Maingueneau, 2005) i odnośny dorobek poznawczy. Postaramy się zatem skupić poniżej na tych aspektach i walorach, które mogą szczególnie inspirować glottodydaktyków. W myśl refleksji wstępnej,

¹ W języku angielskim wyrażenia *discourse analysis* i *conversation analysis* mają analogiczną strukturę, a ich pierwsze człony mają wartość przymiotnikową. W języku polskim takiego paralelizmu brak: *analiza konwersacyjna*, ale: *analiza dyskursu* (a nie *a. dyskursywna* – co byłoby trafniejsze). W języku francuskim odnośne struktury także nie są paralelne, a przy tym wydają się mniej ustabilizowane: *analyse des conversations* albo *a. conversationnelle*, a także: *analyse du discours* – ostatni człon ma tu zasadniczo wartość generyczną; spotyka się też dwuznaczne określenie *analyse de discours* – *discours* może mieć tu wartość przymiotnikową lub wskazywać na liczbę mnogą.

za interesujące uznamy te badania, które mogą sprzyjać uchwyceniu regularności owego społecznego „użycia języka”, a więc wykraczają poza li tylko formalne aspekty funkcjonowania systemu danego języka.

2.1. Różnorodne ujęcia i tradycje

Wspomniana wyżej wieloznaczność i pewna mglistość tego pojęcia, w połączeniu z jego szybko rosnącą popularnością, tak w mediach, jak i w środowisku akademickim, czyni zeń określenie tyleż nośne, co modne. Nośność ta wynika zapewne z nazbyt wiernego (ogłędnie mówiąc) przenoszenia przez naszych dziennikarzy zachodnich przekazów medialnych – angielski odpowiednik ‘dyskursu’ – *discourse*, a także francuski – *discours*, należą tam do podstawowego leksykonu prasowego, a w pewnych zakresach znaczeniowych także do języka codziennego. Z kolei to moda zapewne powoduje, że podobnie jak w latach 80., przynajmniej w środowisku akademickim, dość powszechnie zastępowano ‘zdanie’ czy ‘tekst’ określeniem ‘wypowiedzenie’, dziś popularnym zamiennikiem, skądinąd rzeczywiście nadużywanego słowa ‘język’ (a także ‘tekst’) staje się właśnie ‘dyskurs’. Przykład takiego, jak się wydaje niezbyt ustabilizowanego użycia omawianych terminów spotykamy choćby w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), gdzie stwierdza się m. in.: „tekst lub dialog składa się z wypowiedzi” (Council of Europe, 2001: 92), natomiast w tytule odnośnego schematu (*Diagram 3*) pojawia się jedynie ‘dyskurs’.

Polska kariera ‘dyskursu’ uderza tym bardziej, że jeszcze 20 czy 30 lat temu słowo to było postrzegane jako rzadkie, a wręcz archaiczne, skoro *Słownik języka polskiego* (Szymczak, 1978) opatruje go kwalifikatorem ‘dawniej’ (pomijamy tu jego specjalistyczne, filozoficzne znaczenie). ‘Dyskurs’ pojawia się także w *Słowniku wyrazów obcych* (Kopaliński, 1995), przy czym oba wspomniane słowniki zgodnie i nader zwięźle objaśniają je jak następuje: ‘rozmowa, dyskusja, przemowa/przemówienie’ (w obu tych źródłach przymiotnik ‘dyskursywny’ jest odnotowany jedynie jako termin filozoficzny). Znamienne, że z kolei specjalistyczna *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (Polański, 1995) w ogóle takiego terminu nie odnotowuje (próżno też szukać w niej terminów takich jak: ‘interakcja’ czy ‘kompetencja komunikacyjna’ – pojawia się jedynie ‘kompetencja językowa’).

I rzeczywiście, ‘dyskurs’ jako termin specjalistyczny – bowiem tylko to znaczenie będzie nas tu dalej zajmować – zadomowił się w polskiej humanistyce dopiero w ostatnim dwudziestoleciu, w wyniku zainteresowania naukowców nową dziedziną – tj. analizą dyskursu, zgłębianą zresztą głównie w kontekście komunikacji (pól)publicznej (głosowej i pisemnej). Jednak i w tym specjalistycznym użyciu, jak już wspomniano, pojęcie to dalekie jest od jednoznaczności, a wynika to także stąd, że odnośne teorie ciągle bujnie się rozwijają, tak w Europie, jak i w Ameryce. Wspomnieć tu trzeba dwie szczególnie bogate tradycje badań nad dyskursem, dość umownie określane jako francuska i angielska. Wielkie zasługi w upowszechnianiu tych koncepcji i ich dorobku badawczego na

gruncie polskim mają dwie wybitne znawczynie tej nowej dziedziny: Halina Grzmil-Tylutki (UJ) i Anna Duszak (UW).

Wspomniane bogactwo badań nad dyskursem nie dotyczy jedynie różnic w przedmiocie badań, lecz także odnośnych koncepcjach i wykorzystywanej metodologii. I tak, bardzo ważnym nurtem badań anglosaskich jest tzw. *krytyczna analiza dyskursu* (KAD), ukazująca działanie ideologii i relacji władzy (w sensie szerokim), a badająca głównie oddziaływanie dyskursów w trudnych kwestiach społecznych, takich jak: pozycja kobiet, niektórych mniejszości, imigrantów etc. czy też manipulatorski wpływ reklamy czy przekazu medialnego (zwłaszcza w dyskursie politycznym) itp. (zob. szerzej: Duszak i Fairclough, 2008). Z kolei francuskie badania nad dyskursem w swych początkach, jeszcze w latach 60. i 70. (tzw. szkoła francuska), również koncentrowały się na ujawnianiu powiązań między ideologiami a instancjami społeczno-ekonomicznymi. Jednak stopniowo, także pod wpływem myślicieli takich jak P. Bourdieu i M. Foucault, ewoluowały one w kierunku wnikliwej, nowatorskiej koncepcji wykorzystującej takie pojęcia jak *interdyskurs* i *dialogizm*. Do tego właśnie, współcześnie rozwijanego zwłaszcza we Francji nurtu będziemy nawiązywać w dalszej części artykułu.

2.2. Dyskurs i tzw. lingwistyka dyskursu

Dyskurs definiowany bywa zwykle (zwłaszcza w pracach anglosaskich), jako ‘język w użyciu’ (ang. *language in use*); często spotyka się też inną, równie lapidarną formułę ujmującą dyskurs jako ‘tekst w kontekście’. Jednak te przystępnie brzmiące określenia mogą być dość różnie interpretowane, różny też bywa zakres odnośnych badań, które określa się niekiedy pojemnym terminem *lingwistyki dyskursu*.

Przyjmując powyższe zastrzeżenie, można wyłonić pewne charakterystyczne tendencje w pojmowaniu owych trzech podstawowych pojęć opisujących czym jest dyskurs:

- *Język* rozumiany jest tu szeroko, jako zespół kodów symbolicznych współdziałających w tworzeniu znaczenia danej wypowiedzi w komunikacji.
- *Użycie* odsyła do społecznego kontekstu funkcjonowania tych kodów, akcentuje ich intersubiektywny charakter.
- *Kontekst* z kolei obejmuje te jego elementy, które wpływają na sens danej wypowiedzi.

Tak więc najogólniej rzecz ujmując, pojęcie *dyskursu* odnosi się do wytwarzania znaczeń przez owe różnorodne kody (tj. procesu semiozy) w danych warunkach społecznych. Ujmując to nieco inaczej, chodzi tu o interpretację zdarzenia językowego w kontekście jego wystąpienia. Jednak, jak pokażemy niżej, ‘kontekst’ niekoniecznie musi być pojmowany jako konkretne (‘tu i teraz’) uwarunkowania sytuacyjne. Badania dyskursu skupiają się zasadniczo na korpusach tekstów, a

ponieważ te ostatnie są traktowane szeroko, określa się je też dyskursami² – co rzecz jasna nie sprzyja przejrzystości tego określenia jako terminu specjalistycznego.

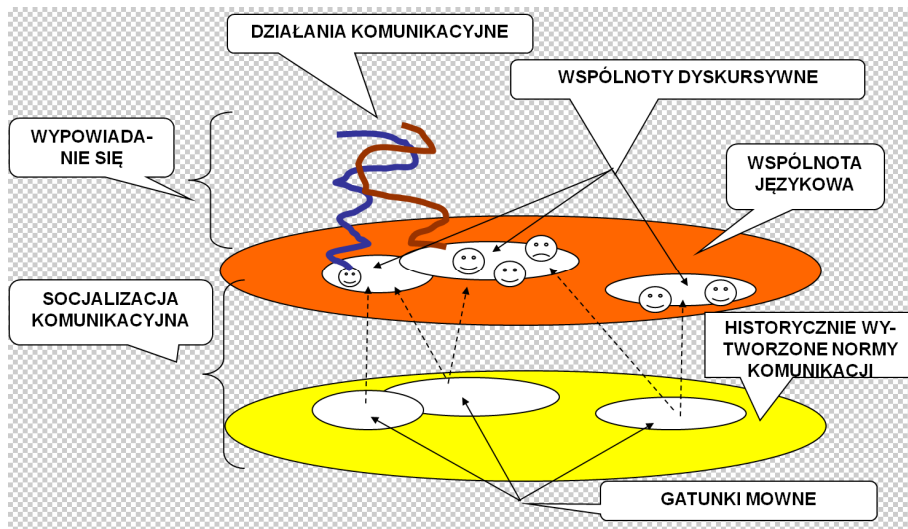
2.3. Dyskurs jako filar społecznych praktyk komunikacyjnych

Znacznie bardziej abstrakcyjnie ujmują przedmiot *Analizy dyskursu* wiodący, francuscy badacze tej dziedziny – D. Maingueneau i P. Charaudeau, autorzy *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002), obszernego słownika porządkującego aparat pojęciowy analizy dyskursu. Wiążą oni dyskurs przede wszystkim ze *społeczną praktykę komunikacyjną* (SPK). Jak każda praktyka społeczna, także SPK ma charakter utrwalony i funkcjonalny dla danej wspólnoty, a ponieważ bazuje ona na kodach symbolicznych (język, ubiór, gesty, sposób bycia, aranżacja przestrzeni publicznej itp.) jest też zsemiotyzowana. To, że wszystkie te elementy mają swój udział w całościowym znaczeniu wypowiedzi jest myślą powszechnie podzielaną przez analityków dyskursu, jednak omawiane tu ujęcie relatywizuje owo „współrozumienie” do członków danej wspólnoty (i tych, dla których normy tej wspólnoty są czytelne).

Inną, powszechnie podzielaną ideą jest to, że komunikacja symboliczna opiera się na konwencjach interpretacyjnych. Francuscy badacze podkreślają przy tym, że to właśnie ta właściwość komunikacji warunkuje transparencję wypowiedzi, zapewniając szybkość, ekonomię, ale ponadto także niepowtarzalną subtelność i precyzję znaczeniową w porozumiewaniu się w obrębie danej wspólnoty. Treści przekazu zespalają się bowiem w naszym umyśle implicytnie ze specyficznym postrzeganiem kontekstem społecznym, a budowane w ten sposób znaczenia stają się przejrzyste nie tylko semantycznie, ale i pragmatycznie. I tak, na przykład, pytanie: *Czy Pani widzi ten numer?* będzie miało inny wydźwięk w ustach lekarza-okulisty, a inny, gdy pytanie zostanie zadane na przykład na przystanku tramwajowym. Szerzej, w wymiarze intersubiektywnym takie podzielenie odniesień implicytnych warunkuje efektywne współdziałanie członków danej wspólnoty, a jednocześnie tę wspólnotę cementuje, budując więzi wspólnotowe i tożsamość zbiorową.

Warto tu podkreślić, że pojęcie wspólnoty obejmuje bardzo różne zbiorowości: niektóre są wyraźnie zinstytucjonalizowane i bazują na uregulowaniach prawnych (państwo, sektor edukacji, gmina, parafia, firma etc.), inne mogą nie być aż tak formalnie zorganizowane (np. wspólnoty upodobań muzycznych, stylu życia, kolekcjonerów, grup wiekowych etc.). Jednostki utożsamiają się zwykle z więcej niż jedną wspólnotą, przy czym mogą w mniejszym lub większym stopniu być obeznane także z dyskursami innych wspólnot i wchodzić z nimi w relacje. Stąd też bardziej adekwatnym określeniem będzie tu ‘wspólnota dyskursywna’. Zależności między tym pojęciem a wspólnotą językową w perspektywie komunikacyjnej ilustruje rysunek 1, zaczerpnięty z wcześniejszej publikacji.

² Użycie takie wydaje się nawiązywać do znaczenia, jakie angielskie słowo *discourse* i francuskie *discours* przybierają w mowie codziennej, a mianowicie: ‘wypowiedź’, ‘przemówienie’.



Rysunek 1: Relacje między wspólnotą językową a wspólnotą dyskursywną (Nowicka i Wilczyńska, 2011: 25).

Oczywiście, także w stosunku do rozmów toczonych przez uczestników wspólnot przedstawionych na powyższym schemacie możemy użyć ogólnych formuł określających dyskurs jako ‘tekst w kontekście’ czy też ‘użycie języka’. Jednak w świetle wcześniejszych uwag należy uznać, że chodzi tu o coś więcej niż żywy, wielokanałowy *komunikat* czy też samo sytuacyjne uwarunkowania wypowiedzi i/lub jej interpretacji. *Dyskurs* w tym ujęciu odsyła bowiem do „praktyk usytuowanych” (fr. *pratiques situées*) jako właściwych określonym, specyficznym funkcjom i sektorom życia społecznego – które z natury cechują się sobie właściwym spojrzeniem na ważne dla nich kwestie. Tym samym pojęcie to wydaje się mieć istotny potencjał, gdy idzie o ukazywanie społecznych, funkcjonujących intersubiektywnie mechanizmów i regularności owych praktyk. I rzeczywiście, odnośne badania pokazują dobitnie, że nasze „użycie języka” czy też nasze zachowania komunikacyjne bynajmniej nie są ani całkowicie spontaniczne, ani dowolne, ani przypadkowe.

Zaznaczmy tu, że rozpoznawanie i rozumienie danego typu dyskursu nie musi zawsze oznaczać faktycznej przynależności do danej wspólnoty ani też podzielenia prezentowanych treści. Przeciwnie, może ono budować czy wzmacniać tożsamość interkulturową uczących się J2. Może ono też budować wręcz tożsamość opozycyjną, jak pokazuje to przykład tzw. ‘nowomowy’, tj. dyskursu z czasów w PRL, który postrzegany był przez sporą część społeczeństwa jako skrajnie oderwany od rzeczywistości w swym przesłaniu i wręcz kompromitujący w swych skostniałych środkach wyrazu.

Podsumowując, *dyskurs* jako wyraz czy też emanacja SPK wskazuje nie tylko na pewne regularności formalne zachowań komunikacyjnych, lecz na samą ich

istotę, którą jest komunikowanie na bazie określanych wyobrażeń, koncepcji, nastawień (w tym wartościowania) i funkcji czy też celów podzielanych przez daną wspólnotę. Wraz z wysokim stopniem stabilizacji SPK dyskurs uzyskuje wymiar *instytucjonalny* – w szerokim rozumieniu; wykracza on poza sferę ściśle komunikacyjną, a nawiązuje do organizacji społecznej. Jest on niejako rozpięty między materialnym, poddającym się bezpośredniemu oglądowi tekstem (pisanym czy ustnym) a jego intersubiektywnie określoną dla danej wspólnoty wykładnią i funkcjonalnym ukierunkowaniem. Stąd badanie tak rozumianego dyskursu będzie wymagało szerszego wglądu w semiotyczną naturę naszych działań komunikacyjnych, przy uwzględnieniu ich społecznych uwarunkowań. Ujmując rzecz metaforycznie, tekst to zaledwie widoczna część dyskursywnego icebergu, a niedocenianie jego niewidocznej części niesie z sobą wielkie ryzyko komunikacyjne – czego doświadczamy zwłaszcza w komunikacji obcojęzycznej. Obraz ten powinien nam towarzyszyć, gdy używamy skrótowej formuły, zgodnie z którą *analiza dyskursu* jako dziedzina badań skupia się na wyjaśnianiu powiązań między danym tekstem (i szerzej zdarzeniem komunikacyjnym) a szerszymi zjawiskami społecznymi.

Omawiany tu nurt badań akcentuje jednocześnie fakt, że dyskursy realizowane są w określonych *gatunkach*, wytworzonych historycznie i wyspecjalizowanych funkcjonalnie oraz treściowo (np. pogawędka, wykład). Ten wątek badawczy należy uznać za szczególnie inspirujący dla GD, powrócimy do niego niżej (zob. sekcja 4.).

3. Analiza dyskursu

3.1. Analiza dyskursu jako badanie praktyk komunikacyjnych

Rzeczywiste wypowiedzi zawierają wiele skrótów, aluzji, powtórzeń, przeformułowań, które zwykle nie znajdują uzasadnienia z punktu widzenia samej spójności tekstu, natomiast nabierają sensu jako domyślne odesłanie do określonych wizji (konceptualizowanych początkowo jako *ideologie*, a współcześnie raczej jako *wyobrażenia społeczne*). Stąd też, jak stwierdza Maingueneau (1995), AD to nie ‘zwykle’ badania interakcji w kontekście. Jak już powiedziano wyżej, poszczególne wypowiedzi możemy bowiem rozumieć na tyle, na ile potrafimy powiązać je ze znanymi nam, społecznie podzielanymi reprezentacjami myślowymi. Wyobrażenia te stopniowo konstytuują się w umysłach członków danej społeczności w wyniku oddziaływania niekiedy dość różnych, lecz podobnych w swej wymowie tekstów – których zbiór tworzy właśnie tzw. *interdyskurs*. W efekcie jego oddziaływanie nie tylko myślimy podobnie, ale też włączamy się w utrwalanie danych schematów interpretacyjnych właśnie poprzez SPK.

Prowadzone w tej perspektywie badania koncentrują się początkowo raczej na ujawnianiu ukrytych w tekstach treści ideologicznych. Jednak z czasem, głównie pod wpływem myśli M. Foucaulta, zainteresowania francuskich specjalistów skupiają się bardziej na określeniu samego aparatu, który umożliwia spo-

leczone funkcjonowanie dyskursów, ich tworzenie, recepcję i utrwalanie w czasie. Współcześnie, na pierwszy plan wysuwa się tu właśnie *instytucjonalny* wymiar dyskursu, ujawniający się w SPK. Przesuwa to badania na powiązania między tekstami (interdyskurs), w tym często w interakcjach ustnych, a reprezentacjami mentalnymi dotyczącymi ich treści.

Badania te skupiają się przede wszystkim na komunikacji publicznej i pół-publicznej (np. rozmowa urzędnika z petentem, wywiad lekarski), a szczególnie wdzięcznym obiektem badawczym staje się przekaz medialny (np. TV, prasa, a także Internet), tu bowiem owe powiązania są wręcz uderzające. Okazuje się, że walory znaczeniowe przekazu medialnego mogą znacznie wykraczać poza jego zawartość treściową: liczy się już sam fakt i sposób zaistnienia, ilość pojawień na ekranie, powtarzanie pewnych formuł i elementów znaczących, ich współbrzmienie czy też przeciwnie kontrastowanie, ich osadzenie kontekstowe, a także zabarwienie emocjonalne i sugerowana mniej lub bardziej implicytnie ocena, etc. Telewizja jawi się już nie tylko jako nośnik informacji, właściciel danego kanału czy stacji może bowiem działać także jak zwykły podmiot gospodarczy, produkując informację i oferując ją odpłatnie określonej grupie klientów... A to oznacza, że może on *tworzyć* określoną wiedzę społeczną i nastawienia, a więc także rozmyślnie *kształtować* opinię publiczną i nią najzwyczajniej manipulować.

Znamienne, że wraz z rosnącą świadomością oddziaływania dyskursu w sferze publicznej tworzy się swoisty rynek usług świadczonych przez specjalistów w tym zakresie – pojawiają się nowe zawody, takie jak rzecznik prasowy czy doradca medialny podmiotów politycznych i gospodarczych (marketing). Tworzy się też nowa dziedzina, określana jako *public relations* (PR), a zatem i odnośne badania. Silny jest tu nurt aplikacyjny, nakierowany na osiągnięcie efektywności komunikacyjnej poprzez pewne techniki i chwytły, a niekoniecznie zainteresowany umacnianiem autentycznych stosunków demokratycznych czy relacji podmiotowych.

Nie ma wątpliwości, że problematyka tak pojmowanego dyskursu sytuuje się w centrum współczesnej humanistyki, dotyczy ona bowiem bezpośrednio efektywności i autentyczności naszej komunikacji – co przecież interesuje bezpośrednio także GD. Warto zatem przyjrzeć się, jak działają mechanizmy dyskursu.

3.2. Aparat analityczny – ujęcie Patricka Charaudeau

W zależności od interdyscyplinarnych powiązań, dyskurs może być ujmowany bądź to raczej w swym wymiarze społecznym, bądź to raczej w wymiarze mentalnym. Glottodydaktykę interesują oczywiście obie te perspektywy łącznie, stąd przywołamy tu ujęcie P. Charaudeau, postrzegającego podmiot komunikacji jako istotę psycho-społeczną z samej swej natury.

Ujęcie to zakłada (podobnie jak to jest w innych nurtach AD), że znaczenie jest silnie związane z kontekstem, a zachowania językowe należy badać w interakcjach. Uwzględnia się też oczywiście takie zjawiska i jednostki analizy jak: akt mowy,

kohezja i koherencja tekstowa, argumentacja, gatunek etc. Natomiast swoistość prezentowanego tu podejścia wyraża się w tym, że akcentuje ono szczególnie:

- *nymiar instytucjonalny* – wykracza się poza konkretną sytuację czy *setting*, a skupia się na tym, co sprzyja jednolitej interpretacji danej praktyki, jej utrwalaniu się i ewentualnej ewolucji;
- *interdyskurs* – wykracza się poza materialne podobieństwa odnośnych tekstów/wypowiedzi, a skupia się na cechach charakterystycznych danego typu dyskursu;
- *polifonia* – wykracza się poza jednolicie i stabilnie pojmowane tożsamości (np. identyfikowane z rolą czy statusem);
- *dialogizm*, nawiązujący do teorii Bachtina, wskazuje na heterogeniczność dyskursów, które integrują w sobie inne wypowiedzi (np.: aluzja, cytaty, nawiązanie).

Pozwala to przelamać tradycyjne rozróżnienie *treść/forma*, traktowane jako dwa osobne (czy wręcz przeciwstawne sobie) porządki, a jednocześnie lepiej wniknąć w istotę i uwarunkowania komunikacji, a także jej intersubiektywnie działające mechanizmy. Pokazując, jak tworzy się – i stabilizuje – znaczenie, Charaudeau wykorzystuje w dużej mierze oryginalny, a przy tym finezyjny aparat analizy, oparty na spójnym zestawie terminów (Maingueneau i Charaudeau, 2002), wypracowanych właśnie w tym celu (i stąd niekiedy dość kłopotliwych w tłumaczeniu). Zaletą tej koncepcji jest także i to, że nie implikuje ona ścisłego determinizmu wypowiedzi i interakcji, a raczej ukazuje granice, poza które nie mogą one wykraczać, a także normy i modele, do jakich (mniej lub bardziej implicytnie) się one odnoszą.

Pojęciem ramowym jest tu *kontrakt komunikacyjny* (fr. *contrat de communication*), pojęcie zaadaptowane z psychologii społecznej, a wykorzystywane (ewentualnie pod inną nazwą) także przez specjalistów z pokrewnych specjalności. Charaudeau czyni zeń swe pojęcie podstawowe i definiuje je jako zespół uwarunkowań, które umożliwiają dane współdziałanie komunikacyjne. Uwarunkowania, o jakich tu mowa sytuują się na dwu współzależnych poziomach i obejmują:

- *determinanty sytuacyjno-komunikacyjne*, przechowywane w „pamięci zbiorowej”, a pozwalające niejako przewidzieć i/lub „uzupełnić” rzeczywistą wypowiedź. Determinanty te dotyczą następujących kategorii:
 - *tożsamość* – wzajemne rozpoznanie się partnerów jako podmiotów komunikacji, przy czym ważnym pojęciem jest tu „pozycjonowanie się” czy też określenie swej pozycji (fr. *positionnement*) przez dany podmiot, poprzez nawiązania do wartości i stanowiska, jakie wyznaje on czy też przyjmuje w danej kwestii;
 - *celowość* – dotyczy ona ukierunkowania działań komunikacyjnych;
 - *treści* danej wypowiedzi czy rozmowy (fr. *propos*) – czyli to, co jej autor chce wyrazić;
 - *okoliczności*, czyli te cechy kontekstu sytuacyjnego, które wpływają na przebieg i znaczenie danego dyskursu.

- *cechy dyskursywne i semiolingwistyczne* (symbole, figury stylistyczne, kompozycja sekwencji etc.).

Znając determinanty pierwszego typu możemy zwykle przewidzieć główny sens danego przekazu zanim jeszcze wczytamy się czy też wsłuchamy się w dany tekst (wypowiedź), np. często rozpoznajemy dany plakat jako reklamę, zanim jeszcze uchwycimy szczegóły i sam produkt, którego ona dotyczy. Przykład ten wskazuje na kluczową rolę, jaką w procesie budowania znaczenia odgrywa rozpoznanie *gatunku*. Pojęcie *gatunek* (ściślej *gatunek dyskursywny*, zwany też *sytuacyjnym*) dotyczy także warunków, w jakich funkcjonuje dany dyskurs, w odróżnieniu od *gatunku tekstowego* – które to pojęcie dotyczy bardziej cech formalnych, zwłaszcza kompozycyjnych tekstu.

W sumie ostateczne znaczenie danego tekstu będzie efektem gry znaczeń implicytnych i eksplicytnych, wynikających z jednej strony z samego kontraktu, a z drugiej z tzw. indywiduacji, obejmującej m. in. *strategie dyskursywne*. Ich dobór i uruchomienie dokonuje się w ramach możliwości, jakie stwarza już samo rozpoznanie danego kontraktu komunikacyjnego. Charaudeau (1992, 1993) wyróżnia, w zależności od ich ogólnego ukierunkowania, trzy grupy odnośnych strategii, a mianowicie:

- *strategie legitymizacji* (fr. *légitimation*) danego podmiotu, poprzez wykazanie swego prawa do wypowiedzania danych treści w danej kwestii, czy to przez wskazanie swej pozycji instytucjonalnej (o ile nie jest ona oczywista *per se*), czy to poprzez definiowanie swej pozycji w danej interakcji;
- *strategie umiarygodniania* (fr. *crédibilité*) swych wypowiedzi, poprzez wykazywanie, że są one prawdziwe, np. poprzez nawiązywanie do innych wypowiedzi, uznawanych za znaczące;
- *strategie nakłaniania* (fr. *captation*) partnera do przejścia naszego sposobu myślenia, bądź to poprzez polemikę ze stanowiskami odmiennymi, bądź to poprzez odpowiednie udratyzowanie informacji (częsta technika medialna).

Sednem takich, mniej lub bardziej świadomych zabiegów będzie semiotyczne kształtowanie rzeczywistości, a ściślej naszego jej postrzegania. Stosując ww. strategie możemy bowiem sprawiać wrażenie, że dostarczamy odbiorcy określonej wiedzy, podczas gdy *de facto* nasze działania niekoniecznie budują rzeczywiste poznanie danej rzeczywistości.

Badania tego typu okazują się szczególnie owocne w zakresie dyskursu mediów, polityki czy reklamy. I tak, w przekazie medialnym, niejako z natury rzeczy, często chodzi nie tyle o odzwierciedlanie rzeczywistości, co o jej pewien obraz, a sama komunikacja bywa tu z zasady zaaranżowana, pozorowana, choć (inaczej niż w teatrze) odbiorcy zwykle nie są świadomi stopnia i zakresu tej fikcji. Z drugiej strony badanie rynku odbiorców (np. pomiar oglądalności) umożliwia mediom ściślejsze dostosowanie się do gustów w kierunku ich spływania, poprzez wykorzystywanie kodów silnie skonwencjonalizowanych, wręcz *ograniczonych* (w znaczeniu B. Bernsteina).

Podsumowując, analiza dyskursu medialnego uświadamia nam dobitnie nie tylko konieczność włączania wiedzy o mediach do programu edukacji. W tym kon-

tekście istotne wydaje się odejście od jednego, uniwersalnego, a w gruncie rzeczy naiwno-intuicyjnego modelu komunikacji, zakładającego stabilne tożsamości partnerów, jeden kanał, jeden kod, a także jednoznaczny, zamknięty komunikat.

4. Trudności z typologią dyskursów

Ze względu na wielkie zróżnicowane typów i kontekstów komunikacji, bardzo przydane w porządkowaniu tej problematyki są, co oczywiste, wszelkie typologie. Propozycji jest tu bardzo wiele, a poniżej przywołamy tylko te, które wydają się sprzyjać lepszemu uchwyceniu regularności dyskursywnych w komunikacji obcojęzycznej. Opierają się one na względnie jasnych kryteriach, takich jak:

- *Dziedziny* (i ewentualnie poddziedziny) aktywności społecznej, np. dyskurs administracyjny, religijny, edukacyjny (w tym akademicki), naukowy, reklamowy/komercyjny etc. – kryterium to dotyczy głównie poruszanych treści i ich organizacji (główne pojęcia, ich hierarchia, problematyka, wartościowanie). Kryterium to wydaje się bardzo konkretne i przystępne, jednak należy pamiętać, że nie wszystkie teksty/wypowiedzi powstałe w danej dziedzinie przynależą automatycznie do określonego typu dyskursu. Dotyczy to jedynie tych, które wpisują się w odnośne rytuały czy też praktyki, a tym samym stabilizują je w sensie semiotycznym (wymiar instytucjonalny).
- *Ideologie/doktryny*: np. dyskurs ekologiczny, feministyczny, lewicowy, liberalny, postmodernistyczny etc. – co uwypukla wyznawaną i/lub dominującą w danym obszarze wizję czy koncepcję. Zaznaczy się to w terminach kluczowych, presupozycjach i wartościowaniu.
- *Rejestry (funkcje/strategie)*, np. dyskurs polemiczny, formalny, „luzacki”, naukowy, dydaktyczny – to kryterium ma wiele wspólnego ze stylem (i szerzej retoryką), jednak jest ono bardziej nakierowane na określony efekt perlokucyjny (wywieranie wpływu, wyrażanie własnej tożsamości), a mniej na aspekty estetyczne.

Jakkolwiek powyższe kategorie odsyłają do stosunkowo łatwo rozpoznawalnych praktyk werbalnych, należy je traktować raczej jako ogólne prototypy, bowiem zróżnicowana rzeczywistość społeczna wykształca całą gamę typów pośrednich i podtypów. Poza tym, mimo że wyróżnione wyżej kategorie przynależą do różnych płaszczyzn, niekiedy w praktyce trudno jest je ściśle rozgraniczyć; np. określenia *dyskurs medialny* i *dyskurs dziennikarski* mogą odsyłać zarówno do dziedziny (media), jak i funkcji (f. informacyjna, opiniotwórcza).

Jak wiemy, dyskursy realizują się w określonych, wykształconych tradycją formatach, jakimi są *gatunki* (i ich warianty), bazujące na określonej konfiguracji ww. kryteriów. Konfiguracje te mogą być mniej lub bardziej obligatoryjne: pewne gatunki są niemal przypisane do określonych dyskursów (np. homilia czy list pasterski w dyskursie religijnym), inne należą do typowego repertuaru (np. od-

prawa czy narada w dyskursie administracyjnym), a jeszcze inne w ogóle nie mogą wystąpić w danym dyskursie, bowiem ich użycie groziłoby parodią (np. referat naukowy w rejestrze ściśle ludycznym).

Prócz gatunków ważne wydaje się też wyróżnienie *typów organizacji tekstowej*, takich jak: narracyjny, opisowy, eksplikacyjny argumentacyjny czy dialogowy (J.-M. Adam nazywa je typami *dyskursywnymi*). Zwykle dana forma gatunkowa obejmuje sekwencje różnego typu (np. wywiad dziennikarski będzie wykorzystywał specyficzny typ dialogu z elementami pozostałych typów).

Jakkolwiek powyższe rozróżnienia wydają się mieć charakter ponadjęzykowy (podobnie jak samo zjawisko dyskursu), to jednak odnośne praktyki dyskursywne (a także formy gatunkowe i sam dobór typów organizacji tekstu) mogą znacznie się różnić w poszczególnych społecznościach. W tym sensie można powiedzieć, że różnice kulturowe między poszczególnymi wspólnotami realizują się w ogromnym stopniu właśnie w praktykach dyskursywnych, a tylko w nieznacznej mierze w samym systemie danego języka (Charaudeau, 1992). Znamiennych przykładów odmienności dostarcza tu choćby obserwacja komunikacji w społeczeństwach wielokulturowych, posługujących się tym samym językiem.

Odnotujmy tu z satysfakcją, że ww. kategorie i rozróżnienia zadomowiły się już na dobre w praktyce dydaktycznej, i to zarówno w języku ojczystym (J1), jak i w J2. I choć praktyczne opanowanie gatunków w zgodzie z normami dyskursywnymi danej kultury napotyka nieraz znaczne trudności, warto ten wysiłek podejmować, bowiem wydaje się on kluczowy w bezpośrednim wprowadzaniu w odmienną dyskursywną, a więc i kulturową. Wiele natomiast pozostaje do zrobienia, ale i do zyskania – tak w zakresie kształcenia ogólnego, jak i rozwoju kompetencji obcojęzycznej, jeśli chodzi o samo zjawisko dyskursywności, w jego intersubiektywnym, zinstytucjonalizowanym wymiarze. Zadanie to nie będzie jednak łatwe: dyskursywność, podobnie jak i kulturowość, jest zjawiskiem, które choć powszechne i wręcz wszechogarniające, niełatwo jest dostrzec, a tym bardziej analizować i świadomie uwzględniać w swych działaniach komunikacyjnych, czy to w J1, czy to w J2.

5. Pojęcie dyskursu w glottodydaktyce

Na tym etapie wypada już bezpośrednio ustosunkować się do postawionego w tytule pytania. Nawiązując do uwag wstępnych, należy na początek podkreślić, że w ciągu ostatnich 30-40 lat glottodydaktyka, stopniowo usamodzielniając się jako dziedzina, rozwinęła cały szereg koncepcji i rozwiązań, które niejako wychodzą naprzeciw „podejściu dyskursywnemu”. Wynika to z dość wczesnego otwarcia się naszej dziedziny na komunikację i ujawnianie regularności „użycia języka”, bez zasklepiania się w gramatyce formalnej. Wymienimy tu:

- *nauczanie sytuacyjne*, wzbogacone o świadomość tzw. parametrów komunikacyjnych, a także o pojęcia aktów mowy (prośba, powitanie) i funkcji komunikacyjnych (negocjacja, narracja), gatunków i typów tekstu;

- podkreślanie *podmiotowego statusu uczniów*, tak w uczeniu się, jak i komunikacji obcojęzycznej, w tym prawa do zachowania swych specyficznych cech i osobistych wyborów;
- angażowanie uczących się w *wymiarze emocjonalno-społeczny* w interakcje ustne w sytuacjach potocznych (odgrywanie ról, inscenizacje, przyjmowanie innych tożsamości etc.);
- inicjowanie *autentycznych kontaktów* pozalekcyjnych (wymiany szkolne, komunikacja internetowa).

Otóż pełniejszy wgląd w kwestie związane ze zjawiskiem dyskursywności wydaje się skłaniać do sformułowania głównej trudności szkolnego nauczania J2 jak następuje: *Jak kompensować nieobecne, naturalne osadzenie społeczne?* Zagadnienie to należy współcześnie z pewnością do centralnych, bowiem wiąże się ono z takimi ważnymi kwestiami dydaktycznymi jak: poczucie autentyczności w komunikacji w J2, „ustawienie” motoryki artykulacyjnej (wymowa, intonacja, gestyka), wreszcie spójne, a przy tym ekonomiczne budowanie zasobów w ramach indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, wykorzystywanie J2 do celów pozajęzykowych (zdobywanie wiedzy, komunikowanie się) itp. Sądzymy, że jeśli kwestie te pozostawi się na uboczu, trudno będzie przekonać sceptyków, którzy twierdzą, że *klasa szkolna nie jest najlepszym miejscem dla nauki J2*, zwłaszcza mówienia.

Uznając niewątpliwą, w naszym przekonaniu, atrakcyjność pojęcia dyskursu na gruncie GD, unikamy tak uciążliwego rozdrabniania się na poszczególne przypadki użycia. Jednocześnie polepszamy nasze szanse w poszukiwaniu trafnych uogólnień, wspomagających transfer wiedzy i sprawności w danych zakresach. Nie ma bowiem mowy o rezygnowaniu z uznawania różnorodności zjawisk komunikacyjnych, chodzi natomiast o możliwie przystępny wgląd w ich złożoność.

Należy jednocześnie docenić spore trudności w szerszym wykorzystaniu analizy dyskursu. Beacco (1995) wymienia tu następujące, współzależne przyczyny:

- nieostrość samego pojęcia dyskursu, niezbyt przystępny aparat pojęciowy odnośnych analiz;
- brak prac popularyzatorskich, które prezentowałyby w sposób przystępny problematykę dyskursu i walory poznawcze odnośnych koncepcji;
- rozproszenie prac opisowych, dotyczących poszczególnych typów interakcji, a także gatunków ustnych;
- wreszcie zbyt niska kultura humanistyczna uczących się (a po części zapewne także i nauczających) w zakresie komunikacji społecznej, co niesie ryzyko konfliktu z ich odnośnymi, potocznymi wyobrażeniami.

Naszym zdaniem, trudności te wskazują ogólniej na potrzebę wypracowania możliwie spójnej i przejrzystej terminologii, łączącej nowe pojęcia z tymi bardziej tradycyjnymi. A to niewątpliwie warunkuje także unowocześnienie naszego spojrzenia na zjawiska komunikacyjne. Czy jednak szkoła, a konkretniej szkolne nauczanie J2, sprzyja temu, co można by nazwać *podjęciem dyskursywnym?*

Warto w tym miejscu, jak sądzimy, nawiązać do toczącej się już od kilku dziesięcioleci debaty (popartej licznymi badaniami deskryptywno-analitycznymi) na temat instytucjonalnego wymiaru edukacji szkolnej, jak i specyfiki dyskursu edukacyjnego i interakcji klasowych. W kontekście tego artykułu nawiązanie to posłuży jednocześnie jako przykład ząębień terminologicznych, o jakich była mowa w punkcie 4.

Przykład: sektor edukacji

Jak pokazują liczne badania, dyskurs edukacyjny a także dyskurs klasowy należą do silnie zrytualizowanych, a to ze względu na swe specyficzne funkcje – co szczególnie uwidacznia się, gdy zastosujemy analizę tego dyskursu. I tak, według Charaudeau (1993), *dyskurs klasowy* bazuje na specyficznej, instytucjonalnie zdefiniowanej sytuacji, która określa tożsamości obu partnerów (nauczyciela i uczniów), cele interakcji klasowych (rozwijanie wiedzy, ocenianie postępów, włączanie uczniów w działania szkolne), specyficznie szkolne formy interakcji (odpytywanie), a także całą gamę gatunków typowo szkolnych (pisemnych i ustnych): ćwiczenie językowe, tekstowe zadanie matematyczne, wypracowanie, prezentacja ustna etc. Relacje *nauczyciel/uczniowie* zwykle bywają wyraźnie niesymetryczne, a interakcje w klasie i cały proces kształcenia są regulowane zestawem norm: system klasowo-lekcyjny, okresowe kontrole postępów, programy nauczania, nadzór administracyjno-pedagogiczny.

Autorzy tych badań zwykle negatywnie oceniają taki stan rzeczy – podkreślając niekiedy, że taka edukacja służy przede wszystkim utrwalaniu istniejącego porządku społecznego, bowiem kształtuje ona niejako z natury rzeczy postawy bierne i zachowawcze. Nie dziwią też nawołania do zapewnienia większej otwartości systemu, co sprzyjałoby dydaktyce promującej większą aktywność i autonomię uczących się.

Nawiązując do polemiki toczzonej w tym zakresie, powiemy, że perspektywa dyskursywna pozwala nie tylko obnażyć nadto skostniała instytucję szkolną. Skłania ona jednocześnie naszym zdaniem do pełniejszego wglądu w kwestie podmiotowości ucznia i autentyczności jego interakcji komunikacyjnych w J2 – co niekoniecznie prowadzi do wyłącznie pesymistycznych wniosków (Wilczyńska, 2002). Analiza dyskursu szkolnego i jego uwarunkowań nie musi zasklepiać się we wskazywaniu na sztuczność czy też pozorność komunikacji szkolnej. Perspektywa dyskursywna może posłużyć także, by lepiej uświadomić sobie zadania edukacyjne szkoły i wyznaczniki powodzenia w tym zakresie.

Zanim jednak tego typu świadomość bardziej się powpowszechni, a niezależnie od ww. trudności, warto coraz bardziej świadomie eksponować stosunkowo łatwo zauważalne aspekty zjawiska dyskursywności, jak choćby:

- powiązania aktów komunikacyjnych czy nawet pewnych gatunków z odnośnym rytuałem społecznym;

- rutyny językowe jako charakterystyczne dla danego typu dyskursu, np. akademickiego czy szkolnego;
- implicytne wyznaczniki i odniesienia, które mogą wpływać na rozumienie danego przekazu.

Prócz wymiernych korzyści w zakresie opanowania J2, obserwacje takie pozwolą zapewne spojrzeć w sposób bardziej wyważony na regularności w naszych działaniach komunikacyjnych, a tym samym na wyznaczniki ich efektywności.

6. Podejście dyskursywne: przykład zastosowania i perspektywy badawcze

W naszym przekonaniu, podejście poznawcze wypracowane przez analityków dyskursu może być, przynajmniej w pewnym stopniu, wykorzystane z pożytkiem w dydaktyce obcojęzycznej, i to na wszystkich poziomach. Dotyczy to w sposób szczególny przygotowania do komunikacji specjalistycznej, w tym biznesowej, w której praktykuje się swoiste formy interakcji i gatunki dyskursywne.

Posłużymy się tu przykładem aktualnie realizowanego projektu³ dydaktyczno-badawczego, a dotyczącego właśnie doskonalenia kompetencji dyskursywnej (Górecka i in., w druku). Wybrane podejście określono jako *zintegrowane*, bowiem rozwinięcie świadomości dyskursywnej studentów ma służyć tu pogłębionemu rozumieniu francuskojęzycznego przekazu medialnego. W projekcie tym założono, że niezbędna jest nie tylko intensywna ekspozycja na wybrany typ audycji radiowych (wykorzystanie techniki podkastu), lecz także eksplicytnie wprowadzenie teoretyczne w aparat pojęciowy inspirowany właśnie analizą dyskursu medialnego (Charaudeau, 2010), co powinno ukazać uczącym się rzeczywiste, zwykle ukryte dla nich presupozycje i treści ideologiczno-argumentacyjne. Cel taki wydaje się tym bardziej zasadny, że studentów neofilologii cechuje niezrędko swoisty brak dystansu wobec przekazu obcojęzycznego, co zaznacza się powierzchownym, niejako naiwnym podejściem do przekazu medialnego. Przekaz ten obierają oni bowiem jako ściśle informacyjny, nie dostrzegając zwykle ani jego zakorzenienia w *interdyskursie*, ani jego *dialogicznej* głębi. Podobnie nikle jest ich postrzeganie specyfiki gatunkowej danego formatu medialnego (w projekcie jest to interaktywna dyskusja na antenie z udziałem słuchaczy dzwoniących do audycji) i jego instytucjonalnego, zrytualizowanego wymiaru.

Realizacja wytyczonych w projekcie celów z pewnością nie będzie prosta, zwłaszcza pod względem metodologicznym, niemniej wstępna ocena semestru pilotażowego pozwala oczekiwać, że przyjęte, zintegrowane podejście do celów kształcenia – koncentrujące się na dyskursie medialnym – jest trafne. Z oczywistych względów, takie podejście uwrażliwiające na działania dyskursywne może

³ Trzyletni, zespołowy projekt po kierunkiem dr J. Góreckiej realizowany w Instytucie Filologii Romańskiej UAM (2010-2012).

okazać się szczególnie cenne w przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli J2, co obejmuje także ich rozumienie zjawisk komunikacyjnych.

W dobie globalnej komunikacji, intensyfikacji i dywersyfikacji kontaktów, a także bezprecedensowego rozwoju mediów i wyrafinowanych strategii wywierania wpływu (reklama handlowa, ale także np. polityczna, PR, kampanie promocyjne etc.) wiedza o dyskursie i mechanizmach jego oddziaływania wydaje się niezbędnym elementem edukacji ogólnej. Szczególnie warte uwzględnienia wydają się dwa ogólne cele takiej „edukacji do dyskursu”:

- bardziej świadome i podmiotowe funkcjonowanie w komunikacji społecznej;
- pewne przynajmniej zabezpieczenie się przed nadto perswazyjnym, a nierzadko zwyczajnie manipulatorskim oddziaływaniem mediów i innych podmiotów komunikacji publicznej.

Prace przygotowawcze do projektu nasunęły też pewne refleksje co do zakresu stosowania pojęcia dyskursu i jego zasadniczo instytucjonalnej natury. Jak wiadomo, analitycy dyskursu interesowali się głównie komunikacją publiczną i półpubliczną. Czy jednak musi to oznaczać, że wypracowany przez nich, oryginalny aparat metodologiczny nie może mieć zastosowania do rozmów prywatnych, potocznych – pozostawiając je niejako analizie konwersacyjnej?

Jak się wydaje, także nasze wypowiedzi codzienne mogą być traktowane jako praktyki dyskursywne, nawiązujące częściowo do dyskursów obecnych w danym środowisku (w tym medialnym), a częściowo pozostające pod wpływem własnych teorii subiektywnych, objaśniających dla danej osoby istotne dla niej aspekty rzeczywistości. W tej perspektywie warte przebadania wydają się wypowiedzi improwizowane; inną interesującą kwestią jest tzw. mowa refleksyjna, gdy mówiący stara się dociec właściwego ujęcia czy stanowiska. Zastanawiająca jest też wreszcie relacja między modelowaniem wypowiedzi pod wpływem (inter)dyskursu a granicami innowacyjności intelektualnej i kreatywności językowej.

7. Wnioski

Jak już zaznaczono wyżej, pojęcie dyskursu i odnośne badania, określane jako analiza dyskursu, a także wykorzystywany w nich aparat pojęciowy i metodologia, do przystępnych nie należą. Ale też nie można się ludzić, że złożone zjawisko dyskursywności ujmijemy w proste modele czy jednolite formuły. Podobnie, nie sposób oczekiwać, że analiza dyskursu, w którymkolwiek ze swych ujęć, zainspiruje glottodydaktykę do łatwego rozwijania kompetencji komunikacyjnej czy choćby „tylko” kompetencji dyskursywnej. Glottodydaktyka ma już raczej za sobą gorzkie lekcje prostych i jednolitych ujęć, sprowadzających naiwnie złożoność i różnorodność do kilku prostych zasad.

Niemniej, nawet już tak pobieżny ogląd potencjału poznawczego analizy dyskursu wskazuje, jak się wydaje, na konieczność dalszej odnowy aparatu pojęciowego glottodydaktyki i terminologii wykorzystywanej w opisie zjawisk komunikacji językowej. Rozumienie i komunikowanie znaczeń wykracza bowiem poza

operacje na języku, a rzeczywiste zróżnicowanie komunikacyjne nie da się sprowadzić do pojęć takich jak *odmiana języka* czy *idiolekt*. W tym kontekście dyskurs jawi się jako pojęcie przydatne, przede wszystkim dlatego, że ukazuje ono źródła regularności, na których zasadza się efektywność i ekonomia naszych działań komunikacyjnych. Jednocześnie, lepiej rozumiemy ograniczenia, jakim poddani są uczący się danego J2 poza odnośną wspólnotą językową i komunikacyjną.

Poznając zjawisko dyskursywności, uczący się, w tym szczególnie przyszli nauczyciele J2, zyskują między innymi:

- świadomość, że dane wypowiedzi mogą być transparentne („jednoznaczne”) tylko w danej wspólnocie dyskursywnej;
- asumpt do trafniejszej obserwacji komunikacji, poprzez wiązanie jej z kontekstem sytuacyjnym i zjawiskiem dialogizmu;
- lepszy wgląd w ograniczenia i/lub trudności w rozwijaniu własnej kompetencji w J2;
- a potencjalnie – także szanse na usprawnienie własnych działań komunikacyjnych, zarówno w J1, jak i w J2.

Studenci neofilologii, w tym zwłaszcza kandydaci na nauczycieli J2 mogą uzyskać znacznie lepszy wgląd w regularności komunikacji i ‘użycia języka’, jeśli wyostrzą swój zmysł obserwacji SPK, właśnie poprzez zauważanie zjawisk dyskursywnych.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-Cl. 1996. „Linguistique de discours et enseignements de langues”. [w:] Moirand, S. (red.). *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Numer spec. Le discours: enjeux et perspectives*. 183-192.
- Charaudeau, P. 1992. „Sciences humaines, enseignement et culture” [w:] *Le Français dans le Monde* 253: 46-52.
- Charaudeau, P. 1993. „Le discours de communication dans la situation de classe”. [w:] Halté, J. F. (red.). *Inter-Actions*. Metz: Université de Metz. 121-135.
- Charaudeau, P. 2010. „Pour une interdisciplinarité ‘focalisée’ dans les sciences humaines et sociales”. *Questions de Communication* 17. (<http://www.ques2com.fr/index.php?p=accueil&type=details&revue=51&id=51>).
- Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). 2010. *Krytyczna analiza dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Council of Europe. 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Grzmił-Tylutki, H. 2010. *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Górecka, J., Wilczyńska, W. i Wojciechowska, B. 2012. „Developing L2 oral competence through an integrated discursive approach: The conceptual framework of the project and the pilot study results”. (w druku)
- Kopaliński, W. 1995. *Słownik wyrazów obcych i wyrażen obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Mainueneau, D. i Charaudeau, P. (red.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Mainueneau, D. 1996. „L'analyse du discours en France aujourd'hui”. [w:] Moirand, S. (red.). *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Numer spec. Le discours: enjeux et perspectives*. 8-15.
- Mainueneau, 2005. „L'analyse du discours et ses frontières”. *Marges linguistiques* 9: 54-75.
- Nowicka, A i Wilczyńska, W. 2011. „Authenticity in Oral Communication of Instructed L2 Learners”. [w:] Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters. 24-41.
- Polański, K. (red.). 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Szymczak, M. (red.). 1978. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.