

acta universitatis lodziensis

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW

11

Grażyna Zarzycka

DIALOG MIĘDZYKULTUROWY

**TEORIA ORAZ OPIS
KOMUNIKOWANIA SIĘ CUDZOZIEMCÓW
PRZYSWAJAJĄCYCH JĘZYK POLSKI**



WYDAWNICTWO UNIwersytetu Łódzkiego • ŁÓDŹ 2000

acta universitatis lodziensis

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW

11

Grażyna Zarzycka

DIALOG MIĘDZYKULTUROWY TEORIA ORAZ OPIS KOMUNIKOWANIA SIĘ CUDZOZIEMCÓW PRZYSWAJAJĄCYCH JĘZYK POLSKI

N. inw.
251358



WYDAWNICTWO UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO • ŁÓDŹ 2000

18 /

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA
„KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW”

*Bożena Ostromecka-Frączak, Sławomir Gala,
Małgorzata Wnuk, Leon Sikorski*

RECENZENT

Władysław T. Miodunka

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁA

Barbara Grzejszczak

SKŁAD

Andrzej Nowicki, Grażyna Zarzycka



A 345 / 11 (2)

Podr. P 27048 / 11.2000

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych przez Autorkę

© Copyright by Grażyna Zarzycka, 2000

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2000

Wydanie I. Nakład 120 egz.
Ark. druk. 11,0. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 87/3130/2000. Cena zł 18,-

Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-236 Łódź, ul. Pomorska 143

ISSN 0860-6587

KK 368 / 2000
15109

WSTĘP

Komunikacja międzyludzka coraz częściej umieszczana jest w kontekście międzykulturowym. Dzieje się tak również w Polsce – kraju chętniej niż dawniej odwiedzanym przez cudzoziemców, pragnących nawiązać tu kontakty zawodowe, przyjacielskie, odnowić relacje rodzinne, podjąć studia bądź nawet osiedlić się. W dialogu międzykulturowym uczestniczy, w sposób bezpośredni lub pośredni, każdy, kto nie mieszka w całkowicie odizolowanym od reszty świata miejscu.

Spotykamy się z cudzoziemcami, rozmawiamy z nimi, lecz do jakiego stopnia potrafimy się porozumieć? Czym ten rodzaj dialogu różni się od dyskursu podejmowanego przez osoby pochodzące z tego samego kręgu kulturowego? Oglądamy w telewizji programy, w których przedstawiane są inne kultury. Do jakiego stopnia mass-media oraz inni informatorzy mogą uwarunkować nasze myślenie o cudzoziemcach? Jak mogą wpłynąć na wzajemne zrozumienie? Jak przybywający do Polski cudzoziemcy odbierają nas – nieznajomych z ulicy, obserwatorów, nauczycieli? Jakie są warunki zaistnienia skutecznego dialogu z osobami, między którymi istnieje dystans kulturowy? Co powinniśmy zrozumieć, by taki dialog zaistniał?

Pytania takie stawiałam sobie wielokrotnie w trakcie moich wędrówek po świecie – wtedy, gdy jako cudzoziemka nawiązywałam relacje z przedstawicielami kraju gospodarzy. Miałam szczęście, że kraje, w których przebywałam dłuższy czas, były krajami wielokulturowymi. Tak więc zarówno pobyt w Indiach (1984–1985), jak i w USA (1993–1997) stały się przygodami i lekcjami poglądowymi na temat specyfiki komunikowania się w odmiennych uwarunkowaniach językowo-socjo-kulturowych.

Moje doświadczenia zdobyte wtedy, gdy występowałam w roli obcego zostały dodatkowo poparte tymi, które zdobyłam w pracy ze studentami zagranicznymi – klientami¹ „mojej” kultury. Obserwacje ich zmagania z nowym językiem – tak jak i potrzeb, oczekiwań, sukcesów oraz porażek komunikacyjnych – a także własnego udziału w nawiązywanych ze

¹ Terminologia za: G. Simmela, *Socjologia*, PWN, Warszawa 1977. Obcy definiowany przez Simmela to ktoś odmienny, ale znany; ktoś, kto w jakiś sposób uczestniczy w życiu społecznym kraju gospodarzy, ale jest jednocześnie odbierany jako inny; klient to szczególny typ obcego, który pozostaje w obcym kraju dłużej w związku z pełnieniem określonej funkcji w społeczeństwie, np. dyplomaty, pracownika kontraktowego lub studenta.

studentami zagranicznymi interakcjach sprawiły, że podjęcie próby opisu dialogu międzykulturowego stało się intelektualną oraz emocjonalną potrzebą.

Pobyt w USA, kraju przodującym w zakresie badań nad dialogiem międzykulturowym, pomógł mi zapoznać się z dużą liczbą publikacji związanych z tym zagadnieniem. Dialog międzykulturowy jest tam badany przede wszystkim przez socjo- oraz psycholingwistów, socjologów, etnologów, semiotyków. Przedstawiając przedmiot badań, będę się odwoływała do amerykańskich publikacji antropologicznych oraz socjolingwistycznych, które stanowią trzon publikacji światowych zajmujących się zagadnieniami komunikacji rozpatrywanej w kontekście społecznym, choć pragnę zauważyć, że również polscy badacze studiują to zagadnienie coraz częściej i z coraz większą pasją².

Książka składa się z dwóch części – teoretycznej (rozdziały 1, 2) oraz badawczej (rozdziały 3–6). Celem pierwszej z nich jest przedstawienie przedmiotu badań: sposobów definiowania dialogu międzykulturowego, modeli oraz czynników go warunkujących, wreszcie – prezentacja tradycji oraz narzędzi badaw-

² Wśród pozycji polskich zajmujących się zagadnieniem komunikacji międzykulturowej pragnę wymienić następujące: 1) *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, red. E. Nowicka, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993; 2) *Inny – obcy, wróg*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996 (w obu tych publikacjach studiowane są zagadnienia swojskości i obcości w oparciu o badania postaw cudzoziemców wobec Polaków jako reprezentantów kraju gospodarzy; i *vice versa*); 3) J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok 1995 (w oparciu o badania nad wielokulturowymi społecznościami północno-wschodniego pogranicza Polski); 4) *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, red. J. Nikitorowicza, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok 1995; 5) Dwa tomy opublikowane przez Instytut Kultury w Warszawie: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyska, Warszawa 1995 (w publikacji tej został pokazany dorobek autorów polskich zajmujących się tą problematyką, a także przedstawiony ich stosunek do teorii wykreowanych przez autorów zagranicznych); *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, red. jak wyżej, Warszawa 1997 (w pracy tej zostały przedstawione eseje o tematyce międzykulturowej badaczy zagranicznych reprezentujących różne dyscypliny nauk); 6) A. D u s z a k, *Tekst, dyskurs, komunikacja*, PWN, Warszawa 1998 (najnowsza na polskim rynku i jedna z nielicznych publikacja, w której komunikacja międzykulturowa badana jest z punktu widzenia lingwistyki); 7) Artykuły na temat nauczania cudzoziemców traktowanego w aspektach dialogu międzykulturowego pojawiają się coraz częściej w publikacjach wydawanych przez ośrodki zajmujące się kształceniem studentów zagranicznych w Polsce lub przez ośrodki nauczające języków obcych; zob. m. in.: *Materiały z konferencji naukowej „Obcokrajowców uczenie Polski. <<Studia polskie>> i rozwój edukacji międzynarodowej we współczesnym świecie”*, Kraków – Przegorzały, 29 czerwca 1999, „Przegląd Polonijny”, 2000, z. 1; *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa-Kraków 1990, *Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Universitas, Kraków 1999; *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, UMCS, Lublin 1993; „Acta Universitatis Lodzianensis” 1991, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 3; Tamże, 1996, nr 7–8, 1998, nr 10; *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, „Prace Naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej”, 1998, nr 34/2.

czych, pomocnych w badaniu komunikacji międzykulturowej. Niektóre z nich zostały wykorzystane we własnych badaniach.

Druga część jest opisem zachowań obserwowanych w trakcie komunikowania się grupy studentów zagranicznych uczących się języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi. Nazywane są one w pracy zachowaniami społeczno-językowymi. Szczególny nacisk został położony na określenie mechanizmów komunikacji oraz jej uwarunkowań kulturowych.

Najważniejszym pytaniami, na które w książce tej będę próbowała odpowiedzieć są: Czym jest dialog międzykulturowy? W jaki sposób można go badać? Co się dzieje na scenie komunikacyjnej, gdy rozmawiają ze sobą osoby z różnych kultur oraz reprezentujące inne obszary językowe? Co uczestnicy komunikacji powinni wiedzieć oraz jakie umiejętności posiadać, by podjęty przez nich dialog mógł zakończyć się sukcesem?

* * *

Książka ta uzyskiwała swój kształt w trakcie spotkań i dyskusji z różnymi osobami. Im pragnę w tym miejscu gorąco podziękować. Jestem więc szczególnie wdzięczna Pani prof. dr hab. Bożenie Ostromęckiej-Frączak za merytoryczne i duchowe wsparcie w drodze, którą ja i ta książka przebyłyśmy od pierwszego do ostatniego rozdziału. Szanownym Recenzentom – pani prof. dr hab. Barbarze Lewandowskiej-Tomaszczyk oraz panu prof. dr hab. Władysławowi Mioduncze dziękuję za komentarze i głosy polemiczne, które pomogły mi zmodyfikować treść mojej rozprawy doktorskiej, będącej pierwszą wersją tej książki.

Składam podziękowania Rektorowi Uniwersytetu Łódzkiego za przyznane mi w latach 1992 i 1993 granty naukowe. Gorąco dziękuję także Fundacji Kościuszkowskiej za jej długoletni sponsorat (1993–1997), który umożliwił mi dokładne przestudiowanie zagadnienia komunikacji międzykulturowej w bibliotekach amerykańskich oraz – co było doświadczeniem zarówno kształcącym, jak i przyjemnym – na własnym przykładzie.

Wdzięczna jestem również rodzicom i mojemu mężowi Andrzejowi za stworzenie mi atmosfery sprzyjającej pracy twórczej, a wreszcie studentom zagranicznym za nieustanne dostarczanie mi inspiracji oraz materiału do badań.

Autorka

CZEŚĆ I

TEORIE, OPIS ORAZ SPOSOBY BADANIA DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO

ROZDZIAŁ 1. DIALOG MIĘDZYKULTUROWY – PRZEGLĄD DEFINICJI I UJĘĆ TEORETYCZNYCH

Rozważania nad dialogiem międzykulturowym pragnę rozpocząć od zdefiniowania jego pierwszego elementu składowego, a więc d i a l o g u.

W niniejszych rozważaniach będzie on traktowany jako synonim wymiany myśli, informacji, poglądów, idei, a więc przede wszystkim jako proces (stąd też będą pojawiać się w pracy takie zamienniki pojęcia dialog, jak: komunikacja, komunikowanie się, porozumiewanie się, wymiana komunikacyjna).

Omówienie teorii dialogu międzykulturowego jako szczególnej formy komunikacji rozpocznę od przedstawienia definicji, teorii i modeli komunikacyjnych.

1.1. Komunikacja – definicje, modele, typy

1.1.1. Przegląd definicji

W latach siedemdziesiątych F. Dance i C. Larson zebrali oraz omówili 126 definicji komunikacji¹, a amerykański psychiatra J. Ruesch wyodrębnił aż 40 perspektyw, z których proces komunikowania się międzyludzkiego był badany i definiowany, takie chociażby, jak podejście architektoniczne, psychologiczne, polityczne. Obecnie rozważania nad procesem komunikacyjnym podjęli także naukowcy zajmujący się takimi tematami, jak: pociąg seksualny, zabawa czy inne typy interakcji (np. różnice w dyskursie kobiet i mężczyzn). Przyjmuje się, że

¹ F. E. X. Dance, C. E. Larson, *The Functions of Human Communication*, Holt, Rembrant & Winston, New York 1976, Appendix A.

współcześnie istnieje co najmniej 50 podejść teoretycznych do zagadnienia komunikowania się².

W 1928 r. brytyjski pisarz i krytyk literacki I. A. Richards zaproponował pierwszą, a przez wielu badaczy przedmiotu do dziś uważaną za najlepszą, mimo surowości i chropowatości sformułowania, definicję komunikacji jako odrębnego aspektu ludzkiego działania: „Komunikacja ma miejsce wtedy, kiedy jeden umysł tak oddziałuje na otoczenie, że wywiera tym samym wpływ na drugi umysł, który doświadcza tego, co jest podobne do doznania zachodzącego w pierwszym umyśle i jest spowodowane w części właśnie przez to doznanie”³.

W przywołanej definicji podkreślane jest to, iż w akcie komunikacyjnym dochodzi do wymiany znaczeń, czego efektem jest zmiana sposobu myślenia – utrwalenie nowego znaczenia. Wszystkie współczesne definicje komunikacji uwzględniają te dwa najważniejsze aspekty procesu komunikowania się, np. *The New Encyclopedia Britannica* określa komunikację jako „wymianę znaczeń między poszczególnymi osobami poprzez wspólny system symboli”⁴.

Termin ten jest w podobny sposób definiowany przez autorów najnowszych amerykańskich prac zajmujących się komunikacją międzykulturową. M. W. Lustig i J. Koester, autorzy publikacji *Intercultural Competence*, definiują komunikację jako „symboliczny, interpretacyjny, transakcyjny, umieszczony w kontekście proces, podczas którego ludzie wytwarzają wspólne znaczenia”⁵ i omawiają kolejno uwzględnione w definicji cechy: symboliczność, interpretacyjność, transakcyjność, kontekstualność, procesualność⁶.

S y m b o l i c z n o ś ć – symbol jest słowem, przedmiotem lub działaniem oznaczającym coś, przenoszącym określone znaczenie; znaczenie jest natomiast doznaniem, myślą, uczuciem uczestnika procesu komunikacyjnego, które może przekazywać innym. Można więc stwierdzić, że treść przekazywana w procesie komunikacji odnosi się do symboli stosowanych do kreowania wspólnych znaczeń. Ma w nich podstawę, bierze z nich swój początek.

I n t e r p r e t a c y j n o ś ć – komunikujące się osoby zawsze muszą interpretować symboliczne zachowania innych i określać znaczenia, jakie kryją się pod tymi symbolami. Trzeba uświadomić sobie jednak, że nie zawsze interpretują informacje w taki sam sposób, a kiedy w procesie komunikowania się biorą udział przedstawiciele różnych kultur, prawdopodobieństwo niewłaściwej interpretacji zwiększa się.

² Wg: *The New Encyclopedia Britannica*, Encyclopedia Britannica, Inc, Chicago 1995, s. 623 (dalej: *Britannica...*).

³ Tamże (fragmenty oryginalnych prac anglojęzycznych przedstawiane są w tłumaczeniu autorki).

⁴ Tamże.

⁵ *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Culture*, eds M. Lustig, J. Koester, Ed., Harper Collins „College Publishers” 1993, s. 25.

⁶ Tamże, s. 23–24.

T r a n s a k c y j n o ś ć (negocjacyjność) – komunikacja przyrównywana jest do transakcji, w której dokonuje się wymiany informacji, a efektem tej wymiany ma być wspólnie wytworzone znaczenie.

K o n t e k s t u a l n o ś ć – każdy proces komunikacyjny umieszczony jest w kontekście, który można z kolei określić jako sytuację, bądź też jako otoczenie, w którym komunikacja się odbywa. Kontekst to bardzo istotny niejęzykowy aspekt każdego procesu komunikacyjnego, pełniący w nim niejednokrotnie rolę zmianotwórczą⁷. Można wyróżnić kontekst fizyczny, a więc miejsce, krajobraz, w którym odbywa się proces komunikacyjny, kontekst społeczny, czyli różnorodne sytuacje społeczne, takie jak: pogrzeb, ślub, spotkanie towarzyskie, wywiad w sprawie pracy; a w końcu kontekst interpersonalny, a więc różnice osobowe ludzi wchodzących w kontakt.

P r o c e s u a l n o ś ć – komunikacja jest procesem: ma charakter dynamiczny, wielostopniowy, podlega zmianie pod wpływem zmiany któregośkolwiek z kształtujących ją elementów, a to jest właśnie charakterystyczną cechą każdego procesu. Autorzy omawianej publikacji porównują zdarzenia komunikacyjne do części płynącego, a więc będącego w ciągłym ruchu, strumienia. Wraz z upływem czasu zmienia się krajobraz – kontekst, ulegają zmianie cechy osobowe uczestników procesu komunikacyjnego, a wraz z nimi cele dialogu. Ta sama informacja może więc być różnie interpretowana na różnych etapach procesu komunikacyjnego.

Komunikacja pociąga za sobą **t w o r z e n i e w s p ó l n y c h z n a c z e ń** – właściwe znaczenie, interpretacja informacji przekazywanych podczas komunikowania się nie są umieszczone poza procesem, ale są odkrywane i ustalone w trakcie tego procesu. Komunikacja jest więc procesem twórczym.

W książce *Intercultural Communication* pod redakcją L. A. Samovara i R. Portera, bardzo popularnej w amerykańskich kręgach uniwersyteckich, rozważania terminologiczne rozpoczyna się od stwierdzenia, że potrzeba komunikacji bierze się z potrzeby nawiązywania kontaktów międzyludzkich, z chęci wchodzenia w interakcje społeczne. Komunikowanie się pełni więc funkcję łącznika międzyludzkiego.

W dalszej części rozważań formułuje się brzmiącą w następujący sposób definicję: „Komunikacja [...] zachodzi wtedy, kiedy ktoś odpowiada na zachowanie (*behavior*) lub pozostałość zachowania (*behavioral residue*) innej osoby”⁸; przy czym ustala się, co następuje: zachowania ludzkie: świadome i nieświadome, werbalne i niewerbalne, mogą stać się przekazami (*messages*) wtedy, gdy są przez

⁷ Przy omówieniu kontekstualności komunikacji posłużyłam się definicjami kontekstu z następujących publikacji: *Intercultural Competence...* s. 31–33; D. Crystal, *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Penguin Books 1994, s. 84.

⁸ *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994, s. 7–8.

kogoś zauważone, a także, gdy wywołają reakcję tej osoby. Każde więc zachowanie, które wywołuje reakcję, stanowi przekaz. Pozostałość zachowania odnosi się do tego, co pozostaje jako efekt uboczny naszych zachowań, tak jak zapach nikotyny jest pozostałością (jednym z efektów ubocznych) palenia papierosa, co samo w sobie jest zachowaniem.

Inne definicje komunikacji znajdujące się w anglojęzycznych encyklopediach, słownikach ogólnych i językoznawczych akcentują zazwyczaj mechanizm procesu komunikacyjnego i dopiero opis mechanizmu stanowi podstawę sformułowania, w drugiej części, szerokiej definicji komunikacji. Np. w *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages* komunikacja jest określona jako „przekazywanie i odbiór informacji między nadawcą a odbiorcą”, a następnie jest krótko opisany mechanizm przechodzenia informacji od nadawcy do odbiorcy⁹.

Całkiem podobnie – jako „przekazywanie i wymianę myśli, opinii lub informacji poprzez mowę, język pisany lub znaki” definiuje komunikację *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*¹⁰, tyle że zwraca się tu uwagę nie na opis procesu, ale na formy (język pisany, mówiony, znaki) komunikowania się. Podobnie definiują pojęcie komunikacji autorzy polscy, kładąc w swoich definicjach nacisk albo na opis mechanizmu albo na formy komunikacji¹¹.

Za najbardziej przydatne w dalszych rozważaniach nad sposobami komunikowania się cudzoziemców uznają definicje Lustiga i Koester oraz Samovara i Portera, przede wszystkim ze względu na podkreślenie negocyjnego i kontekstualnego charakteru procesu (definicja Lustiga i Koester) oraz ze względu na zwrócenie uwagi na społeczny i uniwersalny zarazem charakter zjawiska (definicja Samovara i Portera).

⁹ D. Crystal, *An Encyclopedic Dictionary...*, s. 72–73.

¹⁰ *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*, Barnes & Noble Books, New York 1992, s. 298 (dalej: *Webster's...*).

¹¹ Np. F. Grucza w artykule: *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978, s. 7–27: „Proces komunikacji polega na docieraniu do określonego systemu i odbieraniu przezeń sygnałów wydzielanych (nadawanych) przez jakiegokolwiek źródło. Wynika stąd, że proces komunikacji zachodzi w układzie, na który składa się ogniwo odbiorcze, źródło sygnałów oraz docierające ze źródła do ogniwa odbiorczego sygnały, a także połączenia ogniwa odbiorczego ze źródłem, którymi sygnały te przepływają. Owe połączenia nazywamy kanałami”. W *Słowniku języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1993, s. 981, komunikacja definiowana jest m. in. jako „porozumiewanie się, przekazywanie myśli, udzielanie wiadomości: łączność”. W *Nowej encyklopedii powszechnej PWN*, Warszawa 1996, s. 440, komunikacja interpersonalna określana jest jako „proces, dzięki któremu jednostka w bez-pośrednim kontakcie z osobą przekazuje i otrzymuje informacje”; następnie podawane są etapy (kolejne komponenty), typy oraz funkcje komunikacji.

1.1.2. Przegląd postaw badawczych

Opis, analizę i porównanie podejść zarysowujących się w badaniu komunikacji i kultury można odnaleźć w przeglądowym artykule B. J. Halla *Theories on Culture and Communication*. Autor wyodrębnia trzy perspektywy badawcze: tradycyjne, CMM – skoordynowane zarządzanie znaczeniem (*Coordinated Management of Meaning*), oraz etnografię komunikacji (*Ethnography of Communication*)¹².

Pod nazwą t r a d y c y j n e kryją się teorie o charakterze neopozytywistycznym, które idąc śladem nauk nauturalnych i ścisłych, szukają związków przyczynowych między poszczególnymi elementami procesu komunikacyjnego. Perspektywa badawcza, którą symbolizuje skrót CMM wzięła swój początek i nazwę z pracy Pearce'a i Cronnena: *Coordinated Management of Meaning*¹³. Podejście to wyrosło z badań komunikacji międzykulturowej i poszukuje uniwersalnego sposobu rozumienia procesu porozumiewania się. Natomiast perspektywa e t n o g r a f i c z n a wyrosła z prac entograficzno-językoznawczych Hymesa i Geertza¹⁴, a jej przedstawiciele zainteresowani są analizą osobliwości komunikacyjnych w kulturowej wspólnocie.

B. J. Hall porównuje teorie zajmujące się komunikacją i kulturą, uwzględniając przy tym takie zagadnienia jak: kształt, funkcja i miejsce. Obecnie zostaną omówione jedynie teorie dotyczące komunikacji, natomiast koncepcje związane z kulturą przedstawię dalej.

W każdej ze wspomnianych perspektyw komunikacja może przyjmować formę zarówno werbalną, jak i niewerbalną. Panuje też zgodność co do tego, że jedynie zachowanie znaczące może być traktowane jako komunikacja (w myśl znanej już reguły, że nie ma komunikowania bez przenoszenia znaczenia). Panuje więc zgodność co do form, jakie może przyjmować komunikacja, różne są natomiast odpowiedzi na pytania: jaka jest funkcja komunikowania się (do czego służy komunikowanie się?) oraz gdzie jest ono umiejscowione?

Podejścia tradycyjne traktują komunikację jako narzędzie do przekazywania informacji i umiejscawiają ją poza uczestnikami procesu komunikacyjnego. Pearce i Cronnen (CMM) utrzymują, że komunikując się, ludzie współtworzą rzeczywistość i współzarządzają nią. Komunikacja jest więc

¹² B. J. Hall, *Theories of Culture and Communication*, „Communication Theory”, Two: One, February 1992, s. 5–70.

¹³ V. E. Cronen, V. Chen, W. B. Pearce, *Coordinated Management of Meaning: a critical theory*, [w:] *Theories in Intercultural Communication*, eds Y. Y. Kim, W. B. Gudykunst, Sage, Newbury Park 1988, s. 66–98.

¹⁴ D. Hymes, *The Ethnography of Speaking. Anthropology and Human Behavior*, [w:] T. Gladwin, W. Sturtevant, Ed., *Anthropology of Human Behavior*, Washington, D.C. Anthropological Society of Washington, 1962, s. 15–53; C. Geertz, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books, 1973.

wszechmocnym źródłem wszystkiego, co społeczne i jest sama w sobie zdolna do tworzenia, kreowania rzeczywistości, do wytwarzania, uwalniania nowych idei, a także do ich blokowania. D. Carbough¹⁵, reprezentujący trzecie – etnograficzne – podejście, określa komunikację jako podstawowy społeczny proces, w którym kreowanie jest znaczenie. Jego zdaniem komunikacja nie ma zmianotwórczego wpływu na krajobraz i otoczenie, nie jest więc tak wszechmocna, jak w teoriach CMM. W perspektywach etnograficznych podkreślana jest społeczna funkcja komunikowania się, jego rola jako łącznika poszczególnych grup społecznych.

Podsumowując, w orientacjach tradycyjnych komunikacja jest traktowana jako narzędzie do przekazywania informacji, w podejściach typu CMM staje się kreatorem nowych, wspólnych znaczeń, a w ujęciach etnograficznych pełni funkcję zespalającą. Ponadto, ujęcia tradycyjne umiejscawiają komunikowanie się w umysłach komunikujących się osób, teorie CMM lokują je w działaniach ludzkich, a podejścia etnograficzne w normach (prawach, zwyczajach) społecznych.

Tradycje te nie ustosunkowują się także jednakowo do problemu intencjonalności komunikowania się. Jedynie ujęcia CMM zakładają, że każde działanie, nawet nieświadome, jest aktem komunikacyjnym, każde bowiem coś wyraża. Tym samym akceptują bez zastrzeżeń stwierdzenie: „nie można się nie komunikować”. Podejścia tradycyjne uznają za komunikaty jedynie informacje przekazywane w sposób świadomy. Również w ujęciach etnograficznych aktu komunikacyjnego nie utożsamia się z każdym aktem zachowania.

1.1.3. Modele komunikacyjne

Pierwszy model komunikacyjny został zaproponowany przez politologa i teoretyka propagandy H. Laswella i brzmiał następująco: Kto – co mówi – jakim kanałem – do kogo – z jakim efektem? (*Who – says what – in which channel – to whom – with what effect?*)¹⁶. Przez kilkadziesiąt lat wielu naukowców próbowało odpowiedzieć na postawione przez Laswella pytania, a modele komunikacyjne, które w wyniku tych rozważań powstały, można podzielić na linearne i dynamiczne¹⁷.

¹⁵ D. Carbough, *Toward a Perspective on Cultural Communication and Intercultural Contact*, „Semiótica” 1990, No 80, s. 15–35.

¹⁶ Model Laswella cytowany wg: *The Encyclopedia Americana. International Edition* (dalej: *Americana...*), Grolier Incorporated 1995, s. 430.; wg: *Britannica...*, s. 623, w modelu Laswella zostało pominięte pytanie dotyczące kanału.

¹⁷ Omówienie modeli komunikacyjnych wg haseł z dwóch wymienionych powyżej encyklopedii: *Britannica...*, s. 623–628; *Americana...*, s. 423–430, a także wg: *Intercultural Communication...*, s. 8–9.

Modele linearne wyrastają bezpośrednio z modelu Laswella jednocześnie go modyfikując. W latach czterdziestych dwaj matematycy – C. Shannon i W. Weaver przedstawili model składający się z pięciu komponentów: 1) źródła informacji (*an information source*), 2) przekaźnika (*transmitter*), 3) kanału przepływu informacji (*a channel of transmission*), 4) odbiorcy (*a reciever*) i 5) punktu przeznaczenia (*a destination*). Przekazywana w trakcie komunikacji informacja musi kolejno „przejsć” przez każdy ze składników i stąd właśnie bierze się nazwa określająca typ podobnych modeli¹⁸.

Wraz ze zwiększającą się popularnością badań nad komunikacją następowało uwspółcześnianie modelu Shannona i Weavera: zmieniono nazwy niektórych komponentów, a także dodano jeden więcej. Oto składniki tego przekształconego modelu: 1) źródło nadawcze (*a source*), 2) przekaźnik (*encoder*), 3) przekaz (*a message*), 4) kanał (*a channel*), 5) mechanizm odbiorczy (*decoder*) oraz 6) odbiorca (*a reciever*).

W trakcie intensywnie prowadzonych w drugiej połowie XX w. badań interdyscyplinarnych nad komunikowaniem się wypłynął problem związany z zakłóceniami procesu komunikacyjnego. Spopularyzował się w związku z tym termin Shannona – szum informacyjny (*noise source*). Następnie wielu badaczy zaczęło zajmować się zagadnieniem entropii, a więc wpływami zewnętrznymi osłabiającymi efektywność komunikowania się, powodującymi w nim zakłócenia. Stwierdzono, że najlepszym antidotum na problemy związane z entropią ma być redundancja, czyli powtarzanie (wariantywość) elementów w obrębie danej informacji. Sformułowano również termin negatywnej entropii, o której mówimy wtedy, gdy pomimo „dziur informacyjnych” odbiorca jest w stanie pojąć informację.

Współcześni badacze podkreślają wagę czytelności i pozytywnego rezultatu danego procesu komunikacyjnego. Efektem tych rozważań jest dodanie do sześciu wymienionych wyżej komponentów siódmego składnika – sprzężenia zwrotnego (*feedback*), terminu zaczerpniętego z prac cybernetyka N. Wienera. W niektórych modelach procesu komunikacyjnego umieszcza się jeszcze odpowiedź (*response*), która – jeśli się ją doda – stoi przed sprzężeniem zwrotnym.

Taki ośmioskładnikowy model komunikacyjny przedstawiają i omawiają Samovar i Porter we wspomnianej wcześniej pracy *Intercultural Communication*:

- 1) źródło – osoba, która odczuwa potrzebę komunikowania się;
- 2) kodowanie informacji – wewnętrzna działalność polegająca na wyborze i porządkowaniu zachowań werbalnych i niewerbalnych w przekazie;
- 3) przekaz (informacja) – składnik wewnętrzny, który podlega wymianie (transakcji); jest to zespół symboli werbalnych i niewerbalnych, które reprezentują

¹⁸ Definicja F. Gruczy (por. przyp. 11) wydaje się oparta właśnie na tym pięcioelementowym modelu.

szczególny stan bycia w danym momencie czasu i przestrzeni. Choć kodowanie informacji jest aktem wewnętrznym, sama informacja jest już umiejscowiona na zewnątrz źródła;

4) kanał – środek przenoszący informację ze źródła do odbiorcy. Według DeVito najczęściej używane przez istoty ludzkie kanały komunikacyjne to: kanał ustno-słuchowy, ruchowo-wzrokowy, manipulacyjno-sytuacyjny; do rzadziej wykorzystywanych przez człowieka należą: kanały skórno-dotykowy i chemiczno-węchowy¹⁹;

5) odbiorca – który przechwytuje informację poprzez obserwację źródła;

6) dekodowanie – akt wewnętrzny, w wyniku którego określonym zachowaniom płynącym ze źródła informacji zostaje przypisane znaczenie;

7) odpowiedź – to, co odbiorca decyduje się uczynić z informacją;

8) sprzężenie zwrotne – informacja wysyłana z powrotem do źródła, która pomaga mu stwierdzić, jaki jest efekt danego aktu komunikacyjnego.

Trzeba przyznać, że dopiero dodanie tego ostatniego elementu do modelu, zaczyna rzeczywiście obrazować to, że komunikowanie się jest procesem – ciągłą wymianą myśli i znaczeń.

Jako ostatni reprezentujący typ linearny warto przypomnieć model popularyzowany przez semiotyków, przypominając przy okazji, że zgodnie z definicją semiotyki, sformułowaną przez Romana Jakobsona, „przedmiotem jej jest wymiana informacji”²⁰, czyli nic innego przecież, jak proces komunikacyjny. Podejścia semiotyczne definiują komunikowanie się jak oproces przenoszenia i otrzymywania informacji i wyróżniają sześć komponentów tego procesu: 1) nadawcę (*addresser*), 2) odbiorcę (*addressee*), 3) kontakt lub kanał (*contact or channel*), 4) kontekst (*context*), 5) kod (*code*) i 6) sam przekaz (*message*).

W ujęciach semiotycznych kanał i kontekst określane są podobnie jak w definicjach omawianych wcześniej, natomiast dodatkowy element: kod, jest definiowany jako zespół norm dyktujących jak postępować lub co robić, a także jako klucz lub zespół instrukcji wskazujących, jak interpretować daną informację. Kody pełnią funkcję norm rozstrzygających o tym, czy odpowiednio się zachowujemy. Język, którym posługujemy się w danym procesie komunikacyjnym (np. język polski, język migowy), to właśnie kod.

Sześciostopniowy model semiotyczny ma swoje korzenie w dokonaniach przez R. Jakobsona rozróżnieniu sześciu funkcji języka: 1) emotywniej, emocjonalnej (nakierowanej na nadawcę komunikatu), 2) konatywniej (nakierowanej na odbiorcę komunikatu), 3) fatycznej (nakierowanej na kontakt, kanał), 4) referencyjnej (nakierowanej na kontekst), 5) metakomunikacyjnej, me-

¹⁹ Podział kanałów komunikacyjnych De Vito wg: U. Z a l i w s k a - O k r u t n a, *Modele działalności komunikacyjnej a przyswajanie języka*, [w:] *Teorie komunikacji...*, s. 27–41.

²⁰ Wg: W. N o t h, *Handbook of Semiotics*, Indiana University Press, Bloomington 1990, s. 75.

tajęzykowej (nakierowanej na kod) oraz 6) estetycznej, poetyckiej (nastawionej na informację)²¹.

Modele dynamiczne, które wolałabym nazwać jakościami, rozwijają szczegółowe zagadnienia związane z procesem komunikacyjnym, koncentrując się na jednym lub na kilku elementach modelu. Dla McLuhana na przykład szczególną rolę w procesie komunikacyjnym odgrywał kanał. Jego popularne stwierdzenie wynikające z badań nad kulturą masową: „Medium to przekaz” (*The medium is the message*) sugeruje, że najważniejsza w procesie komunikowania się jest nie sama informacja, ale droga, którą jest ona przenoszona²².

Inni badacze zajmują się rolą emocji, jeszcze inni sposobami przekazywania i odbioru informacji. Etnografowie komunikacji z kolei zwracają w swoich badaniach²³ uwagę na kody. Próbuja więc uzyskać odpowiedzi na pytania, czy w danej sytuacji komunikacyjnej są stosowane normy specyficzne dla danego kodu, jakie rodzaje komunikatów są produkowane: werbalne, pozawerbalne, mieszane itp.

W modelach dynamicznych eksplorowane są więc przestrzenie pomiędzy składnikami linearnych modeli komunikacyjnych.

Również i w badaniach nad zachowaniami komunikacyjnymi cudzoziemców uczących się polskiego obszar „pomiędzy” będzie badany najczęściej. Przedmiotem analizy, która zostanie przedstawiona w części badawczej książki, będzie więc sposób przekazywania informacji oraz zagadnienie efektywności komunikowania się. Zostanie zwrócona uwaga na zagadnienia dotyczące kanału komunikacyjnego i kodu, będących środkami przekazu danej informacji. Zostaną też określone treść i forma poszczególnych komunikatów, a także znaczenie kontekstu w wymianie informacji. Ważnymi punktami tej części pracy będzie refleksja nad rolą sprzężenia zwrotnego w poszczególnych aktach i zdarzeniach komunikacyjnych.

1.1.4. Typy komunikacji

Człowiek wyposażony jest w receptory mowy, wzroku, słuchu, dotyku, węchu i smaku. Każdy z tych receptorów jest wykorzystywany przez istoty ludzkie w procesie wymiany informacji, choć nie wszystkie tak samo często. Typ (kształt, formę, rodzaj, charakter, sposób) komunikacji określimy odpowiadając na pytania: jakie receptory są wykorzystywane przez osoby do przekazania

²¹ Terminologia semiotyczna wg: V. M. Colapietro, *Glossary of Semiotics*, Paragon House, New York 1993.

²² M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, New American Library, 1969.

²³ D. Hymes, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1994, s. 10.

informacji w procesie komunikowania się oraz jaki jest charakter kodu powstałego w danym akcie komunikacji.

The New Encyclopedia Britannica wyróżnia komunikację werbalną oraz niewerbalną.

W pierwszym typie komunikacji wykorzystywany jest język naturalny, a komunikaty przyjmują kształt językowy (występują w formie słów i zdań). Zrozumiałe jest przy tym, iż ta forma komunikowania może być realizowana zarówno w odmianie mówionej, jak i pisanej.

Do drugiego typu komunikacji zostały zaliczone trzy typy składników:

1) sygnały, znaki, symbole, znaki ikoniczne – składniki, z których każdy następny stanowi jakby bardziej skomplikowaną wersję poprzedniego. Przeanalizujmy obecnie różnice znaczeniowe wymienionych wyżej składników.

Wspomniane wyżej źródło definiuje sygnał jako „przerwę w polu przekazu energii”, a jego funkcję upatruje w „wywołaniu zmiany jednego czynnika otoczenia w celu przyciągnięcia uwagi, przeniesienia znaczenia”²⁴. Jako przykład podaje sygnał drogowy „stop”, którego celem ma być właśnie przyciągnięcie uwagi, wywołanie reakcji.

W terminologii semiotycznej znak definiowany jest z kolei jako „coś, co określa co innego”²⁵, natomiast autorzy definicji umieszczonej w *The New Encyclopedia Britannica* widzą różnicę między sygnałem a znakiem w tym, że znak (np. odznaka policjanta) posiada nieodłączne wewnętrzne znaczenie, gdy tymczasem sygnał (np. okrzyk: „Na pomoc!”) jest jakością, poprzez którą można formułować pojedyncze znaczenie zewnętrzne. Sygnał, w przeciwieństwie do znaku, nie ma więc możliwości wywoływania wielości interpretacji.

Symbol jest definiowany przez to samo źródło jako „środek umożliwiający abstrakcję”. Przytaczana jest wypowiedź brytyjskiego filozofa A. Northa: „symbole są analogiczne do metafor, które zastępują jakąś część rzeczywistości i poprzez sam stopień symboliczności podkreślają wartość tej części rzeczywistości”. Znakami ikonicznymi są natomiast grupy, wiązki symboli (Biały Dom, ceremonia pogrzebu, etc.);

2) gesty, których typologią, analizą i funkcjami, jakie pełnią w procesie komunikacyjnym, zajmuje się nauka zwana kinetyką;

3) zachowania proksemiczne, a więc takie, które dotyczą wykorzystywania czasu, przestrzeni oraz pozycji ciała w celach komunikacyjnych. Na znaczenie „cichego języka” w porozumiewaniu się po raz pierwszy zwrócił uwagę amery-

²⁴ *Britannica...*, s. 625. Podobną definicję można znaleźć w: V. M. Colapietro, *Glossary...*, s. 179.

²⁵ V. M. Colapietro, *Glossary...*, s. 179.

kański antropolog E. Hall, on też jest uważany za prekursora proksemiki – nauki, zajmującej się właśnie zachowaniami przestrzennymi²⁶.

W polskojęzycznej literaturze bardziej uporządkowany wykaz sposobów komunikowania się znajdujemy m. in. w książce M. Hopfinger *Kultura współczesna – audiowizualność*. Hopfinger dzieli komunikację na werbalną, realizowaną za pomocą języka naturalnego oraz na komunikację niewerbalną.

Obszar komunikacji niewerbalnej obejmuje dwie klasy zjawisk: aspekty wizualne komunikowania się związane z ruchem (stąd nazwa nauki zajmującej się tego typu zachowaniami: kinetyka, kinezyka, kinezojologia), takie jak: ruchy ciałem, gesty, mimika, mowa oczu, pozycja ciała, przestrzenne aspekty zachowań oraz aspekty audialne komunikowania się, nazywane też często aspektami paralingwistycznymi. W grupie tej Hopfinger za Tragerem wyróżnia: a) jakość głosu, a więc jego natężenie, siłę, cechy intonacji, tempo mówienia itd. oraz b) wokalizacje, czyli pozawerbalne dźwięki i ich właściwości, takie jak: sposoby śmiania się, płaczu, krzyku, szeptanie, jęczenie, ziewanie, stopnie głośności, wysokości. Hopfinger kończy to zestawienie cytując wypowiedź D. Abercombi'ego, dla którego zachowania paralingwistyczne to takie, które „odznaczają się komunikacyjną intencją i stanowią składnik konwersacji”²⁷. Warto zauważyć, że w sytuacji dialogu interkulturowego aspekt audiowizualny komunikacji uwiadamia się szczególnie wyraźnie i domaga się analizy w takim samym stopniu, jak i aspekt językowy.

Socjolodzy zgadzają się z semiotykami i językoznawcami co do tego, że komunikacja jest „procesem, w którym przekazywane jest znaczenie”²⁸, wyróżniają jednakże inne typy komunikowania się. Decydującym kryterium podziału jest dla nich nie rodzaj receptora (receptorów), którym (którymi) posługuje się jednostka podczas komunikowania się, ale typ uczestnika (uczestników) procesu komunikacyjnego, a także kierunek przesyłania informacji. *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*²⁹ wyróżnia pięć form komunikacji. Są to: 1) komunikacja wewnątrzsobowa (*intrapersonal communication*), a więc porozumiewanie się z samym sobą; 2) komunikacja międzyosobowa (*interpersonal communication*), czyli przede wszystkim porozumiewanie się bezpośrednie typu *face-to-face*, definiowane dalej jako „proces, w którym współuczestniczące w nim

²⁶ Dostępne po polsku książki E. Halla to: *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa 1976; *Poza kulturą*, PIW, Warszawa 1984; *Bezgłośny język*, PIW, Warszawa 1987.

²⁷ M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, PIW, Warszawa 1985, s. 173–199.

²⁸ G. Marshall, *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford – New York 1994, s. 71 (dalej: *Dictionary of Sociology...*).

²⁹ Tamże.

jednostki wpływają na zachowanie innych biorących udział w interakcji osób”³⁰. W następnej kolejności wspomniane wyżej źródło podaje również popularną definicję E. Goffmana: „interakcję typu *face-to-face* można zdefiniować jako wzajemny wpływ jednostek znajdujących się w bezpośredniej obecności, na swoje postępowanie”³¹; 3) komunikacja grupowa (*group communication*) dotyczy interakcji międzygrupowych, przy czym za grupę uważa się, najogólniej mówiąc, zbiór jednostek połączonych ze sobą poczuciem przynależności oraz charakterystycznymi sposobami zachowania³²; 4) komunikacja masowa (*mass communication*) dotyczy procesu prze-syłania komunikatów ze źródeł masowych (np. TV, radio, prasa), w sposób masowy i do masowej publiczności; 5) komunikacja ponadosobowa (*extrapersonal communication*), którym to terminem określa się komunikowanie się np. ze zwierzętami, z maszynami (komputerami, maszynami bankowymi) itp.

1.2. Komunikacja a kultura

1.2.1. Kultura – przegląd definicji i podejść teoretycznych

Następny komponent pojęcia komunikacja międzykulturowa jest jeszcze bardziej wieloznaczny niż omawiany wcześniej termin komunikacja.

K u l t u r a, bo o niej tu mowa, jest centralnym pojęciem wszystkich nauk społecznych. W szerokim, antropologicznym sensie była definiowana w tak zróżnicowany sposób jak chociażby: „idee w umyśle”, „konstrukcje logiczne”, „mechanizm obronny psychiki”³³. Wielość definicji uzasadnia się zazwyczaj heterogenicznym charakterem pojęcia. Tym, że obejmuje ono wiele klas zjawisk: idee, przedmioty, wartości, etc.³⁴ Antropolodzy A. L. Kroeber i C. Kluckhohn w słynnej, wydanej w latach pięćdziesiątych, książce *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* cytują i omawiają 164 definicje kultury i jest to do dziś najlepszy przewodnik dla osób zajmujących się dziejami tego pojęcia. Również polscy badacze kultury sięgają zawsze do wspomnianej pracy³⁵.

³⁰ Tamże, s. 169.

³¹ Cytat z polskiej wersji książki I. G o f f m a n a, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, PIW, Warszawa 1981, s. 52.

³² Definicja grupy wg: G. M a r s h a l l, *Dictionary of Sociology...*, s. 207.

³³ *Britannica...*, s. 874.

³⁴ *Americana...*, s. 315.

³⁵ Por. m. in.: M. C z e r w i ń s k i, *Kultura i jej badanie*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1971; *Kultura – komunikacja – literatura*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976; Ewa N o w i c k a, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, PWN, Warszawa 1991.

Kroeber i Kluckhohn dzielą definicje kultury na:

– o p i s o w e, w których podkreśla się wielość składników kultury. Definicje te wyrosły i pozostają pod wpływem najpopularniejszej definicji brytyjskiego antropologa E. Tylora, który w opublikowanej w 1871 r. książce *Primitive Culture* określił kulturę jako „złożoną całość, obejmującą wiedzę, wierzenia, sztukę, zasady moralne, zwyczaje oraz pozostałe umiejętności i obyczaje nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa”³⁶;

– h i s t o r y c z n e, podkreślające dziedzictwo historyczne lub tradycję;

– n o r m a t y w n e, w których zwraca się uwagę na rolę zasad, na idee lub wartości;

– p s y c h o l o g i c z n e, podkreślające rolę takich składników w powstaniu kultury jak: przystosowanie, rozwiązywanie problemów, uczenie się, zwyczaje itp., np.: „Kultura to przekazywane drogą społeczną uczenie się” (definicja Kluckhona z 1942 r.); „Kultura to [...] wyuczone zachowanie” (definicja Ruth Benedict z 1947 r.)³⁷;

– s t r u k t u r a l n e, w których zwraca się uwagę na rolę wzorów kulturowych i ich strukturę;

– g e n e t y c z n e, zajmujące się kulturą jako wytworem bądź podkreślające rolę koncepcji lub symboli.

G. Marshall, autor *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, omawiając dzieje pojęcia „kultura”, dzieli orientacje badawcze na t r a d y c y j n e (nazywane też wiktoriańskimi, ewolucjonistycznymi lub funkcjonalistycznymi) oraz n o w o c z e s n e.

Pierwsze wyrastają bezpośrednio (podobnie jak definicje opisowe omawiane przez Kroebera i Kluckhona) z badań i ustaleń dziewiętnastowiecznych wiktoriańskich antropologów brytyjskich: E. Tylora, czy L. Morgana. Dla badaczy tych, stwierdza Marshall, „kultura była świadomą kreacją ludzkiego umysłu, a progresywne ewoluowanie kultury uznawano w tych podejściach za koncepcję podstawową”³⁸. Zdaniem autora omówienia, postawy te przyczyniły się do zhierarchizowania kultur, do ich podziału na kultury bardziej i mniej rozwinięte, co posłużyło następnie jako racjonalne uzasadnienie europejskiego kolonializmu.

Marshall omawia następnie nowoczesne podejścia do badania kultury. Za ich prekursora uważany jest F. Boas, amerykański uczony niemieckiego pochodzenia żyjący na przełomie XIX i XX w., który stworzył tzw. etnografię porównawczą, bardzo obecnie popularną. Orientacje pozostające pod wpływem Boasa nazywane są r e l a t y w i s t y c z n y m i, a ich główną intencją jest opis

³⁶ A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University, Cambridge, Mass., Vol. XLVII, No 1, 1952, s. 43.

³⁷ Tamże, s. 58.

³⁸ G. Marshall, *Dictionary of Sociology...*, s. 105.

i porównywanie kultur, a nie – jak to się działo w przypadku podejść tradycyjnych – ich wartościowanie. Zdaniem relatywistów, żeby zrozumieć daną kulturę, trzeba szukać uzasadnień wewnątrz tej kultury. Relatywiści stwierdzają, że nie należy mierzyć danej kultury używając miarki zapożyczonej z własnej kultury. Nie istnieją bowiem kultury lepsze lub gorsze, istnieją jedynie kultury zróżnicowane. Żeby więc naprawdę zrozumieć daną kulturę, trzeba odrzucić etnocentryzm i spojrzeć na nią od wewnątrz starając się pojąć sposób myślenia członków badanej społeczności.

Za wybitnych relatywistów, kontynuatorów badań Boasa, uważani są E. Sapir i B. Whorf, którzy w prowadzonych w latach dwudziestych i trzydziestych XX w. badaniach zaczęli objaśniać różnice kulturowe, szukając ich uzasadnień w różnicach językowych. Antropolodzy reprezentujący perspektywę relatywistyczną wielokrotnie badali związki kultury i języka, a ich współcześni kontynuatorzy zawsze odwołują się do tez, lub raczej do hipotez, Whorfa - Sapira.

B. J. Hall w eseju *Theories on Culture and Communication* dzieli podejścia kulturowe, tak samo zresztą, jak i teorie komunikacyjne, na: t r a d y - c y j n e, C M M oraz e t n o g r a f i c z n e; a następnie analizuje, jak w poszczególnych orientacjach badawczych określana jest forma, funkcja oraz locus kultury.

Określając formę kultury badacze reprezentujący orientacje tradycyjne skupiają swoje zainteresowania na kulturze jako wspólnocie. Charakterystyczna dla tego typu podejść jest np. definicja Samovara i Portera: „Na kulturę składają się wiedza, doświadczenia, wierzenia, wartości, podejścia, znaczenia, hierarchie, religia, poczucie czasu, role, relacje przestrzenne, koncepcje na temat wszechświata oraz materialne przedmioty nabyte przez duże grupy ludzi i przekazywane z pokolenia na pokolenie przez jednostki i wspólne dążenia”³⁹. Na podobnych założeniach oparli również swoją definicję Gudykunst i Ting-Toomey: „Kultura to scenariusz lub schemat wspólny dla dużej grupy ludzi”⁴⁰.

W podejściach tradycyjnych kultura umieszczana jest w umysłach ludzkich, natomiast jej funkcję określa się jako „ogólny przewodnik, w którym każda jednostka znajduje przepis na to, jak powinna postąpić w danej sytuacji społecznej, co myśleć, co czuć”⁴¹.

W perspektywach typu CMM (Cronnen, Chen, Pierce, Kang) w rozważaniach nad formą kultury akcentuje się rolę konwersacji, doświadczenia życiowego, interakcji międzyludzkich, w wyniku czego kultura jest nieustannie na nowo tworzona. Kultura w podejściach CMM jest więc nie tyle kategorią, ile

³⁹ B. J. Hall, *Theories...*, s. 52.

⁴⁰ W. Gudykunst, S. Ting-Toomey, *Culture and Interpersonal Communication*, Sage, Newbury Park, CA 1988, s. 30.

⁴¹ B. J. Hall, *Theories...*, s. 55.

procesem o charakterze kreacyjnym, odbywającym się codziennie i w każdej chwili; składającym się ze zróżnicowanych, choć często zharmonizowanych i wspólnych, doświadczeń życia codziennego. Według Pierce'a i Cronnena kultura to „wspólny zespół wierzeń formujących świat społeczny”. Pierce i Kang odnotowują z kolei, że terminu kultura można używać wymiennie z takimi terminami jak: rzeczywistość społeczna oraz zespół wierzeń o tym, jak funkcjonuje świat. Stwierdzają ponadto, a jest to bardzo istotne dla naszych rozważań, że „kultury materializują się w procesie komunikacji” (*cultures are given substance through communication*)⁴². Badacze spod znaku CMM podkreślają organizującą i interpretacyjną funkcję kultury. Kultura ma być „gramatyką indywidualnych działań członka danej społeczności” i jest umiejscawiana w codziennych doświadczeniach i działaniach człowieka⁴³.

W ujęciach etnograficznych kultura stanowi kod lub system znaczeń i idei, co uwidocznione jest w definicji Philipsena z 1989 r.: „Kultura jest historycznie przenoszonym systemem symboli, znaczeń, przesłanek, procedur i norm”. Zdaniem B. J. Halla funkcję kultury w ostatnim typie podejść badawczych można porównać do drzewa genealogicznego (*family tree*), kultura bowiem „zapewnia jednostce poczucie przynależności w otaczającym ją świecie”. Przedstawiciele ujęć etnograficznych zgadzają się co do tego, że kultura nie przynależy ani do jednostek, ani do grup; rezyduje pomiędzy jednostkami i kolejnymi pokoleniami⁴⁴.

Badacze zajmujący się komunikacją międzykulturową z rzadka sięgają po opisowe definicje kultury. Tylko jedna z trzech, wydanych w latach dziewięćdziesiątych amerykańskich publikacji dotyczących tej problematyki, *Intercultural Communication* Samovara i Portera, adaptuje taką (autorską zresztą) definicję: „Kultura to zasób wiedzy, doświadczenia, wierzeń, wartości, poglądów, znaczeń, hierarchii, wartości religijnych, pojęć związanych z czasem, ról społecznych, relacji przestrzennych, poglądów na wszechświat oraz obiektów materialnych i własności pozyskanych przez grupę ludzi, w wielu pokoleniach, w rezultacie indywidualnych lub zespołowych wysiłków”⁴⁵. Inni autorzy, Lustig i Koster, stwierdzają w książce *Intercultural Competence*: „definicja kultury, która wyszczególnia elementy lub kategorie kultury nie jest szczególnie przydatna

⁴² Tamże, s. 53–54.

⁴³ Tamże, s. 55.

⁴⁴ Omówienie ujęć etnograficznych wg: B. J. Hall, *Theories...*, s. 53–56.

⁴⁵ *Intercultural Communication...*, s. 11. Ze względu na bardziej etnologiczny niż socjolingwistyczny charakter publikacji Samovara i Portera przyjęcie takiej definicji przez obu autorów jest uzasadnione.

w zrozumieniu tego, do jakiego stopnia kultura oddziałuje na proces komunikowania się⁴⁶.

Wspólną tendencją autorów publikacji o zagadnieniach interkulturowych jest wychodzenie od definicji podkreślających rolę uczenia się, którego efektem ma być powstanie specyficznych praktyk życia codziennego różnicujących przedstawicieli poszczególnych społeczności. Tendencje te wyrastają, jak się wydaje, z różnorodnych definicji Ruth Benedict. W 1930 r. określiła ona kulturę jako „wzór myślenia i działania przebiegający przez różne działania ludzkie, który odróżnia jednych ludzi od drugih”⁴⁷. W innej, cytowanej już definicji, Benedict utożsamiała kulturę z wyuczonymi zachowaniami.

R. i S. Scollon stwierdzają z kolei w *Intercultural Communication*: „Kiedy używamy słowa kultura w znaczeniu antropologicznym, chcemy powiedzieć, że jest ona jednym z obyczajów, poglądów dotyczących języka, systemów pokrewieństwa, organizacji społecznych i innych uznawanych za oczywiste praktyk ludzi, które odróżniają daną grupę od innych. Używając terminu kultura w znaczeniu antropologicznym rozumiemy przez to, że termin ten dotyczy każdego aspektu związanego z ideami, komunikowaniem się lub zachowaniem się grupy ludzi, które to aspekty nadają tej grupie tożsamość, wewnętrzną spójność i poczucie przynależności grupowej”⁴⁸. Powyższe stwierdzenie nie wydaje się odbiegać daleko pod względem zawartości treściowej od definicji Benedict.

Lustig i Koster definiują kulturę jako „wyuczony zespół wspólnych percepcji dotyczących wierzeń, wartości i norm, które oddziałują na zachowania stosunkowo dużej grupy osób”⁴⁹. Uważają, że nie istnieją złe i dobre definicje kultury. Ich zdaniem usprawnienie komunikacji międzykulturowej jest jednak uzależnione od rozumienia związków między kulturą a komunikacją.

W porównaniu z przedstawionymi wyżej sformułowaniami, definicje kultury formułowane w amerykańskich publikacjach o charakterze socjolingwistycznym charakteryzuje większy stopień ogólności. Dzięki temu mogą być przydatne nie tylko w rozważaniach specjalistycznych. Powszechnie aprobowaną przez wielu socjolingwistów jest definicja W. H. Goodenougha: „Kultura społeczeństwa składa się ze wszystkiego tego, co każda jednostka musi wiedzieć, żeby funkcjonować w społeczeństwie w sposób zadowalający członków tego społeczeń-

⁴⁶ *Intercultural Competence...*, s. 40.

⁴⁷ *Americana...*, s. 315.

⁴⁸ R. Scollon, S. Scollon, *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA, 1995, s. 126–127.

⁴⁹ M. W. Lustig, J. Koster, *Intercultural Competence...*, s. 40–42.

stwa; i powinna to robić przyjmując taką rolę, którą zaakceptowaliby oni jako jedną ze swoich ról”⁵⁰.

Podobna pod względem treści, lecz znacznie prościej sformułowana, jest definicja R. Wardhauga zamieszczona w *An Introduction to Sociolinguistics*: „Kultura jest praktyczną wiedzą (*now-how*), którą człowiek musi posiadać, żeby wykonać z sukcesem zadania życia codziennego”⁵¹.

W pracy tej nie będzie formułowana nowa definicja kultury, chciałabym jednak zauważyć, że w sytuacji spotkań międzykulturowych właśnie różnice, a nie podobieństwa kulturowe dają o sobie znać w najwyższym stopniu. Jeśli więc kultura zspala jednych, tym samym oddziela ich od drugih, stwarzając bariery powodujące zakłócenia w przebiegu procesu komunikacyjnego. Liczba zakłóceń zmniejsza się wraz z nabywaniem praktycznej wiedzy w zakresie funkcjonowania w danej przestrzeni społeczno-kulturowej. Wydaje się, że w definicjach kultury Goodenougha i Wardaughu najklarowniej postawione jest zagadnienie związane z rolą kultury w praktyce życia codziennego. W procesie komunikacji międzykulturowej dochodzi do wymiany owych elementów wiedzy praktycznej. We wspomnianych definicjach ten fakt jest bardzo wyraźnie zaakcentowany.

1.2.2. Czy komunikacja jest kulturą ?

A. L. Kroeber i C. Kluckhohn w *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* poświęcają związkom kultury i języka osobny rozdział⁵², stwierdzając jednocześnie, że dyskusja na ten temat była chaotyczna i żadna z koncepcji nie zadowoliła wszystkich badaczy. Kroeber i Kluckhohn cytują wypowiedzi badaczy zajmujących się tym zagadnieniem w latach 1911–1950, poczynając od F. Boasa, a kończąc na D. M. Taylorze. Autorzy przeglądu dzielą te sformułowania na dwie grupy, a wyznacznikiem jest tu odpowiedź udzielana na zasadnicze w toczącej się dyskusji pytanie: Czy kultura obejmuje język, czy też go wyklucza?

W pierwszej połowie XX w. większość badaczy kultury przyjęła za Boasem pogląd, że nie ma bezpośredniej relacji między językiem a kulturą, co miało wynikać z faktu, że zjawiska językowe leżą w sferze nieświadomości, a fakty

⁵⁰ W. H. Goodenough, *Cultural Antropology and Linquistics*, [w:] ed. P. L. Garvin, *Report of the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Study*, Georgetown University Press, Washington, D.C. 1957, s. 167.

⁵¹ R. Wardhaugh, *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA 1994, s. 217.

⁵² A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture. A Critical Review...*, s. 115–125.

kulturowe w sferze świadomości jednostek⁵³. W latach dwudziestych podejście to znalazło zwolennika w osobie E. Sapira, który włączył co prawda język do kultury, ale stwierdził, że „język jest najbardziej odosobnionym składnikiem kultury”⁵⁴.

W latach czterdziestych do dyskusji włączył się L. Bloomfield stwierdzając, że „każdy język jest nośnikiem kultury”⁵⁵, co z kolei znalazło poparcie w wypowiedziach Voegelina i Harrisa: 1) „język jest częścią kultury”⁵⁶, 2) „fakty językowe i kulturowe są w większości tej samej natury”⁵⁷. Te stojące w opozycji do stwierdzeń Boasa i Sapira wypowiedzi znalazły kontynuatora w osobie H. Hoijera, który powołując się na znaną definicję kultury E. Tylora zauważył: „język jest częścią kultury, bowiem jest jedną z wielu umiejętności nabytych przez człowieka jako członka społeczeństwa”⁵⁸. Pod koniec lat czterdziestych włączył się do dyskusji I. Silva-Fuenzalida, popierając teorie na temat języka jako części kultury: „Kiedy słyszymy tezę, że język jest częścią kultury znaczy to, że wypowiedzania są właściwie rozumiane tylko, jeśli są symbolami zjawisk kulturowych”⁵⁹. Z kolei C. F. Hockett, wypowiadając się na łamach pisma „American Anthropologist”, uznał stwierdzenia traktujące język jako część kultury jako niefortunne i zaproponował, by mówić o „języku w kulturze” lub też o „języku i reszcie kultury”⁶⁰.

Charakterystyczne dla przebiegu tej dyskusji było wycofywanie się badaczy z zajmowanych uprzednio stanowisk bądź też dokonywanie dużych przesunięć treściowych w tych stanowiskach, co w końcu doprowadziło do zaciemnienia kształtu podjętej debaty. C. F. Voegelin, który w 1945 r. postawił tezę o bliskiej relacji języka i kultury, zaledwie 5 lat później stwierdził: „Jest stosunkowo łatwo wyodrębnić lingwistykę z kultury i omawiać ją bez odniesienia do kultury, dużo trudniej jest wyodrębnić kulturę i omawiać ją bez odniesienia do

⁵³ F. Boas, *The Mind of Primitive Man*, New York 1911, s. 67–68.

⁵⁴ E. Sapir, *The Status of Linguistics as a Science*, „Language” 1928, Vol. 5, s. 207–214.

⁵⁵ L. Bloomfield, *About Foreign Language Teaching*, „Yale Review” 1945, Vol. 35, s. 625–641.

⁵⁶ C. F. Voegelin, Z. S. Harris, *Linguistics in Ethnology*, „Southwestern Journal of Anthropology” 1945, Vol. s. 455–465.

⁵⁷ C. F. Voegelin, Z. S. Harris, *The Scope of Linguistics*, „American Anthropologist” 1947, Vol. 49, No 4, s. 588–600.

⁵⁸ H. Hoijer, *Linguistic and Cultural Change*, „Language” 1948, Vol. 24, s. 335–345.

⁵⁹ I. Silva-Fuenzalida, *Ethnolinguistics and the Study of Culture*, „American Anthropologist” 1949, Vol. 51, No 3, s. 446–456.

⁶⁰ C. F. Hockett, *Language „and” Culture*, „American Anthropologist” 1950, Vol. 52, No 1, s. 113.

języka”⁶¹. D. M. Taylor, komentując wypowiedź Voegelina, nazwał język „przenośnikiem kultury” (*the vehicle of culture*) i stwierdził w związku z tym, że „nie widzi nic nagannego w rozróżnianiu środka transportu od tego, co jest przenoszone, nawet gdy w praktyce są one niepodzielne”⁶².

We współczesnych publikacjach socjolingwistycznych dyskusje na temat relacji języka i kultury rozpoczyna się najczęściej od omówienia dwóch przeciwstawnych poglądów, które można streścić w następujący sposób:

1) Struktura języka determinuje sposób, w jaki użytkownicy języka widzą (odbierają) świat; lub – jak to jest sformułowane w mniej kategoriowym wariacie – ma duży wpływ na widzenie świata.

2) Kultura znajduje odbicie w języku, co zostało uzasadnione przez Wardhaugha tak: „Ponieważ ludzie przydają wartości danym rzeczom i wykonują je w dany sposób, nic dziwnego, że używają języka w sposób, który odbija to, czemu przydają wartości i to, co robią”⁶³.

Poglądy, w których stwierdza się, że to raczej język determinuje kulturę, a nie odwrotnie, mają swoje źródło w pracach lingwisty E. Sapira oraz jego ucznia B. Whorfa, a teorie sformułowane przez obu badaczy, a dotyczące właśnie określenia związków języka i kultury, znane są dziś pod nazwą „hipotez Whorfa-Sapira” lub „hipotez Whorfa”, dla podkreślenia, że właśnie Whorf nadał właściwy kształt sformułowanym wcześniej teoriom. W słynnej książce *Language* Sapir przyznaje, że relacja między kulturą a językiem jest tak silna, że nie można pojąć ani ocenić jednego zjawiska bez odniesienia go do drugiego. Najbardziej znany akapit dzieła Sapira brzmi następująco: „Świat rzeczywisty jest w wielkim stopniu nieświadomie zbudowany na nawykach językowych danej grupy. Widzimy i słyszymy, a także doświadczamy w taki, a nie w inny sposób przede wszystkim dlatego, że nawyki językowe naszej społeczności predysponują w nas dane wybory interpretacyjne”⁶⁴.

Jeśli w teoriach Sapira język jedynie predysponuje dane wybory interpretacyjne decydujące o naszym oglądzie i odczuwaniu świata, w teoriach Whorfa oddziaływanie języka na kulturę ma zdecydowanie bardziej deterministyczny charakter: „System językowy (innymi słowy: gramatyka) każdego języka nie jest jedynie narzędziem do wytwarzania idei, ale raczej to właśnie język kształtuje te idee, jest programem i przewodnikiem mentalnej aktywności każdej jednostki [...]. Formułowanie idei nie jest procesem niezależnym, racjonalnym w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, ale jest częścią

⁶¹ C. F. Voegelin, *A „Testing Frame” for Language and Culture*, „American Anthropologist” 1950, Vol. 52, No 3, s. 432–435.

⁶² D. M. Taylor, *Language and or in Culture*, „American Anthropologist” 1950, Vol. 52, No 4, s. 559–560.

⁶³ R. Wardhaugh, *An Introduction...*, s. 218.

⁶⁴ E. Sapir, *The Status...*, s. 207–214.

określonej gramatyki i jest ono zróżnicowane w niewielkim lub wielkim stopniu między poszczególnymi gramatykami [...]”⁶⁵.

Dzisiaj, mimo że uważa się teorie Whorfa-Sapira za intrygujące, panuje pogląd, że są one jedynie hipotezami, które mogą stanowić punkt wyjścia w dyskusji nad związkami języka i kultury, ale nie mogą z pewnością wieńczyć tej dyskusji. R. Wardhaugh komentując te teorie w książce *Introduction to Sociolinguistics*, stwierdza: „Najbardziej przekonującą konkluzją dotyczącą hipotez Whorfa jest ta, że nie dają się one udowodnić. Wydaje się przecież, że można wypowiadać się na każdy temat w każdym języku zakładając, że użytkownik języka będzie skłonny do zastosowania omówień”⁶⁶. Podobne stanowisko zajmuje M. Saville-Troike w publikacji *The Ethnography of Communication*: „twierdzenie, że specyficzne doświadczenie kulturowe i reguły zachowania są całkowicie uzależnione od specyficznych umiejętności językowych jest naiwnym uproszczeniem relacji języka i kultury”⁶⁷.

Spora grupa badaczy stoi na stanowisku, że można mówić o częściowym wpływie języka na kulturę, a Saville-Troike streszcza ten pogląd w następujący sposób: „Słownik języka wyposaża nas w katalog rzeczy uznawanych w danym społeczeństwie, w indeks sposobów kategoryzowania doświadczeń, często jest też rejestrem historycznych kontaktów i kulturowych zapożyczeń”⁶⁸. Drugi pogląd, wywodzący się przede wszystkim ze stwierdzeń D. Hymesa, przyznaje językowi ważną rolę kulturotwórczą. Hymes widzi w gramatyce „nie tylko świadectwo statycznych kategorii społecznych, ale również hipotezy społeczne każdego użytkownika języka na temat ról społecznych, praw i obowiązków danej społeczności”⁶⁹. W jednym z artykułów Hymesa znaleźć można taką wypowiedź: „Ludzie pochodzący z innych kultur żyją do pewnego stopnia w innych systemach komunikacyjnych”⁷⁰.

B. J. Hall w końcowej części eseju *Theories of Culture and Communication* dokonuje przeglądu podejść do zagadnienia wzajemnych relacji komunikacji i kultury⁷¹. Wyznacznikiem klasyfikacyjnym jest dla niego stosunek badaczy do popularnego stwierdzenia jego imiennika, Edwarda Halla: „Kultura to komunikacja, a komunikacja to kultura” (*Culture is communication and*

⁶⁵ Wg: *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. J. B. Carroll, MIT Press, Cambridge, Mass. 1956, s. 211–214.

⁶⁶ Omówienie wg: R. Wardhaugh, *An Introduction...*, s. 221.

⁶⁷ M. Saville-Troike, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA 1994, s. 35.

⁶⁸ Tamże, s. 32–33; wg teorii Hilla, Taylora, Whorfa i Witherspoona.

⁶⁹ Tamże, s. 33.

⁷⁰ D. Hymes, *Two types of linguistic relativity*, [w:] *Sociolinguistics*, ed. W. Bright, Monton, The Hague 1966, s. 116.

⁷¹ B. J. Hall, *Theories...*, s. 60–61.

communication is culture)⁷². B. J. Hall stwierdza, że przedstawiciele podejść tradycyjnych stoją na stanowisku, iż to raczej kultura wpływa na język, a nie odwrotnie, są to więc jednocześnie podejścia przeciwstawiające się teoriom Sapira i Whorfa. Zdaniem B. J. Halla stwierdzenie: „komunikacja to kultura” (które moim zdaniem należy pojmować raczej jako: komunikacja jest częścią kultury) bardzo dobrze przystaje do całości treściowej koncepcji tradycyjnych, problematyczna natomiast staje się druga część twierdzenia E. Halla: „kultura to komunikacja”. B. J. Hall określa więc relację między komunikacją a kulturą w tych podejściach jako synegdochę, w której część (komunikacja) zastępuje całość (kulturę).

Samovar i Porter, przedstawiciele tego podejścia, a przy tym uznani specjaliści w dziedzinie komunikowania się międzykulturowego, odnotowują: „To kultura ma wpływ na to, że ludzie uczą się komunikować. Koreańczyk, Egipcjanin, czy Amerykanin uczy się komunikować jak inni Koreańczycy, Egipcjanie, czy Amerykanie. Ich zachowanie przenosi znaczenie, ponieważ jest wyuczone (*learned*) i wspólne (*shared*). Ludzie postrzegają świat poprzez kategorie, pojęcia i etykiety, które są wytworami ich kultury”⁷³.

Zdaniem komentatora J. B. Halla, kultura to „przynależność do grupy” i odziedziczona „mapa życia”, która idzie w ślad za tą przynależnością, natomiast komunikacja, niczym „legenda na mapie”, uzyskuje znaczenie dzięki mapie i może być używana jako narzędzie do poruszania się zgodnie z mapą.

Jedynie podejścia typu CMM traktują, zdaniem B. J. Halla, tautologiczne stwierdzenie Edwarda Halla dosłownie. Badacze reprezentujący tę perspektywę, jak chociażby cytowany przez B. J. Halla Pierce uważają, że „istnieje wzajemny przyczynowy związek między działaniami ludzkimi (komunikacją), a społeczną rzeczywistością (kulturą)”. Nie może więc zaistnieć kultura bez komunikacji, społeczna realność bez społecznego procesu wytwarzania znaczenia. Przypomnę, że badacze reprezentujący tę orientację są zgodni co do tego, że „nie można się nie komunikować”. Teraz dodany zostaje jeszcze warunek o pełnym sprzężeniu komunikacji i kultury.

B. J. Hall określa relację między komunikacją a kulturą w podejściach CMM jako ironię, bowiem: „To, co wydaje się dosłownym światem społecznym umieszczonym na zewnątrz (czyli kultura), wcale tym nie jest; to co wydaje się jedynie środkiem transportu służącym przenoszeniu myśli i emocji (komunikacja), wcale tym nie jest. Zatem to, co wydaje się jedynie wyrażać rzeczywistość, jest tak naprawdę przedmiotem tej rzeczywistości”. W podejściach tego typu kultura nie tylko daje się opisywać poprzez komunikację (i *vice versa*), ale również ko-

⁷² E. Hall, *Silent Language*, Doubleday, Garden City, N.Y. 1959.

⁷³ *Intercultural Communication...*, s. 19.

munikacja jest kulturą (i *vice versa*) poprzez „kreacyjną, wspólną, konieczną i wystarczającą koegzystencję”⁷⁴.

W perspektywach etnograficznych komunikacja i kultura są, zdaniem J. B. Halla, powiązane znacznie słabiej. Wynika to z tego, że etnografowie mowy kładą nacisk raczej na kod, a nie na konwersację (co jest z kolei typowe dla przedstawicieli teorii CMM), w związku z tym, zarówno komunikacja, jak i kultura są odporne na zmiany. Etnografowie mowy podobnie jak badacze CMM uważają, że komunikacja i kultura są wzajemnie uzależnione, lecz uzależnienie to ma polegać nie na kreacyjnej współegzystencji, ale raczej na wzajemnym ograniczaniu się oraz na umożliwianiu wzajemnego istnienia. Wyrazicielem tego poglądu jest np. K. Burke: „Dana kultura lub system źródłowy zaopatruje jednostkę w listę alternatyw i, w mniejszym stopniu, popycha w kierunku danego wyboru. To naturalnie zarówno ogranicza działanie jednostki, jak i ułatwia je. Wpływ ten nie świadczy o nadrzędności kultury w stosunku do komunikacji. To samo można powiedzieć o wpływie komunikacji na kulturę w tym sensie, że sposoby komunikowania się wzmacniają pewne aspekty kulturowe (i *vice versa*), choć nadal jest miejsce na dynamiczną i konsekwentną zmianę”⁷⁵.

Podsumowując, podejścia tradycyjne uznają w stwierdzeniu Edwarda Halla pierwszą jego część („komunikacja to kultura”), ale nie przyjmują już wersji „i *vice versa*”. Podejścia CMM uznają je w całości i to w dodatku tak kategorycznie, że kultura i komunikacja zlewają się w ich modelach tworząc jeden przekształcający się układ wartości kulturowych i działań społecznych. Podejścia etnograficzne natomiast, stosując metodę złotego środka, przyjmują za D. Carbaughem następujący pogląd: „Kultura nie jest w całości komunikacją, ani komunikacja nie jest w całości kulturą (*Not all communication is culture, fully, nor is all culture communication*)”⁷⁶. Zdaniem B. J. Halla etnografowie mowy, choć uważają stwierdzenie Edwarda Halla za irytującą tautologię, jednocześnie traktują je jako metaforę, umożliwiającą lepsze i świeższe widzenie i rozumienie związku pomiędzy obydwoma składnikami. Kultura i komunikacja stanowią dla nich zawsze oddzielne byty, które jednak mogą się na siebie nakładać; a każdy z tych bytów sprzyja, przynajmniej częściowemu, objaśnieniu drugiego bytu.

Przyznaję, że najbliższe jest mi stanowisko zajmowane przez etnografów mowy, a przede wszystkim zacytowany powyżej pogląd Carbaugha wyrażony w esej z 1990 r. *Toward a Perspective on Cultural Communication and Intercultural Context*, który wnosi wiele istotnych przemyśleń w debatę nad

⁷⁴ B. J. Hall, *Theories...*, s. 61.

⁷⁵ K. Burke, *Toward a better life*, University of California Press, Berkeley 1966; wg: B. J. Hall, *Theories...*, s. 61.

⁷⁶ D. Carbaugh, *Toward a perspective...*, s. 21.

związkami komunikacji i kultury; dlatego więc w tym miejscu zostaną przedstawione najważniejsze tezy tego eseju.

Carbaugh uważa, że komunikacja opiera się na trzech przesłankach:

1) Jest to podstawowy proces społeczny, poprzez który życie społeczne jest kreowane, utrzymywane i przekształcane.

2) Komunikacja jest związana za strukturami i procesami, w których wytwarzane jest znaczenie. Nie komunikacja jest więc składnikiem świata zewnętrznego, ale wytwarzane znaczenia, które są w tym świecie zawarte lub go opisują.

3) Komunikacja jest usytuowanym (np. w kontekście, w fizycznej przestrzeni) działaniem charakteryzującym się swoistymi formami i funkcjami (są to działania lub serie działań, np.: dzielenie, łączenie, rozwarstwianie, wskazywanie, oferowanie, odmawianie, etc.).

Zrozumienie kultury, stwierdza dalej Carbaugh, musi się opierać na czterech przesłankach:

1) Kultura to system symboli, form symbolicznych i znaczeń; i to właśnie te systemy raczej, a nie słowa, formują kulturę.

2) Systemy kulturowe niosą w sobie integrujący i transformujący potencjał (łączy porzucane, pozornie wykluczające się elementy kultury i znaczenia, a zmiana kulturowa możliwa jest jedynie poprzez odniesienie się do już istniejącego systemu kulturowego).

3) System kulturowy jest wszechstronnie czytelny, ogólnie przystępny i głęboko odczuwany.

4) Kultura znajduje oparcie w historii; znaczenia zawarte w kulturze są przenoszone w formie wzorów kulturowych w procesie historycznym.

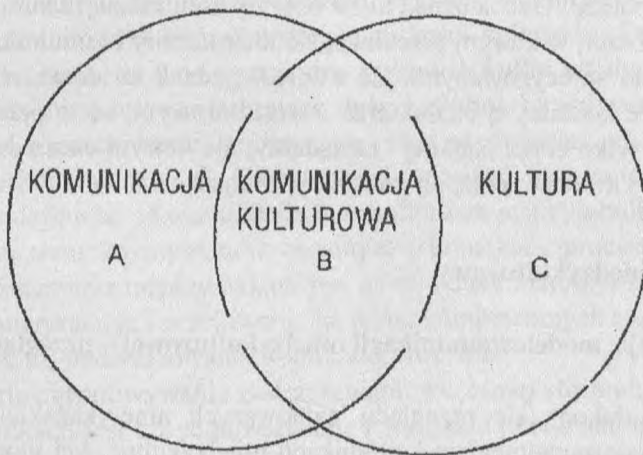
Analiza tak określonych przesłanek pomaga, zdaniem Carbaugha, rozdzielić oba pojęcia i uprawnia do wyciągnięcia znanego już wniosku, że „nie cała komunikacja jest kulturą i nie cała kultura jest komunikacją”. Carbaugh analizuje takie sytuacje komunikacyjne, w których uczestnicy są co prawda przedstawicielami danej kultury, jednak proces społeczny zachodzący między tymi jednostkami, tzn. komunikowanie się, samo kulturą nie jest. Carbaugh uważa, że jest wiele nieistotnych dla kultury sytuacji komunikacyjnych, takich mianowicie, w których (mimo przenoszenia określonych znaczeń) idee, ani wartości z obszaru kultury nie odgrywają żadnej roli w poszczególnych aktach komunikacyjnych.

Autor obrazuje relację pomiędzy komunikacją a kulturą przy pomocy dwóch, przecinających się, a więc również częściowo nakładających się, kół (rys. 1), gdzie przestrzeń zamknięta w okręgu A reprezentuje komunikację, a w okręgu C kulturę. Zgodnie z przekonaniem autora model ma być obrazem tego, że komunikacja i kultura są obszarami zróżnicowanymi, ale nie wykluczającymi się całkowicie. Przestrzeń B, wyznaczona poprzez przecięcie się okręgów A i C to

komunikacja kulturowa, którą Carbaugh definiuje za Philipsenem jako „proces podkreślający i ujawniający kulturowe aspekty komunikacji i te właściwości kultury, które są komunikowane”⁷⁷. Carbaugh nie wyjaśnia, dlaczego w swoim modelu pozostawiał „furtki” w okręgu A (komunikacji) i C (kultury). Można się domyślać, że sugerują one wzajemne przenikanie, zasilanie się trzech obszarów – A, B i C; wartości i znaczenia mogą być kreowane w każdym z tych obszarów, a następnie mogą zostać przeniesione to dwóch następnych.

W analizie zachowań kulturowych i sposobów komunikowania się cudzoziemców pytanie o związek kultury i komunikacji powraca niczym bumerang. Odnotujmy kilka takich sytuacji i wynikających z nich pytań. Wyobraźmy sobie wielonarodowościową, wielokulturową grupę studentów uczących się języka polskiego lub jakiegokolwiek innego języka w środowisku naturalnym danego języka.

Jeśli studenci z grupy kulturowej A mają większe kłopoty z przyswojeniem sobie pewnej kategorii systemu danego niż studenci z grupy kulturowej B, to gdzie należy szukać przyczyn tego zjawiska: a) w systemie kultury, b) w systemie języka, c) w systemie kultury i języka (bo, zgodnie z niektórymi poglądami naukowymi mogą być one traktowane jako całość)?



Rys. 1.

Model D. Carbaugha obrazujący relację między komunikacją a kulturą (źródło: *Intercultural Communication: A Reader*, eds L.A. Samovar, R. E. Porter, Thomson Publishing, Wadsworth 1994, s. 22).

⁷⁷ G. Philipsen, *The prospect for cultural communication*, [w:] *Communication Theory: Eastern and Western Perspectives*, ed. L. Kincaid, Academic Press, New York 1987, s. 245–254.

Jeśli odmianka przyswajanego języka, którą na danym etapie nauki posługują się przedstawiciele grupy kulturowej A (czyli tzw. interjęzyk), zasadniczo różni się od odmianki językowej przedstawicieli grupy kulturowej B, to w czym tkwi tego przyczyna: w kulturze, w zróżnicowanych gramatykach języków rodzimych słuchaczy, a może jednocześnie w systemach językowych i kulturowych?

Jeśli słuchacze reprezentujący np. grupę kulturową A, uczący się w danym momencie języka grupy kulturowej C, nie włączają do swojego repertuaru komunikacyjnego sposobów komunikowania się wymaganych przez kulturę C, czy należy wyciągnąć wniosek o braku kompetencji komunikacyjnej, czy kulturowej? Przedstawiciele podejść CMM, a należy do nich wielu współczesnych socjolingwistów, wybraliby odpowiedź drugą, wychodząc z założenia, że kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna są jedynie komponentami kompetencji kulturowej, a w przypadku pozrozumiewania się przedstawicieli odrębnych kultur – kompetencji interkulturowej.

Pytania tego rodzaju można by mnożyć. Rzecz w tym, że nieczęsto znajdujemy na nie zadowalające, a znaczy to przede wszystkim – niepodważalne pod względem naukowym – odpowiedzi. To, co nas samych, akceptujących dane stanowisko badawcze, przekonuje i zadowala, przez innych może być uznane jedynie za hipotezę. Trzeba uznać to, że obszary komunikacji i kultury, a przede wszystkim obszar, w którym przecinają się linie kultury i komunikacji są nadal terenami mało sprecyzowanymi. Ze względu jednak na coraz częstsze i powszechniejsze kontakty o charakterze interkulturowym, są to przestrzenie, do których nie tylko coraz chętniej zaglądamy, ale którym coraz dokładniej się przyglądamy i które coraz lepiej potrafimy interpretować.

1.3. Dialog międzykulturowy

1.3.1. Definicje, modele komunikacji międzykulturowej – przegląd publikacji

Gdy dokona się przeglądu najnowszych amerykańskich publikacji zajmujących się zagadnieniem komunikacji międzykulturowej można dojść do wniosku, że tyle jest definicji tego stojącego zazwyczaj w tytułach tych publikacji terminu, ile jest orientacji badawczych i ilu jest autorów. Okazuje się też, że przez niektórych badaczy termin ten (*intercultural, cross-cultural communication*) traktowany jest bardziej jako metafora, niż pełnoprawny termin naukowy.

R. i S. Scollon w publikacji *Intercultural Communication. A Discourse*

Approach zastrzegają, że „z perspektywy socjolingwistyki interakcyjnej”⁷⁸, dyskurs to komunikacja między jednostkami kultury [...], jednakże kultury znajdują się na innym szczeblu analizy logicznej niż przedstawiciele tych kultur. Kultury nie rozmawiają ze sobą tak jak ludzie. W takim razie każda komunikacja jest komunikacją interpersonalną (międzyosobową) i nie może być komunikacją międzykulturową”⁷⁹. Wypadałoby w tym miejscu zapytać autorów tego stwierdzenia, dlaczego umieścili tak skrytykowany przez siebie termin w tytule swojej pracy? Może dlatego, że niezależnie od braku precyzji tego sformułowania, zdobyło już ono popularność, a tym samym zostało uznane za termin powszechnie stosowany?

Inni autorzy, choć akceptują sam termin, zastrzegają z kolei, jak M. W. Lustig i J. Koester w książce *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*, że prosty zabieg polegający na dodaniu do wcześniej sformułowanych definicji komunikacji komponentu „przez przedstawicieli różnych kultur”, jest w rzeczywistości mało przydatny w sensie praktycznym. Bierze się to ze zbyt ogólności dodanego elementu: „ludzie z różnych kultur”. Autorzy twierdzą, że w definicji komunikacji interkulturowej musi znaleźć się precyzyjne określenie cech ludzi reprezentujących odmienne kultury.

Po przeprowadzeniu analizy wielu sytuacji, w których dochodziło do spotkań interkulturowych o różnym stopniu bliskości kulturowej, Lustig i Koester wyciągnęli wniosek, że ludzie pochodzą z różnych kultur wtedy, gdy „stopień różnic między nimi jest wystarczająco duży i istotny, by wytwarzało to różne interpretacje i oczekiwania wobec tego, co jest uważane za kompetentne zachowanie komunikacyjne”. Efektem tych rozważań terminologicznych jest następująca definicja: „Komunikacja interkulturowa jest symbolicznym, interpretatywnym, transakcyjnym, umieszczonym w kontekście procesem, w którym stopień zróżnicowania między ludźmi jest na tyle duży i istotny, że wytwarza to odmienne interpretacje i oczekiwania na temat kompetentnych zachowań, które powinny być użyte do kreowania wspólnych znaczeń”⁸⁰.

Takie obwarowywanie zastrzeżeniami wcześniej sformułowanych definicji komunikacji jest dosyć powszechne i wynika z przekonań autorów o stopniowości kategorii międzykulturowości. O tym, że spotkania międzykulturowe można podzielić na mniej i bardziej interkulturowe. O odległości lub bliskości kulturowej świadczy przy tym odpowiednio mniejszy lub większy stopień różnic w zakresie istotnych zachowań kulturowych.

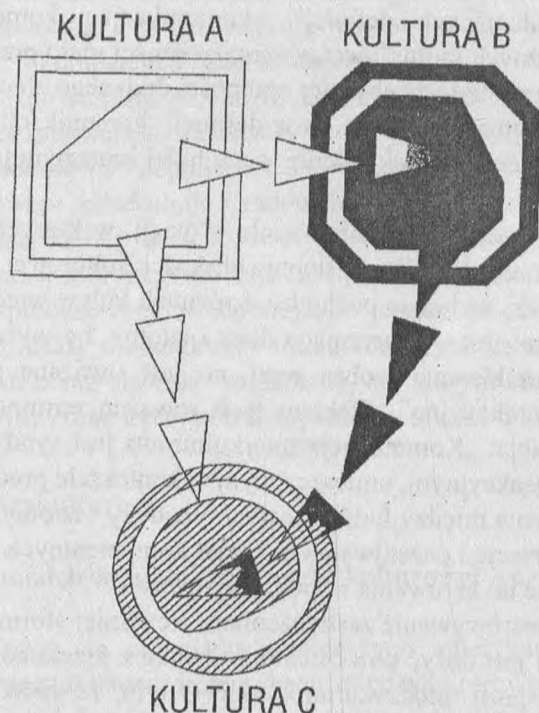
⁷⁸ D. Crystal w: *An Encyclopedic Dictionary...*, s. 189 definiuje socjolingwistykę interakcyjną jako naukę „zajmującą się przede wszystkim studiowaniem roli języka w interakcjach bezpośrednich o charakterze mediacyjnym”.

⁷⁹ R. Scollon, S. Scollon, *Intercultural Communication...*, s. 125.

⁸⁰ *Intercultural Competence...*, s. 58.

Inną definicję przyjmują Samovar i Porter: „Komunikacja interkulturowa zachodzi wtedy, gdy informacja, która musi być zrozumiana, jest wytwarzana przez członka jednej kultury w celu skonsumowania jej przez członka innej kultury”⁸¹. Badacze kładą nacisk przede wszystkim na efektywność procesu komunikacyjnego w sytuacji spotkań interkulturowych i zauważają, że nie jest w praktyce łatwo spełnić warunek, by przesłany przez członka jednej kultury komunikat został odebrany przez członka innej kultury jako ten sam komunikat. Kultura wpływa bowiem na każdą jednostkę: kształtuje, fałszuje i ogranicza jej percepcję, a tym samym zaopatruje ją w repertuar zachowań komunikacyjnych i konkretnych sposobów interpretowania znaczeń.

Wynikiem rozważań Samovara i Portera jest model komunikowania się interkulturowego (rys. 2), który ukazuje w precyzyjny sposób rzeczywiste



Rys. 2.

Model komunikacji międzykulturowej L. A. Samovara i R. E. Portera (źródło: *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, Thomson Publishing, Wadsworth 1994, s. 20).

⁸¹ *Intercultural Communication...*, s. 19–24.

uwarunkowania tego procesu. W modelu tym kultury są reprezentowane przez trzy zróżnicowane figury geometryczne. Kultury A i B są umyślnie mało zróżnicowane i symbolizowane poprzez kształt kwadratu i nieregularnego ośmioboku, który przypomina kwadrat.

Kultura C, przedstawiona przy pomocy koła, jest w zamierzeniu całkowicie różna zarówno od kultury A, jak i B – jej kształt w tym modelu jest całkowicie inny, a także jej fizyczny dystans od kultury A i B jest znacznie większy, niż to się dzieje w przypadku odległości kultury A od B, i vice versa. Wewnątrz każdej z figur – kultur znajduje się inna figura – kultura, przypominająca swym kształtem figurę – kulturę otaczającą (kulturę pochodzenia). Figura ta reprezentuje osobę, która została ukształtowana przez daną kulturę. Zauważmy, że choć figura ta przypomina figurę geometryczną reprezentującą kulturę pochodzenia, nie jest jednak z nią identyczna. Autorzy modelu sugerują w ten sposób, że: 1) kultura nie jest jedyną jakością wpływającą na jednostkę; 2) chociaż kultura jest dominującym czynnikiem kształtującym jednostkę, ludzie z tych samych kultur do pewnego stopnia różnią się.

Wytwarzanie informacji, transmitowanie i interpretowanie treści komunikatu odbywające się pomiędzy przedstawicielami różnych kultur jest zilustrowane za pomocą łączących wszystkie figury strzałek. Kiedy komunikat opuszcza kulturę, w której została wytworzony, niesie ze sobą treść zgodną z intencjami jej nadawcy. Kiedy natomiast przekaz zawarty w komunikacie osiąga przestrzeń kultury, w której ma zostać skonsumowany (zdekodowany, zinterpretowany), przechodzi transformację. Dzieje się tak dlatego, że kultura, w której zachodzi proces dekodowania przekazu powoduje zniekształcenie jego znaczenia.

Stopień wpływu kultury na komunikowanie się interkulturowe jest funkcją różnic pomiędzy danymi kulturami. Zjawisko to zostało uwidocznione na modelu poprzez zmiany wzoru i zabarwienia w strzałkach przepływu informacji. Jak widać, komunikat przechodzący z kultury A do B został zdeformowany w znacznie mniejszym stopniu (co zostało zilustrowane poprzez niewielką zmianę zabarwienia strzałki) niż w przypadku przechodzenia informacji np. z kultury B do odległej kultury C (bardzo duża zmiana zabarwienia i wzoru)⁸².

1.3.2. Terminy pokrewne

W anglojęzycznej literaturze naukowej zajmującej się komunikacją przedstawicieli odrębnych kultur ten typ komunikacji określa się za pomocą kilku zbliżonych znaczeniowo terminów. Do najczęściej stosowanych należą terminy: *cross-cultural communication* oraz *intercultural communication*, które na język polski tłumaczymy jako: komunikacja międzykulturowa (komunikowanie się

⁸² Omówienie modelu wg: *Intercultural Communication...*, s. 20–21.

międzykulturowe) lub – identycznie jak w języku angielskim – komunikacja interkulturowa (komunikowanie się interkulturowe).

W języku angielskim terminy *cross-cultural* i *intercultural communication* niosą inny bagaż znaczeniowy. Terminu *cross-cultural communication* używa się wtedy, gdy opisuje się sytuację przybysza z jednej kultury, który chce wejść do innej kultury (kultury kraju, do którego przybył). Zrozumiałe jest więc, że to przybyszowi bardziej niż gospodarzom zależy na tym, by dana sytuacja komunikacyjna została uwieńczona sukcesem. Termin *intercultural communication* odnosi się natomiast do sytuacji, w której, tak jak i w pierwszym przypadku, dochodzi do interakcji między przedstawicielami odrębnych kultur, jednak mają oni te same intencje komunikacyjne i w równym stopniu dążą do tego, by efekt ich interakcji był pozytywny.

Przykładem pierwszego z wymienionych typów sytuacji (*cross-cultural*) będzie więc komunikowanie się imigrantów, a także studentów zagranicznych z gospodarzami kraju, do którego przybyli. Przykładem drugiego typu sytuacji (*intercultural*) będzie komunikowanie się biznesmenów będących przedstawicielami różnych kultur, niezależnie od tego, czy komunikowanie się zachodzi w obszarze kultury jednego z nich, czy też na terenie neutralnym. Wydaje się, że również komunikowanie się studentów zagranicznych z nauczycielami zatrudnionymi w ośrodkach kształcących właśnie studentów zagranicznych należałoby, używając terminologii amerykańskiej, zaklasyfikować do typu kontaktów interkulturowych niż *cross-kulturowych*, a to z tego względu, że studenci oraz ich nauczyciele w tym samym stopniu ukierunkowani są na osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego, a także mają wspólne cele: jedni chcą się nauczyć nowego języka, a inni chcą tego języka nauczyć.

Lustig i Koester objaśniają różnice między tymi dwoma terminami inaczej niż autorzy innych publikacji: „komunikacja interkulturowa dotyczy interakcji ludzi pochodzących z innych kultur, komunikacja *cross-kulturowa* zajmuje się porównywaniem sposobów zachowania ludzi z tej samej kultury wobec innej kultury”⁸³.

Jako następny termin wymienić należy *multicultural communication* (komunikowanie się multikulturowe; wielokulturowe), które należy rozumieć jako porozumiewanie się przedstawicieli wielu odrębnych kultur (np. w wielonarodowościowej i wielokulturowej grupie studentów zagranicznych, lub w takim wielokulturowym kraju, jak USA). Innymi pokrewnymi terminami są: *international communication* (komunikacja międzynarodowa), oznaczająca porozumiewanie się przedstawicieli różnych narodowości; *interracial*, *interethnic communication* (komunikacja międzyrasowa), którego używa się w odniesieniu

⁸³ To stwierdzenie oraz objaśnienia następnych terminów wg: *Intercultural Competence...*, s. 62.

do wzajemnych kontaktów przedstawicieli odrębnych ras. Lustig i Koester czynią zastrzeżenie, że ze względu na zbyt wąski zakres znaczeniowy trzech omawianych w ostatniej kolejności terminów najlepszym rozwiązaniem jest używanie terminu komunikowanie się interkulturowe.

Istniejąca wśród amerykańskich badaczy tendencja do podkreślania różnic między komunikowaniem się *cross-* i interkulturowym nie wydaje się przekonująca i nie należy w związku z tym martwić się, że język polski nie rozróżnia podobnych subtelności znaczeniowych. Gdy przestudiuje się znaczenie prefiksów *cross-* oraz *inter-*, okazuje się, że oba wskazują na działanie między jakimiś kategoriami. W języku angielskim prefiks *cross-* niesie dodatkowe znaczenie, wskazujące również na krzyżowanie się, nakładanie⁸⁴; stąd też zapewne biorą się różnice w pojmowaniu terminów związanych z komunikowaniem się.

Wychodząc więc z założenia, że różnice między tymi terminami nie są istotne, będę określała komunikowanie się przedstawicieli odrębnych kultur, niezależnie od uwarunkowań określonego procesu komunikacyjnego, wymiennie jako: komunikację międzykulturową (komunikowanie się międzykulturowe), komunikację interkulturową (komunikowanie się interkulturowe) lub jako dialog między(inte)rkulturowy.

1.3.3. Niektóre czynniki wpływające na kształt, przebieg i rozumienie komunikacji międzykulturowej

1. Odległość kulturowa

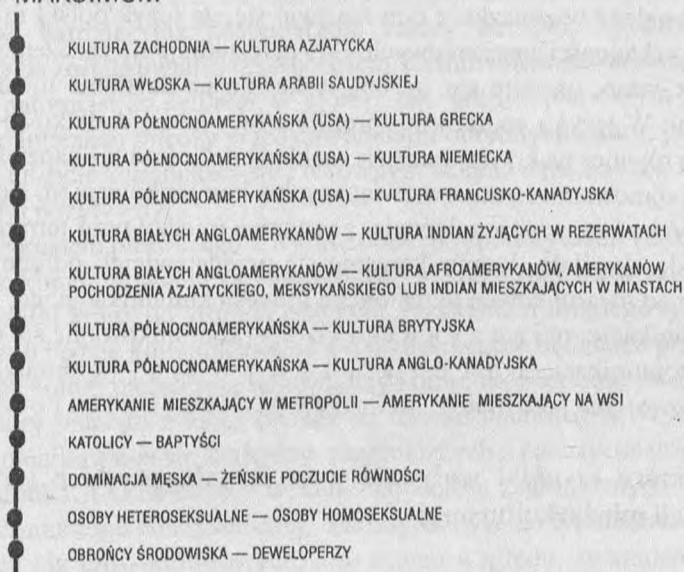
Zarówno Lustig-Koester, jak i Samovar-Porter zwracają uwagę na to, że dialog międzykulturowy umieszczony jest w układzie interkulturowym, a przebieg dialogu w bardzo dużym stopniu jest uzależniony od stopnia oddalenia danych kultur (których przedstawiciele komunikują się w danym momencie). Samovar i Porter proponują kolejny już model (wykres 1), w którym zestawiane są kultury, subkultury i subgrupy, poczynając od pozostających wobec siebie w dużym dystansie kulturowym po takie, które w niewielkim tylko stopniu są kulturowo zróżnicowane⁸⁵. Zgodnie z zestawieniem, największy dystans dzieli kultury Zachodu (amerykańską, europejską) i kultury Wschodu (Chin, Japonii i in.), co nikogo nie może dziwić. Autorzy wykresu twierdzą jednak, że w praktyce, między rolnikiem z Chin a rolnikiem amerykańskim można zaobserwować mniej różnic kulturowych, niż np. między farmerem, a mieszkańcem wielkiej amerykańskiej metropolii.

⁸⁴ Webster's..., s. 346 i 739.

⁸⁵ Intercultural Communication..., s. 22.

Dziwić może dość wysokie miejsce, świadczące o dużym dystansie kulturowym, które zajmuje na wykresie kultura amerykańska w zestawieniu z niemiecką; obie przecież są zaliczane to tzw. kultur zachodnich, o wspólnych korzeniach językowych i wspólnej judeo-chrześcijańskiej tradycji. Samovar i Porter

MAKSIMUM



MINIMUM

Wykres 1.

Odległość kulturowa wybranych kultur, subkultur i subgrup

wg L.A. Samovar, R. E. Porter (źródło: *Intercultural Communication: A Reader*, Thomson Publishing, Wadsworth 1994, s. 22).

w uzasadnieniu wskazują na znaczne różnice między systemami politycznymi i ekonomicznymi USA i Niemiec, przeciwstawiają niemiecki formalizm preferowanemu przez Amerykanów swobodnemu sposobowi bycia. Ponadto, w przeciwieństwie do Niemiec, Stany Zjednoczone nigdy nie przegrały wojny na własnym terytorium, a fakt ten wpływa w znaczący sposób na charakterystykę obu kultur.

Pary subkultur i subgrup (pełnosprawni przeciwstawieni niepełnosprawnym; protestanci katolikom; obrońcy środowiska naturalnego przeciwstawieni domagającym się wykorzystania zasobów naturalnych Alaski „deweloperom”, zostały umieszczone przez Samovara i Portera w dolnej części wykresu, co ma wskazywać na niewielki między nimi dystans kulturowy. Nieraz, jedyną kategorią różnicującą jest inny sposób widzenia danej sprawy.

2. Kontekst kulturowy

Antropolog E. Hall, w książce *Beyond Culture* dokonał podziału kultur na kultury wysokiego i niskiego kontekstu (*high versus low context cultures*) i podkreślił, że to właśnie kontekst kulturowy jest przyczyną wystąpienia szoku kulturowego oraz częstych zderzeń kulturowych w sytuacjach, gdy przedstawiciel kultury wysokiego kontekstu trafia do kultury niskiego kontekstu i odwrotnie⁸⁶.

W kulturach nazwanych przez Halla kulturami wysokiego kontekstu (wykres 2), np. chińskiej, japońskiej, arabskiej, hinduskiej, większość informacji zawarta jest w fizycznym kontekście, bądź też jest zinternalizowana w ludziach, którzy są częścią tej kultury, bardzo mało istotnych informacji przekazuje się



Wykres 2.
Kultury wysokiego i niskiego kontekstu wg E. Halla
(źródło: *Intercultural Communication...*, s. 23).

natomiast drogą werbalną. Takich, bardzo ważnych informacji o przedstawicielach tej kultury, o ich oczekiwaniach, pragnieniach i uczuciach dostarcza kontekst (zachowania symboliczne, rytualne) i stąd właśnie nazwa: kultury wysokiego kontekstu.

⁸⁶ E. Hall, *Beyond Culture*, Anchor, Doubleday, Garden City, N.Y. 1976, s. 13–14.

W kulturach niskiego kontekstu, np. w kulturze amerykańskiej, najważniejszy jest kontakt słowny, dużo mniej (w porównaniu z kulturami wymienianymi poprzednio) istotnych informacji przekazywanych jest drogą niewerbalną.

Można również mówić o kulturach średniego kontekstu, do których należałoby prawdopodobnie zaliczyć kulturę polską. Polacy, choć doceniają wagę słowa w ważnych sytuacjach, nie zawsze jednak mówią to, co czują, i dosyć dużą wagę przywiązują do sformalizowanych zachowań.

3. Kolektywizm i indywidualizm

Idący za tym podział na kultury kolektywistyczne (chińska, japońska, koreańska) i kultury indywidualistyczne (na pierwszym miejscu amerykańska) stanowią następny wskaźnik różnicujący przedstawicieli różnych kultur. Określenie indywidualizm odnosi się do takich tendencji w danej kulturze, które podkreślają znaczenie jednostki, potrzeb indywidualnych, wolności osobistej i prawa decydowania o sobie. W kulturach indywidualistycznych cele i potrzeby jednostki są ważniejsze od celów oraz potrzeb grupowych i często stoją do nich w opozycji. W kulturach kolektywistycznych tendencje są całkowicie przeciwne.

Popularnymi terminami określającymi różnice w traktowaniu jednostki w wyżej wymienionych społeczeństwach są: autonomiczne „ja” (*autonomous self*), charakterystyczne dla kultur indywidualistycznych oraz „ja” zespolone (*connected self*)⁸⁷. Do najczęściej przeciwstawianych cech eksponowanych przez przedstawicieli kultur indywidualistycznych i kolektywistycznych należą, odpowiednio: aktywność – pasywność, nonkonformizm – konformizm, konfrontacyjność – harmonia, niezależność – wewnętrzne uzależnienie, wolność – posłuszeństwo, spontaniczność – formalizm; brak hierarchizacji – hierarchizacja⁸⁸.

4. Orientacja w czasie

E. Hall wyróżnił dwa rodzaje orientacji w czasie i określił je jako monochroniczne i polichroniczne poczucie czasu⁸⁹. Są to następne, po kolektywizmie i indywidualizmie, kategorie różnicujące kultury wysokiego i niskiego kontekstu. W pierwszych z wymienionych kultur czas traktowany jest bardziej swobodnie,

⁸⁷ Wg: S. Ting-Toomey, *Managing Intercultural Conflicts Effectively*, [w:] *Intercultural Communication...*, s. 360–361.

⁸⁸ Omówienie wg: M. Triandis, *Collectivism v. Individualism*, [w:] *Communicating with Strangers*, eds W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, Mc Graw Hill, New York 1992, s. 72–82.

⁸⁹ E. Hall, *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*, Doubleday and Company, New York 1983, s. 41–54.

elastycznie; istnieją w nich tendencje, a także umiejętności, wykonywania wielu działań w tym samym czasie (stąd określenia: polichroniczne poczucie czasu, kultury polichroniczne). Przedstawiciele kultur zachodnich, a więc niskiego kontekstu, mają z kolei tendencje do mierzenia czasu, są bardziej uzależnieni od ustalonych ram czasowych, nie posiadają też umiejętności wykonywania wielu działań w tym samym czasie. Ogólnie mówiąc, traktują ten element z większą powagą, niż dzieje się to w kulturach Wschodu.

5. Wzory kulturowe Hofstede'a

Geert Hofstede w opublikowanej w 1980 r. analizie różnic zachowań i wartości związanych z miejscem pracy⁹⁰ doszedł do wniosku, że ludzie postępują według programu mentalnego, który niosą w sobie od czasów dzieciństwa i który jest wzmacniany przez inne czynniki kulturowe. Hofstede dokonał opisu tego programu mentalnego badając przez wiele lat system wartości i zachowań osiemdziesięciu tysięcy pracowników z sześćdziesięciu różnych krajów, zatrudnianych przez wielką międzynarodową korporację. Wzory kulturowe wyodrębnione przez tego autora uznaje się, wraz z podziałami Edwarda Halla, za najbardziej wiarygodne i wszyscy badacze zajmujący się komunikacją międzykulturową w mniejszym lub większym stopniu korzystają z ustaleń obu uczonych.

Hofstede wyodrębnił cztery wymiary (kategorie), wokół których skupiają się dominujące wzory kulturowe. Są to:

1) *dystans siły* (*power distance*); w krajach o małym dystansie siły, np. w Austrii, Danii, Izraelu, wierzy się, że różnice między ludźmi powinny być niwelowane, a hierarchizacja minimalizowana. W krajach takich jak Indie, Meksyk, Filipiny, gdzie dystans siły (co można byłoby przełożyć również jako autorytarność danej kultury) określany jest jako wyjątkowo duży, preferowane są przeciwne wartości: osoba określana jest poprzez miejsce, jakie zajmuje w zhierarchizowanym społeczeństwie (tabela 1).

Od dzieci urodzonych w społeczeństwach o dużym dystansie siły, a więc w społeczeństwach autorytarnych, oczekuje się posłuszeństwa wobec rodziców, następnie – wobec nauczycieli, a wreszcie – pracodawców. Nie ma zwyczaju podważać autorytetu osób stojących w danej, uznanej społecznie hierarchii, wyżej od nas samych i jest to realizowane już na poziomie rodziny, w stosunku chociażby do starszego rodzeństwa.

2) *unikanie niepewności* (*uncertainty avoidance*); termin ten odnosi się do sposobów radzenia sobie z niesprzyjającymi sytuacjami. Dla niektórych krajów wymiar ten określany jest jako niski. Przykładami mogą być

⁹⁰ G. Hofstede, *Culture Connections: International Differences in Work-Related Values*, Sage, Beverly Hills, CA 1980.

Dystans siły*

FILIPINY.....	210
MEKSYK.....	145
WENEZUELA.....	145
INDIE.....	125
JUGOSŁAWIA.....	120
SINGAPUR.....	110
BRAZYLIA.....	85
FRANCJA.....	80
HONGKONG.....	80
KOLUMBIA.....	75
TURCJA.....	70
BELGIA.....	65
PERU.....	60
TAJLANDIA.....	60
CHILE.....	55
PORTUGALIA.....	55
GRECJA.....	40
IRAN.....	30
TAJWAN.....	30
HISZPANIA.....	25
PAKISTAN.....	15
JAPONIA.....	10
WŁOCHY.....	-10
ARGENTYNA.....	-15
RPA.....	-15
USA.....	-60
KANADA.....	-65
HOLANDIA.....	-70
AUSTRALIA.....	-80
NIEMCY.....	-85
WIELKA BRYTANIA.....	-85
SZWAJCARIA.....	-90
FINLANDIA.....	-95
NORWEGIA.....	-105
SZWECJA.....	-105
IRLANDIA.....	-120
NOWA ZELANDIA.....	-150
DANIA.....	-170
IZRAEL.....	-195
AUSTRIA.....	-205

* Wysoki wynik dodatni oznacza, że kraj preferuje duży dystans siły; wysoki wynik ujemny, że niski; zero oznacza wynik średni.

Tabela 1.

Zestawienie 40 krajów pod względem dystansu siły wg G. Hofstede'a (źródło: G. Hofstede, *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*, Sage, Beverly Hills, CA 1980, s. 315).

Unikanie niepewności*

GRECJA.....	200
PORTUGALIA.....	167
BELGIA.....	125
JAPONIA.....	117
JUGOSŁAWIA.....	100
PERU.....	96
ARGENTYNA.....	92
CHILE.....	92
FRANCJA.....	92
HISZPANIA.....	92
TURCJA.....	88
MEKSYK.....	75
IZRAEL.....	71
KOLUMBIA.....	67
BRAZYLIA.....	50
WENEZUELA.....	50
WŁOCHY.....	46
AUSTRIA.....	25
PAKISTAN.....	25
TAIWAN.....	21
NIEMCY.....	04
TAILANDIA.....	00
FINLANDIA.....	-21
IRAN.....	-21
SZWAJCARIA.....	-25
HOLANDIA.....	-46
AUSTRALIA.....	-54
NORWEGIA.....	-58
NOWA ZELANDIA.....	-63
RPA.....	-63
KANADA.....	-67
USA.....	-75
FILIPINY.....	-83
INDIE.....	-100
WIELKA BRYTANIA.....	-121
IRLANDIA.....	-121
HONKONG.....	-146
SZWECJA.....	-146
DANIA.....	-171
SINGAPUR.....	-233

* Wysoki wynik dodatni oznacza, że kraj preferuje unikanie niepewności; wysoki wynik ujemny, że nie preferuje; zero oznacza wynik średni.

Tabela 2.

Zestawienie 40 krajów pod względem unikania niepewności wg G. Hofstede'a (źródło: *Culture's Consequences...*, s. 315).

Indywidualizm*

USA.....	164
AUSTRALIA.....	160
WIELKA BRYTANIA.....	156
KANADA.....	120
HOLANDIA.....	120
NOWA ZELANDIA.....	116
WŁOCHY.....	104
BELGIA.....	100
DANIA.....	96
FRANCJA.....	84
SZWECJA.....	84
IRLANDIA.....	80
NORWEGIA.....	76
SZWAJCARIA.....	72
NIEMCY.....	68
RPA.....	60
FINLANDIA.....	52
AUSTRALIA.....	20
IZRAEL.....	16
HISZPANIA.....	04
INDIE.....	-08
ARGENTYNA.....	-16
JAPONIA.....	-16
IRAN.....	-36
BRAZYLIA.....	-48
TURCJA.....	-52
GRECJA.....	-60
FILIPINY.....	-72
MEKSYK.....	-80
PORTUGALIA.....	-92
JUGOSŁAWIA.....	-92
HONGKONG.....	-100
CHILE.....	-108
SINGAPUR.....	-120
TAJLANDIA.....	-120
TAJWAN.....	-132
PERU.....	-136
PAKISTAN.....	-144
KOLUMBIA.....	-148
WENEZUELA.....	-152

* Wysoki wynik dodatni oznacza, że kraj preferuje indywidualizm; wysoki wynik ujemny, że kolektywizm; zero oznacza wynik średni.

Tabela 3.

Zestawienie 40 krajów pod względem indywidualizmu - kolektywizmu wg G. Hofstede'a (źródło: *Culture's Consequences...*, s. 315).

Męskość*

JAPONIA.....	225
AUSTRIA.....	145
WENEZUELA.....	115
WŁOCHY.....	100
SZWAJCARIA.....	100
MEKSYK.....	95
IRLANDIA.....	90
NIEMCY.....	80
WIELKA BRYTANIA.....	80
KOLUMBIA.....	70
FILIPINY.....	70
RPA.....	65
USA.....	60
AUSTRALIA.....	55
NOWA ZELANDIA.....	40
GRECJA.....	35
HONGKONG.....	35
ARGENTYNA.....	30
INDIE.....	30
BELGIA.....	20
KANADA.....	10
PAKISTAN.....	00
BRAZYLIA.....	-05
SINGAPUR.....	-10
IZRAEL.....	-15
TAIWAN.....	-25
TURCJA.....	-25
FRANCJA.....	-35
IRAN.....	-35
PERU.....	-40
HISZPANIA.....	-40
TAJLANDIA.....	-80
PORTUGALIA.....	-95
CHILE.....	-110
FINLANDIA.....	-120
JUGOSŁAWIA.....	-145
DANIA.....	-170
HOLANDIA.....	-180
NORWEGIA.....	-210
SZWECJA.....	-225

*Wysoki wynik dodatni oznacza, że kraj preferuje męskość; wysoki wynik ujemny, że preferuje kobiecość; zero oznacza wynik średni.

Tabela 4.

Zestawienie 40 krajów pod względem męskości - kobiecości wg G. Hofstede'a (źródło: *Culture's Consequences...*, s. 315).

Typ kultury	Charakterystyka	Przykłady krajów
bardziej rozwinięta łacińska	wysoki DS wysokie UN średni do wysokiego IND średnia MĘS	BELGIA FRANCJA ARGENTYNA BRAZYLIA HISZPANIA WŁOCHY
mniej rozwinięta łacińska	wysoki DS wysokie UN niski IND niska do wysokiej MĘS	KOLUMBIA MEKSYK WENEZUELA CHILE PERU PORTUGALIA
bardziej rozwinięta azjatycka	średni DS wysokie UN średni IND wysoka MĘS	JAPONIA
mniej rozwinięta azjatycka	wysoki DS wysokie do średniego UN niski IND średnia MĘS	PAKISTAN TAIWAN TAJLANDIA HONGKONG INDIE FILIPINY SINGAPUR
Bliski Wschód	wysoki DS wysokie UN średnia MĘS	GRECJA IRAN TURCJA JUGOSŁAWIA
germańska	niski DS średnie do wysokiego UN średni IND średnia do wysokiego MĘS	AUSTRIA IZRAEL NIEMCY SZWAJCARIA
obszar języka angielskiego	niski do średniego DS niskie do średniego UN wysoki IND wysoka MĘS	AUSTRALIA KANADA WIELKA BRYTANIA IRLANDIA NOWA ZELANDIA USA RPA
nordycka	niski DS niskie do średniego UN średni do wysokiego IND niska MĘS	DANIA FINLANDIA HOLANDIA NORWEGIA SZWECJA

Objaśnienia: DS – dystans siły, UN – unikanie niepewności, IND – indywidualizm, MĘS – męskość

Tabela 5.

Zestawienie 40 krajów uwzględniające 4 wymiary: dystans siły, unikanie niepewności, indywidualizm, kolektywizm, męskość, kobiecość; wg G. Hofstede'a (źródło: *Culture's Consequences...*, s. 336).

tu Anglia, Hong-Kong, Irlandia, Szwecja (tabela 2). Tolerancja wobec nieprzewidzianych, dwuznacznych sytuacji jest w tych krajach duża, w związku z tym w społeczeństwach tych istnieje pozytywny stosunek do zachowań osobliwych, uważanych gdzie indziej za dewiacje i odchylenia od normy. Na przeciwnym biegunie stoją społeczeństwa Belgii, Grecji, Japonii, Portugalii. Chcąc uniknąć niepewności, wytwarzają zespół reguł, do których stosują się bardziej kategorycznie, niż dzieje się to w przypadku kultur o przeciwnym znaku.

3) *i n d y w i d u a l i z m i k o l e k t y w i z m (individualism and collectivism)* (tabela 3); ustalenia Hofstede'a nie różnią się od wcześniejszych ustaleń E. Halla.

4) *m ę s k o ś ć i k o b i e c o ś ć (masculinity, femininity)*; Hofstede dzieli kultury na męskie, których ważnym wzorem kulturowym jest nastawienie na sukces, oraz na kobiece, w których preferowane są oparcie społeczne oraz idee opiekuńcze (tabela 4). Do społeczeństw męskich Hofstede zalicza Austrię, Włochy i Meksyk. Podkreśla się w nich rolę osiągnięć i ambicji. We wszystkich wymienionych kulturach istnieje ideał mężczyzny typu *macho*: twardego, mocnego, do którego należy ostatnie słowo w rodzinie. Na przeciwnym biegunie badacz umieszcza kraje skandynawskie, gdzie popularyzowany jest model społeczeństwa egalitarnego i gdzie podkreślana jest opiekuńcza rola państwa. Równość płci, tolerancja dla zachowań nietypowych są charakterystycznymi cechami wymienionych społeczeństw⁹¹.

Niestety nie wiemy, jak na skalach Hofstede'a (tabela 5) plasuje się społeczeństwo polskie. Badania Hofstede'a, mimo całego ich rozmachu, nie objęły krajów byłego obozu socjalistycznego. Brakuje również danych na temat krajów arabskich i afrykańskich, nad czym pisząca te słowa ubolewa, albowiem komunikowanie się tych grup kulturowych będzie poddane analizie w części badawczej. Mimo tych mankamentów, ustalenia Hofstede'a (i oczywiście klasyczne już podziały Halla) należy uznać za podstawowe punkty odniesienia, dzięki którym można opisać i zrozumieć interakcje o charakterze międzykulturowym.

Badaczom polskim (przede wszystkim socjologom), którzy w latach dziewięćdziesiątych podjęli zagadnienie komunikacji międzykulturowej, co samo w sobie było konsekwencją dialogu prowadzonego z amerykańskimi i zachodnioeuropejskimi znawcami przedmiotu, przeszkadza zakorzenione – jak twierdzą – w amerykańskiej literaturze przedmiotu bardzo szerokie rozumienie kultury. Tak podsumowuje owe kontrowersje definicyjne Andrzej Tyszką w artykule wstępnym tomu *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*: „Nasze [tn. badaczy polskich – G. Z.] pojęcie kultury mieści się pomiędzy szeroką – antropologiczną – a restryktywną, selektywną koncepcją kultury symbolicznej Antoniny

⁹¹ Badania Hofstede'a zostały omówione za: *Intercultural Competence...*, s. 135–144.

Kłoskowskiej⁹². Co prawda można zgodzić się z wyrażonym wyżej poglądem, iż istnieje w amerykańskiej literaturze naukowej tendencja polegająca na rozszerzaniu pojęcia kultura na wszelkie grupy, które wytworzyły własne systemy komunikacyjne, i których członkowie w wysokim stopniu identyfikują się z grupą⁹³, jednak nie jest to tendencja obowiązująca, czego dowodzą przedstawiane w tym rozdziale definicje kultury zamieszczone w amerykańskich publikacjach o charakterze antropologicznym.

Polskim badaczom odpowiada koncepcja trzeciej kultury Freda Casmira⁹⁴, która – zdaniem Tyszki – oznacza „wytworzenie się warunków dla nowej specyficznej k o m p e t e n c j i k o m u n i k a c y j n e j, dzięki której we współdziałaniu dwu lub więcej kultur zachowana jest drożność komunikacyjna mimo różnic i nie za cenę utraty tożsamości własnej”⁹⁵.

Podobną koncepcję propaguje Jerzy Nikitorowicz, który w książce *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa* uzależnia sukces komunikacji międzykulturowej od konieczności wyjścia z centrum a wejścia na pogranicze terytorialne, treściowo-kulturowe, interakcyjne oraz pogranicze stanów i świadomości⁹⁶. „Człowiek pogranicza” Nikitorowicza i ktoś, kto należy do „trzeciej kultury” są więc osobami stojącymi (używając sformułowania Nikitorowicza) p o m i ę d z y – po to, by uzyskać lepszy (bardziej obiektywny) punkt widzenia zarówno rzeczy znanych i swojskich, jak też tych, które wydawały się do tej pory obce, a przez to niezrozumiałe. Ludzie ci weszli w miejsce, gdzie komunikacja z „innymi” staje się możliwa. Są osobami, które osiągnęły stan uwrażliwienia interkulturowego.

Głównym celem wszystkich, zarówno zagranicznych jak i polskich, publikacji zajmujących się zagadnieniem dialogu międzykulturowego (niezależnie od przyjmowanych punktów badawczych) jest więc wskazywanie, jak taki stan osiągnąć i utrzymać.

⁹² A. Tyszka, *Rozmowa kultur*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Instytut Kultury, Warszawa 1995, s. 9.

⁹³ Por. definicję M. J. C o l l i e r w eseju *Cultural Identity and Intercultural Communication*, [w:] *Intercultural Communication...*, s. 37: „To create a culture group must first define themselves as a group. This definition must be made on the basis of nationality, ethnicity, gender, profession, geography, organization, physical ability or disability, community, or type of relationship, among others”.

⁹⁴ Np. F. L. C a s m i r, *Third Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication*, „Communication Yearbook” 1993, Vol. 16.

⁹⁵ A. Tyszka, *Rozmowa...*, s. 21.

⁹⁶ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok 1995, s. 15–17.

ROZDZIAŁ 2. SOCJOKULTUROWE TEORIE MOWY

Rozdział ten ma w zamierzeniu stanowić bazę pojęciową dla analiz komunikowania się cudzoziemców porozumiewających się w języku polskim przedstawianych w drugiej części pracy. Nie zostały w nim omówione wszystkie szkoły, teorie, tezy i pojęcia (zresztą nie byłoby to nawet uzasadnione, bowiem praca ta nie jest w zamierzeniu wstępem do socjolingwistyki¹ ani do lingwistyki kulturowej²), jedynie te, które uważane są powszechnie za najważniejsze w badaniu obszaru, w którym komunikacja styka się z kulturą.

2.1. O badaniu linguakultury

2.1.1. Teza Michaela Agara o nierozłączności języka i kultury

We współczesnych badaniach nad komunikacją interkulturową widoczna jest tendencja do traktowania procesu komunikacyjnego (wobec którego używa się często nazwy dyskurs) jako tematu, w którym zbiegają się punkty zainteresowań różnych nauk. Wśród nauk tych przodują socjolingwistyka i antropologia, a szczególnie jej subdziedzina – etnologia. Socjolingwistyka stawia sobie za cel wyjaśnienie zasad komunikowania się, przede wszystkim o charakterze bezpośrednim, antropologię interesuje zrozumienie pochodzenia, istoty życia i dzia-

¹ Wśród anglojęzycznych ogólnych (tzn. takich, w których nie preferuje się w szczególności sposób konkretnej szkoły socjolingwistycznej) zarysów socjolingwistyki pragnę wymienić dwie popularne na rynku amerykańskim prace: R. W a r d h a u g h, *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA 1994; J. K. C h a m b e r s, *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA 1995. Doskonałym zbiorem tekstów źródłowych obrazujących drogę kształtowania się socjolingwistyki jest: *Language and Social Context*, ed. P. Giglioli, Penguin Books, 1972. Wśród pozycji polskich, które – choć nie pretendują do miana zarysów socjolingwistyki – *de facto* jednak taką rolę spełniają, pragnę wymienić: S. G r a b i a s, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994 (w szczególności rozdziały 1 i 2); S. K a n i a, *Studia socjolingwistyczne. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995 (w szczególności rozdział 1). Drogę, jaką kroczyła polska socjolingwistyka, można prześledzić studiując kolejne tomy pisma „Socjolingwistyka” redagowanego od 1977 r. przez W. Lubasia; zob. np.: W. L u b a ś, *O polskim zarysie socjolingwistyki. Plan metodologiczny*, „Socjolingwistyka” 1994, vol. XIV.

² Ich przegląd zostanie dokonany w podr. 2.1.2. (por. przypisy 12 i 13).

łania człowieka, natomiast etnologia stawia sobie za podstawowy cel studia nad kulturą, a głównie – zrozumienie różnic i podobieństw między kulturami³.

Socjolingwistyczne analizy komunikowania się przedstawicieli odrębnych kultur korzystają z metod pracy stosowanych przez antropologów i socjologów, jak choćby z metody obserwacji uczestniczącej⁴, która jest uważana za najbardziej skuteczną metodę badań terenowych w antropologii, a została rozpowszechniona w drugim i trzecim dziesięcioleciu XX w. przez słynnego dzisiaj badacza polskiego pochodzenia, B. Malinowskiego.

Rewolucja, która nastąpiła w antropologii za przyczyną zebranych przez Malinowskiego doświadczeń z okresu pobytu na wyspach triobriandzkich, miała wielki wpływ również na metody badania samego dyskursu. M. Agar, współczesny amerykański antropolog, a jednocześnie analityk dyskursu, autor cieszącej się uznaniem w USA książki *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*⁵ uważa, że wpływ Malinowskiego na badanie komunikowania się można porównać z wpływem Whorfa i Sapira.

Malinowski doszedł do wniosku, że – aby zrozumieć i właściwie wyjaśnić kulturę (sposób życia, myślenia, obyczaje) ludów prymitywnych – należy „uchwycić punkt widzenia tubylcy, jego stosunek do życia, trzeba pojąć jak on sam widzi swój własny świat, należy więc wejść w skórę tubylcy”⁶. Malinowski jako pierwszy ze znanych antropologów nauczył się języka wyspiarzy i uczestniczył w ich codziennym życiu. Notując opowieści Triobrandczyków zauważył, że samo zapisanie ciekawej historii, mitu nie wystarcza, by pojęciowo objąć rzeczywistość kulturową opisywaną przez daną opowieść, tak jak i niewystarczające staje się bezpośrednie tłumaczenie danej opowieści na rządzący się

³ Definicje wg: *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*, Barnes and Nobles Books, New York 1992, s. 63 i 489.

⁴ Obserwacja uczestnicząca jest metodą, której celem jest bliskie zaznajomienie się z danym obszarem (przedmiotem) podejmowanej analizy (takim jak: grupa religijna, zawodowa, przestępcza) poprzez intensywne współżycie z przedstawicielami tych grup w naturalnym dla badanej grupy otoczeniu. Problematicznym zagadnieniem w zakresie stosowania tej metody jest brak pewności co do tego, w jakim stopniu zebrane przez badacza materiały rzeczywiście reprezentują punkt widzenia badanych przedmiotów, a do jakiego stopnia – przede wszystkim – poglądy badacza. Rodzajem obserwacji uczestniczącej jest obserwacja ukryta (niejawna), gdy badacz prowadzi obserwację danej grupy zamaskowany (tzn. występuje w innej roli), a badany przedmiot nie wie, że jest obserwowany. Z kolei w obserwacji nieuczestniczącej badacz przypatruje się przedmiotom analiz za ich zgodą, ale nie odgrywa aktywnej roli w zdarzeniach, które bada; wg: G. Marshall, *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford – New York 1994, s. 96, 380–381.

⁵ M. Agar, *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, William Morrow and Company, Inc, New York 1994.

⁶ Tamże, s. 92; Agar, cytując B. Malinowskiego, wykorzystuje jego pracę: *The Problem of Meaning in Primitive Languages, The Meaning of Meaning*, eds C. Ogden, I. A. Richards, Paul Trench and Trubner, London 1923.

innymi zasadami gramatyki i logiki język europejski. Dokonując analizy językowej, należy zawsze wziąć pod uwagę kontekst sytuacyjny, a więc zanotować, w jakich sytuacjach dana opowieść jest opowiadana, dlaczego się ją opowiada i jaki spodziewany efekt ma wywołać.

Analitik dyskursu, a za takiego również uważał się Malinowski, musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii, antropologii, i innych nauk, żeby właściwie zinterpretować wewnętrzne relacje między poszczególnymi elementami danej wypowiedzi. Agar przytacza w tym miejscu następującą wypowiedź Malinowskiego: „Widzimy więc, że nieodłącznym elementem analizy językowej jest analiza o charakterze etnograficznym”⁷.

M. Agar w książce *Language Shock...* stawia tezę o nierozłączności języka i kultury i nazywa tę nową rzeczywistość pojęciową *linguakulturą* (*linguaculture*)⁸. Agar, badacz często przemieszczający się między różnymi przestrzeniami kulturowo-językowymi (między linguakulturą amerykańską, a austriacką, między linguakulturą amerykańskiej klasy średniej a linguakulturą amerykańskich narkomanów, czy też linguakulturą niezależnych właścicieli ciężarówek⁹), doszedł do wniosku (a Malinowski, Whorf i Sapir byli jego mistrzami w tym zakresie), że oddzielanie języka od kultury jest zabiegiem sztucznym. Agar wyjaśnia, iż w „linguakulturze *lingua* dotyczy dyskursu, nie jedynie słów i zdań. *Kultura* natomiast jest związana ze znaczeniami, które są w niej zawarte, i które wychodzą ponad to, co oferują słownik i gramatyka”¹⁰.

Ważnym punktem rozważań Agara nad usprawnieniem komunikowania się międzykulturowego jest zwrócenie uwagi na obecność w każdej linguakulturze bogatych pod względem treściowym punktów-zagadnień, (*rich points*). Jeśli pragniemy kompetentnie poruszać się w przestrzeni danej linguakultury, powinniśmy dążyć do objaśnienia takich punktów (do znalezienia wewnętrznych treści tkwiących w każdym z nich). Następnym krokiem ma być umieszczenie tych punktów w ramach – „oprawienie ich” (*to fit them in frames*), przy czym *rama* (pojęcie zpożyczone przez Agara z innych nauk), „ustanawia granicę między szczegółami oraz podkreśla wzajemne między nimi związki”¹¹; inaczej mówiąc: określa ich znaczenie i wewnętrzną strukturę.

⁷ M. A g a r, *Language Shock...*, s. 92.

⁸ Terminu *linguaculture* po raz pierwszy użył antropolog P. F r i e d r i c h w artykule: *Language, Ideology, and Political Economy*, „American Anthropologist” 1989, Vol. 91, s. 259. Agar rozwija to pojęcie i zmienia je na *linguaculture* po to, by zaakcentować związek z *language*.

⁹ M. A g a r jest autorem m. in. następujących prac: *Anthropological studies of Drug Addicts, Ripping and Running: A Formal Ethnographic Study of Urban Heroin Addicts, Independence Declared: The Dilemmas of Independent Trucking, The Professional Stranger*.

¹⁰ M. A g a r, *Language Shock...*, s. 96.

¹¹ Tamże, s. 130.

Podczas pobytu w Austrii Agar zauważył, że takim bogatym pod względem treściowym punktem jest zagadnienie stosunku Austriaków do nazizmu. Stosunek ten spowodował podział między pokoleniami przedwojennymi i powojennymi Austriaków (starsze pokolenia, nieraz czynnie uczestniczące w wojnie, unikały rozmów z dziećmi na temat własnego w niej udziału; młodsze pokolenia nie mogły rodzicom wybaczyć biernego stosunku do nazizmu i holocaustu, często używając w stosunku do rodziców określenia „ci starzy naziści”) i stał się charakterystyczną cechą komunikowania się Austriaków, a więc cechą austriackiej linguakultury.

Każdy Austriak doskonale zdaje sobie sprawę ze złożoności zagadnienia, jakie w Austrii kryje się za hasłem „stosunek do nazizmu”, jest do niego odpowiednio nastawiony, jest z nim oswojony. Zagadnienie to jest więc w linguakulturze austriackiej „oprawione” (tzn. jest mu przypisana określona treść i struktura), a właściwie – co komplikuje sytuację – jest umieszczone w dwóch ramach (młode pokolenia i starsze przypisują temu zagadnieniu inne treści, ustosunkowują się do niego inaczej).

W polskiej linguakulturze, na co zwracali już zresztą uwagę badacze, takim bogatym pod względem znaczeniowym punktem jest z pewnością „stosunek do władzy”, wyrażający się w podziale „my” i „oni”, który w wielkim stopniu nacechował myślenie oraz dyskurs Polaków w okresie Polski Ludowej i od którego nie jest wolne myślenie Polaków również i w zmienionej sytuacji społeczno-politycznej, choć zapewne rama znaczeniowa takiego podziału zmieniła się.

Przybysz z innej linguakultur, jeśli chce pozbyć się uciążliwych stresów, powinien starać się rozszyfrować bogate pod względem znaczeniowym punkty linguakultury, w której w danym momencie przebywa i starać się je umieścić w odpowiednich ramach. Przykład z austriackiej linguakultury (stosunek do nazizmu) czy też podany wyżej przykład z linguakultury polskiej (stosunek do władzy) należą do zgadnień bardzo skomplikowanych. Zazwyczaj obcokrajowcom sprawia kłopot „oprawienie” o wiele mniej złożonych zagadnień.

Wymieńmy kilka przykładów sytuacji, które w każdej linguakulturze stanowią bogate pod względem treściowym punkty. Są to:

- sposoby prowadzenia konwersacji z płcią przeciwną służące nawiązaniu, podtrzymaniu i intensyfikacji wzajemnych relacji (Czy kobieta może pierwsza zadzwonić do mężczyzny?, Kiedy należy przejść na „ty”?, Czy mężczyzna powinien zapłacić za kobietę w restauracji?, Jak należy rozumieć pozegnanie: „To cześć, dzwonił się niedługo”?);

- sposoby prowadzenia konwersacji i zachowywanie się przy stole (Czy wypada rozmawiać o polityce, seksie, itd.?, Czy wypada jeść rybę nożem i widelcem?, Czy można wlać sobie następny kieliszek alkoholu?, Czy wypada nałożyć sobie następną porcję?, Jak dużą?);

– istnienie drażliwych tematów i pytań, których poruszania i zadawania należy unikać (Czy wypada zapytać: ile dana osoba zarabia, w jakim jest wieku, gdzie pracuje, z jakiego środowiska pochodzi, co robiła w czasie wojny?);

– sposoby składania wizyt (Jak długo powinna trwać pierwsza wizyta?, Czy należy przynieść podarunki?, Jakie i dla kogo?, Czy należy zdjąć obuwie wchodząc do domu?, Czy można zajrzeć do wszystkich pomieszczeń w domu?, Czy lepiej jest słuchać, odpowiadać, czy też zadawać pytania?);

– zakupy, wizyta u lekarza, spotkanie biznesowe;

– wspomniane przez Agara i inne w każdym kraju sposoby dokonywania opłat za gaz, elektryczność i czynsz (kartą kredytową, czekiem, gotówką na poczcie lub w banku, opłata w gotówce pracownikowi gazowni).

Umiejętność odczytywania norm obowiązujących w zakresie zachowań komunikacyjnych, a także zdolność odkodowywania ważnych sensów kulturowych wydają się więc najważniejszymi warunkami efektywnego komunikowania się. W każdej linguakulturze istnieje szereg wyrażen i metafor mocno osadzonych w kontekście danej kultury, które osobom nieoswojonym z daną kulturą mogą wydać się niezrozumiałe lub zrozumiałe w ograniczonym zakresie. Takim charakterystycznym dla kultury amerykańskiej lat dziewięćdziesiątych XX stulecia jest wyrażenie: wychodzić z szafy (*to come out of the closet*), powszechnie rozumiane przez Amerykanów jako ujawnienie przez daną osobę homoseksualnej tożsamości.

„Wychodzenie z szafy” stało się w latach dziewięćdziesiątych jedną z najważniejszych metafor społeczno-kulturowych Ameryki. Metafora ta, której podłożem jest zapewne brytyjskie powiedzenie o kościotrupie którego każdy trzyma w szafie (czyli o wielkiej, mrozącej krew w żyłach, tajemnicy rodzinnej), jest symbolem przemian zachodzących w społeczeństwie amerykańskim, mających doprowadzić do zwiększenia tolerancji Amerykanów wobec wszelkich odmienności. „Wychodzenie z szafy” stanowi więc bogaty pod względem znaczeniowym punkt, co w praktyce wyraża się niezwykłą popularnością tej metafory jako tematu dyskusji kulturowych i pokoleniowych, żartów, skeczów, seriali telewizyjnych, dyskusji naukowych. Niemożność odczytania tego punktu linguakultury amerykańskiej stanowi dużą lukę w edukacji językowej i kulturowej kogoś zainteresowanego Ameryką.

Gdyby z kolei w okrzyku polskiego robotnika zatrudnionego w państwowym przedsiębiorstwie w okresie gospodarki socjalistycznej: „M y się i m nie pozwolimy okradać!” dokonać jedynie analizy gramatycznej, bez odwołania się do kontekstu sytuacyjnego (strajk robotniczy w PRL spowodowany następną podwyżką) oraz konkretnej sytuacji historycznej i politycznej, powyższa wypowiedź brzmiałaby jedynie jako sprzeciw eksploatowanego pracownika wobec eksploatujących go pracodawców. Jeśli natomiast weźmie się pod uwagę, że robotnicy PRL uważali za wyzyskiwaczy władzę komunistyczną, która zgodnie

z doktryną marksistowską miała stać na straży robotniczo-chłopskiego porządku, wykrzyknienie to pozwala odkryć podwójne dno rzeczywistości, w której taka podwójna logika mogła się narodzić.

Badanie linguakultury wymaga, zgodnie z tezą o tym, że komunikowanie się stanowi punkt styczny wielu nauk, „uwrażliwienia linguakulturowego”, a więc chęci do traktowania wypowiedzi jako rezultatów kultury. Analiza kulturowa, zgodnie z sugestią Agara i jego poprzedników, musi stać się niezbędnym elementem analizy komunikowania się. Tak samo jak analiza procesu komunikacyjnego (czy też wyodrębnionych jego elementów) winna stać się ważnym elementem każdej analizy etnologicznej.

2.1.2. Przegląd teorii

Istnieje kilka uznanych orientacji badawczych nie tylko włączających refleksję nad komunikacją osadzoną w kontekście kulturowym i międzykulturowym do obszaru swoich badań, ale czyniących ją głównym ich przedmiotem. Współcześni teoretycy coraz częściej integrują je pod jednym hasłem: *lingwistyka kulturowa*.

G. Palmer, autor przeglądowej pracy *Toward Theory of Cultural Linguistics*, definiuje lingwistykę kulturową jako podejście „skupiające swą uwagę na zagadnieniu językowego obrazowania, które to jest w wielkim stopniu określane przez kulturę”¹². J. Anusiewicz, autor książki *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, określa ten rodzaj językoznawstwa jako „naukę badającą związki między językiem a kulturą. Język jest tu traktowany jako jej warunek wstępny, implikator, składnik, rezerwuuar, pas transmisyjny oraz interpretator i interpretant zawierający najistotniejsze treści kultury”, a jej podstawowe zadanie jako „badanie czteroczęłowej relacji: język – kultura – człowiek (społeczeństwo) – rzeczywistość”¹³.

Obaj teoretycy traktują lingwistykę kulturową jako oddzielną gałąź językoznawstwa. G. B. Palmer wyszczególnia i opisuje również dziedziny językoznawstwa, które naukę tę ukonstytuowały. Dziedziny te można tym samym uważać za najważniejsze tradycje (szkoły, kierunki, teorie), w których dokonuje się socjokulturowych analiz języka i mowy. Są to: 1) różne szkoły reprezentujące *lingwistykę antropologiczną* (etnolingwistykę) oraz 2) *językoznawstwo kognitywne*.

¹² G. B. Palmer, *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, University of Texas Press, Austin 1996, s. 290.

¹³ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994, s. 10.

Ad 1. Do tzw. tradycji antropologicznych w lingwistyce zalicza się językoznawstwo Boasa, etnosemantykę oraz etnografię mowy (EM). Obecnie każda z tych tradycji zostanie krótko omówiona.

Tzw. j ę z y k o z n a w s t w o B o a s a ukształtowało się w pierwszej dekadzie XX stulecia i bezpośrednio wynika z kierunku badań prowadzonych w tym okresie przez Boasa, którego „interesował opis gramatyk różnych języków z zastosowaniem terminologii charakterystycznej dla studiowanego języka”, a także „zagadnienie mentalnego obrazowania, od którego dany język jest uzależniony”¹⁴. W latach dwudziestych i czterdziestych koncepcje Boasa były rozwijane przez E. Sapira, ucznia Boasa, a następnie (o czym już wcześniej wspomniano) przez ucznia Sapira, B. Whorfa. Obecnie szkoły te znane są pod nazwą relatywizmu językowego bądź też lingwistyki mentalnej, a przede wszystkim pod nazwą etnolingwistyki.

Zarówno trzech wymienieni badacze, jak i ich późniejsi kontynuatorzy (np. Hojjer, Lucy, Lee i in.) „poszukiwali kulturowych i psychologicznych ukształtowań (form) znaczenia w języku”¹⁵, czerpiąc z najbardziej charakterystycznych dla danego języka przekazów, takich jak: mity, legendy, piosenki, powiedzenia, metafory.

E t n o s e m a n t y k a, następna tradycja antropologiczna, nazywana też etnonauką, narodziła się w latach sześćdziesiątych, a uzyskała popularność w następnej dekadzie. Określa się ją jako naukę „badającą sposoby, jakimi różne kultury dokonują kategoryzacji dziedzin wiedzy związanej z: roślinnością, światem zwierzęcym, czy relacjami pokrewieństwa”¹⁶. Według jednego z przedstawicieli tej gałęzi językoznawstwa, etnosemantyka zajmuje się „odkrywaniem sposobów, w jaki różni ludzie organizują swoje kultury i czynią z nich użytek”¹⁷. Etnosemantycy są zafascynowani sposobami myślenia ludów prymitywnych, w czym widać duży wpływ Boasa, Sapira i Whorfa, a także Malinowskiego. Podjęli się na przykład analizy porównawczej kulturowej dystrybucji terminów oznaczających kolory (m. in. badania Berlina, Kaya oraz Wierzbickiej¹⁸), zainteresowani są także badaniem znaczeń poszczególnych kategorii leksykalnych z języka subkultur (np. M. Agar dokonał analizy znaczeniowej słownictwa narkoma-

¹⁴ G. B. P a l m e r, *Toward a Theory...*, s. 11.

¹⁵ Tamże, s. 18.

¹⁶ Tamże, s. 19.

¹⁷ Tamże; cytowane za: S. A. T y l e r, *Cognitive Anthropology*, Holt, New York 1969.

¹⁸ B. B e r l i n, P. K a y, *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, University of California Press, Berkley 1969; A. W i e r z b i c k a, *The Meaning of Color Terms: Semantics, Culture, and Cognition*, „Cognitive Linguistics” 1990, Vol. I (1), s. 99–150.

ów, wyciągając przy tym wniosek o całkowicie innej strukturze lingakultury narkomanów, gdy porówna się ją z linguakulturami nienarkomańskimi¹⁹).

Ogólnie można stwierdzić, iż etnosemantycy są przekonani o podstawowej roli kultury w kształtowaniu sposobów myślenia i komunikowania się. Dał temu wyraz C. O. Frake, który w 1977 r. uznał kulturę za „zespół reguł według których tworzy się dramaty, pisze scenariusze i, oczywiście, dobiera aktorów i publiczność”²⁰.

Za wybitnego przedstawiciela tradycji etnosemantycznej w językoznawstwie uważana jest badaczka polskiego pochodzenia, Anna Wierzbicka, od lat siedemdziesiątych wykładająca w Australii. W obszernych artykułach oraz książkach wydanych w latach dziewięćdziesiątych²¹ przeprowadziła analizy różnorodnych aktów mowy, zwrotów ekspresyjnych, metafor, pojęć określających określone emocje i wartości moralne, stawiając przy tym pytanie: Co jest uniwersalnego w języku i w myśleniu?, a przede wszystkim: Do jakiego stopnia języki są kształtowane przez ludzką naturę, a w jakim stopniu kształtuje je kultura?²² Kolejne pytanie jest pytaniem o metodę: Jak badać uniwersalne i specyficzne dla danej kultury znaczenia?, Jaki punkt widzenia przyjąć?

Wierzbicka odpowiada na te pytania następująco: „Aby badać inne kultury i charakterystyczne dla danej kultury cechy, potrzebna nam jest uniwersalna perspektywa, a także niezależna od kultury rama analityczna. Możemy ją znaleźć w powszechnie stosowanych ludzkich pojęciach, czyli w takich, które są zawarte w każdym ludzkim języku”²³. Pojęcia te Wierzbicka nazywa za Leibnizem²⁴ „powszechnym alfabetem ludzkich myśli”, a stanowić go mają proste słowa i morfemy, takie jak: „ja, ty, ktoś, coś, to, myśleć, mówić, chcieć, robić (*I, you, someone, something, this, think, say, want, do*), które można znaleźć, jak się wydaje, w każdym ludzkim języku”²⁵. Powszechniki te wykorzystuje Wierzbicka do konstruowania ogólnie zrozumiałych modeli sytuacji oraz definicji (eksplikacji) pojęć i uważa, że dzięki nim można w prosty sposób wyrazić specyficzne

¹⁹ Por. np.: M. A g a r, *Ripping and Running: A Formal Ethnography of Urban Heroin Addicts*, Seminar Press, New York 1973.

²⁰ C. O. F r a k e, *Playing Frames can Be Dangerous: Some Reflections on Methodology in Cognitive Anthropology*, ed. R. W. Casson, *Language, Culture, and Cognition*, MacMillan Publishing Company, New York, s. 366–77; wg: G. B. P a l m e r, *Toward a Theory...*, s. 22.

²¹ A. W i e r z b i c k a: *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interactions*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York 1991; *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*, Oxford University Press, Oxford 1992.

²² A. W i e r z b i c k a, *Semantics...*, s. 3–10.

²³ A. W i e r z b i c k a, *Cross-Cultural Pragmatics...*, s. 9.

²⁴ G. W. L e i b n i t z, *Opusculum et fragments inediti de Leibnitz*, ed. L. Couturat, Paris. Reprinted in 1961, Georg Olms Buchhandlung, Hildesheim s. 430.

²⁵ A. W i e r z b i c k a, *Cross-Cultural Pragmatics...*, s. 10.

dla każdej kultury obrazowanie, wychwycić ekwiwalenty i różnice znaczeniowe, a więc – znów użyjmy tu określenia Agara – zrozumieć specyfikę danej linguakultury, a także sformułować bardziej ogólne wnioski dotyczące charakteru ludzkiego myślenia, obrazowania i komunikowania się.

Wierzbicka wykorzystuje powszechniki – uniwersalia językowe (są to uniwersalia, bowiem w każdym języku można znaleźć odpowiednik słowa *ja* (*I, yo, moi*), czy *chcieć* (*want, quierer, chotiet*) etc., które nazywa „naturalnym semantycznym metajęzykiem” (tzw. *lingua mentalis*). Jest on stosowany do opisu scenariuszy kulturowych (*cultural scripts*), definiowanych przez nią jako „milczące systemy zasad kulturowych”, mające wielki wpływ na sposoby mówienia. Budując scenariusze kulturowe za pomocą niewielkiej liczby uniwersalnych słów – pojęć jesteśmy w stanie „sportretować” i opisać charakterystyczne dla każdej kultury postawy, hipotezy i wzory z neutralnego, niezależnego kulturowo punktu widzenia²⁶. Spójrzmy, jak Wierzbicka objaśnia pojęcie honoru, zaczerpnięte z polskiej linguakultury:

honor

it is like a part of a person

if something bad happens to a person

nothing bad can happen to this thing

if one doesn't do something that one should do something bad can happen to this thing

if something happens to this part

one cannot think good things about oneself any more

and one cannot want people to think good things about one any more

it is better if bad things happen to a person

*than if something happens to this thing*²⁷

(to jest niczym część człowieka; jeśli coś złego przydarzy się człowiekowi, nie złego nie dzieje się z tą rzeczą; jeśli ktoś robi coś czego nie powinien, coś złego może stać się z tą rzeczą; jeżeli coś złego stanie się z tą częścią, nie można dłużej myśleć dobrze o samym sobie; ani nie można chcieć, by ludzie myśleli o nas dobrze; jest lepiej, gdy złe rzeczy przydarzą się człowiekowi, niż coś miałoby się przydarzyć tej rzeczy)

Jak widać, stosując tę prostą metodę, można dokonać wielu analiz porównawczych nie tylko poszczególnych pojęć, lecz także analiz bardziej

²⁶ Omówienie scenariuszy kulturowych w oparciu o: G. B. Palmer, *Toward a Theory...*, s. 187 oraz A. Wierzbicka, *Cross-Cultural Pragmatics...*, s. 2–12.

²⁷ Eksplikacja honoru wg: A. Wierzbicka, *Cross-Cultural Pragmatics...*, s. 220–221.

skomplikowanych zachowań kulturowych (takich chociażby, jak charakterystyczna dla lingualikтуры japońskiej skłonność do unikania mówienia na rzecz wzajemnej empatii, czyli wczucia się w to, co dana osoba myśli i odczuwa²⁸).

Palmer zarzuca eksplikacjom i scenariuszom kulturowym Wierzbickiej zbytnią abstrakcyjność, co jego zdaniem sprawia, że są one użyteczne do zbudowania jedynie prototypu danej linguakultury. Uważa ponadto, iż modele Wierzbickiej „nie są wcale rzeczywistymi modelami kulturowymi – milczącą wiedzą na temat stosowania odpowiednich pod względem kulturowym sposobów mówienia, [a jedynie – G. Z.] metalingwistycznym ich przedstawieniem”²⁹.

Krytycznie ustosunkowują się do teorii Wierzbickiej również niektórzy polscy językoznawcy, którzy uważają przyjętą przez nią metodę za nie dość naukową ze względu na to przede wszystkim, że swoje eksplikacje badaczka opiera na intuicyjnej introspekcji. Jednocześnie jednak, jak się wydaje, są zgodni co do tego, że *lingua mentalis* Wierzbickiej jest do tej pory najprostszą, a przez to najbardziej nośną, światową metodą porównywania wartości zawartych w języku i w myśleniu³⁰.

Bardzo ciekawą propozycję, mimo że nie cieszącą się (przynajmniej na razie) porównywalnym do teorii Wierzbickiej rozgłosem, znajdujemy w anglojęzycznych publikacjach łódzkiej lingwistki B. Lewandowskiej-Tomaszczyk³¹. Propaguje ona model języka, w którym (co uważa za uniwersalną właściwość wszystkich języków) znaczenia słów i wypowiedzi podlegają stałym konfiguracjom. Dzieje się to ze względu na ciągłą obecność w znaczeniach słów lub pojęć czterech pokładów znaczeniowych, a mianowicie: 1) rdzenia (*a core*) – warstwy głównej; 2) warstwy socjokulturowej (*sociocultural layer*); 3) warstwy wynikającej z indywidualnych doświadczeń (*experiential layer*); 4. warstwy „aktualnej” (*actual layer*), w której gromadzi się to, co w danym momencie ma wpływ na dane użycie języka.

B. Lewandowska-Tomaszczyk objaśnia swój model językowy analizując warstwy znaczeniowe leksemu *school*. Główny pokład znaczeniowy, a więc rdzeń, stanowi definicja denotacyjna tego leksemu: „instytucja powołana do

²⁸ O scenariuszach kulturowych jako metodzie badań wg: A. Wierzbicka, *Cross-Cultural Pragmatics...* oraz wg: G. B. Palmer, *Toward a Theory...*, s. 187–188.

²⁹ Tamże, s. 188–189.

³⁰ Opis *lingua mentalis* Anny Wierzbickiej, jak i przegląd opinii krytycznych wobec tej metody, znajdujemy np. w: W. Miodunka, *Podstawy leksykologii i leksykografii*, PWN, Warszawa 1989, s. 105–108.

³¹ Np.: B. Lewandowska-Tomaszczyk, S. Machova, *Meaning Negotiation Dialogues in Man-Man and Man-Machine Communication*, „Linguistica Silesiana” 1986, Vol. 8, s. 40–56; B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Language universals, linguistic theory, and philosophy*, [w:] eds D. Katsofsky, A. Szwedek, *Linguistic across Historical and Geographical Boundaries*, Vol. 1, Mouton de Gruyter, Berlin–New York–Amsterdam 1986.

nauczania dzieci”. W warstwie socjokulturowej do tego znaczenia podstawowego dodane są własności związane z daną społecznością, np. edukacja dwustopniowa lub trzystopniowa. W warstwie doświadczeń gromadzą się nasze – negatywne, pozytywne lub neutralne – sądy na temat szkoły, wynikające z indywidualnych doświadczeń w szkole (np. „Jakże nienawidziłem nauczyciela matematyki!”) lub z indywidualnych obserwacji. Doświadczenia te kreują więc specyficzne konotacje związane ze szkołą. Wreszcie, w warstwie aktualnej gromadzi się to, co w danym momencie wpływa na kształtowanie się indywidualnych sądów i definicji na temat szkoły, np. to, co na temat szkoły czyta się w prasie, ogląda w telewizji, jak wygląda szkoła w najbliższym sąsiedztwie, szkoła naszych dzieci, itp.³² Zdaniem autorki modelu, j e d y n i e warstwa nazywana w jej modelu rdzeniem i do pewnego stopnia warstwa socjokulturowa są wspólne dla wszystkich członków społeczności mowy.

Propozycja Lewandowskiej-Tomaszczyk stoi, jak widać, w opozycji do teorii Wierzbickiej. B. Lewandowska-Tomaszczyk uważa, że to właśnie ta wyróżniona przez nią w modelu prototypiczna konfiguracja warstw znaczeniowych jest powszechnie obecna w każdym ludzkim języku, a nie – jak twierdzi Wierzbicka – konkretne jednostki lub struktury semantyczne.

Ostatnią orientacją badawczą o charakterze etnograficznym jest e t n o g r a f i a m o w y. Za prekursora i głównego teoretyka etnografii mowy (EM), uznawanej za odrębną szkołę w socjolingwistyce, uważa się D. Hymesa. Podstawy etnografii mowy zostały stworzone w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX stulecia w serii artykułów i referatów teoretycznych Hymesa³³ oraz współpracującego z nim w owych czasach J. J. Gumperza, badacza często podejmującego zagadnienia opisu wzorów obecnych w komunikacji interetnicznej³⁴.

Dzisiaj najlepszym przewodnikiem po tej dziedzinie nauki jest praca Hymesa z 1974 r. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*³⁵. Drugą ważną publikacją objaśniającą podstawy EM jest praca z 1984 r., autorstwa amerykańskiej badaczki M. Saville-Troike, *The Ethnography of Communication*.

³² Eksplicacja leksemu *school* wg: B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Language universals...*, s. 40.

³³ Pierwszy obszerny referat D. Hymesa opisujący podstawy etnografii mowy to: *The Ethnography of Speaking*, [w:] eds T. Gladwin, W.C. Sturtevant, *Anthropology of Human Behavior*, Anthropological Society of Washington, Washington, D.C. 1962, s. 13–53.

³⁴ Zob.: J. J. Gumperz, D. Hymes, *The Ethnography of Communication*, „American Anthropologist” 1964, Vol. 66/2; *Language and social identity*, ed. J. J. Gumperz, Cambridge University Press, Cambridge 1982; J. J. Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

³⁵ D. Hymes, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1974.

*An Introduction*³⁶. Na rynku amerykańskim istnieją bardziej współczesne przedruki obu prac, co świadczy o ich popularności i wykorzystywaniu w uczelniach jako podręczników.

Terminów etnografia mowy (mówienia) i etnografia komunikowania się (*komunikacji*) używa się wymiennie. Jeśli etnografia definiowana jest jako nauka bądź technika, której celem jest szczegółowy opis danej kultury, w takim razie EM należy zdefiniować jako opis kultury komunikowania się; a – jak to nietrudno odczytać z prac Hymesa i Saville-Troike – kulturę komunikowania się można utożsamiać ze sposobami komunikowania się i wszystkimi elementami natury społeczno-kulturowej determinującymi je. Wydaje się również, że nie uczynimy błędu, objaśniając termin etnografia komunikowania się jako kulturowy opis komunikowania się, bowiem, jak to wykazują badania praktyczne nad procesem komunikacyjnym, przynależność kulturowa osób komunikujących się jest wyjątkowo ważnym komponentem wpływającym na wybór określonych kodów językowych.

D. Hymes publikacją *The Ethnography of Speaking* z 1962 r. (najważniejszą pracą teoretyczną przed *Foundations in Sociolinguistics*), zapoczątkował – jak to odnotowuje Saville-Troike „nową dyscyplinę o charakterze syntetyzującym ukierunkowaną na określanie wzorów komunikowania się”, które z kolei są zakorzenione w „holistycznym kontekście kulturowym” oraz z nim zintegrowane³⁷.

Hymes uważa, że socjolingwistyka, gdy się ją określa z punktu widzenia EM jest niczym innym, jak „częścią studiów nad komunikowaniem się pojmowanym całościowo”³⁸. Przyjęcie takiego sposobu rozumowania wiąże się z uznaniem EM za podstawę socjolingwistyki. Z pewnością nie zgodzą się z tą tezą badacze uważający Labova za symbol wszystkiego co najlepsze na polu socjolingwistyki, ale z chęcią podpiszą się pod nią ci, którzy zajmują się szczegółowymi studiami nad zdarzeniami komunikacyjnymi, nad poszczególnymi składnikami tych zdarzeń i ich wzajemnymi relacjami, nad określaniem repertuaru komunikacyjnego poszczególnych uczestników lub grup kulturowych oraz nad skutecznym i odpowiednim uczestnictwem w wymianach komunikacyjnych, co jest związane z badaniami nad kompetencją komunikacyjną. Tematy tego rodzaju należy zaliczyć do najczęściej podejmowanych ostatnio w socjolingwistyce. Są to jednocześnie zagadnienia, które Hymes już w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych uznawał za podstawowe punkty zainteresowań EM.

Saville-Troike w jasny sposób określa różnice występujące między dwiema subdziedzinami socjolingwistycznymi, a więc między dyscypliną, którą obec-

³⁶ M. Saville-Troike, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell, Oxford UK and Cambridge USA 1982.

³⁷ Tamże, s. 1.

³⁸ D. Hymes, *Foundations...*, s. 9.

nie określa się jako dialektologię miejską, czy szerzej: społeczną (Labov, Trudgill, Bailey)³⁹ a między właśnie EM (D. Hymes, M. Saviile-Troike, J. Gumperz, D. Slobin, R. Bauman, S. Philips, S. Ervin-Tripp, S. Brice Heath, Ben Blount⁴⁰, D. Tannen). Reprezentanci pierwszego kierunku wykazali, że „to, co wcześniejsi językoznawcy uważali za nieregularność lub swobodną odmianę (*free variation*), jest w rzeczywistości regularnym i możliwym do przewidzenia wzorem”, a ich zainteresowania skupiały się głównie na odnotowywaniu „zmiennych w zakresie wymowy i gramatyki pomiędzy poszczególnymi odmianami”; etnografowie mowy są natomiast zainteresowani „odkrywaniem prawidłowości w praktycznych użyciach języka”. Zależy im ponadto na opisie i objaśnianiu „organizacji elementów wchodzących w skład komunikowania się”, na określaniu typów komunikowania się, a także na „ustaleniu wewnętrznych relacji między danymi aspektami komunikowania się, oraz tym, jak dane elementy komunikacji są powiązane z innymi aspektami kultury”⁴¹.

Etnografowie mowy badają zarówno sposoby komunikowania się przedstawicieli kultur odmiennych, jak też własnej. Studiowanie komunikowania się i n n y c h wymaga zrozumienia wzorów komunikacyjnych obecnych w obszarze własnej kultury. Dopiero porównawcza analiza kulturowa sposobów komunikowania się może doprowadzić do uzyskania relatywnie obiektywnego opisu struktury danego wydarzenia komunikacyjnego. Tematami studiów etnograficznych mogą stać się np. wzory kulturowe rozmowy telefonicznej⁴², lekcji szkolnej, zakupów itp. Do najczęściej stosowanych w EM metod zalicza się obserwację i wywiad. Najbardziej respektowaną metodą jest obserwacja uczestnicząca. Widać więc, że etnografia mowy wykorzystała etnografię nie tylko w swej nazwie, ale również w praktyce.

Palmer uważa EM za podstawowy kierunek w lingwistyce antropologicznej, który zwraca uwagę na społeczny kontekst oraz dynamikę ludzkiego komunikowania się, co pozytywnie wyróżnia EM od podejść etnosemantycznych. Palmerowi przeszkadza to, że etnografowie mowy zbyt mało uwagi zwracali na rolę „zdeteminowanych kulturowo obrazów w języku”, ale równocześnie

³⁹ Za przełomowe prace w dziedzinie dialektologii miejskiej (społecznej) uważane są: W. L a b o v, *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. 1966; P. T r u d g i l l, *The Social Differentiation of English in Norwich*, Cambridge University Press, London 1974; C. J. N. B a i l e y, *Variation and Linguistic Theory*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. 1973.

⁴⁰ Nazwiska badaczy wg: M. S a v i l l e - T r o i k e, *The Ethnography...*, s. 2

⁴¹ Tamże, s. 11–12.

⁴² Przykład rozmowy telefonicznej jako sytuacji komunikacyjnej o zorganizowanej strukturze przytaczany jest przez wszystkie właściwie publikacje omawiające zasady etnografii mowy; zob. też: K. P i s a r k o w a, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975

podkreśla, że Hymes „nigdy nie negował roli poznania i wiedzy w języku, a Saville-Troike uczyniła wiedzę jednym z podstawowych komponentów swojej definicji kompetencji komunikacyjnej”⁴³.

Ad 2. Językoznawstwo kognitywne (znane również pod nazwą gramatyki kognitywnej) zaczęło rozkwitać w latach osiemdziesiątych XX stulecia, a w latach dziewięćdziesiątych i obecnie należy do jednych z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin językoznawstwa. Jest wymienione przez Palmera jako ostatnia ważna tradycja budującej się właśnie lingwistyki kulturowej.

Główni przedstawiciele lingwistyki kognitywnej: G. Lakoff, M. Johnson, R. W. Langacker⁴⁴ zajmują się analizą mentalnych struktur (map, wzorów), które nazywa się także „wyidealizowanymi modelami kognitywnymi”⁴⁵. Wymienieni badacze do tej pory zajmowali się przede wszystkim charakterystycznymi dla danych języków typami obrazowania, do czego wykorzystywali bogaty materiał zawarty w tzw. metaforach życia codziennego, w których zawiera się specyficzny sposób rozumowania, wnioskowania, a więc – klucz do rozumienia języka i kultury. Wymieńmy tu, za Lakoffem i Johnsonem⁴⁶, charakterystyczne prawdopodobnie dla wszystkich języków europejskich metafory: „zatopić się w rozmyślaniach”, „żarliwa dyskusja”, „rzucić chłodne lub gorące spojrzenie”, „popaść w depresję”, „znaleźć się na górze społecznej drabiny”, „znaleźć się na dnie”.

Palmer krytykuje językoznawców kognitywnych za to, że ograniczyli się w analizach do objaśnień wzorów gramatycznych danego języka. Uważa, że należy obecnie rozszerzyć pole działania i zaproponować kognitywne modele dyskursów kulturowych, w których znajdzie się opis sposobów myślenia i charakterystycznych dla przedstawicieli danej linguakultury punktów widzenia wraz z opisem sposobów i typów komunikowania się.

Wykorzystując więc jeszcze raz termin Agara należy stwierdzić, że propagatorzy nowej dziedziny językoznawstwa, jaką jest lingwistyka kulturowa, stawiają sobie jako główny cel dogłębny opis i porównanie linguakultur.

Celem podjętych przeze mnie badań nad komunikowaniem się międzykulturowym cudzoziemców uczących się języka polskiego jest kulturowy opis komunikowania się. Szkołą socjolingwistyczną stawiającą sobie podobny cel jest socjolingwistyka spod znaku Hymesa, a więc EM. Pragnę, by przedstawione

⁴³ M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 23–26

⁴⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago 1980; R. W. Langacker, *An Introduction to Cognitive Grammar*, „Cognitive Science” 1986, Vol. 10, s. 1–40; *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 2: *Descriptive Applications*, Stanford University Press, Stanford 1991.

⁴⁵ G. B. Palmer, *Toward a Theory...*, s. 29

⁴⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors...*

przeze mnie opisy komunikowania się były utożsamiane właśnie z tym podejściem, choć chcę od razu dodać, że niejednokrotnie będę wkraczać w swoich rozważaniach na obszary charakterystyczne dla innych szkół. Analiza komunikowania się międzykulturowego zmusza do korzystania z różnorodnego aparatu pojęciowego i z dokonań wielu nauk.

2.2. Podstawowe pojęcia, zagadnienia i teorie w etnografii mowy

Etnografowie mowy podjęli się szczegółowego opisu poszczególnych komponentów mowy oraz ustalenia relacji między poszczególnymi elementami. W ten sposób dali innym badaczom komunikowania się słownik pojęciowy, narzędzia i metody badań różnorodnych zdarzeń (sytuacji, aktów) komunikacyjnych. Podstawowym celem tej części pracy będzie określenie tych, wypracowanych w ciągu ponad trzydziestu lat, pojęć i teorii. D. Hymes oraz M. Saville-Troike są uznawani za czołowych badaczy spod znaku EM, a wnioski zawarte w ich pracach uznaje się za podstawowe. Ich omówieniu zamierzam więc poświęcić najwięcej uwagi.

2.2.1. Mowa i jej opis

Saville-Troike wyjaśnia, iż „choć może to spowodować pewien chaos terminologiczny, określenia typu sposoby mówienia, czy etnografia mowy (mówienia) zwykle obejmują znacznie rozleglejsze komunikacyjne zachowania, niż jedynie mowę⁴⁷. (Jeśli zwrócimy uwagę na znaczenie elementu *m o w a* w zwrocie *mowa zwierząt*, to najprawdopodobniej uzyskamy jasność co do tego, jak etnografowie mowy spoglądają na to najważniejsze w socjolingwistyce zagadnienie.)

Takie szerokie potraktowanie *m o w y* jest widoczne w słynnym Hymesowskim akronimie pojęcia *SPEAKING* (mówienie, mowa), w którym badacz ugrupował elementy mowy tak, aby pierwsze litery haseł współgrały z kolejnymi literami początkowymi słowa⁴⁸:

S – *setting* lub *scene* (tło, sceneria, scena, krajobraz); element ten traktowany jest jako zarówno fizyczne, naturalne uwarunkowanie aktu mówienia (miejsce, czas, otoczenie), a także jako tło psychologiczne, nazywane przez Hymesa kulturowym określeniem sytuacji.

P – *participants* (uczestnicy), do których zalicza się osobę lub osoby mówiącą/e, słuchacza/słuchaczy lub/i publiczność; uczestnikiem danego aktu

⁴⁷ M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 23.

⁴⁸ Opis składników mowy wg: D. Hymes, *Foundations...*, s. 53–62.

mówienia może być nawet osoba fizycznie nieobecna (np. bóg, bóstwo), bądź obiekt nieożywiony (np. kamień).

E – ends (cele), które mogą być jednakowe bądź różne dla osób zaangażowanych w akt komunikacyjny. Hymes podaje przykład kontraktu ślubnego u Indian Waiwai. Prowadzący negocjacje przyszły teść i narzeczony córki występują jako oponenty, a więc cele, dla których podejmują daną wymianę komunikacyjną są całkiem inne i w związku z tym różnią się stosowane przez nich strategie argumentacyjne.

A – act sequence (porządek, kolejność wydarzeń), na co składają się forma oraz treść zawartego w czasie porozumiewania się komunikatu. Hymes podkreśla, iż te dwa składniki należy uważać za fundamentalne komponenty mowy, jako że „to, j a k się mówi jest częścią tego, c o się mówi” (*How something is said is part of what is said*). Przekazywanie danej treści może odbywać się w sposób uporządkowany, chaotyczny, dokładny, eliptyczny, zgodny ze społeczną normą stosowaną w danej sytuacji bądź też z nią sprzeczny, itp., a ten wzajemny związek treści i formy stanowi właśnie o strukturze obserwowanego aktu mowy, czyli o (Hymes dla ułatwienia używa tu terminu gramatycznego) składni danego aktu mowy, a więc o jego porządku.

K – key (tonacja), lub też: sposób, ton, duch, nastrój, w jakim odbywa się dany akt wymiany komunikacyjnej, np. poważny, żartobliwy, kpiący, sarkastyczny, żalobny. Tonacja jest często sygnalizowana w sposób niewerbalny: poprzez gest, mrugnięcie oka, ubiór etc. lub też poprzez określony sposób mówienia: dokładną lub niedbałą wymowę, stosowanie języka formalnego bądź nieformalnego, slangu itp. Nieraz, jak to zauważa P. Farb omawiający akronim Hymesa w książce *Word Play*⁴⁹, sygnały niewerbalne określające ducha danej wymiany stoją w sprzeczności z wartościami werbalnymi. Często więc dopiero od właściwego określenia tonacji uzależnione jest prawidłowe zrozumienie i zinterpretowanie danego komunikatu.

I – instrumentalities (sposoby przenoszenia), czyli kanały (oralne, jak: mowa, gwizd, pisk i wizualne, jak: pismo, gesty, znaki wizualne) i formy przenoszenia informacji, a więc rodzaj języka, dialektu, czy innej odmiany kodu, w którym odbywa się dana wymiana (często odmiany te nazywane są stylami mówienia).

N – norms (normy), do których Hymes zalicza: 1) reguły rządzące samą interakcją (takie chociażby jak: dobór odpowiedniego tonu głosu dla danej sytuacji komunikacyjnej czy też kolejność zabierania głosu) wynikające z norm obowiązujących w danym społeczeństwie; 2) reguły (zasady) interpretowania danej interakcji, znów uzależnione od obyczajów społecznych. Różne spo-

⁴⁹ P. F a r b, *Word Play*, Random House, Vintage Books, New York 1993, s. 35.

łeczeństwa mogą być bardziej lub mniej restrykcyjne (jak np. – odpowiednio – społeczeństwo amerykańskie i kraje islamskie) w zakresie choćby utrzymywania i zmiany dystansu osób biorących udział w wymianie bezpośredniej, a więc kategorii badanych przez proksemikę.

Moje własne obserwacje i badania wspomnianych wyżej kategorii pozwalają na stwierdzenie, iż Arabom uczestniczącym w konwersacji *face-to-face* nie przeszkadza mała odległość między konwersującymi osobami, zmniejszenie tej odległości w trakcie rozwoju interakcji, ani też głośnie i mocno zabarwione emocjonalnie wypowiedzanie się. Słyszałam nawet od swoich studentów arabskich, że tak nacechowana wymiana odbierana jest jako bardzo pożądana. Dla Amerykanów opisana sytuacja stanowić będzie wykroczenie w większości interakcji społecznych, w których zwyczajowo wymagana jest zarówno dużo większy dystans fizyczny między uczestnikami interakcji, jak też bardziej wyważony sposób jej prowadzenia.

Polacy, którzy skłonni są do odbierania wzajemnych interakcji Arabów, Latinoamerykanów czy Afrykanów jako zbyt wybuchowych, mogą być z kolei przez przedstawicieli wymienionych obszarów kulturowych „interpretowani” jako zbyt wyciszeni, izolujący się, chłodni lub wrodzy, natomiast biali Amerykanie reprezentujący klasę średnią skłaniają się do odbierania typowej gorącej polskiej dyskusji jako raczej kłótni niż wymiany opinii. Tak właśnie zinterpretowała wymianę zdań między polskimi instruktorami zatrudnionymi w Amerykańskim Korpusie Pokoju jedna z przysłuchujących się Amerykanek.

G – genres (gatunki, rodzaje, „genry”), do których zalicza się takie typy tekstów, jak: wiersz, mit, przysłowie, zagadka, list, powitanie, pożegnanie, przemówienie, wykład, reklama, rozmowa telefoniczna itd. Każdy z gatunków rządzi się własnymi prawami, można w nim wyodrębnić określoną strukturę i porządek. Istnieją chociażby zwroty stosowane rytualnie w czasie pożegnań czy powitań, rozmów telefonicznych, wykładów, przemówień, a umiejętne (bądź nieumiejętne) poruszanie się w obrębie charakterystycznych dla danej kultury struktur gatunków mowy świadczy o stopniu kompetencji komunikacyjnej osób uczestniczących w wymianach.

Hymes zauważa, że gatunki mogą być utożsamiane ze zdarzeniami komunikacyjnymi. Zdarza się, iż jakiś gatunek w całości wypełni dane zdarzenie komunikacyjne (na przykład ceremonia jako gatunek może utożsamić się z mszą, odbywającą się w konkretnym momencie i miejscu; zdarzyć się jednak może jakiś incydent, tragiczny lub żartobliwy, który pozwoli wychwycić różnicę między gatunkiem a bardziej rozległym od niego wydarzeniem komunikacyjnym, w skład którego może wchodzić wiele gatunków).

Hymesowski podział mowy humanizuje refleksję nad językiem poprzez położenie nacisku na formę interakcji zachodzącej między osobami komunika-

cymi się. Interakcję, na którą podstawowy wpływ mają zakodowane w ich mentalnościach wzory społeczne, kulturowe i językowe. Badanie mowy jest przedsięwzięciem złożonym i niełatwym; zmiana wartości któregośkolwiek z komponentów pociąga za sobą zmianę jakości komunikowania się. Zmiana tonu, natężenia głosu, tła, w którym zachodzi dana wymiana, dodanie znaczącego gestu, kulturowa bliskość lub obcość uczestniczących w dialogu osób nacechowują każdą interakcję, mogą zmienić kierunek i zarazem końcowy efekt danego aktu komunikacyjnego.

Świat mowy według Hymesa nie jest światem statycznym, co nie znaczy, że niemożliwym do odwzorowania. Świat ten przypomina w jakimś sensie ocean opływający różne lądy, wzbogacany wodą wypływającą z różnych źródeł. Na powierzchni oceanu pojawiają się fale, których regularność można określić – jeśli się dokładnie obserwuje to, co niesie z sobą żywioł. W Hymesowskim akronimie zawarta jest właśnie propozycja metodologii opisu żywiołu mowy.

Podstawą analizy mowy w EM jest zdarzenie komunikacyjne (*communicative event*) wytwarzane w społeczności mowy (*speech community*), która w niektórych publikacjach polskojęzycznych zwana jest też wspólnotą komunikacyjną.

Zgodnie z definicją Hymesa społeczność mowy to „wspólnota dzieląca się zarówno wiedzą na temat sposobów prowadzenia, jak i interpretowania mowy, a to dzielenie się dotyczy przynajmniej jednej formy mowy i wiedzy na temat jego wzorów użycia”⁵⁰. Jeśli dana osoba posiada kompetencję w używaniu więcej niż jednej formy mowy, wtedy można mówić o polu mowy (*language field*), a więc o zakresie możliwości komunikacyjnych danej osoby. Zakres ten można określić odpowiadając na pytania: W ilu społecznościach mowy jest się w stanie poruszać komunikującą się osoba?, np. czy jest w stanie funkcjonować w społeczności języka polskiego, francuskiego (dialektu X czy też slangu Y)? Powinnowactwo osób, dla których wspólne jest dane pole mowy, nazywane jest przez Hymesa siecią mowy (komunikacyjną) (*speech network*).

Stwierdzenie pełnej lub niepełnej możliwości poruszania się w danej społeczności mowy to następne ważne zagadnienie będące przedmiotem zainteresowań socjolingwistów spod znaku EM, którzy badając tego rodzaju umiejętności stosują za Hymesem określenie: biegły mówca (*fluent speaker*). Zdaniem Hymesa definicja biegłego mówcy może być rozmaita, a kryteria określające tego rodzaju biegłość mają swoje podłoże w normach obowiązujących w danej społeczności mowy, z pewnością jednak nie mogą być ograniczone jedynie do biegłości w gramatyce danego języka.

⁵⁰ D. H y m e s, *Foundations...*, s. 51.

Hymes podkreśla, a stanowi to jednocześnie ważny punkt w każdym rozważaniu na temat komunikowania się w języku drugim, iż uczestnictwo w określonej społeczności mowy nie jest tożsame z przynależnością do danej zbiorowości; istnieją różnorodne bariery, które mogą uniemożliwić realną przynależność do danej zbiorowości. Hymes podaje jako przykład barierę obcego akcentu, ale z moich obserwacji doświadczeń cudzoziemców w Polsce oraz z własnych doświadczeń w roli klienta innej zbiorowości społecznej wynika, że częściej dostęp do danej zbiorowości zamyka nieumiejętność poruszania się w obszarze bezgłosnego języka (termin E. Halla), który stanowią normy obowiązujące w zakresie charakterystycznych dla różnych kultur zachowań niewerbalnych, z proksemicznymi włącznie.

W społecznościach mowy możemy wyróżnić wiele sytuacji komunikacyjnych (*speech situations*); zarówno tych z udziałem, jak i bez udziału słowa. Często są to różnego rodzaju ceremonie (np. ceremonia pogrzebu). Hymes omawiając tę kategorię podaje przykłady polowań, walk, spożywania posiłków, rytuałów miłosnych, itp. Saville-Troike włącza do tej listy przykładów również msze, rozprawy sądowe, przyjęcia, podróz pociągiem, czy też lekcję szkolną. Oboje definiują sytuację komunikacyjną jako „kontekst, wewnątrz którego zachodzi komunikowanie się”⁵¹ i zwracają uwagę na to, że stanowi ona najbardziej ogólny zarys odbywających się czynności. Dla sytuacji komunikacyjnej charakterystyczna jest duża różnorodność interakcji.

Inaczej ma się rzecz ze zdarzeniem komunikacyjnym (*communicative event*), które – przypomnijmy – przez etnografów mowy jest uważane za wyjściowy element mowy podlegający analizie. Za popularnością tego terminu nie idzie jednak w ślad rozumienie jego znaczenia, a przecież od umiejętności wyodrębniania oraz interpretacji zdarzeń komunikacyjnych uzależniony jest sukces każdej analizy socjolingwistycznej. Oto jedna z najbardziej precyzyjnych definicji tego terminu autorstwa Saville-Troike: „Pojedyncze zdarzenie jest określone poprzez jednolity zespół elementów, poczynając od jednorodnego ogólnego celu komunikowania się, tego samego tematu, po tych samych uczestników, używających zazwyczaj określonych odmian języka, utrzymujących zazwyczaj określoną tonację i zasady dla danej interakcji, odbywającej się w tym samym otoczeniu. O zakończeniu zdarzenia mówimy wtedy, gdy zmieniają się główne osoby uczestniczące w komunikacji, ich wzajemne odniesienia, bądź też gdy dochodzi do zmiany centrum zainteresowania. Jeżeli ani główni uczestnicy, ani

⁵¹ Por.: D. Hymes, *Foundations...*, s. 51–52; M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 26–27.

też otoczenie nie zmieniają się, granicę między poszczególnymi zdarzeniami ustanawia często okres ciszy i, nierzadko, zmiana pozycji ciała”⁵².

Podobnie jak Hymes, badaczka zwraca uwagę na możliwość utożsamiania zdarzeń komunikacyjnych z kategoriami mowy – *speech categories* (Hymes używa w tym wypadku określenia: gatunki) i wymienia wśród kategorii mowy charakterystycznych dla języka angielskiego (a lista kategorii mowy, jak zauważa badaczka, jest zróżnicowana w zależności od potrzeb danego społeczeństwa): konwersację, wykład, przemówienie, plotkę, żart, gawędę i kazanie. Aby zorientować się, jaka kategoria mowy jest w danym momencie stosowana, etnograf mowy winien uzyskać odpowiedzi na pytanie: Co robią osoby zaangażowane w daną czynność komunikacyjną? – np. żartują czy spierają się? Ważne jest również przy określeniu rodzaju danej kategorii, co Saville-Troike podaje za C. O. Frake’iem⁵³ ustalenie takich istotnych dla komunikowania się wartości, jak: kierunek, cel, role oraz integralność danej czynności, która pozwala wyodrębnić dany rodzaj aktywności. Z tak przedstawionego opisu wynika, że (znów podobnie jak w rozważaniach Hymesa) kategorie mowy są pojęciami mogącymi pomieścić więcej niż jedno zdarzenie komunikacyjne.

W skład zdarzenia komunikacyjnego wchodzi akty mowy (komunikacyjne – *speech, communicative acts*). Akt mowy (komunikacyjny) jest uważany za najmniejszy składnik zdarzenia komunikacyjnego⁵⁴ charakteryzujący się tym, że pełni pojedynczą funkcję w danej interakcji⁵⁵; aktem takim może więc być pojedyncza informacja, prośba, polecenie, obietnica, odmowa, ostrzeżenie, zniewaga etc. Akt mowy może przyjąć zróżnicowaną formę werbalną (Bądź dla

mnie miły!, Byłbyś dla mnie miły, Kiedy przestaniesz być dla mnie tak niesympatyczny?) lub niewerbalną: uniesione z dezaprobatą brwi, grymas ust, płacz.

Saville-Troike zwraca uwagę, że pewne zachowania mogą w niektórych społeczeństwach i kontekstach sytuacyjnych być definiowane jako akty komunikacyjne, a w innych nie, jak np. beknięcie, które w jednych kulturach przyjmowane będzie jako podziękowanie za spożyty posiłek, w innych traktowane będzie obojętnie jako odruch fizjologiczny (czyli nie będzie pełniło funkcji aktu komunikacyjnego), a w jeszcze innych traktowane będzie z dezaprobatą, ale znów jako akt przenoszący treść; informujący chociażby o złym wychowaniu danej osoby.

⁵² M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 27.

⁵³ C. O. Frake, *Struck by Speech*, [w:] *Law in Culture and Society*, ed. L. Nader, Aldine, Chicago 1969.

⁵⁴ D. Hymes, *Foundations...*, s. 52–53.

⁵⁵ Uwaga M. Saville-Troike wg: *The Ethnography...*, s. 28.

Hymes przestrzega przed uproszczeniami badawczymi wiążącymi się z bezrefleksyjnym przyjęciem definicji aktu mowy jako najprostszego elementu zdarzenia komunikacyjnego. Zadaniem każdego badacza powinno być ustalenie wewnętrznej struktury poprzez określenie funkcji danego komunikatu. Dany akt może więc być pod względem funkcji referencyjnej pogróżką, ale pod względem funkcji ekspresywnej pogróżką wyrażoną za pomocą kpiny, wreszcie – retorycznie – może stanowić wstęp, początek jakiejś interakcji, zawołanie, wezwanie. Jako inny typ analizy aktów mowy Hymes sugeruje zwrócenie uwagi na jego komponenty (por. akronim Hymesa), a więc proponuje, by ustalić jego temat (np. pogróżka), tonację (np. kpina), a także normy danej interakcji (np. zawołanie, wezwanie)⁵⁶.

Przejdźmy teraz od teorii do praktyki i zapytajmy: jakie rozwiązania metodologiczne proponują główni przedstawiciele socjolingwistyki określanej mianem etnografii mowy? Za prekursora EM uznaje się Hymesa, więcej takich praktycznych wskazań badawczych znajdujemy jednak u Saville-Troike, choć ta badaczka stawia się w roli jedynie kontynuatorki.

Saville-Troike proponuje obserwację komunikowania się rozpocząć od kontekstu najszerszego, a więc od określenia sytuacji komunikacyjnej, by następnie wydzielić w niej zdarzenia komunikacyjne, które z kolei zawierają w sobie określoną ilość aktów komunikacyjnych.

Nie wydaje się, by propozycję tę należało traktować kategorycznie. Etnograf mowy nie musi w czasie swoich badań wnioskować na temat wszystkich elementów danej wymiany komunikacyjnej. Przyjęcie odpowiedniej perspektywy powinno być uzależnione od założonych przez niego celów badawczych. Może więc skupić się na aktach mowy, jeśli to go akurat interesuje, winien jednakże rozumieć mechanikę procesu komunikacyjnego w całej jego rozciągłości i opisując szczegół musi zawsze mieć na uwadze szerszy kontekst, w którym jest on umieszczony.

Akronim Hymesa *SPEAKING* stanowi ramę metodologiczną, na której można oprzeć analizę zdarzeń komunikacyjnych. W każdym autonomicznym zdarzeniu komunikacyjnym możemy przecież wyróżnić oraz opisać (poprzez postawienie właściwych pytań i oczywiście poprzez udzielenie na nie właściwych odpowiedzi) elementy mowy zgodne z kategoriami wyróżnionymi przez Hymesa:

Tłó – Gdzie rozgrywa się dane zdarzenie?, Jakie składniki tła warunkują je w największym stopniu?

Uczestnicy – Kto uczestniczy w interakcji i jaką rolę w niej odgrywa?

⁵⁶ Wg: D. H y m e s, *Foundations...*, s. 52–53; funkcje mowy według Hymesa to: ekspresywna, dyrektywna, kontaktowa (fatyczna), kontekstualna (sytuacyjna), poetycka (stylistyczna), referencyjna i metakomunikacyjna; zob. Tamże, s. 23.

Cele – Po co została podjęta dana wymiana komunikacyjna?, Czy przy-
czyny, dla których komunikują się dane osoby są takie same czy inne?

Kolejność wydarzeń – Co jest przekazywane w danej wymianie, w jaki
sposób i w jakiej kolejności?

Tonacja – W jakiej atmosferze przebiega dana wymiana?, Czy duch tej
wymiany jest właściwie interpretowany przez komunikujące się strony?

Sposoby przenoszenia – W jakim języku odbywa się dana wymiana?
Dlaczego w takim, a nie w innym?, Czy obie strony są w takim samym stopniu
biegłe w zakresie używania danego kodu?

Normy – Jakie reguły rządzą daną interakcją?, Do jakiego stopnia uczest-
nicy interakcji zdają sobie sprawę z ich istnienia?, Jak się ustosunkowują do da-
nych norm?

Gatunki mowy – Czy dane zdarzenie posiada sformalizowaną strukturę?,
Jeśli tak, to jaką?, Czy komunikujące się osoby swobodnie poruszają się w obrębie
danego gatunku?

Oczywiście zaproponowana wyżej lista pytań upraszcza zagadnienie
metodologii badania zdarzeń komunikacyjnych. Zapewne inny badacz mowy
mógłby zaproponować inny zestaw pytań⁵⁷. Każdy nowy kontekst sytuacyjny
sprzyja powstawaniu nowych pytań i udzielaniu na nie ciągle to nowych
odpowiedzi. Badacz rozwija się wraz z sytuacją, i to staje się najbardziej ekscy-
tującą częścią analiz socjolingwistycznych.

2.2.2. Dyskusje wokół kompetencji komunikacyjnej oraz interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (IKK)

W badaniach nad komunikowaniem się wiele uwagi poświęca się za-
gadnieniu k o m p e t e n c j i k o m u n i k a c y j n e j (*communicative
competence*). Można powiedzieć, iż sprawcą dyskusji był N. Chomsky, który
w 1964 roku zaproponował wydzielenie dwóch pokładów języka: k o m p e t e n -
c j i (*competence*), czyli „wiedzy językowej osoby mówiącej i słuchającej” po-
zostającej w opozycji do w y k o n a n i a (*performance*), definiowanego jako
„aktualne użycie języka w konkretnych sytuacjach”⁵⁸. Krytyczne debaty wokół
zagadnienia kompetencji (w podobnym stopniu jak debata nad wyodrębnionymi
przez Ferdynanda de Saussure’a dwoma stanami języka: *langue* versus *parole*⁵⁹)

⁵⁷ Por. np.: M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 139–169.

⁵⁸ N. Chomsky, *Aspects of Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA 1965, s. 3.

⁵⁹ F. de Saussure, *Course in General Linguistics* (1916), eds C. Bally, A. Sechehaye,
McGraw-Hill, Toronto – New York 1966.

doprowadziły, jak to często dzieje się w takich sytuacjach, do ukształtowania teoretycznego kośca socjolingwistyki.

Hymes jest badaczem, który dyskusji z Chomsky'm poświęcił najwięcej miejsca. Przeprowadzając krytykę teorii Chomsky'ego, Hymes nie zgodził się przede wszystkim z włączaniem do kategorii kompetencji jedynie wiedzy, i to w dodatku wiedzy ograniczonej do obszaru gramatyki, a pozostawienie wszystkich innych typów wiedzy i umiejętności w obszarze praktycznej realizacji językowych, czyli w obszarze wykonania. Można po mistrzowsku opanować gramatykę – argumentuje Hymes – a jednak być całkowicie niekompetentnym (czytaj: nieskutecznym) w trakcie komunikowania się osadzonego w realnym, a nie wyidealizowanym, kontekście społecznym. Kompetentna językowo osoba, a więc osoba wyposażona w znajomość reguł gramatycznych (składniowych, fonologicznych i leksykalnych), powinna być, zgodnie z teorią Chomsky'ego, wolna, bowiem będzie potrafiła generować nieskończoną liczbę logicznych utworów językowych. Hymes, a z nim wszyscy socjolingwiści uważają, że jest to wolność jedynie pozorna. Wielokrotnie całkowicie poprawne pod względem gramatycznym zdanie brzmi nieodpowiednio w konkretnej społecznej sytuacji, nie jest bowiem zgodne z akceptowanymi przez daną zbiorowość regułami użycia.

Prawdziwie wolna osoba to ktoś posiadający k o m p e t e n c j ę s o c j o l i n g w i s t y c z n ą (komunikacyjną). Definiując to pojęcie Hymes wykorzystuje przykład socjalizacji dziecka, które znając jedynie reguły językowe, może stać się „społecznym potworem”. „Dopiero napiętnowane pieczęcią społeczną, dziecko nabywa wraz z umiejętnością posługiwania się językiem – system jego użycia, związany z osobami, miejscami, celami oraz innymi sposobami komunikowania się. Rozwija również wzory zwyczajowego użycia języka podczas konwersacji, zwracania się do kogoś i w innych rutynowych działaniach. Właśnie w takim przyswajaniu mieści się socjolingwistyczna (lub, szerzej, komunikacyjna) kompetencja dziecka, jego umiejętność uczestnictwa w społeczeństwie w roli nie tylko osoby mówiącej, ale również jako osoby będącej w stanie się komunikować. Zadaniem scalonej teorii socjolingwistycznego opisu powinno być właśnie wszystko to, co dzieci w opisany właśnie sposób przyswajają”⁶⁰.

Saville-Troike uważa pojęcie kompetencji komunikacyjnej oraz jego cząstki, kompetencji społecznej za „jedno z najmocniejszych narzędzi scalających, które wypłynęło w ostatnich latach w naukach społecznych”. Stwierdza dalej, a wypowiedź tę można potraktować jako wzmocnienie stwierdzenia Hymesa, iż „pojęcie to musi być osadzone w pojęciu kompetencji kulturowej bądź też w zespole wiedzy i umiejętności wnoszonych przez mówiących do określonej sy-

⁶⁰ D. H y m e s, *Foundations...*, s. 91–94.

tuacji”⁶¹ (druga część tej wypowiedzi uważana jest powszechnie za obowiązującą w EM krótką definicję kompetencji komunikacyjnej). Saville-Troike zwraca jednak uwagę na fakt, iż „z tego względu, że kompetencja odnosi się do wiedzy i umiejętności zgodnego z kontekstem użycia i interpretacji języka w społeczeństwie, odnosi się tym samym do wiedzy komunikacyjnej oraz umiejętności wspólnych dla danej zbiorowości, chociaż (jak wszystkie elementy kultury) jest umieszczona w różnorodny sposób w poszczególnych członkach danej zbiorowości”⁶².

Aby wyprowadzić z obszarów abstrakcji dyskusję nad kompetencją komunikacyjną, Saville-Troike, korzystając z ustaleń teoretycznych Hymesa, Durantiego oraz Gumperza, przedstawia wykaz podstawowych składników komunikacji. Można go potraktować jako program socjalizacji, jaki każdy z członków społeczeństwa powinien zrealizować po to, by skutecznie funkcjonować w danej wspólnocie, bo przecież komunikacja jest podstawą życia społecznego. Są to:

1) wiedza językowa, w skład której wchodzi: a) elementy werbalne, b) niewerbalne, c) wzory tych elementów obserwowane w poszczególnych zdarzeniach komunikacyjnych, d) zakres możliwych wariantów (wymienionych wyżej elementów oraz sposobów ich zorganizowania), e) znaczenie tych wariantów w poszczególnych sytuacjach;

2) umiejętności działania (wzory interakcyjne), do których zalicza się: a) dostrzeganie wyrazistych cech w zakresie sytuacji komunikacyjnych, b) selekcję oraz interpretację właściwych form użycia dla danych sytuacji, przyjmowanych ról i wzajemnych odniesień (inaczej – zasady użycia mowy), c) zorganizowanie i procesy dyskursu, d) normy interakcji i interpretacji, e) strategie osiągania celów;

3) wiedza kulturowa, którą konstytuują: a) struktura społeczna, b) wartości i postawy, c) mapy (schematy) kognitywne, d) procesy kulturyzacyjne (przekazywanie wiedzy i umiejętności).

Wykaz ten uzupełnia, uszczegóławia i ulepsza koncepcje Hymesa, krytykowane nieraz za zbyt ogólnikowość⁶³. Mimo kierowanych pod ich adresem uwag krytycznych, stwierdzenia etnografów mowy dotyczące zaganienia kompetencji komunikacyjnej uznawane są powszechnie za fundamentalne, również przez badaczy polskich⁶⁴, a każda nowa teoria, jeśli nie całkowicie, to

⁶¹ M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 21.

⁶² Tamże, s. 24.

⁶³ „Jego [tzn. Hymesa – G. Z.] sformułowanie, podobnie jak Chomsky’ego ma w dużo większym stopniu charakter definicji niż teorii” – zauważają R. E. Cooley, D. A. Roach, *Conceptual Framework, [w:] Competence in Communication*, ed. R. N. Bostrom, Sage Publication, Newbury Park 1984, s. 21.

⁶⁴ Np. F. Grucza w eseju: *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, [w:] *Język, kultura - kompetencja kulturowa*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 9–71, przeprowadza dyskusję z Hymesem oraz innymi

przynajmniej w dużym stopniu opiera się na przedstawionych koncepcjach. Za kontynuatora Hymesa uznamy więc Wiemana, który w 1977 r. zaproponował model kompetencji komunikacyjnej składający się z pięciu elementów: 1) empatii (*empathy*), 2) przynależności – oparcia (*affiliation – support*), 3) społecznego rozluźnienia – relaksacji (*social relaxation*), 4) elastyczności zachowania (*behavioral flexibility*), 5) zarządzania sposobami wzajemnego odnoszenia się (*interactional flexibility*). Centralne pojęcie kompetencji komunikacyjnej zostało określone przez Wiemana jako „umiejętność osoby biorącej udział w interakcji do dokonywania wyboru pomiędzy możliwymi zachowaniami komunikacyjnymi, po to by skutecznie zrealizować własne, wynikające z danej interakcji, cele [...] wtedy, gdy w warunkach ograniczeń, jakie niesie ze sobą dana sytuacja, zostaje zachowany prestiż oraz kierunek działań innych uczestników interakcji”⁶⁵.

Jak widzimy, ta psychologiczna w swym charakterze lista elementów wchodzących w skład kompetencji, nie różni się zbytnio od wykazu zaproponowanego przez Saville-Troike, choć wyraźnie preferowana jest w niej grupa elementów określonych przez badaczkę jako wzory interakcyjne. W definicji Wiemana ważne wydaje się zwrócenie uwagi na zagadnienie prestiżu, godności i wzajemnego poszanowania interesów wszystkich stron uczestniczących w wymianie komunikacyjnej. Komunikacja odbywa się w kompetentny sposób nie wtedy, gdy zostaje spełniony partykularny cel jednego z uczestników, mówi Wieman, ale wtedy, gdy nie zostanie podeptana godność ani interes żadnego z uczestników.

Znaczną popularność uzyskał w ostatnim dziesięcioleciu model opracowany przez trzech badaczy: Spitzberga, Cupacha oraz Hechta, w którym kompetencja komunikacyjna jest definiowana jako „wrażenie, w skład którego wchodzi zarówno skuteczność (odnosząca się do osiągnięcia własnego celu), jak i poprawność (niegwałcenie norm), w której z kolei można wyróżnić wiedzę, motywację i umiejętności społeczne [...]”; a w nich wyodrębnia się podobne

badaczami amerykańskimi oraz zachodnioeuropejskimi zajmującymi się zagadnieniem kompetencji. Grucza, w odróżnieniu od Hymesa oraz innych badaczy, wyodrębnia dwa typy kompetencji: komunikatywną (obejmującą znajomość języka i umiejętność jego użycia) oraz komunikacyjną lub *multimedialną* (zbiorczą kompetencję, obejmującą znajomość i umiejętność posługiwania się językiem niewerbalnym). Rozróżnienie Gruczy nie wydaje się zgodne ze współczesnymi tendencjami, gdzie pod pojęciem *communicative competence* (co obecnie tłumaczy się na język polski przede wszystkim jako kompetencja komunikacyjna) kryje się suma wiedzy i umiejętności komunikowania się traktowanego właśnie globalnie (multimedialnie). Hymes i inni badacze spod znaku EM traktowali mowę szeroko, nigdy nie ograniczali jej do zjawisk jedynie językowych. Zaslugą Hymesa (na którego powołuje się Grucza) było ukierunkowanie współczesnej lingwistyki na globalne traktowanie komunikacji, bez pomijania żadnego z jej składników. Wyodrębnianie wielu typów kompetencji burzy ten sposób myślenia.

⁶⁵ J. M. Wieman, *Explication and Test of a Model of Communicative Competence*, „Human Communication Research” 1977, No 3(50), s. 198.

składniki, jak w modelu Wiemana. Pracujący nad udoskonaleniem tego modelu Spitzberg i Brunner dodali w latach dziewięćdziesiątych element, który określili jako „stopień styczności oczekiwań związanych z sytuacją”⁶⁶, a dodatek ten otwiera dyskusję nad definiowaniem kompetencji komunikacyjnej w kontekście międzykulturowym, gdzie właśnie różnice oczekiwań uczestników danej wymiany komunikacyjnej mogą być większe niż w innych przypadkach. Szczegółowe badania nad tym zagadnieniem prowadzi nadal Spitzberg, a jego kolejne publikacje⁶⁷ uważa się w USA, obok prac J. Koester⁶⁸, za najbardziej wnikliwe.

Mimo że debaty nad zagadnieniem skuteczności dialogu interkulturowego zintensyfikowały się i wyszły z obszaru pseudonaukowości w późnych latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, już w latach siedemdziesiątych istnieli badacze zajmujący się tym problemem. B. D. Ruben wyróżnił na przykład kilka kategorii, które powinno się brać pod uwagę w ocenie takiej skuteczności. Są to: okazywanie respektu, orientacja ku wiedzy, empatia, zachowanie oparte na wzorach, sposoby odnoszenia się do innych, tolerancja wobec odmienności⁶⁹. Inni badacze: Hammer, Gudykunst oraz Wiseman dokonali analizy raportów osób opisujących swoje pobyty zagraniczne i do składników determinujących skuteczną komunikację w kontekście interkulturowym zaliczyli trzy rodzaje umiejętności: radzenie sobie ze stresem, umiejętność skutecznego komunikowania się oraz budowania relacji międzyosobowych⁷⁰.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych uczeni amerykańscy podjęli wysiłki, by stworzyć powszechną, ogólnie uznawaną metodę pozwalającą zmierzyć interkulturową kompetencję komunikacyjną (IKK), co jednakże okazało się niesłychanie trudnym zadaniem. Koester i Olebe, którzy szczególnie zaangażowali się w rozwiązanie tego problemu, w następujący sposób określili przyczynę tych zawiłości: „Trudność w mierzeniu skuteczności komunikacji interkulturowej tkwi w tym, iż ten uniwersalny twór osadzony jest zawsze w kontekście określonych kultur. Ile rozmaitych kultur, tyle jest odmienności w zachowaniach, w których przecież zawarty jest bardziej uniwersalny, za-

⁶⁶ Opis obu modeli Spitzberga wg: J. N. Martin, *Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication Competence*, eds R. L. Wiseman, J. Koester, Sage Publication, Newbury Park 1993, s. 17–18.

⁶⁷ Model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej B. H. Spitzberg rozwija w: *A Model of Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thompson Publishing, Wadsworth 1994.

⁶⁸ Np.: J. Koester, M. Olebe, *The behavioral assesment scale for intercultural effectiveness*, „International Journal of Intercultural Relations” 1988, No 12, s. 233–246.

⁶⁹ B. D. Ruben, *Assessing communication competency for intercultural adaptation*, „Group and Organization Studies” 1976, No 1, s. 334–354.

⁷⁰ R. R. Hammer, W. B. Gudykunst, R. L. Wiseman, *Dimensions of intercultural effectiveness: An explanatory study*, „International Journal of Intercultural Relations” 1978, No 2, s. 382–392.

sadniczy element – skuteczność⁷¹. Trudno więc wymagać, by przedstawiciele odmiennych kultur uczestniczący w interakcji kierowali się tymi samymi wzorami skutecznego dyskursu, bowiem wzory te są inne w każdej z kultur; podobnie zresztą jak normy obowiązujące w zakresie osądzania tego, czy określona wymiana jest skuteczna, czy też nie.

Badający problem skuteczności dialogu międzykulturowego z końcem lat dziewięćdziesiątych XX stulecia doszli do interesującego i słusznego – jak można sądzić – wniosku, iż charakterystyczną cechą takiego dialogu jest nieskładność, brak porządku, co skłania komunikujące się osoby do częstego stosowania w trakcie porozumiewania się technik przystosowawczych pomagających w osiągnięciu celów komunikacyjnych.

Współcześni badacze zagadnienia są zgodni co do tego, że skuteczny dialog interkulturowy nie może naruszać poczucia tożsamości kulturowej uczestników wymiany, wyrażającej się w poczuciu przynależności do grupy, z którą daną osobę łączą określone symbole, znaczenia, a także normy zachowań. Oto definicja J. Collier oparta na opisanych wyżej przesłankach: „Interkulturową kompetencję komunikacyjną można określić jako wzajemne potwierdzanie kulturowych przynależności osób biorących udział w interakcji; a zachowania obu zaangażowanych stron odbierane są zarówno jako stosowne, jak i skuteczne w zakresie promowania obu tożsamości⁷²”.

Aby się porozumieć, należy rozmawiać, a podstawą kompetentnej (poprawnej i skutecznej) konwersacji międzykulturowej jest poczucie równości konwersujących stron oraz obustronne poszanowanie odmienności. Porozumienie – zrozumienie – wzajemne odczytanie nie zakłada więc usunięcia różnic, lecz dostrzeżenie wspólnych celów poprzez te różnice.

2.3. Socjolingwistyczne podejścia do przyswajania języka drugiego

Socjolingwistyka, bardziej niż inne kierunki w językoznawstwie, sprzyja badaniu procesu komunikacyjnego w języku drugim (J2)⁷³. Moje własne badania,

⁷¹ Tamże, s. 22

⁷² Definicja J. Collier wg: R. R. H a m m e r i in., *Dimensions...*, s. 25.

⁷³ D. Crystal w: *An Encyclopedic Dictionary...*, s. 355 definiuje język drugi jako „język, który nie jest językiem rodzimym danej osoby, a którego dana osoba uczy się w celach komunikowania się. Imigranci zwykle uczą się języka kraju gospodarzy jako języka drugiego. Często państwo nadaje jakiemuś językowi miano oficjanego języka drugiego, przyznając mu status języka urzędowego, języka prawa, edukacji i środków przekazu – rolę taką spełniał na przykład francuski czy angielski w wielu krajach Afryki”. J. A r a b s k i w książce *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 6, język rodzimy nazywa językiem pierwszym, natomiast mianem języka drugiego określa każdy język, którego człowiek nauczył się dodatkowo. Termin drugi nie informuje o kolejności przyswajania języków.

których wyniki przedstawię w kolejnych rozdziałach książki będą dotyczyć fazy wstępnej tego typu komunikacji – okresu w którym obcokrajowcy uczą się języka polskiego w naturalnym środowisku społecznym tego języka. W publikacjach psycholingwistycznych i glottodydaktycznych tak uwarunkowane uczenie się języka obcego określa się powszechnie nazwą przyswajanie.

Obecnie badacze nie podają w wątpliwość faktu, iż interjęzyk (*interlanguage*), a więc „język wykreowany przez osobę uczącą się języka obcego; stan pośredni między językiem pierwszym a drugim, zróżnicowany w zależności od ewoluującego systemu reguł osoby uczącej się”⁷⁴ może być przedmiotem analiz językoznawczych. Uważa się ten typ języka za niestandardową jego odmianę, charakteryzującą się własnymi regułami; jak każde inne od standardowego użycie języka.

Panuje również przekonanie, iż dialog, w którym uczestniczą przedstawiciele reprezentujący różnorodne środowiska kulturowe, a zarazem różne społeczności mowy, jest w swej naturze dialogiem bardziej problematycznym, kłopotliwym niż dialog, w którym uczestniczą osoby swojskie. W dialogu międzykulturowym częściej stosowane są takie techniki konwersacyjne jak przełączanie kodu (*code switching*), np. z języka polskiego na angielski, zmiana kanału przekazu – z werbalnego na niewerbalny bądź stosowanie przez rodzimych użytkowników J2 wobec cudzoziemców języka uproszczonego (*foreigner talk*)⁷⁵.

Interjęzykowi można przyglądać się stosując perspektywę synchroniczną – wtedy, gdy badacza interesują fakty językowe zgromadzone w jednym odcinku czasowym lub perspektywę diachroniczną⁷⁶ – gdy obserwator skupia się na objaśnianiu procesu bądź też przekształceń poszczególnych cech interjęzyka w dłuższym okresie czasu. Można badać interjęzyk indywidualnych osób oraz zbiorowości. Badacza może zainteresować całość procesu komunikacyjnego lub też maleńki jego element – akt mowy. Badania nad komunikowaniem się w J2 podejmowane są także przez badaczy zorientowanych socjolingwistycznie, psycho-

Każdy język, zdaniem autora, przyswajany w warunkach naturalnych, jest drugim. Najtrafniejszą, moim zdaniem, i najkrótszą zarazem definicję języka drugiego prezentuje D. C r y s t a l w: *The Cambridge Encyclopedia of Language*, The Cambridge University Press, Cambridge 1997, s. 372: „inny niż rodzimy język, szczególnie ten, który posiada w danym kraju oficjalny status”. Jeśli więc np. student arabski uczy się polskiego w Polsce, gdzie język ten jest językiem narodowym (a więc komunikowanie się w tym języku jest koniecznością życiową), polski jest dla niego językiem drugim, tak samo zresztą, jak i francuski, którego student arabski z Maroka nauczył się w kraju (a w Maroku francuski jest drugim po arabskim językiem urzędowym).

⁷⁴ Definicja interjęzyka wg: D. C r y s t a l, *An Encyclopedic Dictionary...*, s. 190–191.

⁷⁵ V. H i n n e n k a m p, *Foreigner Talk, Code Switching and the Concept of Trouble*, [w:] *Analyzing Intercultural Communication*, eds K. Knapp, W. Enninger, A. Knapp-Potthoff, Mouton de Gruyter, Amsterdam – Berlin – New York 1987, s. 138–9.

⁷⁶ Opis perspektyw badawczych wg m. in.: S. S a v i g n o n, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison Wesley Publishing Company, 1983, s. 102.

lingwistycznie i – z coraz większym upodobaniem – przez lingwistów zorientowanych antropologicznie. Taki antropologiczny charakter będzie miał opis komunikowania się cudzoziemców, który przedstawię w kolejnych częściach niniejszej publikacji.

Już w 1987 r. amerykańska badaczka Leslie M. Beebe w artykule *Issues in Second Language Acquisition*⁷⁷ określiła, opisała oraz zinterpretowała socjolingwistycznie zorientowane badania przyswajania oraz komunikacji w J2 oraz dokonała ich klasyfikacji. Autorka sformułowała zagadnienia poruszane w tego typu badaniach w postaci pytań:

1) Czy istnieniu prawidłowości w zakresie powstawania różnych odmian interjęzyka? Jeśli tak, to czy mają one swoje podłoże w zróżnicowaniach społecznych?

2) Czy interjęzyk uczącego się zmienia się na przestrzeni czasu? Czy zmiany te mają charakter regularny? W jakim momencie rozwoju umiejętności językowych osoby uczącej się J2 można zauważyć stosowanie strategii różnicowania języka w zależności od takich zmiennych jak otoczenie czy rozmówca? Czy umiejętności tego rodzaju rozwijają się we wczesnej fazie przyswajania J2, czy też w stadium zaawansowanym?

3) Jakie podobieństwa w zakresie przyswajania wzorów socjolingwistycznych J2 istnieją między osobami reprezentującymi to samo środowisko języka rodzimego? Do jakiego stopnia działa transfer języka pierwszego (J1) na J2?

4) Jaka jest istota kompetencji komunikacyjnej w J2? W jakim stopniu kompetencja ta różni się (lub jest podobna) do kompetencji komunikacyjnej w języku pierwszym? Czy kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna rozwijają się jednocześnie?

5) Jaki jest powód istnienia różnych odmian interjęzyka w przypadku, gdy jest on produktem tej samej osoby mówiącej? Dlaczego dochodzi do odchyień? Czy powodem tego jest niuługa? A może związane to jest z mechanizmami przystosowawczymi mowy?

Beebe wyodrębnia a następnie opisuje pięć socjolingwistycznych podejść do zagadnienia przyswajania J2 oraz przypisuje każdemu z nich „mentor” – prekursora. Oto one:

1. Podejście związane z Labovem, wyrazicielem tezy, iż „język jest systematycznie zróżnicowany i cecha ta stoi w zgodzie ze społeczną charakterystyką osoby mówiącej”⁷⁸. Już w latach siedemdziesiątych znaleźli się

⁷⁷ L. M. Beebe, *Five Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition*, [w:] *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*, ed. L. Beebe, Newbury House Publishers, New York – Sydney 1987, s. 43–71.

⁷⁸ Tamże, s. 45.

amerykańscy badacze⁷⁹, którzy podjęli badania nad przyswajaniem języka drugiego i którzy postawili sobie za cel sprawdzenie tez Labova.

Wyniki testowania koncepcji Labova w zakresie przyswajania J2 można streścić za pomocą następujących poglądów: w interjęzyku obserwujemy te same zjawiska, co w językach naturalnych; zróżnicowania interjęzyka mają charakter regularny, a największy na nie wpływ mają czynniki społeczne (takie jak przynależność grupowa mówiącego) oraz kontekst; największej regularności w interjęzyku można zaobserwować wtedy, gdy proces mówienia ma charakter spontaniczny, gdy mówiący nie kontroluje sposobów mówienia. Rezultatem działań badaczy było udzielenie twierdzącej odpowiedzi na pierwsze pytanie problemowe zamieszczone w wykazie sporządzonym przez Beebe.

2. *Paradygmat dynamiczny* (*dynamic paradigm*) jest to tradycja utożsamiana z poglądami D. Bickertonem⁸⁰, w której została podjęta dyskusja z tezami Labova. Bickerton wyraził tezę, że indywidualna mowa (izolekt) jest kontrolowana przez osobę mówiącą i stanowi w dużym stopniu charakterystyczny tylko dla niej sposób użycia danego kodu. Sposób, który może, ale nie musi być typowy dla innych przedstawicieli danej społeczności mowy⁸¹.

Teoria Bickertona, choć nie tak często jak teoria Labova, była również testowana w zakresie przyswajania zróżnicowanych form J2, a płynący z tego wniosek można sformułować w następujący sposób: nie zawsze osoby uczące się J2 pochodzące z tego samego środowiska J1 produkują identyczny interjęzyk. Żeby stwierdzić, czy obserwowana cecha interjęzyka jest na pewno regularnością o charakterze ogólnym, czy też nie, badacz J2 musi się przyjrzeć również indywidualnym uwarunkowaniom danej mowy.

3. *Badaniom opisowym nad kompetencją komunikacyjną* patronuje Hymes, w związku z tym podejście to jest najczęściej utożsamiane z etnografią mowy. Tak zorientowane badania pozostają również pod wpływem Austina i Searla oraz ich teorii aktów mowy – definiowanych jako użycia języka skierowane na realizację konkretnej funkcji⁸². Wśród badaczy zajmujących się opisem rozwoju kompetencji komunikacyjnej w J2 Beebe

⁷⁹ M. in.: L. Dickerton, *The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules*, „The Language Quarterly” 1975, No 9(4), s. 40–47.

⁸⁰ Por.: D. Bickerton, *The Structure of Polylectal Grammars*, [w:] *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*, ed. R. W. Shuy, Georgetown University Press, Washington, D.C. 1972.

⁸¹ Opis tej tradycji wg: R. Wardhaugh, *An Introduction...*, s. 185–90 oraz wg: D. Crystal, *An Encyclopedic Dictionary...*, s. 84 i 111.

⁸² J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, New York 1962; J. Searle, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, London 1969.

wymienia przede wszystkim N. Wolfson⁸³, która w latach osiemdziesiątych badała wzory aktów mowy określanych jako komplementy, zaproszenia, powitania, rozstania, osądy. Mimo że jej badania dotyczyły języka pierwszego, powszechnie uważane są za inspirujące, jeśli chodzi o zastosowanie w studiach nad J2.

Inni badacze, m. in. Eisenstein i Bodman, a także Beebe⁸⁴, zajęli się w połowie lat osiemdziesiątych ustaleniem zgodności (bądź rozbieżności) między kompetencją językową a komunikacyjną studiując, podobnie jak Wolfson, kulturowo nacechowane sposoby wyrażania podziękowań, prośb itp. Badania Eisensteina i Bodmana zostały przeprowadzone przy pomocy kwestionariusza, w którym stawiano studentom uczącym się języka angielskiego jako J2 pytania typu: „Jak myślisz, co powiedziałabyś w danej sytuacji?”. Natomiast w badaniach Beebe, Takahashi, Uliss-Weltz wykorzystano techniki wcielania się w dane role społeczne (*role-playing*). W obu rodzajach badań zaobserwowano dużą rolę transferu z języka rodzimego na zachowania językowe w J2; warto zauważyć, że transfer ten zakłócał również sferę interpretowania aktów mowy płynących ze środowiska J2.

Podsumowując tę część opisu pragnę przytoczyć wypowiedź Saville-Troike, która oceniła znaczenie Hymesa (patronującego również moim własnym badaniom) i jego kontynuatorów w badaniach nad przyswajaniem języka drugiego: „Najważniejszym wkładem etnografii mowy wniesionym w lingwistykę stosowaną jest ustalenie tego, co powinien wiedzieć uczący się języka drugiego po to, by właściwie porozumiewać się w różnych kontekstach danego języka, a także tego, jakie grożą mu sankcje za przekroczenia danych reguł komunikacyjnych. Wśród innych ważnych zastosowań wymienić trzeba działania zmierzające w kierunku porównywania całościowych systemów komunikacyjnych w sytuacji interakcji oraz tłumaczeń o charakterze interkulturowym, a także działania zmierzające do ujawnienia oraz objaśnienia nieporozumień zdarzających się podczas komunikacji”⁸⁵.

⁸³ Por. np. następujące publikacje N. Wolfson: *Invitations, Compliments and the Competence of Native Speaker*, „International Journal of Psycholinguistics” 1981, s. 24; *The Compliment as a Social Strategy*, „International Journal of Human Communication” 1980, No 13, s. 391–410.

⁸⁴ Por. np.: M. Eisenstein, J. Bodman, *“I very appreciate”: Expressions of Gratitude of Native and Non-native Speakers of American English*, „Applied Linguistics” 1986, No 7, s. 167–185; L. M. Beebe, T. Takahashi, R. Uliss-Weltz, *Pragmatic Transfer in ESL Refusals*, [w:] eds R. C. Scarcella, E. S. Andersen, S. D. Krashen, *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*, Rowley, Newbury House 1990.

⁸⁵ M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 9.

Badania kompetencji komunikacyjnej stają się coraz bardziej popularne wśród polskich językoznawców i glottodydaktyków⁸⁶.

4. *Przystosowawcza teoria mowy* (SAT – *Speech Accomodation Theory*) jest tradycją o charakterze socjologiczno-psychologicznym, utożsamianą z H. Giles'em⁸⁷. Badacze reprezentujący ją skoncentrowali się na objaśnianiu sytuacji komunikacyjnych cechujących się nagłą zmianą sposobu mówienia (przejściem na inny kod, przesunięciem – tzw. *shifting*), często analizowali na przykład sytuację, w której rozmówca X pragnący porozumieć się z rozmówcą Y, przystosowuje swoją mowę do mowy rozmówcy Y po to, by dana wymiana komunikacyjna mogła zakończyć się pomyślnie. Chodzi tu o stosowanie w danym kontekście innej odmianki mowy niż ta, którą zwyczajowo posługuje się dana osoba. Przesunięcie to może dotyczyć leksyki, gramatyki, tempa mówienia, stosowanego stylu a nawet akcentuacji. Wśród przykładów sytuacji, w których dochodzi często do takich przesunięć wymieńmy: wspomniane już wcześniej stosowanie mowy uproszczonej wobec cudzoziemców; zmiany sposobu mówienia osób dorosłych, gdy rozmawiają z dziećmi; osób z klasy wyższej, gdy pragną porozumieć się z reprezentantem klasy niższej (i odwrotnie) itp.

5. Tradycja socjolingwistyczna koncentrująca się na *badaniu postaw, motywacji* oraz wpływu tych czynników na osiąganie sukcesu w trakcie uczenia się J2, jest łączona z W. E. Lambertem⁸⁸, naukowcem z francuskojęzycznej części Kanady, który wraz ze swoim uczniem Gardnerem już w latach pięćdziesiątych zaczął objaśniać zróżnicowanie wyników w zakresie przyswajania J2. Lambert i Gardner badali nastawienia Kanadyjczyków z francuskiej strefy językowej wobec uczenia się języka angielskiego oraz postawy Kanadyjczyków z anglojęzycznej strefy przyswajających francuski wobec uczenia się francuskiego i wyodrębnili szereg stereotypowych wzajemnych uprzedzeń, których rezultatem był brak sukcesów w przyswajaniu J2.

Zajęli się objaśnieniem mechaniki osiągania dobrych wyników w J2, a szczególnie zagadnieniem motywacji. Rozróżnili dwa jej rodzaje: motywację o charakterze instrumentalnym (była ona typowa dla tych, którzy uczyli się J2 w celach praktycznych) oraz motywację o charakterze integracyjnym (wtedy, gdy głównym zamiarem uczących się było nawiązanie bliskiego kontaktu z przed-

⁸⁶ Por. np.: B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Praising and Complimenting*, [w:] *Contrastive Pragmatics*, ed. W. Oleksy, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co, Philadelphia 1989, s. 73–100; M. Marcjanuk, *Struktura komunikacyjna podziękowania*, „Socjolingwistyka” 1994, XIV, s. 67–76.

⁸⁷ Por.: H. Giles, *Accommodation Theory: Some New Directions*, [w:], *Aspects of Linguistic Behavior*, ed. S. de Silva, York University Press, York, England 1979.

⁸⁸ M. in.: W. E. Lambert, *Language as a Factor in Intergroup Relations*, [w:] *Language and Social Psychology*, ed. H. Giles, Baltimore University Press, Baltimore 1979.

stawicielami obszaru J2). Badania udowodniły, że sukces jest pewniejszy, gdy uczącemu się towarzyszy motywacja o charakterze integracyjnym, połączona z łatwością wyrażania się, wysokim stopniem umotywowania na sukces językowy oraz z dużymi uzdolnieniami.

Dzisiaj wyniki tych badań nie stanowią żadnych rewelacji, zachęcają jednak wszystkich glottodydaktyków do refleksji nad sposobami przekształcania motywacji słuchaczy z instrumentalnej na motywację o charakterze integracyjnym.

CZEŚĆ II

CHARAKTERYSTYKA ZACHOWAŃ

SPOŁECZNO-JĘZYKOWYCH CUDZOZIEMCÓW

UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO

ROZDZIAŁ 3. SCENA KOMUNIKACYJNA

W kolejnych rozdziałach tej części pracy zostaną przedstawione wyniki badań nad sposobami komunikowania się cudzoziemców uczących się języka polskiego jako drugiego. W obecnym rozdziale zostanie opisana scena komunikacyjna, a więc kontekst, w jakim toczyły się obserwowane zdarzenia komunikacyjne. Zostaną ponadto scharakteryzowani występujący na tej scenie aktorzy, a wreszcie cele i uwarunkowania pojętych badań.

3.1. Przedmiot oraz cele badań

Nadrzędnym celem podjętych badań było zobrazowanie specyfiki dialogu międzykulturowego toczącego się w konkretnym środowisku komunikacyjnym, a więc przede wszystkim w ośrodku przygotowawczym oraz w konkretnej wspólnocie komunikacyjnej, jaką tworzyła grupa studentów zagranicznych.

Przedmiotem badań były sytuacje komunikacyjne o charakterze spontanicznym. Zostały pominięte te, które służyły jedynie utrwalaniu wprowadzanego wcześniej materiału dydaktycznego, a więc z góry przewidywalne. Interesowało mnie więc określenie zjawisk zachodzących w interjęzyku studentów podczas komunikowania się bezpośredniego za pośrednictwem mowy oraz kanałów niewerbalnych od momentu rozpoczęcia przez słuchaczy nauki języka polskiego do momentu zakończenia przez nich nauki w pierwszym semestrze. Komunikacja bezpośrednia studentów badana więc było w perspektywie diachronicznej.

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie treści są komunikowane przez uczestników danych sytuacji komunikacyjnych?
- 2) Jaki realny kształt przyjmują, odbywające się z udziałem uczących się

języka polskiego cudzoziemców, wymiany komunikacyjne oraz akty mowy, które każdą z takich wymian konstytuują?

3) Jak zmienia się interjęzyk słuchaczy? Jaki charakter mają te zmiany i z czego wynikają? Czy można wyróżnić jakieś fazy w rozwoju interjęzyka? Jeśli tak, to jak można opisać interjęzyk w poszczególnych fazach?

4) Jakie strategie komunikacyjne stosują słuchacze na poszczególnych etapach przyswajania języka drugiego? Jaka jest efektywność danych strategii? Czy ich użycie jest determinowane społecznie, narodowościowo, kulturowo itd.? Czy jest ono zintegrowane ze społecznym rozwojem słuchaczy?

5) Co komunikujący się wiedzą i co wykorzystują w praktyce podczas porozumiewania się z różnymi rozmówcami (oczywiście za pomocą języka docelowego, którym w tym wypadku jest język polski wzbogacony elementami innych kodów językowych oraz elementami pozawerbalnymi)?

Posumowując, badania były ukierunkowane na obserwację społeczeństwa użyć języka, a właściwie na scharakteryzowanie umieszczonych w kontekście społecznym zachowań komunikacyjnych, które w niniejszej pracy nazwane są zachowaniami społeczno-językowymi. Były to więc badania o charakterze socjolingwistycznym, a założone cele badawcze pokrywają się w dużej mierze ze sformułowanym przez L. M. Beebe (zob. podr. 2.3) wykazem zagadnień stanowiących przedmiot zainteresowań badań nad przyswajaniem języka drugiego zorientowanych socjolingwistycznie.

W analizie zachowań społeczno-językowych skorzystałam z metod i refleksji etnografów mowy. Wyraziło się to w nastawieniu na poszukiwanie wzajemnych relacji między poszczególnymi elementami komunikowania się (mowy). Określanie powiązań między poszczególnymi komponentami odbywało się w określonym porządku.

Najpierw komunikaty mówione (połączone z aspektami niewerbalnymi) słuchaczy (przede wszystkim akty mowy, choć brane były pod uwagę również bardziej złożone zdarzenia komunikacyjne) zostały zapisane. Następnie przeprowadziłam ich analizę, uwzględniając najważniejsze elementy komunikowania (zob. akronim Hymesa oraz uzupełnienia Saville-Troike – podr. 2.2.1): sposób przenoszenia informacji (rodzaj kodu oraz kanału), treść, formę oraz rodzaj (gatunek) danego komunikatu. Ważnym zagadnieniem była również charakterystyka uczestników danej wymiany komunikacyjnej („aktorów”), a także opis sceny (miejsca, czasu, uwarunkowań psychofizycznych i kulturowych danej sytuacji), a wreszcie ustalenie, czy komunikujące się osoby postępowały zgodnie z obowiązującą w danej sytuacji normą socjolingwistyczną. Kolejnym punktem analizy stało się ustalenie sposobów interpretowania przez uczestników (bądź obserwatorów) samej wymiany komunikacyjnej,

a więc tego, jak zrozumiano intencję nadawcy; czy odpowiedź była zgodna z oczekiwaniami osoby inicjującej daną wymianę; jeśli nastąpiły nieporozumienia i tzw. zderzenia kulturowe, to jakie było ich podłoże?

Można więc powiedzieć, że obserwowane wymiany komunikacyjne zostały poddane analizie zgodnie z powszechnie znanym modelem komunikowania się Laswella (zob. podr. 1.1.3) wyrażonym w formie pytań: kto – co mówi – jakim kanałem – do kogo – z jakim efektem?, z tym, że elementy te zostały ponadto umieszczone w układzie przestrzenno-czasowym. Interesującym zagadnieniem badawczym było więc ustalenie, jak poszczególne elementy mowy (komunikowania się) przekształcają się z upływem czasu, to znaczy – wraz z nabywaniem przez studentów zagranicznych biegłości w posługiwaniu się językiem polskim.

3.2. Warunki badań

Obserwacji została poddana wielonarodowościowa grupa studentów zagranicznych rozpoczynająca naukę w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Łódzkim w styczniu 1986 r. Była to grupa o tyle nietypowa, że ze względu na zbyt późny przyjazd słuchacze uczyli się wolniejszym trybem, a okres ich nauki w instytucji przygotowawczej został wydłużony do 1,5 roku. Z tych właśnie powodów grupę tę nazwano grupą półtoraroczną. Po wakacjach studenci kontynuowali naukę jeszcze przez 10 miesięcy (grupy typowe rozpoczynają naukę jesienią, a kończą po około 10 miesiącach).

Z perspektywy czasu wydaje się, że to wydłużenie okresu nauki wyjątkowo sprzyjało badaniom nad spontanicznym komunikowaniem się. Nie ponaglani żadnymi nakazami chwili rozmówcy byli w stanie w naturalny sposób wprowadzać w życie konkretne techniki i pomysły w zakresie strategii porozumiewania się.

Obserwacje procesu komunikacyjnego prowadzone były od stycznia do połowy czerwca 1986 r., przez 5 miesięcy (pierwszych 21 tygodni nauki). Obserwatorem i jednocześnie jednym z aktorów była pisząca te słowa lektorka języka polskiego, dla której był to pierwszy rok pracy z cudzoziemcami, stąd zapewne większe niż w przypadku nauczycieli od wielu lat uczących cudzoziemców uwrażliwienie na różnice między dialogiem prowadzonym przez przedstawicieli z obszarów jednorodnych kulturowo a dialogiem międzykulturowym. Pół roku wcześniej obserwatorka powróciła z rocznego pobytu w Indiach, gdzie sama występowała w roli cudzoziemki, stąd też jej możliwość empatii z nowo przybyłymi do Polski obcokrajowcami była duża.

Innym sprzyjającym faktem był ten, że obserwatorka pracowała jako jedyny lektor języka polskiego w badanej grupie, tzn. przebywała z cudzo-

ziemskimi studentami przez co najmniej 20 godzin tygodniowo, nie wliczając wspólnego czasu spędzonego poza klasą czy szkołą. Gdy się to pomnoży przez liczbę 21 tygodni (z małymi wyjątkami – w pierwszym tygodniu grupa kształtowała się, zmieniał się jej skład, dlatego nie prowadzono w tym czasie dokładnych obserwacji, a od połowy 10 do końca 11 tygodnia nauki lektorka nie spotykała się ze słuchaczami ze względu na przerwę świąteczną), otrzyma się przybliżoną sumę 400 godzin spędzonych przez lektorkę i słuchaczy na tej samej scenie komunikacyjnej.

Przedstawiany opis nie jest pierwszą analizą zjawisk dostrzeżonych w czasie obserwacji komunikowania się słuchaczy określonej wyżej grupy. W tym samym czasie, a więc na początku stycznia 1986 r., inna lektorka SJPdC podjęła podobne obserwacje drugiej grupy półtorarocznej o podobnym składzie narodowościowym, z tym że były one znacznie mniej intensywne; lektorka spędzała ze swoją grupą jedynie dwa dni w tygodniu. Wyniki badań porównawczych zostały przedstawione w 1991 r. w obszernym artykule¹ i był on, jak się wydaje, jednym z pierwszych w naszym kraju artykułów pokazujących socjolingwistyczne uwarunkowania międzykulturowego dialogu toczącego się w społeczności studentów obcokrajowców w języku polskim jako docelowym (mimo że dwa z trzech pytań, które towarzyszyły nam w czasie badań miały charakter glottodydaktyczny, a jedynie jedno socjolingwistyczny; było to pytanie dotyczące sposobów kształtowania się kompetencji komunikacyjnej).

Obecny opis zasadniczo pomija zagadnienia glottodydaktyczne związane z usprawnieniem nauczania języka polskiego jako drugiego (nie znaczy to jednak, że w o góle nie ma w nim refleksji tego typu – zob. *Wnioski*). Głównym jego celem jest dogłębna charakterystyka procesu komunikacyjnego na poszczególnych etapach rozwoju interjęzyka studentów. Komunikaty, w których zauważalne jest odstępstwo od norm przyjętych dla polskiego systemu językowego nie będą odnotowywane z intencją zbadania ich poprawności bądź niepoprawności w stosunku do idealnego, charakterystycznego dla *native speaker*a wzorca użycia, ale jako kolejne kroki stawiane przez cudzoziemców w ich podróży w odmiennym systemie społeczno-językowym.

Dla badań tego rodzaju przyjmuje się nazwę *studium przypadku* (*case study*)², pragnę jednak zauważyć, że wiele aspektów opisu znalazło już

¹ Wspomniany artykuł to: E. Podsiadły, G. Suliga, *Sposoby i środki porozumiewania się cudzoziemców we wstępnym okresie nauczania języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1991, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 3, s. 13–37.

² G. Marshall, *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford 1994, s. 41, definiuje *case study* jako „metodę badawczą, która obiera sobie jako przedmiot analizy pojedynczy przypadek lub parę wybranych jednostek wchodzących w skład określonej społeczności – są to np. wspólnoty, grupy społeczne, pracodawcy, określone zdarzenia, historie życia, rodziny, grupy pracownicze, role lub relacje międzyludzkie; a następnie

potwierdzenie w innych analizach: we wspomnianym artykule porównawczym³, w kolejnych badaniach własnych⁴ oraz w analizach innych autorów⁵.

3.3. Aktorzy

3.3.1. Skład grupy studenckiej

W skład grupy wchodziło 15 słuchaczy reprezentujących tzw. kraje Trzeciego Świata. W grupie przeważali studenci arabscy w proporcji 9:15 oraz mężczyźni, których liczbę w stosunku do liczebności kobiet określa proporcja 12:3. Przewaga ta zmniejszyła się do 11:3 po trzech miesiącach, gdy z grupy odszedł student z Nigerii.

3.3.2. Wiek słuchaczy

Większość słuchaczy była w wieku 19–20 lat; trzech studentów: Palestyńczyk Awad, Nigeryjczyk Ali oraz Jordańczyk Khaldoun byli starsi i mieli odpowiednio 32, 28, 26 lat. Wiek lektorki – 28 lat.

3.3.3. Znajomość języka polskiego

Jedynie jeden z Palestyńczyków (najstarszy w grupie trzydziestodwulatek) był w stanie – w momencie rozpoczęcia kursu językowego – porozumieć się po polsku. Umiejętność tę zawdzięczał siedmiomiesięcznemu pobytowi w polskim

studiuje je z użyciem różnorodnych technik”. Wśród technik tych Marshall wymienia: obserwację uczestniczącą i nieuczestniczącą, analizę dokumentów, naturalny eksperyment, wywiady.

³ Teza o fazowym rozwoju interjęzyka słuchaczy potwierdziła się na materiale zebranym podczas badań w obu grupach studenckich (por.: E. Podsiadły, G. Suliga, *Sposoby i środki...*).

⁴ Wśród własnych publikacji, których przedmiotem było komunikowanie się studentów zagranicznych w J2 oraz inne zagadnienia dialogu międzykulturowego chciałabym wymienić: studium *Pierwsze kontakty studentów zagranicznych z Polską. Relacja z łódzkiej Wieży Babel*, [w:] *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, red. E. Nowicka, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 47–69; *Kontakty interkulturowe w ramach Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi*, „Dialogi o Trzecim Świecie” 1990, t. 6; *Nauczanie cudzoziemców jako dialog międzykulturowy*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, Zakład Logopedii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1990, s. 268–278; *Swoi czy obcy? – o trudnościach dialogu ze studentami polskiego pochodzenia*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993, s. 169–176 (artykuły te zostały opublikowane pod nazwiskiem G. Zarzycka-Suliga lub G. Suliga).

⁵ Bogaty wykaz publikacji oraz opis metod badań w akwizycji J2 można znaleźć np. [w:] D. Larsen-Freeman, M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, London and New York 1997.

szpitalu, gdzie przebył ciężką operację serca, a następnie rekonwalescencję). Student ten dość swobodnie posługiwał się potoczną odmianą języka polskiego, nasyconego elementami tzw. języka szpitalnego, nie umiał jednak pisać po polsku.

3.3.4. Znajomość innych języków

Lektorka mogła porozumieć się z niektórymi słuchaczami w języku angielskim, jednak dla większości studentów językiem wspólnym był arabski (język rodzimy większości słuchaczy), a dopiero w następnej kolejności angielski. Nie było jednak takiej sytuacji, by wszyscy studenci mogli się porozumieć za pomocą jednego języka pośredniego, np. Arab znający tylko arabski nie mógł porozumieć się z Nigeryjczykiem znającym tylko język angielski i hausa. Student z Mali od początku, zarówno w kontaktach z kolegami, jak i z lektorką, musiał się porozumiewać po polsku. Oto dokładniejsze informacje:

1. Kamal (Palestyńczyk) – język arabski (rodzimy), angielski (biegle)
2. Ameen (Palestyńczyk) – język arabski (rodzimy), angielski (bardzo dobrze)
3. Munir (Palestyńczyk) – język arabski (rodzimy), angielski (dobrze)
4. Awad (Palestyńczyk) – język arabski (rodzimy), angielski (słabo), polski mówiony (dość dobrze)
5. Khaldoon (Jordańczyk) – język arabski (rodzimy), angielski (słabo)
6. Saied (Syryjczyk) – język arabski (rodzimy), angielski (słabo)
7. Mortada (Jemeńczyk) – język arabski (rodzimy)
8. Omar (Kurd zamieszkały w Syrii) – język kurdyjski (rodzimy), arabski (dobrze), angielski (słabo)
9. Bikes (Kurd zamieszkały w Syrii) – język kurdyjski (rodzimy), arabski (dobrze), angielski (słabo)
10. Reza (Pers) – język perski (rodzimy), arabski (słabo), angielski (dość dobrze)
11. Ali (Nigeryjczyk) – język hausa (rodzimy), angielski (biegle)
12. Mamadou (Mali) – język bambara (rodzimy), francuski (biegle), rosyjski (podstawy)
13. Raida (Palestynka) – język arabski (rodzimy), angielski (bardzo dobrze)
14. Zuhoor (Palestynka) – język arabski (rodzimy), angielski (podstawy)
15. Raja (Jordanka) – język arabski (rodzimy), angielski (słabo), serbsko-chorwacki (dość dobrze, po dziesięciomiesięcznym kursie językowym w Jugosławii)

Lektorka – angielski (biegle), rosyjski (średnio), francuski (podstawy), hiszpański (podstawy).

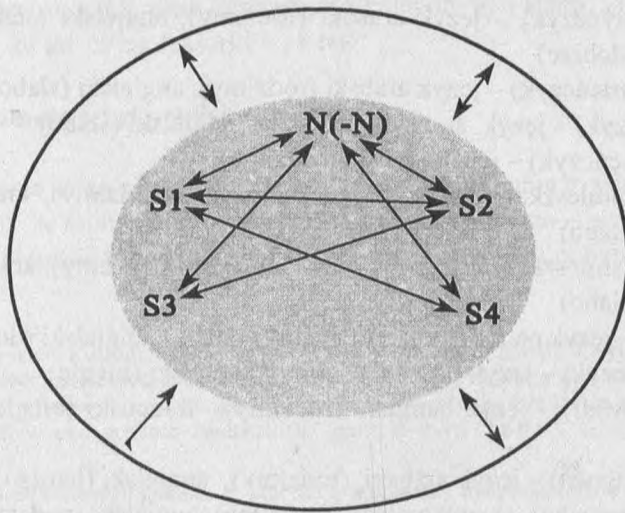
3.3.5. Uwarunkowania polityczne i religijne

Wszyscy studenci byli muzułmanami, nie wszyscy jednak mieli takie same przekonania polityczne. Zauważalne były przede wszystkim animozje pomiędzy: a) Kurdami a Arabami (Kurdowie traktowali Arabów jako okupantów), b) Jordańczykami a Palestyńczykami (Palestyńczycy nie akceptowali zbytnej tolerancji Jordanii wobec Izraela), b) skrywane, oparte na stereotypach rasowych, animozje między Arabami a czarnymi studentami z Afryki.

Dla lektorki był to pierwszy tak intensywny kontakt z muzułmanami, choć ze społecznością tą miała już okazję oswoić się podczas pobytu w Indiach.

3.4. Metody obserwacji

Komunikację bezpośrednią, która stała się przedmiotem obserwacji można przedstawić za pomocą modelu (rys. 3).



Rys. 3.

Model komunikacji bezpośredniej zachodzącej w badanej grupie studenckiej.

Oznaczenia: N = nauczyciel, - N = nienauczyciel, S 1, 2... = studenci

Obserwacji poddany był „mały dialog”, najczęściej ograniczony do przestrzeni instytucji kształcącej cudzoziemców (na modelu – małe koło). Jednak obcokrajowcy uczący się języka polskiego w środowisku naturalnym mogą przenosić to, co wypraktykowali w tym środowisku (na modelu reprezentuje je

duże koło) do „małego dialogu”. I odwrotnie – wzajemne interakcje studentów, nauczycieli i innych osób obracających się w przestrzeni szkolnej mogą wpływać na kształtowanie interakcji językowo-społecznych studentów zagranicznych w środowisku naturalnym. Na przedstawionym modelu dwa koła (dwa typy dialogów, dwa rodzaje doświadczeń językowo-kulturowych) są zróżnicowane, ale nie są wobec siebie zamknięte.

Podstawową techniką zastosowaną do zebrania materiału faktograficznego była obserwacja ukryta o charakterze uczestniczącym: najczęściej zdarzało się więc, że pisząca te słowa lektorka sama wchodziła w interakcje ze swoimi słuchaczami, będąc jednym z uczestników wymiany komunikacyjnej. Niejawność obserwacji polegała na tym, że słuchacze nie byli świadomi jej roli obserwatora (zob. podr. 2.1.1; przyp. 3).

Poddane obserwacji wymiany komunikacyjne miały miejsce w następującej przestrzeni komunikacyjnej: w klasie, w hallu, w czasie przerw, np. w stołówce, podczas różnorodnych imprez kulturalnych odbywających się w SJPdC po zajęciach, a także w przestrzeni otwartej – podczas spacerów, wycieczek czy też przypadkowych spotkań. Zdarzało się, że lektorka przyjmowała rolę cichego obserwatora bądź też pozostawała całkowicie z boku, nie zauważona przez komunikujące się osoby, choć obserwacja o charakterze nie uczestniczącym była rzadko stosowana.

Zbierając materiał pragnęłam przede wszystkim wydobyć przykłady samodzielnych, spontanicznych wypowiedzi słuchaczy obrazujących specyfikę komunikacji w sytuacji spotkania międzykulturowego. Obserwacja procesu komunikacyjnego była więc obserwacją ukierunkowaną. Zwracałam szczególną uwagę na takie komunikaty, w których studenci wyrażali swoje pytania i potrzeby społeczne i kulturowe oraz na takie, w których zaakcentowały się wyraźnie różnice kulturowe między „aktorami”.

Komunikaty, które najlepiej spełniały przedstawione wyżej warunki (211 przykładów), zostały zebrane w tzw. „Kronice aktów mowy, zdarzeń komunikacyjnych oraz innych zachowań społeczno-językowych”⁶. Przykłady wymian komunikacyjnych cytowane w kolejnych fragmentach książki pochodzą właśnie z tego źródła.

⁶ *Kronika...* została załączona w formie oddzielnego dokumentu do mojej rozprawy doktorskiej: *Dialog międzykulturowy i jego socjolingwistyczne uwarunkowania* (1998) napisanej pod kierunkiem prof. Bożeny Ostromeckiej-Frączak (praca jest dostępna w Bibliotece UŁ oraz w Bibliotece Instytutu Języka Polskiego UŁ).

ROZDZIAŁ 4. CO SIĘ DZIEJE NA SCENIE KOMUNIKACYJNEJ?

– Ja lubię mówić po polsku. Mówić po polsku to jest
(student wykonuje ciałem ruch oznaczający kopanie
piłki) *game, football*, rozumiesz pani?

Iranczyk Reza do lektorki, 9 tydzień nauki

4.1. Strategie komunikacyjne

Porównanie Rezy wydaje mi się wyjątkowo trafnym opisem tego, co dzieje się na scenie komunikacyjnej („na boisku”) podczas uczenia się – przyswajania języka drugiego („podczas meczu”). Jeśli celem piłkarzy jest uzyskanie jak największej liczby goli, to celem osób uczących się języka jest porozumienie się w nowym języku. Na „boisku komunikacyjnym” gole (a więc akty – wydarzenia – sytuacje komunikacyjne zakończone sukcesem) padają częściej; gra jest szybsza, uczący się może brać udział w kilku wymianach komunikacyjnych pod rząd, z różnymi osobami, podejmując różne role: nadawcy, odbiorcy, obserwatora, etc. Realizuje przy tym różne cele komunikacyjne – pyta, prosi, usprawiedliwia się, przechwala, opowiada, opisuje, odpowiada na pytania, na zarzuty itd.

Komunikacja nie jest w takim stopniu obwarowana regułami, jak to się dzieje w przypadku gry sportowej; wachlarz możliwości zachowań rozmówców w sytuacji, gdy chcą się ze sobą porozumieć (a więc ich repertuar komunikacyjny), jest znacznie bogatszy niż w grze sportowej, jednak uzyskanie skuteczności w ramach obu gier w podobny sposób jest uzależnione od umiejętności stosowania różnorodnych posunięć strategicznych. Materia obcego języka – szczególnie w początkowym okresie nauki – jest oporna i nieprzyjazna, nie pozwala się kształtować zgodnie z wolą osoby uczącej się. Potrzeba wysiłku, cierpliwości i sprytu, by ją pokonać i zrealizować założone cele komunikacyjne.

4.1.1. Definiowanie pojęcia

Pragnę zdefiniować *strategie komunikacyjne* jako „posunięcia” stosowane przez osoby komunikujące się w celu przeniesienia włas-

nej bądź odekodowania czyjejś informacji. Definicja ta nie stoi w sprzeczności z definicjami słownikowymi strategii, określającymi ją jako „dział sztuki wojennej obejmujący przygotowanie i prowadzenie wojny jako całości oraz jej poszczególnych kampanii oraz bitew”¹ a zarazem jako „plan, metodę lub serię manewrów i operacji podjętych w celu osiągnięcia określonego celu lub wyniku”². Choć komunikacji nie można rozpatrywać jako działalności wojennej *sensu stricto*, jednak z pewnością, jak i innego rodzaju interakcje podejmowane w mało sprzyjających sytuacjach, stanowi potyczkę (werbalną, niewerbalną lub werbalno-niewerbalną) osoby komunikującej się z drugą osobą uczestniczącą w danej wymianie a jednocześnie z materią nowego języka, a uwieńczenie sukcesem takiej właśnie potyczki wiąże się ze stosowaniem odpowiednich „posunięć”, czyli odpowiednich dla danej sytuacji, ruchów strategicznych.

Skuteczne porozumienie się w języku drugim jest zadaniem o dużym stopniu trudności ze względu na to, że osoba ucząca się języka drugiego nie jest w stanie wyartykułować tego, co ma na myśli. W. Littlewood, teoretyk przyswajania J2, a zarazem autor książki *Foreign and Second Language Learning* poświęconej temu zagadnieniu, tak opisuje wspomniane wyżej sytuacje braku przystosowania językowego: „Zdarza się, że uczący się są zmuszeni do wyrażenia znaczenia w sytuacji, gdy kompetencja do tego ich nie uprawnia (gdy nie operują ani odpowiednimi słowami ani regułami). W celu wydobycia odpowiedniego znaczenia uczący się może uciec się do dopasowywania własnych zasobów językowych do danej sytuacji – *ad hoc* i przy użyciu takiego sposobu, dzięki któremu problem zostanie bezwzględnie rozwiązany”³. Sposoby, o których wspomina Littlewood to właśnie strategie komunikacyjne.

M. Saville-Troike w książce *Introduction to Sociolinguistics* poświęca sporo uwagi strategiom komunikacyjnym (wyodrębnionym przez badaczkę z językowej produkcji dzieci uczących się języka pierwszego) jako „wariantom komunikacyjnym stosowanym przez dzieci na różnych etapach przyswajania języka, ze względu na ich odpowiedniość w danej sytuacji”. Autorka zauważa dalej, iż „repertuar takich wariantów komunikacyjnych zmienia się w zależności od stanu rozwoju języka dziecięcego”⁴, a także ewoluujących na każdym etapie życia dziecka potrzeb i hierarchii społecznych.

¹ Wg: *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1993, s. 346.

² Wg: *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*, Barnes and Noble Books, New York 1992, s. 1404.

³ W. Littlewood, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1994, s. 30

⁴ M. Saville-Troike, *The Ethnography of Communication*, Blackwell, Oxford UK and Cambridge USA 1989, s. 239.

Cytowane wyżej stwierdzenia, a także własne obserwacje, skłaniają do sformułowania następujących założeń, na których zostanie oparta analiza produkcji językowej studentów zagranicznych obserwowanej grupy.

Każda wymiana komunikacyjna przenosi informację na temat stosunku komunikującego się do kodu (jest obrazem jego sprawności w zakresie posługiwania się danym kodem jako narzędziem przenoszącym znaczenie).

Stopień sprawności komunikacyjnej decyduje zarazem o użyciu danej strategii komunikacyjnej (o podjęciu decyzji, by daną wymianę komunikacyjną poprowadzić w taki, a nie w inny sposób).

Analiza strategii komunikacyjnych stosowanych przez osoby uczące się języka drugiego powiadamia więc o tym, na jakim etapie rozwoju językowego jest dana osoba. Jako efekt finalny takiej analizy powinien więc zostać wykreowany model przyswajania języka drugiego.

4.1.2. Typy strategii komunikacyjnych

Wyróżniłam, wykorzystując przede wszystkim typologię W. Littlewooda oraz Saville-Troike⁵, różnorodne strategie stosowane przez słuchaczy badanej grupy. Są to przede wszystkim: unikanie kontaktu, nakłanianie do kontaktu, przekształcanie informacji w komunikacie, przełączanie kodu oraz stosowanie środków niewerbalnych. Obecnie każda z wymienionych strategii zostanie scharakteryzowana oraz zilustrowana przykładami zachowań zaobserwowanymi w badanej grupie studenckiej.

Unikanie kontaktu występowało w takich formach, jak: unikanie kontaktu wzrokowego i słownego z lektorem, symulowanie zaśnięcia, zmiany dystansu wobec nauczyciela z bliższego na dalszy, używanie zwrotów „jestem chory; zmęczony”, „naprawdę nie rozumiem”, załatwianie spraw wymagających aktywności werbalnej za pomocą posłańców (*native speakerów* lub mówiących już po polsku kolegów). Wybór tej strategii podyktowany jest zazwyczaj bojaźnią przed utratą twarzy.

Nakłanianie do kontaktu było realizowane za pomocą zachowań niewerbalnych (jak podniesienie ręki, strzelanie palcami) oraz za pomocą werbalnych środków perswazji. Strategię tę stosuje np. Kurd zwracający się do lektorki: „Ja chcę zawsze pani mnie pytać” (10; w tym i w kolejnych zapisach liczba

⁵ W. Littlewood, *Foreign...*, s. 83–89, skrótowo omawia następujące strategie komunikacyjne stosowane w trakcie uczenia się J2: unikanie kontaktu, peryfrazę, przybliżenie, tworzenie nowotworów językowych, przełączanie kodu, używanie środków niejęzykowych i szukanie pomocy. M. Saville-Troike, *The Ethnography...*, s. 239–256, wiąże techniki strategiczne z tworzeniem się relacji międzyludzkich (omawia to na przykładzie socjalizacji dzieci) i wspomina o technikach niewerbalnych, formułowaniu prośb, powitań, zabawach słowem, pojedynkach słownych.

oznaczać będzie tydzień nauki, w którym dana wypowiedź została zanotowana; w tym wypadku jest to dziesiąty tydzień od momentu rozpoczęcia nauki w języka polskiego) oraz Malijczyk: „Teraz, pani, jestem bardzo zadowolony, bo pani ze mną rozmawia” (14). Wymówkę skierowaną przez Palestynkę Zuhoor do nauczycielki: „Ty mnie dzisiaj nie lubisz” (21) też należy interpretować w kategoriach zaproszenia do rozmowy.

Przekształcanie (dopasowywanie) informacji w komunikacji może przyjąć formę uproszczeń, co uwidacznia się w obecności zdań eliptycznych oraz wypowiedzi zrealizowanych w tzw. mowie telegraficznej⁶, np. Malijczyk Mamadou usprawiedliwia swoją nieobecność w taki sposób: „Pani, wczoraj ja nie był w Studium. *Hospital. Głowa*” (7). Również Jemeńczyk usprawiedliwia nieobecność innego kolegi, stosując taką technikę: „On problem oczy” (9), podobnie jak studenci arabscy opowiadający o tym, w jaki sposób spędzili weekend: „Byliśmy Maxim---dobry obiad---rozmawiać z dziewczynami” (12; znak graficzny „---” oznacza dłuższą pauzę)

Do innych technik przystosowujących informację w przekazie zaliczyć można stosowanie przybliżeń, omówień, tworzenie neologizmów (np. „stacja tramwaj” w miejsce „przystanek tramwajowy” lub „krańcówka” (Palestyńczyk Kamal; 8), „codwatydzienne” zamiast „co dwa tygodnie” (Mamadou; 21).

Kolejna strategia: p r z e ł ą c z a n i e k o d u (*code switching*)⁷ najbardziej odróżnia komunikację osób pochodzących z różnych wspólnot językowych od tej, w której uczestniczą dostosowani językowo rozmówcy. Oto np. skierowana do lektorki wypowiedź Palestynki Raidy, rozpaczającej po wyjeździe chłopaka: „To był mój kolega, *friend*, brat, *all my world* i on *never comes back* to Polska” (9). W pierwszych tygodniach nauki zazwyczaj polskie pojedyncze leksemy dołączone są do ramy niepolskiego systemu językowego, później sytuacja się zmienia – obce wtręty oparte są na systemie języka polskiego.

⁶ Badacze (m. in. R. B r o w n, *A First Language: The Early Stages*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1973) rozróżniają mowę telegraficzną jako trzecie (po fazie jednego słowa-holofrazy oraz po fazie ciągów dwuwyrazowych) stadium syntaktycznego rozwoju mowy dziecka. W literaturze polskiej na zjawisko to (również w odniesieniu do akwizycji J2) zwracali uwagę m. in.: J. A r a b s k i, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985; B. W e w i ó r, *Gramatyka w akwizycji języka pierwszego*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978, s. 42–46.

⁷ M. Heller we wstępie do: *Codeswitching. An Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, ed. M. Heller, Mouton de Gruyter, Berlin–New York–Amsterdam 1988, s. 1, definiuje przełączanie kodu jako „używanie więcej niż jednego języka w trakcie pojedynczego epizodu komunikacyjnego”. W publikacji tej zagadnienie studiowane jest w szerokiej perspektywie, m. in. jako mechanizm wykorzystywany do negocjacji oraz sygnalizujący role społeczne.

Kolejną rozpowszechnioną podczas przyswajania języka drugiego techniką jest stosowanie środków niewerbalnych⁸, które mogą pełnić rolę substytutu słowa (np. młynek dłońmi zastępuje często słowo „powtórzyć”), a także wzmacniać element werbalny w informacji⁹; oto np. Kurd Omar tak domagał się, by lektorka surowiej traktowała Arabów: „Ty być *strong* do oni” i potrząsał przy tym zaciśniętą pięścią (4).

Zachowania niewerbalne cudzoziemców mogą mieć charakter powszechny bądź lokalny¹⁰ i oba typy zachowań wyodrębniono w trakcie badań.

Oto przykłady powszechnie zrozumiałych gestów (najczęściej wyrażają one czynności oraz stany): np. pisanie realizowane było jako pisanie palcem w powietrzu; zapamiętywanie jako korkociąg dłońią wokół głowy; czynność spania poprzez przyłożenie otwartej dłoni do pochylonej głowy; stosunki przynależności: ja (mój), my (nasz), poprzez półkoliste gesty w stronę osoby lub przedmiotu, której (którego) pojęcie dotyczyło; pojęcia duży – mały poprzez zaznaczenie ręką lub rękoma w powietrzu wzrostu (wielkości) danego obiektu; gubienie czegoś, taniec, kradzież, zamykanie na klucz, szarpanie, cięcie, jedzenie, palenie papierosów, szarpanie, pranie, zebranie realizowane były jako powszechnie zrozumiałe inscenizacje, w których gesty zintegrowane były ze słowami oraz – nierzadko – z elementami paralingwistycznymi (np. z wyrażeniami dźwiękonaśladowczymi); głupota wyrażana była poprzez pukanie się palcem lub dłońią w głowę; oburzenie, obrażenie się na kogoś realizowano poprzez powiększenie dystansu wobec osoby, która dany stan emocjonalny wywołała; wyrażenie sympatii sygnalizowano natomiast poprzez zmniejszenie dystansu; potwierdzanie i zaprzeczanie w badanej grupie realizowane było zgodnie z polską normą: pierwsze – jako ruch głową w pionie, drugie – jako ruch głową w poziomie.

Zaobserwowane zachowania lokalne to przede wszystkim zakorzenione w kulturze rodzimej cudzoziemców wzory zachowań kulturowych, takie jak (zaobserwowane u studentów afrykańskich) strzelanie palcami oraz

⁸ Podziały komunikatów na werbalne, werbalno-niewerbalne i niewerbalne należy traktować umownie, trudno sobie bowiem wyobrazić, by jakakolwiek komunikacja typu *face to face* odbywała się z udziałem jedynie słów. Obecnie uważa się, że co najmniej 40% informacji przesyłanych jest w komunikacji kanałami niewerbalnymi; wg: J. Zydróń (w oparciu o badania Leontiewa), *Środki redundancji kanału i możliwości ich wykorzystania w nauczaniu języków obcych w funkcji przekaznika informacji kulturowo-socjalnej*, [w:] *Język, kultura, kompetencja kulturowa*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 149. Są badacze, którzy uważają, że więcej niż 90%, a mianowicie: 38% wnioskujemy z tonu głosu, 55% z mowy ciała; wg: A. Więlgus (w oparciu o badania E. Thiela), *Czym jest komunikacja niewerbalna?*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4, s. 32–43).

⁹ To „wzmocnienie” znane jest jako redundancja kanału, por.: J. Zydróń, *Środki redundancji...*, s. 146.

¹⁰ Terminologia za A. Więlgus (cytującą D. Morrisa), *Czym jest komunikacja...*

cmokanie (pierwsze zachowanie odnotowano w sytuacji, gdy student chciał zwrócić na siebie uwagę, drugie – jako wyraz oburzenia i poruszenia), a także: „zapuszczanie” długiego paznokcia u małego palca prawej dłoni (zaobserwowane u studenta z Jemenu), inne zasady *savoir-vivre'u*, itp. (więcej na ten temat w rozdz. 5).

Z innych strategii należy wspomnieć o poszukiwaniu pomocy, tak u nauczyciela, jak u innych *native speakerów* lub bardziej zaawansowanych językowo kolegów cudzoziemców, a także o zabawach słowem i znaczeniem, takich np. jak: wyśpiewywanie modeli koniugacji polskich czasowników, dobieranie końcówek do niepolskich imion i nazwisk (np. Zuhoor Koshur przechrzcila się w pewnym momencie nauki na Kwiatuszek Koszurska), recytowanie zasłyszanych od Polaków wierszyków („Miau, miau, coś ty, kotku, chciał?”). Najczęściej strategie komunikacyjne stosowane są łącznie, np. w komunikacji, który posłużył jako motto tego rozdziału („Ja lubię mówić po polsku. Mówić po polsku to jest...”) można zaobserwować stosowanie kilku strategii komunikacyjnych: przełączanie kodu z polskiego na angielski i odwrotnie, peryfrazę, uproszczenie systemu gramatycznego oraz posługiwanie się dwoma kanałami: werbalnym i niewerbalnym.

Obecność startegii komunikacyjnych dowodzi, mam nadzieję, zasadności porównania komunikacji do gry sportowej; w obu grach jej uczestnicy muszą być czujni, przygotowani do tworzenia oraz do improwizacji „na boisku”, a przede wszystkim nakierowani na osiągnięcie sukcesu.

4.2. Fazy rozwoju społeczno-językowego

4.2.1. Socjopsychologiczna charakterystyka sceny komunikacyjnej

We wcześniejszych fragmentach tej analizy komunikacja w języku drugim została porównana do meczu piłki nożnej. Obecnie, gdy idzie o ustalenie faz w rozwoju interjęzyka oraz faz społecznej adaptacji uczących się – co objęto wspólnym mianem fazy rozwoju społeczno-językowego – właściwsze będzie zastosowanie innego rodzaju metafory. Otóż, wyobraźmy sobie, że...

Na pewnym oceanie rozbiło się kilka statków płynących pod banderami różnych krajów. Grupa rozbitków z tych statków dopływa do wyspy. Od czasu do czasu fale oceanu przynoszą na brzeg kolejnego rozbitka, który dołącza do grupy.

Wyspa nie jest bezludna. Zamieszkuje ją rezydent oraz inne osoby wyszkolone w opiece nad rozbitkami (jako że ogólnie wiadomo, iż w tych okolicach ocean często wyrzuca rozbitków na ląd). Z okien budynku, w którym zakwaterowano przybyszów widać wyspiarzy, a dopłynięcie do innych wysp oraz do bardziej oddalonego stałego lądu nie jest szczególnie utrudnione.

Rząd kraju, do którego należy wyspa oraz okoliczne tereny proponuje rozbitkom, by po okresie próbnym podjęli studia w tym kraju. Tak się składa, że wszyscy rozbitkowie są młodzi i bardzo interesuje ich to, co widzą z okien budynku, przyjmują więc ofertę obcego rządu z entuzjazmem.

Przyjmijmy, że:

- rozbitek to cudzoziemiec; pod względem psychospołecznym większość cudzoziemców w pierwszym okresie pobytu w obcym kraju to właśnie rozbitkowie: osoby oderwane od własnego ładu, pozbawione oparcia w bliskich oraz możliwości skutecznego funkcjonowania w nowej przestrzeni;
- okręty reprezentują obszary kulturowe, z których pochodzą rozbitkowie; rozbitkowie z tego samego okrętu reprezentują więc osoby z tego samego kręgu kulturowego, a z innego okrętu – z odmiennego;
- wyspa reprezentuje ośrodek przygotowawczy, w którym cudzoziemcy uczą się mowy wyspiarzy, a jednocześnie są poddawani działaniom socjalizacji;
- kraj, do którego należy ta oraz okoliczne wyspy, a także stały ląd, reprezentuje Polskę;
- rezydent to lektor języka polskiego a jednocześnie opiekun grupy studentów zagranicznych (uważnie obserwuje swoich podopiecznych oraz prowadzi kronikę ich zachowań);
- obszar rozciągający się poza wyspą (a więc okoliczne wyspy oraz bardziej oddalony stały ląd) to naturalne środowisko społeczno-językowe;
- cudzoziemcom rozbitkom, mimo że pojawili się na wyspie z różnych powodów, przyświeca ten sam cel: przygotowanie do studiów wyższych w Polsce.

4.2.2. Hipotezy badawcze

Obserwacja kształtu i treści interjęzyka cudzoziemców od stanu zerowego (charakteryzującego się brakiem sprawności językowych oraz ograniczoną kompetencją kulturową) do momentu, kiedy uczący się są w stanie funkcjonować językowo i społecznie na nowym obszarze uprawnia do postawienia hipotezy o f a z o w y m rozwoju społeczno-językowym cudzoziemców. Z obserwacji wynika, iż w okresie 21 tygodni t r z y k r o t n i e zmienił się kształt socjojęzyka (przez co rozumiem interjęzyk zanurzony w kontekście społecznym). Badania wskazują, iż zmiany w kształcie socjojęzyka uzależnione są od:

1) zmian w zakresie stosowanych przez słuchaczy s t r a t e g i i k o m u n i k a c y j n y c h; wynika to stąd, że mniejsza sprawność w posługiwaniu się językiem wiąże się ze stosowaniem jednego repertuaru strategii, a większa – z odmiennym ich zestawem; decyzja o wyborze danego wachlarza technik komunikacyjnych jest więc ważnym wskaźnikiem sygnalizującym przejście uczącego się na wyższy etap rozwoju, określa kolejną fazę rozwoju interjęzyka,

a czasami sygnalizuje brak rozwoju interjęzyka (zamrożenie kompetencji);

2) s o c j a l i z a c j i uczących się, która określa ich miejsce w nowej przestrzeni socjokulturowej; wskazuje mianowicie, do jakiego stopnia cudzoziemcy są zintegrowani ze wspólnotą nowego obszaru kulturowego. Badania pokazują, że istnieje sprzężenie zwrotne między strategiami komunikacyjnymi stosowanymi w poszczególnych okresach przyswajania języka polskiego a zachowaniami społecznymi studentów.

Ponieważ analiza ta jest analizą socjolingwistyczną, a nie socjologiczną, w określeniu stopnia socjalizacji słuchaczy zostaną wykorzystane j e d y n i e fakty komunikacyjne, a więc takie wypowiedzi (lub zachowania niewerbalne), które sygnalizują stopień sprawności cudzoziemców w eksplorowaniu nowej przestrzeni kulturowej. Dla tak scharakteryzowanych faktów komunikacyjnych przyjmuję nazwę komunikatów umieszczonych w kontekście kulturowym. W analizie pomijane są zaś fakty społeczne (np. określone problemy adaptacyjne), jeśli nie ujawniły się w komunikatach.

Komunikujący się powiadamiają więc o tym, na jakim etapie socjalizacji znajdują się za każdym razem, gdy w trakcie wymian komunikacyjnych posłużą się słowami lub zwrotami nie wprowadzanymi wcześniej podczas zajęć (widać wtedy, jak naturalne środowisko językowe wpływa na kształt interjęzyka słuchaczy); wtedy, gdy proszą o objaśnienie odmiennych wzorów kulturowych (prośby takie są obrazem potrzeb społeczno-kulturowych cudzoziemców); kiedy porównują wzory własnej kultury ze wzorami obserwowanymi w kraju pobytu; gdy w ich wypowiedziach pojawiają się stereotypy oraz inne opinie na temat Polaków; kiedy wyrażają sprzeciw wobec funkcjonujących wśród Polaków stereotypów na temat ich grupy kulturowej (narodowej, rasowej) itp.

Zostaną obecnie przedstawione fazy rozwoju socjojęzyka cudzoziemców. Każda z nich zostanie umieszczona w ramie czasowej oraz nazwana, zgodnie z zaobserwowanymi w każdej z faz najważniejszymi tendencjami. Pierwszy komponent nazwy, oznaczony literą A, będzie informował o stopniu jednorodności językowej kodu, którym w danej fazie posługują się cudzoziemcy. Drugi, oznaczony literą B, odnosić się będzie do sygnalizowanych przez słuchaczy zjawisk socjalizacyjnych. Tu zostanie wykorzystana metafora wyspy.

4.2.3. Charakterystyka socjojęzyka słuchaczy w poszczególnych fazach

FAZA PIERWSZA (tygodnie 1–3)

A. Niejednorodność językowa

B. Zamknięci na wyspie (3 tydzień – próbne rekonesanse)

Ad A. Przełączanie kodu jest wiodącą strategią komunikacyjną stosowaną przez wszystkich uczących się na tym etapie. W spontanicznych wypowiedziach

słuchaczy przeważają więc komunikaty hybrydalne, w których obecne są elementy różnych kodów. Jeśli uczący się sami rozpoczynają wymiany komunikacyjne z lektorką, to zazwyczaj wybierają bazę języka pośredniego, ale chętnie dodają pojedyncze zwroty polskie. Podobnie dzieje się w sytuacji, gdy słuchacz zwraca się do grupy kolegów z różnych obszarów językowych lub do jednej osoby lub wielu osób z tego samego kręgu językowego, ale gdy wymianie tej przysłuchuje się osoba z innego kręgu, której mówca nie chce pominąć.

Palestyńczyk Munir poproszony, by pomógł koledze, najpierw odpowiada lektorce po angielsku, a następnie zgłasza gotowość niesienia pomocy za pomocą ciągu polskich wyrażen: „Proszę bardzo. Dobrze. Nie ma problemu” (3). Palestyńczyk Kamal, po obraniu go starostą grupy, dziękuje kolegom słowami: „*You have chosen me*, ponieważ jestem najlepszy” (3). W rozmowach z lektorką słuchacze często przełączają się na kod języka pośredniego, tzn. angielskiego, ale Malińczyk Mamadou już takim narzędziem posłużyć się nie może (lektorka nie знаła wówczas dobrze języka francuskiego, a on nie znał angielskiego). Zapytany przez lektorkę, dlaczego nie śpiewał podczas urodzin koleżanki, tłumaczy się w następujący sposób: „W mój kraj chłopcy nie *chanson*, pani rozumieć? Mój rasa tylko dziewczyny *chanson*” (3). Jednoelementowy wtręt z języka francuskiego *chanson* jest zrozumiały dla interlokutorki; Mamadou o tym wie, bowiem lektorka użyła go w skierowanym do niego pytaniu.

Podobne zresztą jest zachowanie językowe Kurda Omara, słabo znającego angielski, który (w cytowanej już wcześniej wypowiedzi) poucza lektorkę, by zachowywała się bardziej srogo wobec studentów arabskich: „Ty być *strong* do oni” (3). Zarówno usprawiedliwienie Mamadou, jak i pouczenie Omara zostały oparte na bazie języka polskiego, co w tak wczesnej fazie jest raczej nietypowe.

W innym przykładzie Palestyńczyk Ameen przekomarza się z Nigeryjczykiem po angielsku („*I'll kill you*”), a przełącza się na inny kod na prośbę lektorki: „Proszę mówić po polsku” (3). Przełączenie, którego wynikiem jest wypowiedź Ameena skierowana do Nigerjczyka: „J u t r o *I'll kill you*”, zostało więc spowodowane przez osobę trzecią, która nie brała czynnego udziału w początkowej fazie wymiany, a w konsekwencji zmieniła tok tej wymiany oraz wpłynęła na jej formę.

W fazie pierwszej technikę przełączania kodu bardzo często wykorzystywali studenci arabscy dobrze znający angielski oraz Jordanka Raja (Radża), słabo znająca ten języki, ale za to lepiej podobny do polskiego język serbsko-chorwacki. Tego rodzaju uwarunkowania sprzyjały powstawaniu hybryd językowych z udziałem elementów trzech kodów, jak to widać w pytaniu Radży skierowanym do lektorki: Czy do taka *stara profesora* (jak) ty *I can speak* Cię? (3), w którym obecne są wtręty z obu języków obcych znanych przez słuchaczkę.

„Nakłanianie do kontaktu jest techniką stosowaną wobec studentów rozbitków przede wszystkim przez lektorkę, rezydentkę. Ona pierwsza stawia pytania, wita, prosi, by studenci wzajemnie sobie pomagali i czeka na reakcje słuchaczy. Pierwsze samodzielne próby wewnątrzgrupowych kontaktów międzykulturowych, a mianowicie wymiany komunikacyjne np. palestyńsko-afrykańskie oraz inicjowanie rozmów z nauczycielem za pomocą zwrotów kontaktowych: „pani”, „pani nauczycielka”, „nauczycielka” oraz grzecznościowych, np.: „Pani, smacznego!” (Mamadou) oraz próby żartów i potyczek językowych obserwuje się w trzecim tygodniu nauki.

Całkowite unikanie kontaktu obserwowane było jedynie w przypadku dwóch studentów nie radzących sobie językowo (Jemeńczyka Mortady i Syryjczyka Saieda), w innych przypadkach obserwowana była wielka gotowość studentów zrozumienia tego, co mówi do nich lektor oraz gotowość uczenia się w nowym środowisku.

Częste wykorzystywanie różnych sposobów przenoszenia informacji, a więc kanałów, należy uznać, obok przełączania kodu, za podstawową strategię tej fazy, z zastrzeżeniem jednak, iż autonomiczne komunikaty niewerbalne nigdy nie przeważają ani w tej, ani w kolejnych fazach przyswajania języka polskiego. Użycie kanału niewerbalnego – przede wszystkim gestów i mimiki – służy przede wszystkim wspomaganiu procesu uczenia się. W najwcześniejszej fazie pojawia się największa liczba gestów o charakterze uniwersalnym, nazywanych przez niektórych badaczy emblematami.

Są to np. wykonywane przez studentów arabskich gesty jednoznacznie interpretowane jako prośba o powtórzenie (np.: młynek dłońmi i ruch kciukiem z góry w dół w kierunku książki), jako zasygnalizowanie wielości (podkreślenie użycia liczby mnogiej poprzez wyciągnięcie dwóch palców). Mamadou pytający lektorkę o znaczenie polskich zaimków dzierżawczych wzmacnia francuskojęzyczną wypowiedź za pomocą wszechogarniającego, półkolistego gestu oraz narysowanego na tablicy piktogramu: pokój, ludziki i wektory określające przynależność (2). W tej fazie zaobserwowano również gesty wykonywane z użyciem zaciśniętej pięści, nieodłącznie kojarzące się z przemocą lub/i wrogością.

Ciało służy studentom jako narzędzie pomocne w przedstawianiu się na nowy system językowo-logiczny, na specyficzną wymowę, na rozpoznawanie dźwięków, znaczeń, na rozróżnianie stosunków logicznych w zdaniu. Studenci wyrażają ciałem strach i niepewność (separują się, stoją na uboczu, jak w pierwszym i drugim tygodniu Saied i Mortada).

Obok emblematów pojawiają się często gesty określane mianem adaptatorów, których główną funkcją jest „przysposabianie otoczenia do siebie,

jak i siebie do otoczenia”¹¹; gdy słuchacz arabski podczas głośnego powtarzania nowych polskich struktur trzyma dłoń na brzuchu (2), chce tym samym zmusić swój organizm do sprawnego funkcjonowania w nowych warunkach (podobnie śpiewacy trzymają swoje dłonie na przeponie brzusznej, by ułatwić sobie śpiew).

W trzecim tygodniu nauki studenci palestyńscy zaczynają wyśpiewywać do melodii arabskich koniugacje polskich czasowników (np. czasownika „nazywać się”) oraz zasłyszanych zwrotów (np.: „Proszę państwa, duża przerwa”). Najważniejszą funkcją tej strategii jest ułatwienie sobie (dzięki połączeniu słów z melodią – elementem paralingwistycznym) zapamiętywania, choć równie istotna wydaje się funkcja ludyczna.

Spośród strategii przystosowujących informację najbardziej zauważalne jest stosowanie uproszczeń systemu gramatycznego nowego języka. Munir próbujący nawiązać kontakt z Malijczykiem za pomocą pytań o samopoczucie: „Pan Mamadou, dobrze? Tak?” (2) pomija w swojej wypowiedzi czasownik, podobnie czyni student kurdyjski komplementujący w czasie przerwy nauczycieli: „Moja nauczycielka dobra. [...] Ty też dobry nauczyciel” (2). W pierwszych tygodniach komunikaty słuchaczy są realizowane z pominięciem fleksji (jak w cytowanym wcześniej wykrzyknieniu Kurda: „Ty być *strong* do oni!”)

Kontakty słowne skrócone są do absolutnego minimum i realizowane za pomocą pojedynczych zwrotów. Nie wystąpiły uproszczenia leksykalne (peryfrazy, neologizmy); słownik studentów jest w tej fazie ubogi i zazwyczaj studenci nie szukają określonych sposobów wyrażania znaczenia w języku polskim; wolą przestawić się na język pośredni lub rodzimy.

Ad B. Informacji o socjalizacji uczących się dostarczają zanotowane po raz pierwszy w drugim, a upowszechniające się w trzecim tygodniu nauki pojedyncze słowa lub zwroty, które studenci samodzielnie (tzn. bez pośrednictwa lektora) wprowadzili do słownika w wyniku najczęściej biernych, a więc dokonywanych jedynie metodą słuchowo-wzrokową, kontaktów z przestrzenią poza wyspą.

W komunikatach słuchaczy pojawiają się więc następujące słowa i zwroty: „fajna” (Kamal zapytany przez nauczycielkę, jaka jest nowo przybyła do grupy studentka; 2) tytuł znanego programu telewizyjnego „Wszystko albo nic” (Kamal; 3), „Słucham?” (Kamal, zgłaszający gotowość do wymiany komunikacyjnej; 3); źródłem tego ostatniego wyrażenia były wizyty w sklepach.

Studenci proszą również lektorkę o objaśnianie norm w zakresie zwracania się do osób starszych i o wyższej pozycji (zob. cytowaną wcześniej wypo-

¹¹ Wg: J. Bonar (omawiającą podział ruchów wchodzących w zakres kinezyki zaproponowany przez Ekmana i Friesena), *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997, s. 24–25.

wiedź Radży), norm obowiązujących w Polsce w czasie powitań, np. Munir zapytał, czy w czasie rozmowy może trzymać ręce w kieszeni lub czy może podawać rękę w rękawiczce (3), proszą o rozszyfrowanie znaczenia znaków ikonicznych (znów Munir zapytał po angielsku o znaczenie napisu, który ujrzał na dworcu kolejowym: „Na dworcu, na tablicy, kiedy zmieniały się godziny, zobaczyłem słowo <pędzel>. Co to znaczy?” (3); student miał prawdopodobnie na myśli słowo „przez”. Czasami objaśniają rezydentowi zasady obowiązujące w ich kulturze (jak Mamadou, który tłumaczył lektorce, dlaczego nie śpiewał na urodzinach koleżanki), wyrażają również sprzeciw wobec stosowania wobec nich niezgodnych z obecnymi w ich kulturze rodzimej norm (student arabski uważał za dyshonor zwracanie się do niego za pomocą zwrotu „panie”: „*Why p a n i e? I a m p a n!*” (3).

Sygnały tego rodzaju świadczą o tym, że części słuchaczy przestało już wystarczać środowisko szkolne; ci właśnie zaczęli penetrację obszarów wokół wyspy, a inni właśnie się do tego przygotowują.

FAZA DRUGA (tygodnie 4–11)

A: W stronę jednorodności językowej

B: Eksplorowanie „wyspy” oraz terenów wokół niej

Ad A. Przełączanie kodu nie jest obecnie strategią dominującą, co stanowi podstawową różnicę między fazą pierwszą a drugą. Gdy w pierwszej fazie większość komunikatów słuchaczy miała kształt hybryd językowych, obecnie większość jest oparta na bazie języka polskiego. W kontaktach z lektorką nadal przełączają kod rozmówcy posiadający z nią wspólną bazę języka pośredniego, jak Kamal, Munir, Raida. Oto np. wypowiedź pierwszego z wymienionych słuchaczy, który objaśnia lektorce, dlaczego – mimo choroby – nie wybiera się do lekarza: „Palestyńczycy nie idą *to the doctor*. Jutro *I will be like a horse*” (4).

Obecnie jednak w komunikatach przeważają elementy kodu języka polskiego, stanowiąc ramy systemowe, fundament komunikatu, a elementy innych kodów „przymocowane” są do tej ramy. Widać to nie tylko w przykładzie cytowanym wyżej, ale również w wielu innych, np. usprawiedliwiający się Mamadou: „Pani, wczoraj ja nie był w Studium. *Hospital*. Głowa.” (5) przyłącza pojedynczy element z języka francuskiego. Podobnie zresztą czyni w sprawozdaniu o kradzieży (5), w którym jedynym elementem zapożyczonym z kodu języka francuskiego jest nazwa kraju (*Aleman*), a w miejsce wtretów z innych kodów pojawiają się natomiast elementy różnych kanałów: „W poniedziałek---pani pamię-tasz?---Mój problem:---był mój kuzyn. On mieszka *Aleman*, rozumiesz pani? On kupuje magnetofony [pisze długopisem na dłoni cenę] On pociąg---Łódź Fabryczna-Warszawa. I wszystko [tu: gest oznaczający kradzież]” (5).

Dominują komunikaty, w których pojawia się jedynie pojedynczy element niepolskiego kodu językowego (por. skierowane do lektorki pytanie Rezy: „Czy sklep mleko *natural* czy woda?” (7), choć zdarza się, że studenci przeżywający kryzys psychiczny odczuwają niechęć do mówienia po polsku, czego rezultatem jest powrót do niejednorodności językowej (por. wypowiedź Raidy: „*I don't want to learn Polish language. I don't want to stay here*”). Nauczycielka prosi o wyjaśnienie. Na to Raida: „Bo chcę uczyć się *English language*, bo angielski to *international language*”; 6). Tendencja tego rodzaju nie jest jednak wiodąca, choć w wyraźny sposób pokazuje, że przełączanie kodu jest strategią ściśle związaną z okresem wstępnej adaptacji cudzoziemców.

W drugiej fazie nauki słuchacze bardzo często zgłaszają potrzebę porozumiewania się z lektorem jedynie w języku docelowym. Są to przede wszystkim ci, którzy nie mogą skorzystać z medium języka pośredniego, a nie chcą być pomijani w toczących się dyskursach; innymi słowy – walczą o zachowanie statusu komunikacyjnego. Student kurdyjski gani lektorkę słowami: „Ty nie mówić angielski. Tylko polski” (4).

Nakłanianie do kontaktu należy do podstawowych strategii komunikacyjnych tej fazy. Wektory komunikacyjne można by właściwie przeprowadzić między *rozbitkami ze wszystkich okrętów*. Studenci odczuwają potrzebę przeniesienia kontaktu z lektorką (a także z innymi kolegami z grupy) poza klasę, a tym samym nadać im bardziej swojski kształt. Wachlarz działań temu służących jest rozległy: od inicjowania konwersacji począwszy, po różnego rodzaju zaproszenia (np. Munir do Mamadou: „Teraz ostatnia lekcja. Potem, kolega Mamadou, my idzie razem do klubu i jeść [...]”; 4); por. również mało precyzyjną wypowiedź Zuhoor: „Ja bardzo chcę z pani...” (5), zwierzenia (Kamal: „Mam problem. Mam nową dziewczynę...” (8); plotki (np. Munir o Kurdzie Omarze: „Pan Omar jest dwa i pół miesiąca w Polsce, a był tylko trzy razy na ulicy...”; 10), żartobliwe komentarze (Zuhoor do lektorki w odpowiedzi na nazwanie Palestynek „myszkami”: „Ty mamusia” (7) oraz inne typy aktów mowy).

Unikanie kontaktu należy do strategii rzadko stosowanych w tym okresie. Jedynie trzech słuchaczy z piętnastu (Jordańczyk Khaldoun, Jemeńczyk Mortada oraz Syryjczyk Saied) regularnie unikało kontaktów werbalnych, zarówno z lektorką, jak też z kolegami. Dystansowanie się wymienionych słuchaczy wynikało z nieudanych do tej pory prób nawiązania kontaktów mających miejsce bądź w klasie, bądź w środowisku naturalnym. Inni słuchacze też niekiedy dystansowali się wobec lektora lub kolegów, lecz ich działania miały raczej charakter jednorazowych demonstracji. Trzej najmniej przystosowani słuchacze najczęściej sygnalizowali brak gotowości do wzięcia udziału w wymianie komunikacyjnej zmianą pozycji ciała, unikaniem kontaktu wzrokowego. Pozostali słuchacze „ucinali” kontakt z lektorem lub kolegami (wychodzili, zmieniali miejsce w klasie),

jak Zuhoor (8) oraz Kamal (9), manifestując w ten sposób negatywne emocje wobec rozmówcy lub wobec zaistniałej sytuacji.

Sfera niewerbalna, mimo że w żadnej z faz nie staje się jedynym sposobem przenoszenia znaczenia, jest obecnie wykorzystywana bardziej wszechstronnie niż w okresie poprzednim. Wzrasta spontaniczność studentów, której towarzyszy większa pomysłowość w zakresie wykorzystywania własnego ciała jako narzędzia komunikacji. W tym okresie studenci, a także lektorka, z upodobaniem inscenizują, wplatają gesty jako ilustratory (substytuty) słów i pojęć. Gdy np. Mamadou nie rozumie znaczenia słowa mąka, Raida inscenizuje scenkę, by mu to wytłumaczyć: „Mamadou [pokazuje wałkowanie ciasta, ugniatanie placków], mąka i potem chleb. Rozumiesz?” (4). A oto przykład wykorzystania sfery niewerbalnej przez lektorkę, która w danej wymianie komunikacyjnej objaśnia Mamadou, co należy zrobić z mokrym swetrem, żeby szybciej wyschł: „Panie Mamadou, proszę uprać sweter [inscenizuje scenkę prania], a potem sweter na kaloryfer [wskazuje w klasie kaloryfer]” (4).

Za wzrastającą aktywnością ruchową słuchaczy idzie w ślad uaktywnienie sfery paralingwistycznej, co wyraża się przede wszystkim w odkryciu możliwości własnego głosu. Elementy mimiczne (wizualne) wzmacniane są często elementami paralingwistycznymi (audialnymi), jak wtedy, gdy Reza, potwierdzając rozumienie słowa nożyczki syczy oraz „tnie” palcami powietrze (6) lub wtedy, gdy informując o okradzeniu kolegi woła „psssyyt” oraz inscenizuje wyciąganie pieniędzy z kieszeni (9).

Podsumowując można stwierdzić, że im rzadziej komunikujący się przełączają kod, tym częściej zmieniają kanał, a więc w miejsce wstawki będącej elementem niepolskiego kodu językowego pojawia się element innego kanału.

Wachlarz strategii przystosowujących informację rozszerza się w tej fazie, co wyraża się przede wszystkim w stosowaniu uproszczeń. Dominują wypowiedzi utrzymane w mowie telegraficznej (por. np. przytaczane już wypowiedzi Mamadou skierowane do lektorki: „W poniedziałek--- pani, pamiętasz? ---Mój problem [...]” (5); oraz: „Pani---mój ojciec---telefon---wczoraj [...]”; 6).

Niewielka liczba słuchaczy zaczyna modelować przekaz w komunikacie stosując przybliżenia i peryfrazy, jak Mamadou opowiadający o swoim rodzeństwie: „Oni jeszcze l e k c j e (4), w znaczeniu: „uczą się”; „t r o c h ę problem” (4), w znaczeniu: „niewielki problem” oraz Reza – zapytany o swoje imię – „Reza to Aśka”(8), co miało znaczyć: „Reza to imię zdrobniałe, tak jak Aśka”.

Innowacją w stosunku do technik stosowanych w pierwszej fazie jest upowszechnienie się „słów wytrychów”¹², a więc takich, które mogą być stosowane w wielu sytuacjach (dzięki którym komunikujący się jest w stanie otworzyć wiele „komunikacyjnych zamków”). Są to słowa: „oczywiście” (często używane od 4 tygodnia), „kulturalny(-a)” (od 9 tygodnia), „problem” (od 9 tygodnia). Częste stosowanie „słów wytrychów” powoduje stereotypizację, uogólnienie wypowiedzi, można więc technikę tę traktować jako uproszczenie o charakterze leksykalnym.

Ad B. Świadectwem socjalizacji cudzoziemców są wypowiedzi, w których odbijają się ich doświadczenia zbierane podczas poznawania przestrzeni zewnętrznej. Są to zawyczaj najbliższe okolice, a więc różne zakątki Łodzi (spordycznie zdarzają się krótkie wyjazdy do innych miast).

Już w czwartym tygodniu nauki (a więc bardzo wcześnie) w mowie sporej grupy słuchaczy uwidacznia się znajomość nazw łódzkich ulic, dworców kolejowych, lokali, domów towarowych, nazw potraw oraz lokalnych kawiarniano-restauracyjnych gestów; np. Kamal „idzie do Central kupić slipy i kalesony” (4); inni studenci arabscy chwalą następujące potrawy: „tatar”, „flaki”, „szaszłyk”, znają nazwę restauracji „Kaskada” oraz gest, którym zamawia się podwójną porcję np. alkoholu (4), a w sprawozdaniu Mamadou pojawia się nazwa dworca kolejowego „Łódź Fabryczna” (5).

Pojawiają się pytania o charakterze metajęzykowym, wśród których przeważają prośby o objaśnienie zasłyszanych zwrotów potocznych, np. wtedy, gdy Munir prosi lektorkę o wyjaśnienie, dlaczego zwracająca się do psa dziewczyna użyła zwrotu: „I co chciała?” w czasie przeszłym, a nie – zgodnie z zasadami poprawnościowymi – w czasie teraźniejszym (10).

Studenci zaczynają przechwalać się pierwszymi nawiązanymi w polskim środowisku znajomościami oraz zwierają się z komplikacji, jakie kontakty te powodują w ich życiu (por. m. in. plotkę Zuhoor na temat nawiązanej przez Kamala znajomości: „Pani, Kamal ma już koleżanka” (6) oraz opis tej znajomości w zwierzeniu Kamala: „[...] Ja nie wiem co robić. Ja nie rozumiem ta dziewczyna” (8).

W wypowiedziach niektórych uczących się pojawiają się refleksje na temat negatywnego stereotypu obecnego wśród Polaków wobec ich rasy czy kultury. Z wypowiedzi tego rodzaju uzyskujemy kolejną porcję wiedzy o problemach przystosowawczych cudzoziemskich słuchaczy (por. np. stwierdzenie Zuhoor: „Pani, mój akademik to jest *zoo*”; 7) lub refleksję Mamadou na temat istniejącego w Pol-

¹² W pracy A. Dąbrowskiej, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993, zetknęłam się z określeniem „słowa omnibusy”.

sce stereotypu Afrykanina jako osoby nieokrzeseanej, nie umiejącej posługiwać się zegarkiem: „Dlaczego dzieci na ulicy pytają, kiedy widzieć czarny człowiek: <<Czy pan ma zegarek?>> Dzieci myślą, że w Afryce nie ma zegarków, że my tylko czas słońce?” (9).

W omawianej fazie liderami grupy stają się osoby towarzyskie i ruchliwe, najskuteczniej dające sobie radę w nowym środowisku. W samej grupie dają o sobie znać animozje kulturowe (np. irańsko-arabskie, co widać w wypowiedzi Rezy: „Ja nie lubię Arabów. Nikt nie lubi Arabów. Oni nie mają kultury”; 10).

FAZA TRZECIA (tygodnie 12–21)

A: jednorodność językowa

B: wpływanie na szerokie wody i powroty na wyspę

Ad A. Strategia przełączania kodu jest w tej fazie w zasadzie nieobecna. Niemal wszystkie wypowiedzi są wykreowane w języku polskim, docelowym. Słuchacz decyduje się na przełączenie kodu jedynie w sytuacjach skrajnych emocjonalnie, głównie wtedy, gdy pragnie ukryć treść danego przekazu przed jednym z uczestników wymiany. Gdy np. Awad, zapytany na lekcji, czy podobają mu się Polacy, odpowiada: „Są mili i sympatyczni”, Kamal włącza się do wymiany zaszyfrowując swoją wypowiedź w kodzie języka arabskiego. Lektorka pyta Awada: „Co powiedział Kamal?”, na to Awad: „Że jestem wariat” (13).

Dystansują się wobec lektora oraz innych kolegów jedynie ci słuchacze, którzy są niezaawansowani językowo oraz /lub słabo zintegrowani z resztą grupy; stosują oni przede wszystkim niewerbalne sposoby (podobne do opisanych w fazie drugiej pod hasłem unikanie kontaktu).

Nakłanianie do kontaktu odbywa się w tej fazie w mniej sformalizowany sposób. Ta zmiana formy sprawia, że działania, za pomocą których uczący się lub lektor motywuje inną osobę do wzięcia udziału w interakcji, przestają mieścić się pod mianem strategii *sensu stricto*. Lektorka i koledzy z grupy traktują siebie jako „swojaków”, pojawia się wiele wymian komunikacyjnych mających charakter zwierzeń (niekiedy dość intymnych) oraz refleksji.

Słuchacze analizują w nich własne relacje z inną osobą z grupy (jak Mamadou w rozmowie z lektorką: „Teraz, pani, jestem zadowolony. [...] Bo pani ze mną rozmawia. A kiedy pani ze mną nie rozmawia, ja myślę, że pani mnie nie lubi”; 14), z osobą spoza grupy (jak Kamal w opowieści na temat ferii wiosennych: „[...] A moja dziewczyna pojechała do Zakopanego z Syryjczykiem, który ma dużo pieniędzy. Ja nie wierzę, że w Pol-sce jest *love*. Jest tylko praktyka”; 12), a nawet z bliskim miejscem (jak Radża na temat Łodzi: „Pani mówi, że Łódź jest straszna, okropna. A ja myślę, że Łódź jest najlepsza. Bo ja tu wszystko znam. Ja mogę z kolegami mówić po arabsku”; 12).

W zakresie używania przez uczących się środków niewerbalnych, charakterystyczne dla tego okresu jest uaktywnienie się lokalnych (typowych dla kultury pochodzenia poszczególnych słuchaczy) zachowań, takich jak strzelanie palcami, cmokanie, wzory proksemiczne, czego przyczynę należy upatrywać w fakcie oswojenia się studentów z lektorem oraz z kolegami, a to sprzyja z kolei od blokowywaniu się naturalnych zachowań. Obecnie częstsze niż w fazie drugiej, w której wszyscy bratali się ze wszystkimi, są negatywne reakcje słuchaczy na niektóre zachowania społeczne kolegów z grupy reprezentujących odrębną kulturę. Ogólnie, kanał niewerbalny jako autonomiczny sposób przekazu, jest rzadziej wykorzystywany niż poprzednio (z wyjątkiem zachowań proksemicznych – słuchacze arabscy często wyrażają np. swoje uczucia i stany emocjonalne poprzez zmianę dystansu). Elementy niewerbalne uwidaczniają się najbardziej w komunikatach nieszyanych dwukanałowych (werbalno-niewerbalnych).

W trzeciej fazie nauki studenci nabierają wprawy w rozwijaniu technik przystosowujących informację w przekazie. Uproszczenie przestaje być strategią dominującą. Konieczne jest w tym miejscu zastrzeżenie: w badanej grupie nadal znaleźć można cudzoziemców, których rozwój społeczno-językowy jest znacznie wolniejszy niż pozostałych. Nadal realizują oni swoje przekazy w mowie telegraficznej (jak Saied i Mortada: „Byliśmy Maxim---dobry obiad---rozmawiać z dziewczynami”; 12), co było charakterystyczne dla fazy drugiej, lub nawet pozostają w fazie pierwszej, dla której charakterystyczne jest częste przełączanie kodu oraz włączanie do komunikatu jedynie krótkich, wyuczonych wcześniej zwrotów kontaktowych (jak to robił Khaldoon, który pojawił się w grupie studenckiej z dwumiesięcznym opóźnieniem: „Tak?”, „Dobrze?”, „Pani”, ale również wspomniani wyżej Saied i Mortada wtedy, gdy pragnęli uniknąć kontaktu werbalnego: „Naprawdę nie rozumiem”, „Jutro...”, „Nie wiem”, „Jestem zmęczony (chory)”; 12).

Dokładniejsza analiza komunikatów wykreowanych w trzeciej fazie przez Mortadę i Saieda oraz Khaldoona pokazuje, że najmniej zaawansowanym językowo słuchaczem jest Khaldoon; elementy polskie w jego komunikatach nie wykraczają poza stadium jednego słowa (holofrazy), natomiast komunikaty Mortady i Saieda przyjmują postać zdań pojedynczych lub równoważników zdania i niekiedy rozwijają się w dłuższe wypowiedzi.

Inni studenci nie stosują bardziej wyszukanych sposobów przystosowywania informacji w przekazie częściej, niż odbywało się to w fazie drugiej, mimo że faza trzecia odnosi się do kolejnych 10 tygodni nauki języka, a więc do bardzo długiego okresu. Z moich obserwacji rozwoju interjęzyka przyswajanego w środowisku naturalnym wynika, iż stosowanie peryfraz, przybliżeń, opisów zaczyna się tak naprawdę uwidoczniać około siódmego miesiąca (30 tygodnia) intensywnej nauki języka połączonej z poznawaniem naturalnego środowiska językowego,

a obserwacje niniejszej grupy kończą się w dwudziestym pierwszym tygodniu (koniec 5 miesiąca)¹³.

Pomiędzy 12 a 21 tygodniem nauki, a więc w omawianej obecnie trzeciej fazie, studenci zaczynają nie tylko dostrzegać język potoczny, lecz także (przynajmniej studenci najbardziej obcy z naturalnym polskim środowiskiem językowym) nakierowują swoje działania socjojęzykowe na poznawanie tej odmianki języka, uważnie przysłuchując się temu, co mówią Polacy i „kolekcjonując” zasłyszane wyrażenia potoczne. Często natychmiast wprowadzają je do aktywnego słownika, innym razem najpierw testują nowe zwroty i – w zależności od wyniku testu – wprowadzają je do aktywnego użycia bądź nie.

Częste w tej fazie rozwoju są zabawy językowe, takie jak: zapamiętywanie i prezentacja polskich rymowanek (np. „Smacznego. Nie ma do czego” – studenci arabscy; 14) i łatwych wierszyków (np. „Kto ty jesteś? Polak mały...” – Kamal; 21), śpiewanie polskich popularnych piosenek (np. „Daj mi tę noc, tę jedną noc” – Munir; 15), tłumaczenie na języki rodzime polskich tekstów, fragmentów książek, zwrotów frazeologicznych i idiomatycznych (np. „kupować kota w worku” – Awad; 14), „Tramwaj mi tu jedzie” – Kurd Bikes; 16 oraz „obiecanki cacanki...” – studenci arabscy; 16).

Studenci testują znaczenia zwrotów intymnych (np.: „kochany”, „kochanie”, „misiu” – studenci arabscy i kurdyjscy; 17) oraz słownictwa środowiskowego (np. sportowego: „mistrz”, „mistrzostwa” – trenujący kulturystykę Kamal; 14), a po przetestowaniu chętnie danych słów używają, zgodnie z własnym zapotrzebowaniem.

Pojawianie się w stałym użyciu tzw. słownictwa kawiarnianego (np. „bramkarz”, „zielone”, „Grandka” – środowiskowa nazwa kawiarni przy łódzkim Grand Hotelu – studenci arabscy; 20) czy szpitalnego („wyrostek robaczkowy”, „robaczki”, „siusiu”, „kupa” – Awad; 17), a także dużej liczby przekleństw („cholera”, „cholera jasna”, „kurde”, „kurczę” – studenci arabscy i kurdyjscy; 20) to kolejne zjawisko świadczące o tym, iż język uczących się w spontaniczny sposób zaczyna się upotoczniać.

¹³ W Łódzkim Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców po 21 tygodniu nauki lekcje języka przekształcają się w zajęcia językowo-kulturowe. Rozpoczynają się stymulujące dyskusje na poważne oraz intrygujące tematy, które są wyzwaniem dla słuchaczy i ich twórczości w zakresie poszukiwania sposobów precyzyjnego wyrażania się w obcym języku. Dopiero więc na tym etapie nauki naprawdę ujawnia się działanie strategii przystosowujących informację w przekazie; niektóre z nich (w oparciu o nagrania konwersacji studentów) zostały opisane w: G. Zarzycka-Sulińska, *Sposoby negocjowania znaczenia w komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej” 1998, t. 34/2, s. 179–186.

Kolokwializację języka należy uznać za drugą (obok przejścia na wyłącznie polski kod językowy) istotną cechę tej fazy.

Zjawisko upotoczniania się języka jest jednym z najbardziej ekscytujących momentów w rozwoju socjojęzykowym cudzoziemców uczących się polskiego (i prawdopodobnie wszystkich innych cudzoziemców uczących się J2); momentów, które powinny zostać poddane szczegółowym badaniom. Mogłyby im przyświecać następujące pytania-postulaty: W jakim momencie następuje ujednolicenie kodu językowego? Co ma na to wpływ? Czy proces zróżnicowania kodu językowego na odmianę potoczną i standardową rozpoczyna się w tym samym momencie? Czy obserwuje się w tym samym momencie (a jeśli nie w tym samym, to w jakim?) inne typy zróżnicowań języka mówionego studentów (np. ujawnienie się w interjęzyku studentów mowy środowiskowej)? Co warunkuje innego typu zróżnicowania?

Wyniki obecnych badań uprawniają do wyciągnięcia wniosku, że moment ujednolicenia kodu językowego jest tożsamy z momentem wewnętrznego różnicowania się tego kodu na różne odmiany, a uwarunkowań tego zjawiska należy poszukiwać zarówno w intensyfikujących się procesach socjalizacyjnych, jak i w wewnętrznych mechanizmach przyswajania języka drugiego.

Ad B. Socjalizacja przebiega w tej fazie wielokierunkowo. Cudzoziemcy oswajają się z obszarami wokół wyspy, a nierzadko także z przestrzeniami bardziej oddalonymi, a przez to bardziej niebezpiecznymi. Intensyfikują się ponadto kontakty uczących się z innymi osobami pracującymi w ośrodku przygotowawczym.

Wypowiedzi umieszczone w kontekście kulturowym stanowią znaczną część wszystkich komunikatów inicjowanych przez uczących się, a pod względem treści przenoszą one różnego rodzaju informacje.

Do pierwszej grupy tego rodzaju wypowiedzi zaliczymy takie, które dostarczają wiedzy o bezpośrednich kontaktach z Polakami i kształcie tych kontaktów. Studenci (jak to zostało pokazane wcześniej) zapożyczają elementy z różnych odmian środowiskowych języka polskiego. Wiele zwrotów z języka potocznego, ukrytych bądź nie znanych w poprzednich fazach, obecnie uaktywnia się (jak wspomniane wcześniej wulgaryzmy lub zwroty intymne).

Do drugiej grupy można zaliczyć te, w których ujawnia się samopoczucie studentów zagranicznych wchodzących w interakcje z Polakami. Komunikaty tego rodzaju wskazują na problemy z samoidentyfikacją (widać to np. w wypowiedzi Kamala: „Nie jestem Arabem. Jestem Palestyńczykiem. Nie lubię Arabów” (13). Cudzoziemcy aktywni, nieźle obeznani z topografią społeczno-kulturową Polski zaczynają podkreślać w tym okresie swoje przywiązanie do Łodzi, najbardziej obecnie swojego miejsca (por. przytoczoną wyżej wypowiedź Radzy).

Kolejną wyróżniającą się grupę komunikatów stanowią takie, w których wyrażane są (w postaci pytań, wątpliwości, porównań) potrzeby językowo-kulturowe uczących się, np. Palestyńczyk Ameen chce wiedzieć, jakie reguły obowiązują w Polsce w zakresie inicjowania znajomości z płcią przeciwną: „Proszę pani, ja chcę porozmawiać z tą dziewczyną, ale jak? W Jordanii ja wiem, ale tutaj nie wiem” (14). Słuchacze reprezentujący różne nacje chcą dowiedzieć się, jakie są obowiązujące zwroty intymne w naszym kraju; czy te, które znają nie mają negatywnego zabarwienia. Słuchacze nurtuje problem, co właściwie znaczą niektóre polskie przekleństwa („Dlaczego cholera j a s n a ?”, „Czy k u r d e znaczy kurczak?; 20) i do jakiego stopnia bezpieczne jest ich stosowanie w różnych sytuacjach?

Podstawową tendencją w zakresie przystosowywania się słuchaczy do nowych społeczno-językowo-kulturowych uwarunkowań jest stopniowe zwiększanie się ich zainteresowań religią, kulturą, a głównie normami socjolingwistycznymi typowymi dla eksplorowanego przez nich obszaru. W ślad za tym idzie dramatyzacja sceny komunikacyjnej. Efekt interakcji, w której biorą udział cudzoziemiec i Polak, różni się często od efektu założonego.

Uczący się języka polskiego cudzoziemcy zaczynają sobie uświadamiać, że ich dialog z tuziemcami jest dialogiem ograniczonym. Pośrednim tego rezultatem staje się idealizowanie swojskiego obszaru, który w przedstawionym na początku obecnego rozdziału modelu reprezentuje wyspa, jej rezydent, zasiedlający ją wyspiarze oraz inni rozbitkowie.

ROZDZIAŁ 5. INNE ELEMENTY KOMUNIKOWANIA SIĘ W POSZCZEGÓLNYCH FAZACH

Aby uczynić etnografię mowy pełniejszą, pragnę ustalić, czy opisane wcześniej zmiany związane z wykorzystywaniem różnego typu strategii komunikacyjnych oraz towarzyszące temu przekształcenia dotyczące potrzeb i form działań społecznych komunikujących się są zintegrowane ze zmianami w zakresie:

1) rodzajów aktów mowy (zauważmy przy tym, że określenie rodzaju komunikatu informuje jednocześnie o celu komunikacyjnym, które stawia przed sobą autor danej wypowiedzi);

2) kształtu społecznego, jaki przyjmują wymiany komunikacyjne w poszczególnych okresach (informacji na ten temat dostarczą obserwacje poszczególnych elementów toczącego się dyskursu, a głównym celem analizy będzie ustalenie podstawowych modeli wymian komunikacyjnych);

3) stosunku interlokutorów do norm rządzących interakcją (co wyraża się poprzez odpowiednią lub nieodpowiednią realizację norm oraz możliwość ich interpretacji) w danych fazach.

Wyróżnione sfery zagadnień zostaną omówione zgodnie z ustalonym porządkiem.

5.1. Rodzaje aktów mowy, cele komunikacyjne oraz ich realizacja

5.1.1. Kronika aktów mowy

Nie powstał jak dotąd rejestr wszystkich rodzajów aktów mowy, które użytkownicy języka są w stanie kreować. Również i ten wykaz rodzajów aktów mowy (który tu został nazwany *k r o n i k ą*, ze względu na zastosowaną metodę chronologicznego zapisu) nie przedstawi wszystkich subtelności procesu komunikacyjnego toczącego się w opisywanej grupie studentów zagranicznych.

Wyodrębniając rodzaj aktu mowy kierowałam się przede wszystkim zasadą ustalenia głównej intencji adresata komunikatu, a więc podstawowego celu komunikacyjnego.

FAZA I (tygodnie 1–3)

W fazie tej odnotowałam następujące *r o d z a j e a k t ó w m o w y*:

1) pytanie, najczęściej o samopoczucie, jak: „Pan Mamadou, dobrze?

Tak?” (2), „Jak się czujesz?” (2); pytanie o miejsce: „Where is gąbka?” (3); pytanie o charakterze metajęzykowym, np. o normę socjolingwistyczną: „Czy do taka *stara profesora I can speak c i ę* ?” (3); także pytanie o charakterze kulturowym, jak: „Czy w Polsce, kiedy się rozmawia można trzymać ręce w kieszeni?” (3); pytania metajęzykowe zrealizowane zostały za pomocą strategii przełączenia kodu, a pytania kulturowe w kodzie języka angielskiego, z dużym udziałem środków niewerbalnych;

2) prośbę, najczęściej o powtórzenie pytania, np. „Proszę” (2), a także: „Co?”, „Słucham?” (2); oraz o potwierdzenie: „Tak? Dobrze?” (2);

3) potwierdzenie, np. „Dobrze” (2) oraz z zastosowaniem kanału niewerbalnego, za pomocą potakiwania, mimiki (w wielu komunikatach);

4) komplement, np. „Moja nauczycielka dobra. Ty też dobry nauczyciel (2);

5) tłumaczenie z wykorzystaniem środków niewerbalnych, jak wtedy, gdy student arabski „tłumaczy” innemu koledze użyty przez lektorkę zwrot: „Proszę powtórzyć” poprzez ruch kciukiem z góry w dół w kierunku książki (2) lub poprzez przestawienie się na język rodzimy;

6) wyrażenie stanu emocjonalnego, realizowane zazwyczaj za pomocą mimiki i/lub za pośrednictwem wykrzyknienia, np. „Ach!” (2), także poprzez zmianę dystansu, np. wtedy, gdy Palestyńczyk Ameen obrażony na lektorkę przenosi się do ostatniego rzędu (3);

7) przemówienie-przechwalanie się zrealizowane przez Kamala za pomocą techniki przełączenia kodu: „*You have chosen me*, ponieważ jestem najlepszy” (3);

8) usprawiedliwienie z przełączeniem kodu, np. w wykonaniu Mamadou, który objaśnia, a tym samym usprawiedliwia się, dlaczego nie śpiewał na urodzinach koleżanki: „W moim kraju chłopcy nie *chanson*...” (3);

9) powitanie, np. „Jak się masz?”, „Cześć, kolega” (3);

10) wykrzyknienie, np. „Ach !” (3);

11) wezwanie do rozpoczęcia wymiany komunikacyjnej za pośrednictwem zwrotów adresatywnych: „pani”, „pani nauczycielka”, „nauczycielka”, „kolega” (3);

12) żart z przełączeniem kodu, wtedy gdy Kamal na pytanie lektorki o przyczynę złego humoru kolegi odpowiada: „*Bo all his family's dead*” (3);

13) grę językową (przekomarzanke), np. w wykonaniu Kamala: gdy lektorka wprowadza wyrażenie: „papier toaletowy”, Kamal pyta z przekorą: „do?” (3);

14) wyrażenie opinii, np. o osobie: „fajna” (3);

15) wyrażenie zgody, np. „Proszę bardzo. Dobrze. Nie ma problemu” (3);

16) wyrażenie gotowości do wykonania zadania (jak wyżej); zaob-

serwować tu można zjawisko mieszczącego się jednego aktu mowy w dwóch rodzajach;

17) objaśnienie, często z przełączeniem kodu, jak w cytowanej wyżej wypowiedzi Mamadou (zob. pkt 8), również za pomocą gestu, jak wtedy, gdy Kamal objaśnia znaczenie słowa „*envy*” (wróg), rozgniatając dłoń lewej ręki zaciśniętą pięścią drugiej ręki (3); wypowiedź Mamadou została wcześniej określona jako usprawiedliwienie, a objaśnienie Kamala uznać można też za niewerbalny typ tłumaczenia;

18) powiadomienie, np. „Mam mały kolega” (3);

19) zwrot grzecznościowy, np. „Pani, smacznego” (3);

20) wyrażenie sprzeciwu, np. „*Why p a n i e? I a m p a n!*”, z przełączeniem kodu (3);

21) naganę, np. skierowaną przez studenta kurdyjskiego do lektorki, zbyt pobłażającej jego zdaniem słuchaczom arabskim: „Ty być *strong* do oni!” (3).

Zacytowane przykłady pokazują, iż nawet w sytuacji, gdy spontaniczne porozumiewanie się jest bardzo utrudnione, komunikujący się są w stanie zrealizować rozmaite cele komunikacyjne, tzn. zapytać, poprosić o coś, wyjaśnić coś, itd. Oczywiście nie dotyczy to każdego komunikującego się oraz nie znaczy, iż pod względem poprawności wyprodukowane komunikaty zbliżają się to takich, które byłyby w podobnych warunkach wykreowane przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Jednak, biorąc pod uwagę to, że studenci są w okresie wstępnym niepewnymi siebie rozbitkami na wyspie, fakt pojawienia się ponad dwudziestu różnych rodzajów aktów mowy można uznać za zaskakująco wysoki wskaźnik. Świadczy on o tym, że w sytuacji spotkania o charakterze międzykulturowym skuteczność komunikacyjna nie jest uzależniona jedynie od kompetencji językowej.

Trzeba dodać, że niektóre z wymienionych rodzajów aktów mowy wchodziły w skład dłuższych wymian-wydarzeń komunikacyjnych, a pytania, prośby i objaśnienia o charakterze kulturowym pojawiły się w trzecim tygodniu nauki.

FAZA II (tygodnie 4–11)

W tym okresie nauki liczba rodzajów aktów komunikacyjnych gwałtownie wzrasta. Te, które pojawiły się w pierwszych tygodniach są kreowane również na tym etapie, choć nie z zastosowaniem tych samych środków. Wydłużają się formy stosowane w powitaniach lub pytaniach o samopoczucie, np. już w pierwszym tygodniu tej fazy odnotowałam: „Dzień dobry, jak się pani czujesz?” (4). Wśród prośb pojawiają się prośby o objaśnienie, np. „Pani nauczycielka, dlaczego nasza grupa jeden i pół rok?” (Mamadou; 4), o utrzymanie tajemnicy, np. prośba Palestynki Zuhoor skierowana do lektorki: „Pani, ty nic nie mówić...” (5).

Powiększa się liczba i jakość stosowanych przez studentów zwrotów grzecznościowych, itp. (zmiany w długości oraz w strukturze wymian komunikacyjnych zostaną dokładniej określone w podr. 5.2.). Już w czwartym tygodniu daje się zauważyć wzrost możliwości komunikacyjnych studentów, zmieniają się potrzeby komunikacyjne, a co się z tym wiąże – wymiany komunikacyjne stają się bardziej różnorodne.

W fazie drugiej wyodrębniłam d o d a t k o w o następujące rodzaje aktów mowy (jeśli któryś z rodzajów aktów mowy zanotowanych w fazie pierwszej zostanie powtórzony, znaczy to, że jego nowa realizacja zasadniczo różni się od poprzedniej):

22) podziękowanie za komplement, np. „Dziękuję za komplement” (4);

23) nakłanianie (prowokowanie) do wyrażenia komplementu: „Pani, kto lepsza – Zuhoor czy ja?” (Raida; 4) lub: „Pani, bardzo ładnie?”; „Dlaczego nie napisała: b a r d z o ł a d n i e?” (wypowiedź Zuhoor, która domaga się pisemnej pochwały swojej pracy domowej; 4);

24) odpowiedź na pytanie o samopoczucie, m. in. „Dziękuję, stara bieda. Wszystko po staremu” (4);

25) zwierzenie, np. wtedy, gdy Munir zwierza się (po angielsku), że całą noc śniła mu się szczotka (4), a słowo szczotka było najtrudniejszym dla niego do wymówienia polskim słowem, lub zwierzenia bardziej intymne, np. Kamal: „Mam problem. Mam nową dziewczynę [...]” (9) i Raidy: „To był mój kolega, *friend, all my world*[...]” (9);

26) zwolnienie z zajęć, np. „*I must* iść do Central kupić slipy i kalessony” (Kamal; 4);

27) wyrażenie stosunku (opinii) o zjawiskach i osobach, np. „Ja lubię *street language*” (Kamal; 5); „Pan Omar [...] był tylko trzy razy na ulicy” (Munir o innym koledze z grupy; 10) i inne, realizowane bardzo często z wykorzystaniem różnych strategii, w wariacie krytycznym bądź afirmatywnym;

28) wyrażenie sympatii – różnymi sposobami, również przez pocałunek (jak Zuhoor wobec lektorki; 4);

29) przeprosiny słowne oraz niewerbalne, np. przez ucałowanie dłoni, jak to zrobił Syryjczyk, przepraszając nauczycielkę za skrytykowanie jej charakteru pisma (4);

30) propozycję, np. w wykonaniu Munira: „Teraz ostatnia lekcja. Potem, kolega Mamadou, my idzie razem do klubu i jeść [wykonuje gest jedzenia]” (4);

31) sprawozdanie-opowiadanie z wykorzystaniem różnych strategii, kodów i kanałów, np. w wykonaniu Mamadou: „W poniedziałek---pani pamiętasz?--Mój problem--- był mój kuzyn. On mieszka *Aleman* [...]”(5), również w wersji całkowicie niewerbalnej, jak wtedy, gdy Reza „opowiada” o okradzeniu kolegi, sycząc i pokazując gestem wyciąganie pieniędzy z kieszeni (9);

32) skargę-prośbę o interwencję (uwaga jak wyżej), np. w wykonaniu Ameena: „Mój problem to jest---Munir mieszka w mój pokój. On papierosy i papierosy [tu gest palenia]. Rano, *evening*. ---*I can't* uczyć się (4); prawdopodobnie autor komunikatu pragnął zrealizować więcej niż jeden cel komunikacyjny;

33) poczęstunek, np. „Proszę bardzo...” (4);

34) prezentację osoby trzeciej z jednoczesnym wyrażeniem komplementu, np. „To moja najlepsza nauczycielka” (4).

Wart podkreślenia jest fakt, iż wszystkie wymienione dotąd rodzaje aktów mowy ujawniły się już w p i e r w s z y m tygodniu tej fazy.

W n a s t ę p n y c h tygodniach drugiej fazy odnotowałam ponadto:

35) przedrzeźnianie (w formie przekomarzanki językowej), np. wtedy, kiedy Zuhoor powiela styl mowy nauczycielki oraz jej powiedzonka: „Cicho, pani” (5) oraz w wykonaniu innych studentów, którzy, podobnie jak Zohoor, naśladują styl zachowania i mówienia lektorki: „Idziemy!”, „Myszki, cicho!”, „Kamał, do kąta!”(10);

36) zaproszenie do domu lub do klubu studenckiego, np. zaproszenie Munira skierowane do Mamadou i do lektorki: „Kolega Mamadou, duża przerwa, klub, Mamadou, Ameen, pani nauczycielka, pić herbatę, dobrze?” (5), często z zastosowaniem strategii mieszanych;

37) przekazywanie opinii (komplementów) osoby trzeciej, np. Kamał do lektorki: „Mój kolega mówi: <<Pani jest bardzo ładna>>” (5);

38) plotkę, np. Zuhoor do nauczycielki: „Pani, Kamał ma już koleżanka” (5);

39) namowę, np. do przyjęcia podarunku, z zastosowaniem wielu strategii: Mamadou podchodzi do lektorki z podarunkiem: „To moja matka [tu: gest obrazujący tkanie]...”; gdy nauczycielka nie chce przyjąć prezentu, Mamadou namawia: „Nie, pani, to taki trochę prezent” (5);

40) kpinę, np. Ameen do roztargnionego Mamadou: „Mamadou, masz głowę?” (5);

41) ripostę na kpinę: „Mam dwa głowy” (Mamadou w odpowiedzi Ameenowi; 5);

42) wykrzyknienie, np. „Pani, ja kocham jeść!”, „Pani, ja kocham czekolada!” (Zuhoor; 6), również w funkcji potwierdzenia rozumienia, np. w wykonaniu Kamała, który skojarzył wprowadzany w czasie zajęć czasownik „rozmawiać” z widzianym w tramwaju napisem: „Aaa, nie rozmawiać z motorniczym!” (9) oraz w funkcji potwierdzenia własnej prawdomówności, np. „Jak Boga kocham!” (Kamał; 10);

43) zwrócenie się o pomoc zrealizowane z przełączeniem kodu: „Proszę, *help me go to Italy*, bardzo proszę” (Syryjczyk Saied; 6);

44) wyrażenie szacunku, np. wtedy, gdy Reza recytuje po persku wiersz na cześć nauczycielki, kończąc go zawołaniem: „Moja nauczycielka!” (6);

45) składanie życzeń z zastosowaniem technik mieszanych, np. wtedy, gdy Zuhoor podaje nauczycielce kwiaty wraz z nieortograficznie napisanym liścikiem: „Fszystkiego najlepszego. *I love you*” (6);

46) pouczenie, np. o charakterze metajęzykowym, jak wtedy, gdy Palestyńczycy pouczają Zuhoor, by nie reagowała pytaniem „co?” na polecenie nauczycielki: „Ty mówisz: <<ślucham?>>”. <<Co?>> albo <<czego?>> mówią na ulicy” (7);

47) powiadomienie, np. Kamal do lektorki: „Palestyna i Jemen dobre *relations*” (7); powiadomienie może również przyjąć formę komentarza o charakterze kulturowym oraz metajęzykowym, jak stwierdzenie Zuhoor: „Pani, mój akademik to jest *zoo*” oraz stwierdzenie Kurdów, że w ich języku istnieje również słowo „myszka” i znaczy to samo, co w języku polskim (7);

48) wyrażenie oburzenia – w sposób niewerbalny poprzez opuszczenie klasy, jak to uczyniła Zuhoor (8), a także z zastosowaniem technik mieszanych – słów i gestów, jak to zrobił Reza krytykujący zachowanie Arabów: „Ja nie lubię Arabów. Nikt nie lubi Arabów. Oni nie mają kultury. Oni, kiedy mają dziewczynę, to [tu pokazuje gestami szarpanie]... Ja nie wiem, co to znaczy! A Zuhoor? Ja nie lubię. Ona spóźnia się, nie mówi <<dzień dobry>>. To nie jest dobre” (10); wysokie napięcie emocjonalne towarzyszące monologowi Rezy uprawnia do zakwalifikowania opisanego aktu mowy również jako wyrażenia oburzenia, nie tylko opinii krytycznej;

49) wyrażenie obietnicy, np. wtedy, gdy Jemeńczyk obiecuje, że obetnie długie paznokcie: „Dobrze, jutro” (8) oraz w wykonaniu Raidy, z przełączeniem kodu: „Teraz ja już codziennie *come to* lekcje” (9);

50) definiowanie pojęcia, z zastosowaniem strategii mieszanych, jak wtedy, gdy Kamal definiuje pojęcie „zefir” [nazwa papierosów, które właśnie pali]: bierze pudełko zapalek, składa usta w rurkę i wypuszcza ze świstem powietrze do pudełka, dodając przy tym parę słów po arabsku (8), ale również w sposób tylko werbalny, z zastosowaniem jednorodnego kodu językowego, gdy ten sam słuchacz definiuje „cierpliwego człowieka”: „Człowiek cierpliwy może dużo wytrzymać. Ja jestem nerwowy, ale cierpliwy. Ja jestem zawsze cierpliwy z dziewczynami” (10);

51) refleksję i autorefleksję, często o charakterze kulturowym, np. wypowiedź Mamadou na temat stosunku Polaków do Afrykanów: „[...] Dzieci myślą, że w Afryce nie ma zegarków?” (9);

52) przechwalanie się, jak to uczynił Munir po wizycie w przychodni lekarskiej: „Pielęgniarka powiedziała: ja bardzo dobrze mówię po polsku” (9);

53) polecenie, np. „Chodź tutaj!”, „Daj mi!” (studenci arabscy; 10);

54) podtrzymywanie konwersacji, np. za pomocą zwrotu: „Jaki był pretekst rozmowy?” (10); ale również z użyciem zwrotów zachęcających do stawiania pytań: „Czekam na pytania”, „Proszę pytać”; „Dlaczego nie pytacie?” (w wykonaniu Kamala, który w improwizowanym wywiadzie odpowiada na pytania kolegów i zachęca ich do aktywnego udziału w wymianie; 10);

55) wyrażenie niepewności lub niedowierzania, np. „Bo ja wiem?”, „Czy ja wiem?” (10);

56) wyrażenie potrzeby kontaktu, np. „Ja chcę zawsze pani mnie pytać” (Kurd Omar; 10); stwierdzenie to można uznać jednocześnie za wariant prośby.

FAZA III (tygodnie 12–21)

Komunikujący się, do tej pory borykający się z materią języka, sztukujący ją elementami różnych kodów, kaleczący system nowego kodu, w tej fazie odzyskują głos. Oczywiście stwierdzenie to należy potraktować jako przenośnię; studenci nie odzyskują bowiem głosu, który kiedyś stracili, ale nabywają umiejętności w posługiwaniu się nowym głosem. Coraz lepiej więc potrafią wyrażać siebie za pomocą nowego środka przekazu.

Komunikaty odnotowane w trzeciej fazie nauki można uznać za *wariany* (odmiany) rodzajów aktów mowy zanotowanych w fazie poprzedniej, w której – jak to zostało przedstawione wyżej – nastąpiła eksplozja potrzeb komunikacyjnych zintegrowana z poszukiwaniem sposobów ich wyrażenia.

Wariantywność zanotowanych w tej fazie rodzajów aktów mowy polega na tym, że w jednym akcie mowy realizowany jest więcej niż jeden cel komunikacyjny. Na przykład w komunikacie, którego nadawcą jest Kamal opowiadający o feriach wiosennych: „W Łodzi. Same problemy. Problemy z dziewczyną. Problemy z Palestyńczykami. Tylko krew, noże, milicja, pogotowie. A moja dziewczyna pojechała do Zakopanego z Syryjczykiem, który ma dużo pieniędzy. Ja nie wierzę, że w Polsce jest *love*. Jest tylko praktyka” (12) widać kontaminację dwóch rodzajów aktów komunikacyjnych: sprawozdania oraz wyrażenia stosunku.

Można więc stwierdzić, że powstały w danym momencie i w danym kontekście komunikat jest wariantem obu rodzajów aktów mowy (inaczej – staje się złożonym aktem mowy), a więc, że autor tego monologu jednocześnie zdaje sprawę z wydarzeń oraz wyraża do nich stosunek.

Każdemu takiemu nowo powstałemu rodzajowi aktu komunikacyjnego zostanie nadana nowa nazwa. Cytowany wyżej akt mowy został określony jako

sprawozdanie z konkluzją dla podkreślenia, że oba cele komunikacyjne w przedstawionym komunikacie są jednakowo ważne¹.

Oto przykłady rodzajów aktów mowy (czasami dłuższych zdarzeń komunikacyjnych) wykreowanych przez uczących się właśnie w tej fazie (w opisie będzie położony nacisk na ich wariantowość w stosunku do typów odnotowanych w fazie drugiej i pierwszej):

57) sprawozdanie z konkluzją jako wariant sprawozdania oraz wyrażenia stosunku, por. cytowaną wyżej wypowiedź Kamala;

58) prośba o specjalne traktowanie jako wariant polecenia i próba manipulacji, jak wtedy, gdy Khaldoon, w komunikacie zrealizowanym w języku angielskim z dodatkiem polskich zwrotów: „tak?“, „dobrze?“, chce wymóc na lektorce „specjalne traktowanie” (12);

59) wyrażenie emocji za pomocą zachowań lokalnych, np. cmokania i strzelania palcami (12, 13);

60) stwierdzenie własnej niewiedzy jako wariant stwierdzenia oraz odmowy realizowane za pomocą „zwrotów wytrychów”; nazwijmy je tutaj zwrotami antykontaktowymi, jako że z ich pomocą realizowana jest strategia unikania kontaktu: „Nie wiem”, „Nie pamiętam” (13);

61) zabawa słowem jako forma słowotworzenia, np. wtedy, gdy studenci arabscy bawią się w spolszczanie arabskich imion i nazwisk (13), może przyjąć formę zabawy polskimi frazeologizmami, idiomami, rymowankami (13, 14);

62) samookreślenie (samoidentyfikacja) jako wariant wyrażenia stosunku (opinii), np. „Nie jestem Arabem, jestem Palestyńczykiem. Nie lubię Arabów” (Kamal; 13);

63) stwierdzenie o charakterze kulturowym jako wariant pytania oraz wyrażenia stosunku, np. „Dlaczego Polacy nie wiedzą, że Irańczycy to nie są Arabowie?” (Reza; 13);

64) pytanie o charakterze kulturowym jako wariant pytania i prośby o ob-

¹ Formułowana tu definicja wariantu rodzaju aktu mowy nie mieści się w klasycznej definicji terminu wariantu, którą znaleźć można w słownikach lub encyklopediach języka. W *Encyklopedii języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 372, warianty definiowane są jako „elementy językowe, które pod względem funkcjonalnym traktujemy identycznie, chociaż formalnie się różnią”. Przegląd definicji wariantów językowych znajdujemy w: K. Wołczuk, *Język nauczycieli w świetle badań lingwistycznych. Normatywne aspekty wariacji wyrazowej (na przykładzie nauczycieli nauczania początkowego siedleckich szkół podstawowych)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Siedlce 1993. Wyodrębnione w niniejszym rozdziale warianty rodzajów aktów mowy nie spełniają identycznych funkcji językowych. Można właściwie orzec, że w ramach tego samego rodzaju aktu mowy wyodrębniają się różne cele komunikacyjne i funkcje językowe, a jest to uzależnione od takich socjolingwistycznych uwarunkowań mowy, jak: kontekst, tonacja, scena. Wydaje mi się, że definicja wariantu rodzaju aktu mowy najlepiej mieści się w potocznej definicji wariantu, którą podaje *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1993, s. 658: „inne opracowanie, wykonanie czegoś, odmiana, modyfikacja, wersja”.

jaśnienie; często jest to prośba o pomoc, np. „Ja chcę porozmawiać z dziewczyną, ale jak?” (Ameen; 14); bardzo duża liczba, szczególnie od 15 tygodnia nauki;

65) pytanie o charakterze metajęzykowym jako wariant pytania i prośby o objaśnienie, np. „Proszę pani, jaka forma jest dobra: <<Proszę jedną kawę i herbatę>> albo <<Kawa, herabata – raz!>>?” (Munir; 15), bardzo duża liczba pytań tego rodzaju;

66) stwierdzenie o charakterze metajęzykowym jako wariant wyrażenia stosunku, np. „Polacy nie używają form w narzędniku, ale w mianowniku: <<Ty jesteś Arab, Palestyńczyk>>” (Munir; 15);

67) wyznaczenie jako wariant wyrażenia stosunku oraz opisu stanu emocjonalnego, np.: „Teraz, pani, jestem zadowolony. [...] A kiedy pani ze mną nie rozmawia, ja myślę, że pani mnie nie lubi” (Mamadou; 14);

68) wyrażenie braku zainteresowania poprzez zmianę dystansu (zachowanie lokalne?) jako wariant wyrażenia stosunku, jak wtedy, gdy Palestyńczycy, zgromadzeni w auli w czasie imprezy palestyńskiej, zaczęli wychodzić usłyszawszy polski zespół muzyczny (14);

69) odpowiedź na pytanie jako wariant sprawozdania oraz opisu sytuacji z użyciem strategii mieszanych, jak wtedy, gdy Jemeńczyk objaśnia brak posiadania książki i zeszytu: „Byłem wczoraj na spacer i [inscenizuje scenkę: idzie szybkim krokiem, upuszcza kartkę, przechodzi dalej]...” (14);

70) wykrzyknienie-pogróżka w tonacji żartobliwej, np. „Poczekaj, poczekaj, kochany!” (Palestyńczycy; 15);

71) prośba o radę w tonacji żartobliwej: „Ja poznałem dziewczynę, ale ona ma 15 lat. Co mam robić?” (Ameen; 15);

72) rada-pouczenie jako wariant polecenia, np. wtedy, gdy Awad robi wykład Munirowi, dlaczego trzeba chodzić na zajęcia: „Trzeba chodzić. Kiedy ty nie mówisz, to słuchasz, czy inni robią błędy, czy nie. Kontakt jest ważny” (16);

73) refleksja autoironiczna jako wariant usprawiedliwienia, np. „Opalam się, ale jeszcze nie jestem czarnuch” (Kamal; 16);

74) opis-porównanie zachowań kulturowych jako forma objaśnienia, jak wtedy, gdy Awad, z użyciem strategii mieszanych, porównuje i ocenia funkcjonowanie gestu „machnięcia ręką” w Polsce i w krajach arabskich: „U nas to [macha ręką].... nie znaczy to, co u was. U nas to prawie nic nie znaczy. U was [znów macha ręką]... i mówicie: <<Eee tam>>. My nie” (16);

75) definicja z użyciem środków paralingwistycznych jako wariant potwierdzenia rozumienia, np. wtedy, gdy lektorka, zobaczywszy Syryjczyka z zabrudzoną przez ptaka kurtkę, stwierdza: „To zrobił ptak. Pan rozumie?”, a Saied potwierdza opisując-definiując ptaka w niewerbalny sposób: „Tak [układa palce jednej dłoni w kształt dziobu ptaka i naśladuje dźwięki wydawane przez ptaka przy dziobaniu], ty-ty-ty-ty...” (16);

76) objaśnienie w formie pytania jako wariant definicji i potwierdzenia rozumienia, np. w formie inscenizacji, wtedy, gdy Kurd objaśnia kolegom znaczenie zwrotu pieszczotliwego „misiu”: „Czy to takie zwierzę [wyciąga ręce przed siebie i ryczy, jak niedźwiedź], uuuuuuu?” (17);

77) rada w tonacji życzliwej, np. Awad do milkliwego Omara: „Ty musisz dużo mówić, dużo rozmawiać” (17);

78) usprawiedliwienie w formie pisanej, np. list Zuhoor do nauczycielki: „Pani, ja iść do Warszawy na ostatnią lekcję [...]” (18);

79) riposta na skarcenie z elementami krytyki Polaków oraz z pochwałą samego siebie, np. w wykonaniu Kamala: „Mam więcej kultury niż wszyscy Polacy na świecie” (19);

80) usprawiedliwienie z elementami manipulacji (szantażu emocjonalnego), np. w wykonaniu Kamala: „Pani mnie rozumie” (19);

81) autokorekta jako wariant wyjaśnienia i usprawiedliwienia, np. w wykonaniu Zuhoor: „Pani kartkę przeczytała? Ja zrobiłam błąd [...]” (19);

82) wyrażenie niedowierzania poprzez zastosowanie potocznego zwrotu: „Pociąg mi tu jedzie!” jako zniekształcenie zwrotu frazeologicznego: „Tramwaj mi tu jedzie!” (Kurd Bikes; 20);

83) przekomarzanie się za pomocą wykrzykników jako wariant przedrzeźniania, w tym wypadku stylu mówienia lektorki oraz innych Polaków: „Ojej!”, „Ojejku!” i „Ależ skąd!” (Palestyńczycy i Reza; 20);

84) wyrażenie opinii jako wariant objaśnienia (w tonacji żartobliwej), np. w wykonaniu Zuhoor: „Ja muszę być chuda, bo ja jestem malutka” (21);

85) wyrażenie opinii poprzez zaszyfrowanie treści informacji jako forma protestu przeciwko uprzedzeniom Polaków wobec cudzoziemców, jak wtedy, gdy Kamal wtrąca się po arabsku do rozmowy prowadzonej po polsku przez lektorkę i Awada (13);

86) dopowiedzenie jako reakcja na przejęzyczenie się kolegi, np. gdy jeden ze słuchaczy mówi: „Boję się iść do d y s k o t e k i [zamiast: do d e n t y s t k i]”, Kamal dopowiada: „Tak, boi się iść do dyskoteki, bo tam stoją tacy [unosi ręce do góry, napina bicepsy] b r a m k a r z e” (20);

87) wyrażenie oburzenia jako reakcja na przejęzyczenie się kolegi, jak wtedy, gdy Reza nazwany przez Mamadou Reksem [imię psa z podręcznika studentów], ucina z nim kontakt słowny (19);

88) rozwinięcie (dopowiedzenie) wypowiedzi w formie wierszyka, jako trzeci element zdarzenia komunikacyjnego związanego z objaśnieniem symboliki godła polskiego; Kamal rozwija objaśnienie lektorki cytując fragment wierszyka Bełzy: „Kto ty jesteś? Polak mały. Jaki znak twój? [...]” (21);

89) odmówienie wykonania czynności (zaśpiewania piosenki) jako wariant objaśnienia (o charakterze autoironicznym), np. „Mam głos jak osioł” (21);

90) życzenie w formie wierszyka, np. życzenia Kamala dla Zuhoor: „Zuhoor, Zohoor, coś ci dam, mam dla ciebie róży kwiat [...]” (21);

91) wyrzut jako forma manipulacji, np.: „Pani mnie dzisiaj nie lubi” (Zuhoor; 21);

92) refleksja o charakterze metajęzykowym jako wariant opowiadania oraz samooceny, np. opowiadanie Munira o jego pierwszej podróży pociągiem w Polsce, kiedy to zaczął z nim rozmawiać pewien „facet”: „Proszę pani, ja patrzyłem tylko na zegarek i liczyłem minuty. Jeszcze pół godziny, jeszcze piętnaście minut do Wrocławia. Ja umiałem tylko powiedzieć <<dzień dobry>> i <<do widzenia>>. A teraz ja już mogę rozmawiać!” (21).

Komunikat ten jest przykładem na to, jak daleką drogę przebyli już słuchacze od momentu rozpoczęcia nauki. Widać, że od stanu zerowej kompetencji językowej doszli już (przynajmniej niektórzy) do punktu, w którym nie tylko są w stanie wyrazić swoje myśli, ale nawet kpić ze swojego „poprzedniego” stanu.

5.1.2. Rola tonacji i kontekstu

W ostatniej fazie można zaobserwować, jak wszechstronnie i spontanicznie, wykorzystując podniety płynące z wielu kierunków, komunikujący się modułują znaczenie komunikatu w zależności od sytuacji i własnych potrzeb. Odbywa się to bardzo często poprzez zabarwienie komunikatu (lub kilkakrotną zmianę zabarwienia), czyli poprzez tonację. Nierzadko je d y n i e zabarwienie (które budowane jest, jak wiadomo, za pomocą intonacji, mimiki, pozycji ciała, dystansu itp.) pomaga odbiorcy we właściwym odczytaniu sensu danego przekazu. Gdy przekaz zabarwiony jest ironicznie, właściwe odczytanie jego treści musi się wiązać z koniecznością przekodowania o 180 stopni znaczenia zawartego w informacji.

Każdy przekaz, niezależnie od okoliczności i rodzaju kodu, jest utrzymany w jakiejś tonacji; brak zabarwienia przekazu, a więc utrzymanie go w tonacji obojętnej, neutralnej, może przenosić równie dużą dawkę informacji na temat samego komunikatu i intencji nadawcy, co zabarwienie smutne, histeryczne czy radosne; dla przekazów charakteryzowanych jako formalne, służbowe, oficjalne, typowe jest właśnie takie „nijakie” zabarwienie. Gdy nadawca pragnie, by został zachowany dystans między nim a odbiorcą komunikatu, bardzo często zabarwia go neutralnie, czyli odbarwia.

Wystarczy przyjrzeć się zebranych w „Kronice” komunikatom, by zauważyć, iż w fazie pierwszej dominowała tonacja poważna, co wynikało z wielkiej koncentracji uczących się na samym procesie uczenia się – na tym, by właściwie zrozumieć lektora, wyartykułować obcojęzyczne słowo czy zwrot itp. Sytuacja

w grupie staje się mniej napięta w trzecim tygodniu, wtedy też pojawia się więcej komunikatów utrzymanych w tonacji żartobliwej.

W drugim okresie przekazy komunikacyjne realizowane są w tonacji poważnej i żartobliwej czasami (pod koniec tego okresu – od 9 tygodnia, gdy wielu słuchaczy przeżywa kryzys) w nastroju smutnym, a nawet histeryczno-konfesyjnym.

W fazie trzeciej, wraz ze wzrastającymi potrzebami poznawczymi słuchaczy, a także wraz z rosnącą liczbą porażek w nawiązywaniu kontaktów z Polakami i/lub z innymi cudzoziemcami, rośnie również liczba komunikatów utrzymanych w tonacji refleksyjnej, refleksyjno-smutnej, kpiącej, ironicznej lub autoironicznej. Niektóre wymiany komunikacyjne przeistaczają się w agresywne, naładowane emocjami demonstracje. Komunikacja przypomina w tej fazie porozumiewanie się członków rodziny, w której panuje model partnerski i każdy z każdym może wymienić poglądy i spontanicznie wyrazić uczucia.

Warto zauważyć, że wystąpienie danego rodzaju aktu mowy w dużej mierze jest uzależnione od kontekstu. Prośby, komplementy, zwierzenia, wyznania, usprawiedliwienia, nagany, krytyki, propozycje, wręczanie prezentów itp. są realizowane w przestrzeni nieoficjalnej, a więc poza klasą i – nierzadko – poza szkołą. Im bardziej osobista jest treść zawarta w danym akcie mowy, tym bardziej scena fizyczna, na której umiejscowiony jest wymiana komunikacyjna, oddala się od klasy. Zgodnie więc z tą regułą, studenci usprawiedliwiają swoje nieobecności w klasie lub na korytarzu, ale zwierzają się ze swoich intymnych przeżyć już w innej przestrzeni: np. przy herbacie, w czasie spacerów.

Przypomnijmy, iż Hymes nazywa kontekst (otoczenie, scenę) „kulturowym określeniem sytuacji”. Oznacza to, iż fizyczne otoczenie utożsamiane z rzeczywistą czasoprzestrzenią, jest tylko jednym z aspektów określających sytuację, w której rozgrywa się zdarzenie komunikacyjne, składające się z określonych aktów mowy. Kultura, osobowość, wzajemne nastawienie, zaangażowanie emocjonalne, płęć uczestników to kolejne aspekty. One to sprawiają, że wyróżnione powyżej rodzaje aktów mowy – same w sobie pozostające jedynie abstrakcyjnymi kategoriami, pojedynczymi elementami złożonego systemu komunikacyjnego – stają się niepowtarzalnymi w swej istocie faktami socjolingwistycznymi.

5.1.3. Realizacja funkcji językowych

Zostaną obecnie wyodrębnione dominujące funkcje językowe obecne w komunikatach słuchaczy w każdej fazie. Zostaną równocześnie opisane wzajemne odniesienia między funkcjami językowymi strategiami komunikacyjnymi oraz etapami socjalizacji.

Tak więc dla fazy pierwszej charakterystyczna jest niejednorodność językowa, która wyraża się w częstym przełączaniu kodu oraz w przenoszeniu znaczenia różnymi kanałami. Do kontaktu nakłania przede wszystkim lektorka. To ujawnianie się kodu/kodów oraz różnych sposobów przenoszenia informacji powoduje, że w komunikatach dominuje funkcja metajęzykowa. Wypowiedzi cudzoziemców w tym wstępnym okresie do tego stopnia różnią się od wypowiedzi *native speakerów*, że postronni słuchacze mogą mieć wrażenie, że uczący się języka prowadzą grę za pomocą nowego kodu językowego. Dzieje się to niejako poza sferą świadomości autorów komunikatów, którzy przecież pragną wyrazić coś innego niż tylko to, że są cudzoziemcami.

W pierwszej fazie rozmowy, mimo posługiwania się w tak wysokim stopniu nacechowanym (np. obcym akcentem, złą wymową) kodem, realizują w swoich komunikatach również wiele innych funkcji językowych: fatyczną – gdy kierują swą uwagę na kontakt z inną osobą, np. wtedy, kiedy kogoś witają, pozdrawiają itd. (a czynią to bardzo chętnie już od początku swojego pobytu w ośrodku przygotowawczym); funkcję emotywną (ekspresywną) – gdy zależy im na zrobieniu wrażenia na rozmówcy lub gdy wyrażają swoje uczucia, a więc wtedy gdy się przechwalają, wyrażają mimiką swoje stany, stosują wykrzyknienia itd. W okresie wstępnym studenci nierzadko pragną wywrzeć nacisk na rozmówcę, realizując tym samym funkcję perswazyjną (rozkazującą), odmianę funkcji ematywnej – np. wtedy, gdy wyrażają sprzeciw, naganę lub gdy chcą manipulować jego emocjami.

Często słuchacze proszą o wyjaśnienie reguł językowych (gdy komunikat skierowany jest na kod), realizując funkcję metajęzykową, tyle że tym razem funkcja ta obrazuje ich rzeczywiste potrzeby. W czasie powiadomień i objaśnień realizowana jest z kolei funkcja referencyjna (denotacyjna, denotatywna) – nacisk jest położony na temat, treść komunikatu. Niekiedy w jednym komunikacie realizowanych jest kilka równouprawnionych, a więc w jednakowy sposób dominujących, funkcji językowych; dzieje się tak chociażby w trakcie przechwalania się, w którym obok funkcji ekspresywnej (olśnienie kogoś) równie istotna wydaje się funkcja perswazyjna (ustalenie swojej wysokiej pozycji w grupie).

Mało jest natomiast w początkowej fazie przyswajania języka komunikatów, w których nacisk zostaje położony na formę przekazu i tym samym realizowana jest funkcja poetycka (estetyczna), choć i taki przypadek został zanotowany (wtedy gdy studenci wyśpiewywali koniugację polskiego czasownika, choć właściwie jest w nim realizowana równocześnie funkcja metajęzykowa: pośrednim celem takiej zabawy miało być zapamiętanie odmiany czasownika).

Ze względu na niewielką jeszcze mobilność słuchaczy, mało jest w tym okresie próśb o objaśnienie norm społecznych, czy kulturowych, rzadko więc uczący się zwracają uwagę na rzeczywistość pozajęzykową (kontekst), a co się

z tym wiąże, niewiele jest takich aktów mowy, w których realizowana jest funkcja poznawcza (denotatywna, kontekstowa)². W fazie drugiej najważniejszy staje się kontakt i na niego kładzie się bardzo często nacisk; wiele komunikatów realizuje więc funkcję fatyczną.

Rośnie liczba „podręcznych” zwrotów, dzięki którym studenci mogą nawiązać kontakt i podtrzymać go. Słuchacze nieustannie gdzieś się zapraszają się, coś sobie proponują, witają się, żegnają. Są to typowe sytuacje, w których ta funkcja jest realizowana. Coraz częściej studenci wyrażają własny stosunek, prawią komplementy, plotkują, opowiadają, zwierzają się, bawią się nowym kodem językowym i realizują przy tym inne różnorodne funkcje językowe, choć funkcja ekspresywna jest realizowana, po fatycznej, najczęściej.

Coraz częściej przedmiotem zainteresowań cudzoziemskich rozmówców staje się język docelowy: jego system i społeczne użycia. W tym okresie zainteresowanie językiem (kodem) wyraża się wieloma pytaniami metajęzykowymi oraz manifestowaniem znajomości sporej liczby słów i zwrotów. Ta tendencja jest zintegrowana z powolną, ale systematyczną adaptacją rozbitków oraz z poznawaniem przez nich najbliższych okolic.

W fazie trzeciej tendencja do kolokwializacji języka oraz do pełniejszego uczestnictwa studentów zagranicznych w życiu społecznym kraju pobytu wyraża się za pomocą wielu pytań, prośb o radę, refleksji, komentarzy itd. związanych z samorealizacją społeczną cudzoziemców, a więc komunikatów, w których realizowana jest funkcja poznawcza (pytania o religię, kulturą polską, wzory zachowań...) oraz metajęzykowa (zgodnie z modelem: „Czy to jest dobrze/poprawnie?”). Nowy język staje się więc narzędziem poznawczym.

Równocześnie w komunikatach są obecne wszystkie inne funkcje językowe przedstawione wcześniej. Większa sprawność w posługiwaniu się językiem pozwala już słuchaczom na pełniejszy opis rzeczywistości i siebie – pojawia się

² Wśród badaczy istnieją rozbieżności w interpretacji funkcji języka określonych przez R. Jakobsona, np. M. R. M a j e n o w a w, *Poetyka teoretyczna*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1979, s. 97, wyróżnia i opisuje sześć funkcji: 1) poznawczą (denotatywną, oznaczającą), skierowaną na kontekst; 2) emotywną (ekspresywną), skierowaną na nadawcę; 3) konatywną (impresywną), skierowaną na odbiorcę; 4) fatyczną, skierowaną na kontakt; 5) metajęzykową, skierowaną na sam kod; 6) poetycką (estetyczną), skierowaną na sam komunikat. Z kolei Z. B o k s z a ń s k i, A. P i o t r o w s k i, M. Z i ó ł k o w s k i w: *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 82–87, wyróżniają i opisują, również w oparciu o klasyfikację Jakobsona, siedem funkcji: 1) ekspresyjną (emotywną), skierowaną na nadawcę; 2) perswazyjną (rozkazującą, pragmatyczną), skierowaną na odbiorcę; 3) poetycką, skierowaną na formę przekazu; 4) fatyczną (kontaktową), skierowaną na kanał; 5) metajęzykową, skierowaną na kod; 6) denotacyjną (referencyjną, odniesieniową), skierowaną na temat; 7) kontekstową (sytuacyjną), skierowaną na kontekst. W niniejszej publikacji zasadniczo idę tropem Majenowej, choć w pewnych punktach swojej analizy przyjmuje (korzystając z sugestii trzech autorów) propozycję uwzględnienia w ramach funkcji impresywnej również funkcji perswazyjnej, a także funkcji denotacyjnej (referencyjnej) skierowanej na temat obok funkcji poznawczej (skierowanej na kontekst).

duża liczba sprawozdań, opisów, opowiadań, refleksji. Przytoczone fakty świadczą o tym, że zmiany i przekształcenia kreowanych przez komunikujących się aktów mowy zachodzą fazowo i że kierunek tych zmian pokrywa się z tendencjami w zakresie stosowania przez słuchaczy określonego repertuaru strategii komunikacyjnych, które z kolei są zintegrowane z socjalizacją słuchaczy.

5.2. Kształt społeczny wymian komunikacyjnych

Elementy dyskursu toczącego się w klasie zostaną obecnie ustrukturalizowane w porządku od najmniejszego do największego. Posłużę się w tym miejscu ustaleniami znanych analityków dyskursu J. Sinclaira i M. Coultharda³, którzy – szczęśliwie dla niniejszej analizy – oparli swoje teorie na analizie komunikacji przebiegającej w klasie.

Badacze za podstawowy element dyskursu uznali wypowiedź (*utterance*): wszystko to, co powiedział jeden mówca, zanim odezwał się drugi. Następny stopień dyskursu stanowi wymiana (*exchange*), w skład której wchodzi dwie lub więcej wypowiedzi. W niektórych wypowiedziach generowanych przez jedną osobę można wyróżnić mniejsze elementy, które badacze za Bellackiem⁴ nazwali ruchami (*moves*); są one świadectwem dialektyki obecnej w ramach pojedynczej wypowiedzi. Ruchy są elementami pogranicznymi (*boundary elements*). Choć „fizycznie” należą do wypowiedzi A, logicznie przynależą jednak zarówno do wypowiedzi A, jak i do wypowiedzi B – następnej.

Na przykład w wymianie:

„Nauczyciel: – Czy możesz mi powiedzieć dlaczego ciągle jesz? Tak.

Uczeń: – Chcę być mocny.

Nauczyciel: – Chcesz być mocny. Tak. Chcesz być mocny. A dlaczego chcesz być mocny?”⁵ Podkreślony element drugiej wypowiedzi to właśnie wspomniany wyżej ruch: część wypowiedzi nauczyciela, która logicznie przynależy również do następnej, spodziewanej wypowiedzi ucznia (odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytanie). Na tym etapie badań nad specyfiką dyskursu toczącego się w klasie badacze uznali właśnie ruch za najmniejszy jego element, a następnie przedstawili strukturę typowej wymiany komunikacyjnej mającej miejsce w sytuacji lekcji szkolnej:

³ J. H. Mc. Sinclair, M. Coulthard, *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London 1975, s. 21–23.

⁴ A. A. Bellack i in., *The Language of the Classroom*, Teachers College Press, Columbia University, New York 1966.

⁵ Cytowana wymiana komunikacyjna wg: K. M a l m k j a e r, *The Linguistics Encyclopedia*, Routledge, London – New York 1991, s. 103.

rozpoczęcie (*initiation*) – przez nauczyciela
 odpowiedź (*response*) – ucznia (studenta)
 sprzężenie zwrotne (*feedback*) – reakcja nauczyciela na wypowiedź ucznia.

W cytowanym wyżej przykładzie wymiany komunikacyjnej pierwsza wypowiedź (nauczyciela) stanowi rozpoczęcie wymiany (słowo: „tak” to prawdopodobnie reakcja werbalna nauczyciela na zgłoszenie się danego ucznia do odpowiedzi). Następuje potem odpowiedź ucznia, a po niej sprzężenie zwrotne (trzykrotne potwierdzenie) i (w tej samej wypowiedzi) ruch – pytanie nauczyciela inicjujące następną wypowiedź drugiego uczestnika tej wymiany komunikacyjnej.

Analizując ruchy stanowiące części składowe wielu wypowiedzi, badacze zauważyli, że one również mogą być ustrukturalizowane, wewnątrznie podzielone. Te najmniejsze jednostki składowe ruchów (będące jednocześnie najmniejszymi częściami dyskursu) określili jako akty (*acts*); wyodrębniając je w dłuższej, wewnątrznie podzielonej, innej od cytowanej powyżej, wypowiedzi nauczyciela, która – choć generalnie spełniała funkcję inicjacji wymiany komunikacyjnej – była jednak złożona z autonomicznych części.

W dalszej części analizy badacze zauważyli, iż każdy z nauczycieli używa krótkich zwrotów: „tak”, „dobrze”, „O.K.”, „teraz...”, „w porządku”, które powiadają o kolejnej fazie lekcji i nazwali tę warstwę dyskursu ramą (*frame*). Zaobserwowali ponadto, że nauczyciele często formułują stwierdzenia o charakterze metajęzykowym (lub lepiej metadyskursowym), których główną funkcją jest powiadamianie o tym, co dalej będzie się działo w czasie lekcji; np. wtedy, gdy oznajmiał: „A teraz zajmiemy się ...”, „Przejdźmy do następnego punktu...” itp. Tego rodzaju działanie zostało nazwane ukierunkowaniem (*focus*).

Odkrycie elementów pogranicznych, ramy i ukierunkowania doprowadziło badaczy do wysunięcia tezy, iż istnieje jednostka szersza niż wymiana komunikacyjna i nazwali ją transakcją (*transaction*) czyli działaniem, którego podstawowym celem jest uzgodnienie czegoś (zwróćmy uwagę, że w definicji komunikacji Lustiga i Koester transakcyjność to jedna z pięciu podstawowych cech procesu komunikacyjnego (por. podr. 1.1.1). Najszerszą warstwą dyskursu toczącego się w klasie jest lekcja, w skład której wchodzi jedna lub więcej transakcji.

Tak więc kolejne warstwy dyskursu szkolnego⁶ to: akt, ruch, wypowiedź, wymiana (w której wyróżniamy ramę oraz ukierunkowanie), transakcja, lekcja.

⁶ Polscy badacze również zaczęli interesować się dyskursem szkolnym, np. B. O s t r o m ę c k a - F r a c z a k w artykule: *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzensis”, 1996, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 7-8, s. 13, zwraca uwagę na to, że lekcja szkolna (jako „zdarzenie językowo-dydaktyczne”) powinna stać się przedmiotem badań zarówno pedagogów, jak i lingwistów. Postulat ten został zrealizowany np. przez K. W o j t c z u k, zob.: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, „Rozprawy Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej”, nr 45, Siedlce 1996.

W badaniach poszłam tropem nie analityków dyskursu, których interesuje opis całości dyskursu w obrębie danej sytuacji, ale tropem analityków konwersacji, reprezentowanych przez takich badaczy jak H. Sacks i A. Schegloff⁷, którzy raczej koncentrują się na mniejszych segmentach rozmowy, składających się z kilku zwrotów (*turns*) (sygnalizowanych zmianą osoby mówiącej bądź tematu), i którzy „widzą konwersację jako jedną z praktyk społecznych studiowanych w etnometodologii”⁸. Hymesowski podział na akty mowy, zdarzenia komunikacyjne, sytuacje komunikacyjne traktowany jest zazwyczaj jako baza w większości analiz kwersacyjnych. Analitycy konwersacji, w odróżnieniu od analityków dyskursu, duży nacisk w swoich analizach kładą na pozawerbalne aspekty komunikowania się oraz rezygnują z pojęcia wypowiedzi prawdopodobnie dlatego, że kojarzy się ono z jedynie werbalnym sposobem przekazywania znaczenia.

Celem tej części analizy komunikowania się grupy cudzoziemców uczących się języka polskiego będzie wyodrębnienie modeli interakcji (wzorców zachowań społeczno-językowych). Zostaną tu wykorzystane wnioski z badań zarówno analityków dyskursu, jak i – inspirowanych etnografią mowy – analityków konwersacji.

Korzystając więc z ustaleń tych pierwszych można stwierdzić, iż w fazie pierwszej najbardziej typowe wymiany komunikacyjne są zainicjowane przez nauczycielkę i składają się z dwóch lub z trzech (rzadziej z czterech) wypowiedzi. Używając terminologii stosowanej przez drugą grupę badaczy można z kolei zauważyć, iż w najbardziej typowym zdarzeniu komunikacyjnym zanotowanym w tej fazie bierze udział dwóch uczestników; jest ono najczęściej zainicjowane przez uczestnika pochodzącego z obszaru kultury języka docelowego (przez nauczycielkę), a jego cechą charakterystyczną stanowi jeden, najwyżej dwa, zwrot/zwroty.

Lektorka pragnie w tym okresie pobudzić językowo jak największą liczbę słuchaczy, chce oswoić ich z nowymi uwarunkowaniami socjojęzykowymi stawiając wiele krótkich pytań wymagających lakonicznych odpowiedzi. Bardzo znaczny na tym etapie wzajemnych kontaktów jest udział elementów niewerbalnych w odpowiedziach a także w pytaniach nauczyciela. Studenci rzadko inicjują wymiany komunikacyjne z nauczycielką lub z kolegami pochodzącymi z innych

⁷ Główne dzieło, w którym zostały sformułowane podstawy analizy konwersacji to: H. S a c k s, *Lectures on Conversation*, ed. G. Jefferson, introd. E. A. Schegloff, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA 1992.

⁸ Zob. np.: K. M a l m k j a e r, *The Linguistics...*, s. 106; P. T r u d g i l l w: *Introducing Language and Society*, Penguin English, London 1992, s. 31–32, określa etnometodologię jako gałąź socjologii wykorzystującą nagrany materiał konwersacyjny. Stwierdza, iż: „etnometodolodzy nie są szczególnie zainteresowani językiem konwersacji jako takim, ale raczej treścią tego, co zostało powiedziane [...], a w szczególności tego, co n i e zostało powiedziane [...]”.

obszarów językowo-kulturowych, choć takie wymiany zdarzają się. Podstawowym modelem interakcji w fazie pierwszej jest więc typ, który określimy jako:

a:

inicjacja (najczęściej w formie pytania) – zapoczątkowana przez nauczyciela
odpowiedź – studenta

sprężenie zwrotne – reakcja nauczyciela na odpowiedź studenta
(wymiana ta może być kontynuowana), np.:

Gdy w grupie pojawia się nowa studentka Jordanka, lektorka pyta grupę: „Jaka jest nowa studentka?” Palestyńczyk Kamal (który wcześniej powiedział, że jest „fajna”) „rozgniała” lewą dłoń pięścią prawej dłoni. Lektorka: „Co o znaczy?” Kamal po cichu: „*Envy*” (3).

W fazie drugiej i trzeciej, przy stałej obecności pierwszego typu interakcji, pojawia się coraz więcej interakcji reprezentujących następujące typy:

b:

inicjacja – zapoczątkowana przez studenta
odpowiedź – nauczyciela

sprężenie zwrotne (reakcja studenta na odpowiedź nauczyciela)
(wymiana taka może być kontynuowana, w interakcjach tego typu uczestniczy jeden student i jeden nauczyciel), np.:

Lektorka oddaje zeszyty ze sprawdzoną pracą domową. Palestynka Zuhoor przegląda zeszyt, a następnie pyta: „Pani, bardzo ładnie?”
Lektorka: „Bardzo ładnie.”

Zuhoor: „Dlaczego nie [wykonuje gest pisanie] b a r d z o ł a d n i e?” (4)

c:

inicjacja – przez studenta A
odpowiedź – studenta B

sprężenie zwrotne – odpowiedź studenta A (lub brak sprężenia zwrotnego)
(wymiana taka może być kontynuowana, uczestniczy w niej co najmniej dwóch studentów), np.:

W czasie spotkania towarzyskiego odbywają się tańce. Palestyńczyk Munir podchodzi do Malijczyka Mamadou: „Ty [inscenizuje taniec] bardzo ładnie, ale ty taki [podnosi rękę nad głowę, co ma oznaczać wysoki wzrost]...; ty dziewczyna trudno”.

Malijczyk: „Nie ma problemu”. (6)

d:

inicjacja – przez studenta A (lub przez nauczyciela)

odpowiedź – nauczyciela (lub studenta A)

sprzężenie zwrotne (reakcja studenta B lub grupy studentów na to, co powiedział (jak się zachował) student A (lub nauczyciel)

odpowiedź studenta A lub nauczyciela (lub brak odpowiedzi)

(wymiana może być kontynuowana, uczestniczy w niej co najmniej trzech rozmówców), np.:

Lektorka zadaje Zuhoor pytanie. Studentka odpowiada: „Co?” Koledzy Palestyńczycy poprawiają ją: „Ty mówisz: <<Słucham?>> <<Co?>> albo <<czego?>> mówią na ulicy!” (7)

Lektorka pyta Jemeńczyka Mortadę: „Dlaczego nie ma pan dzisiaj zeszytu ani książki?”

Mortada: „Byłem wczoraj na spacer i [student inscenizuje scenkę: idzie szybkim krokiem, upuszcza kartkę i przechodzi dalej]...”

Lektorka wprowadza czasowniki „zgubić coś” i „zgubić się”, a następnie zwrot: „Przepraszam, zgubiłem się, nie wiem gdzie jest moja ulica.”

Na to Kamal: „Polacy nie pomogą. Oni powiedzą: <<Ty jesteś czarnuch>>”. (14)

Zrozumiałe jest, iż wraz z rozwojem umiejętności językowych i społecznych wzrasta długość oraz stopień złożoności wypowiedzi (komunikatów) kreowanych przez cudzoziemców mówiących po polsku. Jeśli komunikaty fazy pierwszej składały się z pojedynczych zdań, czasami z dwóch, trzech zdań lub ich równoważników (często ilustrowanych gestami), to już w fazie drugiej ich długość rośnie nawet do siedmiu (a czasami nawet do dziesięciu) zdań lub ekwiwalentów zdań w jednej wypowiedzi-komunikacie. Oczywiście nie są to nadal komunikaty zrealizowane wyłącznie w kodzie języka polskiego. W fazie trzeciej wypowiedzi cudzoziemców nie wydłużają się w zasadniczy sposób, natomiast stopień ich zorganizowania coraz bardziej zbliża się do wzorca reprezentatywnego dla komunikatów kreowanych przez rodzimych użytkowników języka polskiego (por. przytaczane już opowiadanie Munira o podróży pociągiem).

Niektóre z komunikatów mają złożoną strukturę wewnętrzną, poprzez którą ujawniają się złożone potrzeby komunikujących się cudzoziemców a także wzajemne relacje rozmówców.

Oto przykład:

Kamal do nauczycielki: „Mam problem. Mam nową dziewczynę. Ona nie chce iść do Kaskady. Ona nie chce iść do akademika. Ja nie wiem, co robić. Ja nie rozumiem ta dziewczyna, ale ona jest najlepsza.

Lektorka: „To gdzie się spotykacie?”

Kamal: „Na stacja tramwaj. Ona ma *dog* – piesa. On nazywa się Sojka. Co to znaczy? Ja nie wiem, co robić. Ja cały czas myślę o ta dziewczyna”.

Lektorka: „Może ona pana nie lubi?”

Kamal: „Może. Ale ona pierwsza *was smiling to me*”. (8)

Wymiana ta jest zapisem zdarzenia komunikacyjnego mieszczącego się w kategorii zwierzenia i stanowi część sytuacji komunikacyjnej, którą określa się mianem spotkania towarzyskiego. Odbywa się ono w klubie studenckim. Zdarzenie to ma charakter transakcji (negocjacji) składającej się z serii wymian komunikacyjnych, a głównym celem zainicjowanej przez cudzoziemskiego studenta rozmowy jest rozwiązanie problemu osobistego. Kamalowi podoba się polska dziewczyna, wydaje mu się, iż on jej się również podoba, ale dziewczyna nie chce się z nim umawiać. Najbardziej interesująca jest centralna (podkreślona) część wymiany komunikacyjnej.

Widzimy, że tylko pierwsze zdanie stanowi odpowiedź na zadane przez lektorkę pytanie. Dalsza część wypowiedzi jest w niewielkim jedynie stopniu zintegrowana z tematem zainicjowanego przez studenta zwierzenia. Co prawda zdanie, w którym pojawia się informacja o tym, że dziewczyna ma psa („Ona ma *dog* – piesa.”) jest związane z pierwszym zdaniem całej wypowiedzi; związek ten polega na tym, że dziewczyna spaceruje z psem w okolicach torów tramwajowych, ale kolejny element podkreślonej wypowiedzi („On nazywa się Sojka. Co to znaczy?”) ma już charakter autonomicznego pytania metajęzykowego o charakterze inicjacji (student spodziewa się odpowiedzi na to pytanie). Następnie, nie czekając na odpowiedź, wraca do roztrząsania swojego problemu, przedstawiając się znów na stylistykę charakterystyczną dla zwierzenia.

Dalszy ciąg analizowanego zdarzenia komunikacyjnego zdaje się wskazywać na to, że prawdziwym celem podjętej rozmowy stała się negocjacja znaczeń tkwiących w zachowaniach kulturowych. Taki cel wyłania się wielokrotnie podczas spotkań i rozmów o charakterze międzykulturowym. Wyłania się w sposób spontaniczny, nierzadko mimochodem, bez początkowej intencji. Analiza wielu innych wymian komunikacyjnych pozwala na wyciągnięcie wniosku, iż najważniejszą cechą komunikowania się międzykulturowego jest jego transakcyjność. W każdej właściwie wymianie odbywającej się między rozmówcami reprezentującymi odrębne obszary kulturowo-językowe testowane są możliwości wzajemnego zrozumienia, uzgadnianie są formy interakcji, które obie strony będą w stanie zaakceptować.

Studenci cudzoziemcy porozumiewający się w języku polskim jako drugim szybko zaczynają używać pojedynczych słów i zwrotów, takich jak: „tak?”, „dobrze”, „czy to jest dobrze?”, „co to znaczy?”, „rozumiesz pani?”, „pani, pamiętasz?”, „dobrze, pani?”, „prawda?”, które pomagają im w uzgadnianiu

znaczeń w toczących się wymianach. Te słowa i zwroty stanowią właśnie ramę dla przebiegających (zarówno w klasie, jak i poza nią) transakcji znaczeń.

W analizowanym wyżej przykładzie lektorka występuje w potrójnej roli: 1) uczestniczki spotkania towarzyskiego, 2) powierniczki oraz 3) przewodnika kulturowego, podobnie jak jej rozmówca, który 1) tak jak i ona uczestniczy w spotkaniu, 2) zwierza się po to, by znaleźć rozwiązanie swoich problemów osobistych, 3) szuka odpowiedzi na pytania o charakterze kulturowym. Wymienione tu role nie są rolami jedynymi, a jedynie dominującymi w danej sytuacji.

Każdy Polak, z którym student zagraniczny kontaktuje się podczas pobytu w Polsce, występuje w podwójnych lub potrójnych rolach, przynajmniej w okresie wstępnym, gdy cudzoziemcy poznają nowy obszar kulturowy i gdy wzajemna obcość jest odbierana jako znaczna. Równocześnie każdy cudzoziemiec jest podobnie traktowany przez Polaków – najpierw jako „nie swój”, później dopiero jako partner, z którym można prowadzić „prawdziwą” konwersację.

Tym, co podlega transakcji w dialogu międzykulturowym, jest więc najpierw kultura, później dopiero cała reszta. Bezpośrednim tego wynikiem jest wielowarstwowość tego typu dyskursu, z której zdają sobie sprawę badacze, ale którą bagatelizują uczestnicy spotkań międzykulturowych, narażając się tym samym na zderzenia kulturowe.

5.3. Stosunek do norm interakcji oraz możliwość ich interpretacji

Saville-Troike określa *normy rządzące interakcją* jako „stwierdzenia nakazowe (*prescriptive statements*) dotyczące zachowań ludzkich – tego, jak ludzie <<powinni>> postępować; przy czym reguły te są powiązane z wartościami wspólnymi (*shared values*) danej społeczności mowy [...], a o ich obecności świadczą reakcje [osób reprezentujących daną społeczność mowy – G. Z.] na ich naruszanie przez innych oraz poczucie, iż zachowanie przeciwne do nakazanego jest nieuprzejme lub w pewien sposób dziwaczne”.

Reguły interpretacji to zdaniem tej samej autorki „dodatkowa wiedza na temat danej społeczności mowy i jej kultury potrzebna do zrozumienia zdarzenia komunikacyjnego; nawet najbardziej szczegółowy, ale powierzchowny opis nie pozwala odpowiednio zinterpretować ukrytego znaczenia”⁹.

Z tych stwierdzeń wynikają następujące wnioski, istotne dla podjętych badań nad społecznością studentów zagranicznych: ktoś, kto nie potrafi zinter-

⁹ M. Saville-Troike, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell, UK & Cambridge USA, Oxford 1994, s. 154–155.

pretować reguł rządzących interakcjami międzyludzkimi jest narażony na ich naruszanie, i przeciwnie – im większa jest umiejętność interpretowania reguł interakcji w danej społeczności mowy, tym mniej jest naruszeń, tym bardziej zwiększa się stopień uczestnictwa danej osoby w życiu danej społeczności.

Prześledźmy obecnie, jak słuchacze badanej grupy ustosunkowują się do norm interakcji. W obserwacjach zostanie położony nacisk na następujące zagadnienia:

1) naruszanie norm interakcji przez cudzoziemców z punktu widzenia przedstawiciela polskiej społeczności mowy; będą tu więc brane pod uwagę takie zachowania socjojęzykowe cudzoziemców, które tuziemcom wydały się niezgodne z polskimi normami interakcji;

2) naruszanie norm interakcji przez kolegów z grupy z punktu widzenia innych kolegów (pochodzących z odmiennej kultury);

3) naruszanie norm interakcji przez osobę z polskiej linguakultury z punktu widzenia studentów zagranicznych;

4) umiejętność interpretowania norm interakcji obowiązujących w innych niż rodzima grupach kulturowych.

Jak widzimy z przedstawionego zestawienia, problem stosunku do norm interakcji jest, jeśli nie najważniejszym, to z pewnością najbardziej samoeksponującym się elementem dialogu międzykulturowego.

5.3.1. Naruszanie norm interakcji przez cudzoziemców z punktu widzenia lektorki

Jako przedstawicielka polskiej społeczności mowy zwróciłam w trakcie kontaktów z obserwowaną grupą na następujące uchybienia, jakich dopuścili się oni wobec obowiązujących w Polsce reguł interakcji:

5.3.1.1. Naruszenia w zakresie stosowania zwrotów adresatywnych

Można je rozpatrywać w zależności od typów interakcji, w które wchodziłi cudzoziemcy. Najważniejszymi elementami decydującymi o kształcie interakcji są status oraz wiek rozmówców. W związku z tym oddzielnie zostaną omówione uchybienia w zakresie zwracania się cudzoziemców:

- a) do nauczycieli, tzn. osób starszych i jednocześnie o wysokim statusie;
- b) do innych kolegów cudzoziemców, a więc do osób w podobnym wieku oraz o tym samym statusie;
- c) do pracowników niedydaktycznych ośrodka przygotowawczego, tzn. do osób starszych, ale o niższym statusie niż nauczyciele.

Ad A. Naruszenia w zakresie zwracania się do polskich nauczycieli były bardzo częstym zjawiskiem. Stosowanie formy „ty” obserwowane było jedynie w pierwszej fazie lub w fazie drugiej w przypadku studentów wolniej rozwijających się językowo; studenci, jak Kurd: „Ty też dobry nauczyciel” lub Syryjczyk: „Ty pisze ładnie...” powielali w takich sytuacjach wzory z języka angielskiego.

Cudzoziemcy, niemal wszyscy bez wyjątku, szybko uczą się, że w Polsce obowiązuje formalny sposób zwracania się do osób o wyższym statusie. Uchybienia biorą się z tego, że studenci zagraniczni upraszczają zwroty adresatywne, pomijając jakiś element zwrotu. Dzieje się tak zawsze w pierwszych fazach i w co najmniej połowie przykładów zanotowanych w fazie trzeciej. Nagminnie pomijanym elementem jest w takich zwrotach czasownik „proszę”; a więc studenci, zwracając się do nauczyciela, konstruują wypowiedź według takich modeli: „Pani, mam problem”; „Pani nauczycielka, mam problem”; „Nauczycielka, mam problem”; „Pani Grażyna, mam problem” (wymienione zwroty często występowały w pierwszej oraz drugiej fazie); „Ale, pani !...” – jako zwrot ekspresyjny; „Pani, bardzo ładnie?” – w fazie drugiej; „Dlaczego, pani?”, „Prawda, pani?” oraz „To nie ja, pani” w fazie trzeciej itp.

Malijczyk Mamadou w zwrotach typu „Pani, mam problem” czy „Ale, pani...” powieli wzory z języka francuskiego; tak zresztą jak w późniejszych wypowiedziach, gdzie forma „pani” łączona jest z czasownikiem w drugiej osobie liczby pojedynczej, w miejsce poprawnej osoby trzeciej, jak w zwrocie: „Pani pamiętasz?” (5). Norma francuska realizowana jest tu niedokładnie, bowiem w języku francuskim obowiązuje dodanie do formy *madam* czasownika w 2 osobie liczby mnogiej, nie pojedynczej; w realizacji w języku polskim zachodzi prawdopodobnie uproszczenie poprzez kontaminację dwóch wzorów odmiany: polskiego (stąd czasownik w liczbie pojedynczej) i francuskiego (stąd czasownik w drugiej osobie).

Zresztą, podobne uchybienia nie są charakterystyczne jedynie dla frankofonów. Może to świadczyć o innych niż wspomniane korzeniach takiego naruszenia norm językowych. Przypomnę, iż sami Polacy w mowie potocznej często pozwalają sobie na podobne ostępstwa, a niektórzy cudzoziemcy są w stanie, i to bardzo wcześnie, wychwycić je (por. np. spostrzeżenie Kamala: „Czy to jest dobrze: <<rozumiesz pan>>?” 5). Formę rozwiniętą: „Proszę pana/pani” przyswajają studenci o refleksyjnym stosunku do języka (w badanej grupie był to Munir).

Ad B. W zwrotach adresatywnych kierowanych do kolegów cudzoziemców najczęściej zdarzały się naruszenia dwojakiego typu: po pierwsze – zwracanie się w sposób formalny, jak np. Munir do Malijczyka: „Pan Mamadou, dobrze? Tak?” (2), co należy uznać za hiperpoprawność. Często

cudzoziemcy zakodowują sobie, że w Polsce grzeczny jest ten, kto stosuje formy „pan”, „pani” i postępują zgodnie z tym kodem kulturowym w każdej sytuacji, niezależnie od statusu osoby, do której się zwracają.

Zwrot: „Cześć, kolega!” jest z kolei typowym powitaniem stosowanym w Studium dla Cudzoziemców w Łodzi we wzajemnych kontaktach męskiej części społeczności studenckiej (nigdy nie słyszałam zwrotu: „Cześć, koleżanka!”). W polskiej linguakulturze zwrotem: „Cześć!” (czasami z dodatkiem imienia w mianowniku nie w wołacz, np. „Cześć, Adam!”) witają się dobrzy znajomi. Zwrot: „Cześć, kolega!” to przykład twórczości cudzoziemców komunikujących się w nowym języku. W ośrodku przygotowującym cudzoziemców z całego świata trudno jest zapamiętać wszystkie cudzoziemskie imiona. Dodatek rzeczownika „kolega” to bardzo pomysłowe rozwiązanie tego problemu i jednocześnie informacja określająca wspólny status witających się osób (zwróćmy uwagę, że w podobny sposób witają się w Polsce lekarze, znów tylko mężczyźni);

Ad C. D o p r a c o w n i k ó w n i e d y d a k t y c z n y c h SJPdC studenci zwracali się tak, jak do swoich kolegów, a więc w drugiej osobie liczby pojedynczej. Mimo że *de facto* stanowi to naruszenie polskiej normy językowej, jednak w warunkach lokalnych (tzn. w ośrodku przygotowawczym) nie należy interpretować takich zachowań jako nieodpowiednich. Studenci jedynie powielają wzory stosowane wobec nich przez pracowników niedydaktycznych, zwyczajowo stosujących w zwrotach bezpośrednich formę „ty”. Cudzoziemcy nigdy jednak nie odnoszą się w podobny sposób do nauczyciela, nawet wtedy, gdy on zwraca się do nich w sposób nieformalny. Ta różnica zachowań wpływa z dostrzegania przez nich zróżnicowań w statusie społecznym.

5.3.1.2. Łamanie tabu społeczno-językowego obowiązującego w polskiej społeczności mowy

Palestyńczyk Kamal w żartach i przekomarzankach językowych: „papier do...” (3), „*I must* iść do Central kupić slipy i kalesony” (4) narusza tabu, które można sformułować tak: „nie wypada głośno mówić w sytuacjach oficjalnych (a za taką należy przecież uważać lekcję) o intymnych częściach ciała, ani o częściach garderoby przykrywających te części ciała, ani nawet tych tematów sugerować”.

Palestyńczyk Awad, przechwalając się znajomością poznanych w szpitalu słów: „robaczki”, „siusiu”, „kupa” (17) łamie z kolei tabu zabraniające mówienia w sytuacjach oficjalnych o wydalaniu, ekstremach i zawartości wnętrza organizmu ludzkiego. Jordanka Radža w pytaniu: „Czy do taka stara profesora *I can speak* c i ę?” (3) narusza rozpowszechnione nie tylko w polskiej linguakulturze tabu zbraniające pytania kobiety o wiek oraz wypominanie jej wieku.

Kamal, żartując na temat śmierci rodziny swojego kolegi („*All his family's dead*”; 3), narusza ważną zasadę językowoetyczną polskiej (i nie tylko polskiej) linguakultury; wiele osób w Polsce wierzy, że zasugerowanie czegoś złego poprzez wypowiedzenie, może doprowadzić do materializacji zła w naszym życiu (stąd też istnieje obawa przed wypowiadaniem takich słów, jak: „śmierć”, „diabeł”, „Szatan” itd.)¹⁰.

Łamanie norm obowiązujących w środowisku szkolnym możemy zaobserwować np. wtedy, gdy Palestynka Zuhoor wychodząc z klasy całuje nauczycielkę (4) lub gdy Kamal przechwala się przed kolegami swoimi podbojami erotycznymi: „Pierwsza [dziewczyna – G. Z.] jest ładna, więc spamy razem, druga jest mądra, więc myślimy razem, trzecia jest sympatyczna, więc idziemy razem na spacer”; 10). Mówienie o seksie nie jest uznane w naszej kulturze za odpowiedni temat każdej rozmowy (przypomnijmy również, że w połowie lat osiemdziesiątych, kiedy przeprowadzane były badania, w Polsce – np. w mass-mediatediach – mniej otwarcie niż obecnie dyskutowano o erotyce). Również zwalnianie się z lekcji lub usprawiedliwianie nieobecności zrealizowane w tonacji ironiczno-kpiącej (znów Kamal: „*I must iść do Central kupić slipy i kalessony*”; 4), a także wychodzenie z lekcji bez usprawiedliwienia lub zasypianie w czasie zajęć nie należą do zachowań akceptowanych w warunkach szkolnych.

Wspomniane zachowania mieszczą się jednocześnie pod hasłem: łamanie zasad *savoir-vivre*¹¹, czego przyczyny należy upatrywać w nieznanomości zwyczajów, norm towarzyskich i reguł grzecznościowych obowiązujących w danym kraju. W opisywanej grupie najwięcej tego typu naruszeń mieli na swoim koncie studenci arabscy. Podczas jednego ze spotkań towarzyskich w klubie studenckim, Kamal najpierw poczęstował lektorkę daniem ze swojego talerza, po chwili przestał się do niej odzywać, a w końcu przedstawił ją innemu Palestyńczykowi za pomocą komplementu: „Moja najlepsza nauczycielka”(4). Doszło w tej sytuacji do naruszeń norm obowiązujących podczas poczęstunku, zasad podtrzymywania konwersacji podczas wspólnego posiłku. Zakończenie wspólnego posiłku komplementem znów wydaje się nie pasować do tak dziwacznie wykreowanej sytuacji.

Zbyt częste komplementowanie lektorki można uznać za naruszenie dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem, którego często dopuszczali się

¹⁰ O wielu przykładach łamania tabu językowego pisze Z. L e s z c z y ń s k i w: *Szkice o tabu językowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1988. Dokładniejszy przegląd definicji tabu, określenie przyczyn pojawiania się tabu językowego oraz obszarów tematycznych podlegających tabuizowaniu można znaleźć w: A. D ą b r o w s k a, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993, s.14–33.

¹¹ O konwencjach językowych we współczesnym języku polskim piszą H. T. Z g ó ł k o w i e w: *Językowy savoir-vivre*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań 1993.

wszyscy (tzn. niezależnie od płci) studenci arabscy. Może być ono zarazem zaklasyfikowane jako nacechowane kulturowo naruszenie norm interakcji obowiązujących w środowisku szkolnym. Plotkowanie, krytykowanie innych kolegów za ich plecami, wygłaszanie opinii degradujących zawód nauczyciela wobec osoby wykonującej taki zawód; por. opinię Jordańczyka Khaldoota na temat polskiej korepetytorki („Ja rozumiem, że profesor może brać dużo pieniędzy za lekcję, ale z y k ł a nauczycielka?” – wypowiedź zrealizowana została w kodzie języka angielskiego, z wyjątkiem słowa „nauczycielka”; 10), dominujący stosunek wobec kobiet (por. ostatni przykład), brak respektu dla innych kultur (co uwidoczniło się na przykład w zachowaniu studentów palestyńskich: podczas wieczoru palestyńskiego opuścili salę koncertową wtedy, gdy na scenie pojawił się polski zespół) to typowe uchybienia wobec norm grzecznościowych. Obserwowani w takich sytuacjach studenci mogli sprawiać wrażenie osób nieobitych towarzysko i niekulturalnych.

Naruszanie norm socjolingwistycznych jest szczególnym rodzajem naruszenia zasad *savoir-vivre'u*, z tym że źródłem tych naruszeń są nieodpowiednie zachowania socjojęzykowe, które zakłócają proces komunikacji. Zbyt gwałtowna gestykulacja może się okazać elementem utrudniającym porozumienie, podobnie jak typowe dla Arabów wymachiwanie rękoma (co bardzo np. przeszkadzało Irańczykowi Rezie) bądź nieopowiedni w danej sytuacji śmiech (por. wypowiedź Khaldoota: „My [tzn. Arabowie – G. Z.] zawsze śmiejemy się, kiedy jesteśmy zdenerwowani”; 10).

W czasie porozumiewania się należy w taki sposób prowadzić dialog, by żadna ze stron nie czuła się pokrzywdzona i wykorzystana. Zaszyfrowywanie jakiegoś elementu przekazu w kodzie niezrozumiałym dla któregoś z uczestników wymiany (por. wymianę między Awadem, lektorką i Kamalem cytowaną w poprzednim rozdziale) należy uznać za poważne uchybienie w zakresie reguł konwersacji. Awad popisujący się w środowisku szkolnym słownictwem charakterystycznym dla innego środowiska stosuje innego rodzaju naruszenie, które można określić jako niedostosowanie do kontekstu. Używanie niepoprawnych form adresatywnych może zostać potraktowane przez niektórych odbiorców, głównie mniej oswojonych ze specyfiką zachowań językowych cudzoziemców również jako naruszenie zasad *savoir-vivre'u*.

Łamanie norm estetycznych zachodzi zawsze wtedy, gdy cudzoziemcy drażnią tuziemców nieestetycznym, ich zdaniem, wyglądem, brakiem higieny itp. Cudzoziemcy wwożą do obcego kraju lokalne zwyczaje i upodobania estetyczne (jak odnotowane „zapuszczanie paznokcia” przez studenta z Jemenu), nie zawsze akceptowane przez gospodarzy. Cudzoziemcy drażnią tuziemców odmiennym kolorem skóry, sposobem ubierania się itp. Łamanie akceptowanych w nowym

dla nich środowisku norm estetycznych należy więc często rozpatrywać w kategoriach działania stereotypów.

Zachowania cudzoziemców upodobią się do zachowań gospodarzy proporcjonalnie do długości pobytu tych pierwszych w nowym środowisku. Najmniej naruszeń norm zaobserwowałam w trzeciej fazie, najwięcej w drugiej – gdy studenci testowali w grupie różnorodne typy interakcji. Niektóre z przedstawionych wyżej uchybień były umotywowane kulturowo, inne były reprezentatywne dla określonych typów charakterologicznych i osobowościowych.

5.3.2. Łamanie norm interakcji przez studentów z perspektywy kolegów z grupy reprezentujących odmienne kręgi kulturowe

Uchybienia tego rodzaju stanowią uciążliwym aspektem pracy z wielonarodowościową grupą cudzoziemców, czyli z rozbitkami z wielu okrętów. Cudzoziemcy pozbawieni oparcia w rodzimych kulturach i swojskich infrastrukturach społecznych są bardzo podatni na zranienie. Reakcja Irańczyka Rezy na przejęzyczenie się Mamadou, który nazwał go Reksem (19), a także obrażenie się Malijczyka Mamadou na kolegę Palestyńczyka żartującego, że Mamadou „nie ma głowy” (5) to klasyczne przykłady sytuacji, kiedy *ego* – system wartości danej osoby – jest naruszane przez kogoś bliskiego (kolegę z tej samej grupy), ale pochodzącego z innej kultury.

Wydaje się, że osoby te nie zareagowałyby tak emocjonalnie, gdyby podobnie zachowały się wobec nich osoby z tej samej społeczności mowy, jednak w sytuacji spotkania międzykulturowego stopień wzajemnej podejrzliwości oraz niepewność co do przebiegu i rezultatu wymiany komunikacyjnej są znacznie większe, niż to ma miejsce w sytuacji spotkania przedstawicieli jednej kultury.

Wzajemne uprzedzenia nie powstały w Polsce. Zostały (podobnie jak upodobania estetyczne) wwieszone z rodzimych krajów. Nienawiść, jaką Kurdowie żywili do Arabów (por. krytyczny stosunek Kurda Omara do wszystkich wybryków arabskich kolegów), brak tolerancji Irańczyka Rezy wobec ich zachowań to przykłady takich uprzedzeń.

5.3.3. Łamanie norm interakcji przez osoby z polskiej linguakultury widziane oczami cudzoziemców

Przykładów tego rodzaju odstępstw dostarcza analiza nastawień cudzoziemców:

- a) wobec lektorki;
- b) wobec Polaków jako grupy.

Ad A. Lektor *native speaker* to pierwszy przedstawiciel nowego środowiska społeczno-kulturowego, z którym cudzoziemcy stykają się i pierwszy, z którym pozostają w długotrwałym i intensywnym kontakcie. Zrozumiałe jest więc, że dość szybko zaczynają go traktować jako „swojaka” wraz ze wszystkimi towarzyszącymi temu konsekwencjami: pozytywnymi – jak podkreślanie sympatii i przywiązania, ale także negatywnymi – jak krytyczne ustosunkowywanie się do niektórych jego działań. Zastanówmy się, jakiego rodzaju uchybień w zakresie norm interakcji dopuściła się, zdaniem słuchaczy, lektorka? Do sporządzenia „listy uchybień” lektorki posłużą reakcje studentów cudzoziemców wywołane niektórymi jej zachowaniami.

Zdaniem Kamala lektorka nie powinna krytykować jego żartów (on wie, że są to żarty odpowiednie dla Arabów, mimo że lektorka jest innego zdania). Kurd Omar uważa, że powinna ostro reagować na ekscesy studentów arabskich. Inny student arabski sądzi, iż lektorka nie powinna używać formy „panie” zwracając się do mężczyzny, czyli do „pana” (forma „panie” godzi w jego męskość). Nie powinna stawiać oceny niższej od tej, której oczekiwał student (jeśli nie chce, by student ją „ukarał” przenosząc się do dalszego rzędu). Zdaniem studentów niearabskich lektorka nie powinna rozmawiać ze studentami arabskimi częściej niż ze studentami innych nacji (nawet jeśli z tymi drugimi trudniej jej się porozumieć ze względu na brak wspólnego języka pośredniego).

Powinna często chwalić studentów, a głównie studentki. Nie powinna krytycznie wyrażać się o nich w obecności kolegów. Nie powinna rozmawiać z grupą studentów po angielsku, jeśli jest w tej grupie choć jeden student nie znający tego języka (nie powinna szyfrować znaczeń). Nie powinna wprowadzać zwrotów językowych, które mogą być mylnie zrozumiane przez studentów (zwrot „nie mieć głowy” może sugerować głupotę, a nie roztargnienie). Nie powinna okazywać, że któryś ze studentów denerwuje ją lub drażni w danym momencie. Powinna być bardziej tolerancyjna na nacechowane kulturowo zachowania (nie powinna na przykład myśleć, że Arab wymachujący rękoma, zasypiający na lekcji bądź śmiejący się wtedy, kiedy jej zdaniem nie trzeba, chce ją obrazić).

Stwierdzenia sformułowane w ostatnim akapicie stanowią streszczenie uwag formułowanych przez słuchaczy różnych nacji.

Ad B. Oto lista uchybień, jakich – zdaniem cudzoziemców – dopuścili się wobec nich Polacy jako grupa (czasami ze wskazaniem subgrupy).

Uważają, że Afrykanie są głupi i niecywilizowani. Nieustannie chcą to udowodnić pytając ich: „Która godzina?”. Przypuszczają, że Afrykanie nie umieją się posługiwać zegarkami. Nazywają Afrykanów czarnuchami (są rasistami). Stereotypizują wszystkich cudzoziemców. Uważają np., że Irańczycy to Arabowie, a Arabów nazywają czarnuchami; mówią, że akademik, w którym mieszkają cudzoziemcy to zoo. Wpatrują się w Afrykanów (aż im – Afrykanom – jest

nieprzyjemnie). Polki nie chcą partnerów cudzoziemców. Trudno zrozumieć polskie dziewczyny (dlaczego nie chcą cudzoziemców, skoro się do nich uśmiechają?) Mają wobec cudzoziemców materialistyczne nastawienie (chcą wyciągnąć od nich pieniądze – dziewczyny, korepetytorki).

5.3.4. Umiejętność interpretowania wzorów (norm) kulturowych

Wiele z przedstawionych powyżej stwierdzeń można rozpatrywać w kategoriach zderzeń kulturowych, a więc traktować je jako konflikty, których podłożem jest odmienność kulturowa osób uczestniczących w interakcji, wynikająca z braku umiejętności interpretowania wzorów kulturowych. Zależność między możliwością wystąpienia zderzenia kulturowego a umiejętnością interpretowania wzorów (norm) kulturowych można wyrazić za pomocą stwierdzenia o charakterze implikacji: Gdyby osoba reprezentująca kulturę X wiedziała, że w kulturze Y jej zachowanie wzbudzi negatywne reakcje, to próbowałaby się zachować tak, by takich reakcji uniknąć.

Podłożem innych nieprzystosowań są problemy osobowościowe poszczególnych studentów (por. sytuacje konfliktowe między lektorką a Kamalem). Nieraz trudno zadecydować bez podjęcia bardziej wnikliwych studiów, czy zachowanie odbierane przez obserwatorów jako nieodpowiednie, naganne lub dziwaczne tkwi korzeniami w systemie kultury narodowej danej osoby, czy też w systemie jej cech osobniczych.

Taką trudną do zdefiniowania sytuacją wydaje się np. wspomniana wcześniej reakcja Irańczyka Rezy na przejeżdżenie się Malińczyka Mamadou (dodam na marginesie, że studenci ci darzyli się wzajemną sympatią). Najbardziej odpowiednim w tej sytuacji zachowaniem byłby śmiech – bo któż miałby poważnie traktować takie przejeżdżenie, jednak kulturowa interpretacja zachowania Rezy może się w tym przypadku okazać bardziej odpowiednia od interpretacji jedynie psychologicznej.

Otóż w wielu kulturach Wschodu, utożsamianie kogoś z psem uchodzi za wyjątkowo obraźliwe. Psy nie są w krajach azjatyckich zwierzętami tak szanowanymi i hołubionymi jak w Europie. W Indiach uważa się, że karą za niegodne życie na ziemi jest wcielenie się, w wyniku reinkarnacji, duszy zmarłej osoby w psa. Ambiwalencja kulturowa związana z symboliką psa jest potwierdzana przez wszystkie leksykony symboli. Pies może być w jednej kulturze symbolem wierności (jak w Japonii i w Europie), w innej (jak w wielu kulturach plemiennych Afryki) symbolem mądrości oraz przodków (ze względu na wielką siłę seksualną psów), w Starym Testamencie i w islamie – symbolem nieczystości, grzechu i po-

dłości, a „niemal we wszystkich kulturach”, jak stwierdza autor jednego z takich słowników, „ropowszechnione jest określenie *pies* jako poniżająca obelga”¹².

Gdyby więc Mamadou (Afrykanin) zdawał sobie sprawę, że nazwanie Rezy (muzułmanina z Azji) Reksem zostanie potraktowane jako wielka obelga, może by się nie przejęczył...

Gdyby osoby uczestniczące w interakcjach o charakterze międzykulturowym zechciały poświęcić czas na doksztalcenie się w zakresie odczytywania odmiennych wzorów kulturowych, udałoby się im uniknąć przykrych w konsekwencjach zderzeń...

Gdyby student jemeński miał świadomość, że „zapuszczanie” paznokcia zostanie w Polsce uznane za wyraz niechlujstwa i zacofania, obciąłby go przed przyjazdem do naszego kraju lub byłby przygotowany na konsekwencje, gdyby to przystosowanie kulturowe mu nie odpowiadało...

Gdyby lektorka przestudiowała dokładniej zagadnienie gestykulacji, proksemiki oraz poczucia humoru w kulturach arabskich, nie drażniłaby jej żarty studentów arabskich, ich wymachiwanie rękoma, wychodzenie z lekcji, ani nawet zasypianie...

Gdyby Jordańczykowi Khaldoonowi osoba obeznana z Polską wytłumaczyła przed przyjazdem do naszego kraju, że zaproszenie do domu przez Polkę i przejście na „ty” nie może być utożsamiane z propozycją typu erotycznego, nie pomyliłby korepetycji z randką...

Gdyby korepetytorka Polka miała świadomość, że arabski mężczyzna potraktuje uśmiech, przejście na „ty”, rozpuszczenie włosów oraz zaproszenie do domu jako flirt, ograniczyłaby zachowania tego typu (byłaby przygotowana na konsekwencje takich zachowań lub w ogóle starałaby się unikać kontaktów z Arabami)...

Te hipotetyczne stwierdzenia mają zwrócić uwagę na to, że skuteczne odczytanie złożonych wzorów kulturowych (np. uwewnętrznionych w normach interakcji dotyczących zachowań niewerbalnych) w wielkim stopniu jest uzależnione od edukacji międzykulturowej¹³. Wszystkie pytania typu: Czy w Polsce wolno (należy, wypada), jest dobrze (grzecznie, uprzejmie)... robić X lub Y? – tworzą ramę, która pomaga w ustaleniu i rozszyfrowaniu bogatych znaczeniowo

¹² *Leksykon symboli*, Rok Corporation SA, Warszawa 1992, s. 121–122.

¹³ Wielkim orędownikiem pedagogiki (edukacji) międzykulturowej jest w naszym kraju J. Nikitorowicz, który w publikacji: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok 1995, s. 8, pisze: „Komunikowanie międzykulturowe, które jest głównym celem edukacji, jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie. Trudne problemy globalne i lokalne uświadamiają nam, że powinniśmy orientować nasze kultury w takim kierunku, który umożliwi spotkanie i dialog z innymi, wnikanie w istotę innych kultur, ich symbole, instytucje, wzory zachowań”.

punktów polskiej linguakultury. Lekcja języka staje się lekcją komunikacji międzykulturowej.

Nabywanie kompetencji interkulturowej w wielkim stopniu jest uzależnione od wzajemnych działań przystosowawczych wszystkich stron dialogu. Nauczyciel języka obcego, a zarazem przewodnik po kulturze tego języka, powinien więc odczuwać potrzebę uczenia się linguakultury swoich słuchaczy.

ROZDZIAŁ 6. ZACHOWANIA SPOŁECZNO-JĘZYKOWE STUDENTÓW ARABSKICH

Poszukując materiałów źródłowych na temat sposobów komunikowania się Arabów (lub inaczej – charakterystycznego dla Arabów stylu konwersacji) zauważyłam, że większość publikacji poświęcona Arabom, zarówno etnologicznych, jak i socjolingwistycznych, rozpoczyna się od nawiązania do etosu tradycji beduińskiej. W każdej z nich wskazywane są takie wspólne cechy Arabów: duma (honor), lojalność wobec członków rodziny i przyjaciół, gościnność oraz podejrzliwość wobec wrogów¹. Badacze podkreślają również, iż właśnie związki z tradycją i historią są naważniejszymi uwarunkowaniami stylu konwersacji Arabów.

Pragnę obecnie przyrzeć się sposobom komunikowania się studentów arabskich oraz określić, na czym polega specyfika tego komunikowania się. Będę więc zajmowała się zagadnieniem arabskiego stylu etnicznego (inaczej: stylem konwersacyjnym Arabów), z tym że styl ten będzie obserwowany w sytuacji spotkań międzykulturowych, podczas których studenci arabscy posługiwali się językiem polskim jako drugim.

Przypomnę, że w obserwowanej grupie studenckiej aż 9 z 15 studentów było Arabami; wszyscy pochodzili z muzułmańskich krajów azjatyckich (z Bliskiego Wschodu). Największą grupę stanowili wśród nich studenci palestyńscy (razem było ich sześcioro, w tym dwie kobiety), resztę stanowili: jedna studentka z Jordanii oraz dwaj inni studenci; z Syrii oraz z Jordanii. Siłą rzeczy studenci arabscy (a przede wszystkim palestyńscy) dominowali w grupie. Obserwacje ich

¹ Oto np. cytat z książki należącej do pierwszej grupy publikacji: H. B. Ellis, *The Arabs*, Blockhampton Press, 1960, s. 20: „[...] Almost all Arabs – both nomads and city dwellers – are proud, fierce by nature, loyal to their tribes or families, warmly hospitable to their friends, but suspicious of their enemies. All of this characteristics can be traced back to desert life [...]”; „[...] Niemal wszyscy Arabowie – zarówno nomadzi, jak też mieszkający w miastach – są dumni i gwałtowni z natury, lojalni wobec swoich plemion i rodzin, wyjątkowo gościnni wobec przyjaciół a podejrzliwi wobec wrogów. Charakterystykę tę można w całości wywieść z życia pustynnego [...]”. Oto cytat pochodzący z publikacji socjolingwistycznej: W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*, Addison-Wesley, Reading, MA, s. 50: „[...] While only a small percentage (about 10%) of present-day Arabs are Bedouins contemporary Arab culture holds the Bedouin ethos as an ideal to which, in theory at least, it would like to measure up [...]”; „[...] Chociaż jedynie niewielka część (ok. 10%) dzisiejszych Arabów jest beduinami, etos beduiński jest ideałem, do którego współczesna kultura arabska pragnie się dopasować [...]”.

konwersowania dostarczyły też największej ilości informacji na temat rozwoju interjęzyka osób komunikujących się w języku polskim jako drugim, a co się z tym wiąże – stały się inspiracją do szczegółowego przyjrzenia się właśnie arabskiemu stylowi etniczemu komunikowania się.

Wnioski na temat zachowań społeczno-językowych studentów arabskich opieram w większości na obserwacjach subgrupy palestyńskiej jako najbardziej aktywnej, chciałoby się nawet powiedzieć – w największym stopniu „rozkonwersowanej”. Obserwacje właśnie tej grupy okazały się dla mnie samej wyjątkowo stymulujące pod względem poznawczym. Zrozumienie mechanizmów tkwiących w komunikowaniu się Arabów stało się krokiem prowadzącym ku zrozumieniu uwarunkowań procesu komunikacyjnego *in generis*.

6.1. Podstawy teorii stylów konwersacyjnych

„Styl konwersacyjny” – stwierdza D. Tannen w jednej ze swoich najnowszych publikacji *Gender and Discourse* – „a więc najbardziej naturalne sposoby wyrażania oraz interpretowania znaczenia w konwersacji, jest nabywany poprzez doświadczenia komunikacyjne, a co się z tym wiąże – pozostaje pod wpływem zwyczajów komunikacyjnych danej rodziny. Jak to ujął pewien badacz, nie da się go oddzielić ani od rodziny, ani od pochodzenia [Tannen cytuje w tym miejscu E. Goffmana – G. Z.²]. Innymi słowy, styl konwersacyjny jest zarówno konsekwencją, jak i wyznacznikiem narodowości. Zawierają się w nim zarówno sposoby wyrażania znaczenia, jak i wzory wyrażania czegoś w sposób niebezpośredni; również tego, co jest wyrażane oraz jak wiele oczekuje się [w danej sytuacji od uczestników procesu komunikacyjnego – G. Z.] entuzjazmu. Wszystkie te strategie konwersacji kreują wrażenia na temat mówiącego – a w konsekwencji – osądy, które formułujemy nie o tym, jak ktoś się wypowiada, ale jaką jest osobą. Styl konwersacyjny jest więc w dużej mierze odpowiedzialny za kształtowanie się stereotypów etnicznych”³.

W analizach stylów konwersacyjnych zwraca się uwagę na obecność kilku podstawowych strategii konwersacyjnych. Jeśli, jak powiada Tannen, komunikujące się osoby posługują się tym samym zestawem strategii, odnoszą przyjemne wrażenie „nadawania na tej samej fali”, a więc powinowactwa. Niezgodność strategii powoduje dysonans, wyrażający się brakiem poczucia przynależności, wrażeniem obcości.

² E. G o f f m a n, *The presentation of the self in everyday life*, Doubleday, New York 1959.

³ D. T a n n e n, *Gender and Discourse*, Oxford University Press, Oxford 1996, s. 192.

Badacze skupiający swoją uwagę na stylach konwersacyjnych wyróżniają m. in. następujące zagadnienia, których realizacja w formie komunikatu pociąga za sobą zastosowanie różnorodnych strategii:

- wyrażanie uprzejmości (R. Lakoff⁴);
- potrzeby związane z ukazywaniem „negatywnej twarzy” (*negative face*), co z kolei ma wynikać z potrzeby odizolowania się (P. Brown, S. Levinson⁵);
- potrzeby związane z ukazywaniem „pozytywnej twarzy” (*positive face*), co jest związane z pragnieniem akceptacji;
- potrzeba stosunku wzajemnego/wzajemności (*rappor*t), definiowanego przez Tannen jako „bycie zrozumianym bez konieczności objaśniania swoich zachowań”;
- realizacja potrzeb obronnych (*defensivness*), co – znów według Tannen – należy pojmować jako „możliwość zachowania własnej twarzy, co jest realizowane za pomocą sformułowań o charakterze negacji, typu: <<Nigdy tego nie powiedziałem>>, <<Nie to miałem na myśli>> itp.”⁶

Tannen, zgadzając się z ustaleniami wymienionych wyżej autorów, uznaje za podstawowy wyznacznik stylu konwersacyjnego zagadnienie bezpośredniości lub pośredniości w zakresie przekazywania znaczenia, a więc to, czy reprezentant danej społeczności mowy woli wprost wyrażać swoje myśli i uczucia, bronić swojego punktu widzenia itp. czy przeciwnie – jest raczej skłonny do wyrażania myśli, uczuć w sposób okrężny. Skłonności do formułowania myśli w sposób niebezpośredni są połączone z umiejętnością interpretowania przez członków danej społeczności takich właśnie wypowiedzianych nie wprost myśli. Jeśli zetkną się ze sobą osoby stosujące przeciwne techniki (jedna będzie skłonna do stosowania strategii bezpośrednich, a druga – niebezpośrednich), trudniej im będzie skutecznie się porozumieć (a więc odkodować wysyłane wzajemnie informacje) niż osobom stosującym te same techniki.

Innym wskazywanym przez Tannen wyznacznikiem stylu konwersacji jest technika nakładania się (*overlapping*) bądź nienakładania się wypowiedzi kolejnych rozmówców w czasie wymian komunikacyjnych. Pierwszy typ został zanalizowany przez Tannen na przykładzie komunikowania się nowojorczyków⁷, skłonnych do snucia własnych monologów w momencie, gdy mówi do nich inna

⁴ R. Lakoff, *The Logic of Politeness or Minding your Ps and Qs. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, Chicago 1973, s. 292–305.

⁵ Ta oraz kolejne dwie strategie zostały wyodrębnione przez P. Brown i S. Levinson w: *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, s. 87.

⁶ D. Tannen, *Gender...*, s. 178.

⁷ Wg: D. Tannen, *Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk*, „Language” 1987, Vol. 63, No 3, s. 581.

osoba. Sami nowojorczykcy są oswojeni z tego rodzaju stylem, ale nienowojorczykom podejmującym kontakt werbalny z nowojorczykami wydaje się, że ich wypowiedzi są ciągle przerywane, a punkty widzenia w ogóle nie brane pod uwagę.

Co jednostka dziedziczy, a co wnosi sama? Tannen udziela na to pytanie takiej odpowiedzi: „Każdy człowiek uczy się strategii konwersacji w trakcie poprzednich interakcji w ten sposób, że wybiera pewne strategie, a odrzuca inne. [...] Innymi słowy, zakres strategii, z którymi dany mówiący jest zaznajomiony, jest zdeterminowany społecznie, natomiast strategie indywidualne są unikalnym zespołem mieszczącym się wewnątrz pierwszego z nich”⁸. Zauważmy, iż podobne wnioski można wysnuć, analizując model komunikowania się międzykulturowego Samovara i Portera przedstawiony oraz opisany w niniejszej pracy (zob. podr. 1.3.1, rys. 2).

W dotychczasowych opisach komunikowania się cudzoziemców zwracano również uwagę na obecność podobnych strategii. W rozdziale 4 – poświęconym opisowi strategii komunikacyjnych – zostały wyróżnione i szczegółowo omówione dwie: unikanie kontaktu, a także nakłanianie do kontaktu. Wydaje się, że mogą one być przyrównane z wyróżnionymi przez badaczy amerykańskich strategiami związanymi z możliwością ukazywania twarzy; odpowiednio – negatywnej i pozytywnej.

6.2. Przegląd badań nad sposobami komunikowania się Arabów

Wielką niedogodnością dla każdego badacza próbującego wyróżnić cechy stylu konwersacji Arabów jest niedostatek obiektywnych badań, potwierdzonych danymi statystycznymi, badań. W części pierwszej książki (zob. podr. 1.3.3) zostały omówione najważniejsze z nich. Niestety, kultura arabska została w wielu tych badaniach pominięta, podobnie zresztą, jak polska (i w ogóle jakakolwiek inna kultura obszaru dawnej Europy Wschodniej i Środkowej). Z tego więc względu wnioski porównawcze na temat stylu konwersacji studentów arabskich obserwowanego w kontekście polskiej linguakultury muszą mieć charakter intuicyjny.

Gdy przyjrzymy się wykresom i skalom obrazującym niektóre czynniki wpływające na kształt, przebieg i rozumienie komunikacji międzykulturowej zobaczymy, iż kultury zachodnie zestawione z azjatyckimi zajmują najwyższe miejsce na skali odległości kulturowej Samovara i Portera (zob. podr. 1.3.3; wykres 1), a kultura włoska zestawiona z kulturą Arabii Saudyjskiej znalazły się na drugim miejscu od góry w tym zestawieniu. Niestety, nie posiadam żadnych danych obrazujących wzajemną odległość kultury włoskiej i polskiej, a mogłyby

⁸ D. Tannen, *Gender...*, s. 178.

one stać się obiektywnym punktem wyjścia dla określenia najważniejszych różnic między kulturą polską i arabską.

W zestawieniu kultur pod względem kontekstu (zob. podr. 1.3.3; wykres 2) E. Hall umieszcza kulturę arabską na bardzo wysokim drugim miejscu, zaraz po kulturze japońskiej. Oznacza to, że w kulturze arabskiej bardzo ważny jest kontekst sytuacyjny, że dużo mniej informacji niż w kulturach zachodnioeuropejskich przenoszonych jest drogą jedynie werbalną. Obserwator komunikowania się Arabów i badacz próbujący określić cechy ich stylu konwersacji odczytuje w tym zestawieniu sugestię: chcąc właściwie zinterpretować intencje komunikacyjne Arabów – spójrz poza słowa.

Największą niedogodnością okazuje się nieuwzględnienie krajów arabskich na skalach różnic kulturowych Hofstede'a (zob. podr. 1.3.3, tabele 1–5), a skale te powstały w wyniku badań ukierunkowanych na określenie programu mentalnego, jakim kierują się ludzie pochodzący z różnorodnych kultur w swoich różnorodnych działaniach. Krajem najbardziej zbliżonym kulturowo (jako kraj muzułmański) i geograficznie (położonym w sąsiedztwie arabskich krajów azjatyckich tzw. Bliskiego Wschodu) uwzględnionym w tych skalach jest Turcja. Jej miejsce na skalach w pośredni sposób dostarczyć więc może wiedzy również na temat krajów arabskich.

Otóż Turcja uzyskała następujące wyniki: wysoki poziom na skali unikania niepewności (podr. 1.3.3; tabela 2) oraz dystansu siły (podr. 1.3.3; tabela 1), co można zinterpretować w następujący sposób: Turcy (Arabowie?) słabo tolerują dziwaczne, osobliwe, nieprzewidziane sytuacje. Najczęściej, w celu uniknięcia takich sytuacji, postępują według wcześniej ustalonych reguł. Przestrzegają, bardziej niż to się dzieje w krajach zachodnich, uświęconych tradycją hierarchii.

Ujemny wynik uzyskany przez Turcję na skali badającej stopień indywidualizmu (podr. 1.3.3.; tabela 3) oznacza, że cele grupowe są stawiane w tym społeczeństwie przed celami indywidualnymi. Lekko ujemny wynik uzyskany przez Turcję na skali badającej męskość (której wyrazem jest duże nastawienie na sukces) i kobiecość (preferowanie idei opiekuńczych i społecznego poparcia) oznacza, że w Turcji krzyżują się obie tendencje, choć przeważają idee społecznego oparcia (podr. 1.3.3; tabela 4).

Interesujące dla podjętych badań wydają się wyniki uzyskane przez Turcję (która – powtórzmy – z braku danych na temat krajów arabskich pełni funkcję ich substytutu) z wynikami uzyskanymi przez Iran. Na skali unikania niepewności uzyskuje on, w odróżnieniu od Turcji, wynik ujemny, co oznacza, że Irańczycy lepiej tolerują nieoczekiwane przeciwności i nie muszą mieć tak bardzo rozbudowanego systemu normatywnego, by móc je pokonać. Zarówno Turcja, jak i Iran zajmują miejsca w górnej części skali mierzącej dystans siły, co z kolei wskazuje

na podobny stosunek do hierarchii (duży szacunek dla uznanych autorytetów w obu społeczeństwach, choć Iran plasuje się na tej skali bliżej wyników średnich). Podobnie jak Turcja, Iran uzyskał na skali badającej indywidualizm-kolektywizm wynik ujemny, choć – tak jak poprzednio – kraj ten usytuowany jest bliżej punktu zerowego na skali (a więc indywidualna wolność jest nieco bardziej ceniona w Iranie niż w Turcji). Bardzo zbliżone wyniki uzyskały oba kraje na skali mierzącej kobiecość i męskość kultur, plasując się w niskich wynikach ujemnych (co świadczy o tendencjach do preferowania kobiecości-opiekuńczości).

Jak więc widać z tych zestawień, ogólnie – wyniki te są podobne. Fakt dużej nietolerancji Irańczyka Rezy, słuchacza opisywanej grupy cudzoziemców, wobec zachowań Arabów mógł więc być spowodowany syndromem sąsiedztwa. Czasami (a Polacy są tego świadomi bardziej może niż przedstawiciele innych nacji) tym bardziej nie toleruje się własnego sąsiada, im bardziej jest do nas podobny. Irańczycy mają poza tym wielkie, potwierdzone przez tradycję, poczucie odrębności i świadomie separują się od swoich nieperskich sąsiadów.

Cennych stwierdzeń (mimo że sformułowanych dość dawno, bo w latach sześćdziesiątych dwudziestego stulecia, a także nie popartych systemowymi badaniami) na temat sposobów komunikowania się Arabów dostarczają publikacje prekursora proksemiki E. Halla, a przede wszystkim jego książka *Ukryty wymiar*. Podstawowym jej celem jest zwrócenie uwagi na rolę, jaką pełnią w komunikowaniu się międzykulturowym różnice w traktowaniu przestrzeni i – generalnie – zachowania niewerbalne. Hall uważa, iż wzorce proksemiczne „[...] konsolidują grupę i zarazem izolują ją od innych grup przez – z jednej strony – wzmacnianie wewnątrzgrupowej indentyzacji, z drugiej zaś – przez utrudnianie porozumiewania się międzygrupowego [...]”⁹.

Wyznacznikami charakterystycznych dla kultury arabskiej wzorów proksemicznych (uwidaczniających się podczas sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczą Arabowie) wskazanymi przez Halla są m. in.:

- inne pojęcie prywatności: Arabom nie przeszkadza tłok w miejscach publicznych, ale lubią rozległe, nie zastawione dużą liczbą sprzętów mieszkania;
- inaczej niż ludzie Zachodu i przedstawiciele innych nacji traktują ludzkie ciało; skłonności do podszczypywania, dotykania drugiej osoby wypływają z poczucia innego umiejscowienia *ego*. Zdaniem Halla, w świadomości Arabów jest ono zepchnięte w głąb ciała (dlatego nie jest tak naprawdę narażone na dotykanie lub obmacywanie); to zepchnięcie *ego* ma być z kolei techniką przystosowawczą, dzięki której Arabowie znoszą przeludnienie); arabskie *ego* źle reaguje natomiast na wszelkie obrazy słowne;
- dystanse indywidualne u Arabów są inne niż u Europejczyków; gdy

⁹ E. Hall, *Ukryty wymiar*, tłum. M. Hołówka, PIW, Warszawa 1976, s. 212.

Arabowie prowadzą dyskurs, zbliżają się do rozmówcy bardziej, niż pozwala na to dystans indywidualny charakterystyczny dla Europejczyków (Hall mówi w tym miejscu o granicy zapachowej – przestrzegany przez Arabów dystansie nieformalnym); nie umieją konwersować w marszu; lubią podczas rozmowy spoglądać rozmówcom prosto w oczy, nieraz z wielką, nieprzyjemną dla ludzi z Zachodu, intensywnością; często prowadzą rozmowy w różnych dystansach: mogą rozmawiać z kimś oddalonym od nich o parę metrów (w dystansie społecznym dalszym lub nawet w dystansie publicznym, a więc przy oddaleniu nawet dziesięciometrowym), denerwują ich dystanse pośrednie (1,2 do 2,1 m);

– Arabowie uwielbiają angażować się emocjonalnie, lubią życie społeczne; widać to najlepiej na arabskim bazarze, gdzie do transakcji praktycznie każdy może się aktywnie przyłączyć.

Ze źródeł bardziej współczesnych usiłujących interpretować wzory komunikacyjne Arabów wart omówienia wydaje się jeden z artykułów zamieszczonych w publikacji University of Cambridge z 1986 r. (a dotyczącej, jak to zostało objaśnione w podtytule: „łatania dziur kulturowych w nauczaniu języka”) autorstwa O. D. Parker: *Cultural clues to the Middle Eastern student*¹⁰. Artykuł ten pisany jest z punktu widzenia amerykańskiego nauczyciela mającego profesjonalny kontakt (jako lektor języka angielskiego) ze studentami z tego obszaru; a więc przede wszystkim ze studentami arabskimi, tak więc punkt widzenia jest podobny do tego, z którego dokonywana jest analiza komunikowania się Arabów w tej publikacji. Do najważniejszych wniosków wypływających z lektury wspomnianego artykułu tekstu zaliczyłabym następujące:

– studenci ci należą do grupy najlepiej adaptujących się (najszybciej amerykanizujących się) słuchaczy; równie szybko readaptują się po powrocie do swojego kraju bądź też adaptują ponownie do życia w każdym kolejnym kraju pobytu; autorka omawianego tekstu traktuje tę cechę jako wartość pozytywną¹¹;

– są przywiązani do swojej tradycji i bardzo z niej dumni; szokuje ich więc i drażni wielka ignorancja Amerykanów i przedstawicieli innych kultur dotycząca ich tradycji i religii;

– postępują zgodnie z zakorzenionym głęboko w ich tradycji wzorcem uprzejmości: przedstawiciel Bliskiego Wschodu nie przedstawi w złym świetle swojego ziomka osobie reprezentującej inny kraj; zgodnie z normami obowiąz-

¹⁰ O. D. Parker and Educational Services Staff, AFME, *Cultural Clues to the Middle Eastern Student*, w: *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, ed. J. M. Valdes, Cambridge University Press, Cambridge 1986, s. 94–101.

¹¹ Wnioski te wydają się sprzeczne z uzyskanym przez Turcję wysokim miejscem na skali unikania niepewności Hofstede’a, co sugerowałoby słabe umiejętności adaptacyjne; należy jednak pamiętać o tym, że Turcja jest (z braku danych na temat krajów arabskich) jedynie ich substytutem.

jącymi w społeczeństwach paternalistycznych studenci arabscy z szacunkiem odnoszą się do osób starszych i o wyższej pozycji społecznej;

– paternalistyczny wzór rozciąga się na wiele innych struktur społecznych, a przede wszystkim uwidocznia się w systemie edukacyjnym państw Bliskiego Wschodu, gdzie nauczanie ma charakter bardziej imitacyjny niż kreatywny; wypływa to z tradycji tego obszaru, w której dużą rolę spełniało uczenie się pamięciowe, poprzez imitację;

– są podejrzliwi wobec osób obcych: gdy ktoś zadaje studentowi ze Bliskiego Wschodu zbyt wiele pytań, może zostać prze niego potraktowany jako szpieg; jak zauważa Parker: „Arabowie chętnie wyrażają opinie, lecz z niechęcią wyjawiają fakty”¹²;

– nie mogą egzystować bez bliskich więzi – tak przyjacielskich, jak intymnych; często jednak odczytują np. wzory obowiązujące w kontaktach damsko-męskich zbyt powierzchownie, co może powodować przykre dla nich konsekwencje.

W podsumowaniu autor artykułu określa potrzeby (życiowe konieczności) studenta z Bliskiego Wschodu przebywającego w USA. Są to: 1) poważanie dla siebie, dla swojego kraju i dla swojej religii; 2) bliskie kontakty osobiste; zwyczajne więzi społeczne (możliwość porozmawiania z kimś, spędzenia wolnego czasu itp.); 3) dobre jedzenie i gościnność (która wiąże się nieodzownie z poczęstunkiem); 4) rozmowa (tak jak jedzenia, student z Bliskiego Wschodu potrzebuje sytuacji, w których mógłby się „wygadać” – zarówno w języku, którego się właśnie uczy, jak po arabsku: „Stworzenie getta arabskiego [...] – zauważa Parker – może się wydawać błędem, jednak studenci arabscy odczuwają potrzebę bycia razem i pozostawania w kontakcie z własnym językiem i kulturą. Rozpatrując to w innym kontekście, waga, jaką student z Bliskiego Wschodu przykładu do komunikacji ustnej sprawia, że dziesięciominutowa rozmowa twarzą w twarz z opiekunem może stać się dla niego dużo bardziej znacząca niż dwustronnicowa pisemna analiza jego pracy”¹³; 5) posiadanie opiekuna reprezentującego ich kulturę, występującego w roli starszego brata; 6) więzi typu rodzicielskiego (patrzą zazwyczaj na swoich nauczycieli jako na potencjalne osoby, dzięki którym mogą tę potrzebę zaspokoić); zgodnie z arabskim powiedzeniem: „Nie bądź wdzięczny, przyjdzie czas, gdy odpłacisz za mój dobry uczynek” pragną, by ich dobre czyny były odpłacane, chcą też mieć możliwość odpłacenia komuś za dobry uczynek.

W innych współczesnych publikacjach często spotkać można uwagi na

¹² O. D. Parker, *Cultural clues...*, s. 97.

¹³ Tamże, s. 100.

temat świętej roli języka¹⁴ u Arabów, czego korzeni należy szukać w tradycji beduińskiej (w której bardzo popularną i szanowaną postacią był opowiadacz spełniający rolę historyka i moralisty) oraz w wielkim respekcie Arabów dla słów Boga zapisanych w Świętej Księdze Arabów – *Koranie*. W opracowaniach wskazuje się również na wysoki prestiż poezji u Arabów, co ma wy pływać także z tradycji beduińskiej (opowiadacze byli jednocześnie poetami): „Do dzisiejszego dnia poetów darzy się w społeczeństwach arabskich wielkim szacunkiem. W rezultacie tego wielu wykształconych Arabów będzie próbowało sztuki poezjowania w którymś okresie swojego życia zawodowego”¹⁵.

Tego typu komentarze są w rzeczywistości stwierdzeniami na temat cech etnicznego (arabskiego) stylu konwersacji, a przynajmniej dwie uwagi zanotowane w ostatniej kolejności, stanowią bazę wyjściową prowadzącą do rozumienia upodobań językowych (komunikacyjnych) Arabów.

W artykule *A Comparison of Arab and American Conceptions of „Effective Persuasion”*, autorka – J. W. Anderson – zestawia (obierając jako przedmiot analizy materiały prasowe, a dokładnie: odezwy polityczne – jedną sformułowaną przez polityka arabskiego, drugą przez amerykańskiego) strategie retoryczne, które w obu wymienionych kulturach tkwią u podstaw właśnie efektywnego dyskursu. Oto krótkie streszczenie najważniejszych wniosków.

Anderson uważa, że z wiary w świętą moc słowa charakterystyczną dla Arabów wynika zjawisko stawiania znaku równości między elokwencją a skutecznością. Arabowie doceniają takie stylistyczne atrybuty wypowiedzi, jak: rytm, rym, powtórzenie. Wierzą mówcy angażującemu się emocjonalnie podczas wypowiedzi oraz takiemu, który przekazuje myśli w sposób stanowczy. Amerykanie bardziej ufają mówcy spokojnemu, wewnątrznie skupionemu i rzeczowemu. Arabowie wierzą w zbiorową odpowiedzialność, stąd też często w swych wypowiedziach odwołują się do grupy (poprzez użycie zaimka osobowego „my”), a gdy chcą wymusić określoną reakcję słuchaczy, odwołują się do honoru (którego należy wspólnie bronić). Amerykanie nie wierzą w zbiorową odpowiedzialność, a polegają przede wszystkim na samych sobie (stąd też w przemówieniach rzadko stosowana jest forma „my”, częściej mówca mówi o sobie (oraz we własnym imieniu) i kieruje wypowiedź do grupy. Uznaje więc za bardziej skuteczną wypowiedź zrealizowaną w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Arabowie mają tendencję do szyfrowania prawdziwych znaczeń wypowiedzi, preferują więc

¹⁴ Por. np. komentarz M. Saville-Troike w: *Ethnography of Communication*, UK and Cambridge USA Blackwell, Oxford 1994, s. 185.

¹⁵ Wg: J. W. Anderson, *A Comparison of Arab and American Conceptions of Effective Persuasion*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, ITP, Wadsworth 1994, s. 105.

używanie strategii niebezpośrednich. Zupełnie inaczej niż Amerykanie, którzy słyną z tego, że wypowiadają się wprost na każdy temat.

W konkluzji autorka stwierdza, iż – jak wskazuje zestawienie – różnice między dwoma analizowanymi materiałami prasowymi nie kryją się w tym, że jeden (arabski) utrzymany jest w tzw. stylu kwiecistym, a drugi (amerykański) w stylu zwyczajnym; różnice między obu tekstami wynikają z innych sposobów myślenia i wnioskowania¹⁶.

Stwierdzenie to znajduje potwierdzenie w artykule *Ethnocognitivism, Problem Solving and Hemisphericity* zamieszczony w tej samej książce, w którym autorka – D. A. Lieberman określa charakterystyczny dla Amerykanów sposób wnioskowania jako faktologiczno-indukcyjny (najpierw należy potwierdzić fakty, następnie znaleźć podobieństwa, wreszcie – wyciągnąć wnioski), natomiast arabski typ wnioskowania jest określony jako intuicyjno-afekcyjny (fakty są mniej ważne niż emocje). Model wnioskowania charakterystyczny dla mieszkańców byłego Związku Radzieckiego autorka określa jako aksjomatyczno-dedukcyjny (charakterystyczne jest dla niego przeskakiwanie z ogólnych do szczegółowych sformułowań, które mogą być, jako tzw. konkretne przykłady, łatwiej pojmowane)¹⁷. Ostatni typ przedstawia się w tym miejscu jako prawdopodobny model wnioskowania typowego dla Polaków.

Omówione wyżej koncepcje zostaną skonfrontowane z wnioskami płynącymi z własnych badań.

6.3. Zachowania komunikacyjne studentów arabskich (w szczególności palestyńskich)

Wiele z przedstawionych w poprzednim punkcie uwag na temat sposobów komunikowania się Arabów znajduje potwierdzenie w podjętych przeze mnie badaniach. Niektóre z nich, jak stwierdzenie na temat typu wnioskownia Arabów, są trudne do potwierdzenia na tak wczesnym etapie posługiwania się językiem drugim. Generalnie – wypowiedzi studentów kreowane we wszystkich trzech fazach są krótkie, ograniczone pod względem słownikowym i stylistycznym, słowem – komunikujący się nie mają możliwości zrealizowania swoich wypowiedzi w duchu (stylu) najbardziej im odpowiadającym.

Mimo sformułowanego wyżej zastrzeżenia, badania obserwowanej grupy studentów pozwoliły stwierdzić, iż Arabowie w odmienny sposób niż przedstawiciele innych kultur porozumiewają się w języku polskim, odmienny też jest ich

¹⁶ Tamże, s. 104–114.

¹⁷ D. A. Lieberman, *Ethnocognitivism, Problem Solving, and Hemisphericity*, [w:] *Intercultural Communication...*, s.182.

stosunek do samego aktu komunikowania się, co sprawia, iż efekty komunikowania się są inne. Uważam również, że odmienności te znajdują uzasadnienie we wzorach mentalnych wyniesionych z własnej tradycji, kultury, w tym – w wyuczonych w dzieciństwie wzorach prowadzenia dyskursu.

Oto najważniejsze o d m i e n n o ś c i komunikowania się studentów arabskich (subgrupy palestyńskiej), które można uważać za elementy ich stylu etnicznego.

6.3.1. Najważniejsze są dialog i kontakty bezpośrednie

Pozytywne nastawienie do mówienia, konwersowania, wymiany myśli, prowadzenia dyskursu wydaje się najważniejszą cechą arabskiego stylu konwersacyjnego; cechą, z której wypływa wiele innych.

6.3.1.1. Preferowanie kodu mówionego nad kod pisany

Palestyńczyk Awad w radzie skierowanej do słabo mówiącego Kurda: „Ty dobrze piszesz, ale słabo mówisz. Ty musisz dużo mówić, dużo rozmawiać” (17), tak zresztą jak Munir w opowieści o podróży do Wrocławia: „[...] Ja umiałem tylko powiedzieć <<dzień dobry>> i <<do widzenia>>, a teraz ja już mogę rozmawiać!” (21) mówią wprost o tym, że prawdziwie realizują się dopiero w rozmowie. Awad, mimo że miał ogromne kłopoty z pisanem po polsku, cieszył się znacznie większym poważaniem w grupie niż pracowity, ale mniej rozmowny Kurd; podobnie wysoka była pozycja innych elokwentnych osób w grupie (Kamala, Munira).

Podjęte badania wykazują więc (a zarazem potwierdzają wnioski innych badaczy przedstawione wcześniej), iż istnieje bezpośrednia zależność między biegłością w posługiwaniu się mówioną odmianą języka a statusem uczącego się w grupie studenckiej, a co za tym idzie – możliwością oddziaływania na innych. U Arabów milczenie nie jest skuteczną metodą prowadzącą do zapewnienia sobie wysokiego statusu komunikacyjnego i związanej z tym popularności.

6.3.1.2. Umiejętność wykorzystywania wielu naturalnych źródeł językowych w celu powiększania wiedzy językowej, społecznej i kulturowej

Studenci arabscy posiadają wielką umiejętność odczytywania sygnałów płynących z naturalnej przestrzeni językowej („z ulicy”), szybko nawiązują bliskie znajomości z przedstawicielami kraju gospodarzy i wykorzystują je w praktycznej nauce życia i języka. Nie chodzi tu jedynie o intymne i przyjacielskie kontakty, jakie studenci arabscy, zazwyczaj wcześniej od innych cudzoziemców, nawiązują

z polskimi kobietami, ale również o cechującą ich aktywność w szybkim zagospodarowywaniu obcej przestrzeni – w wyszukiwaniu swojskich lokali: restauracji, kawiarni, w skłonnościach do biesiadowania, które wydaje się Arabom doskonałym kontekstem do prowadzenia dyskursu i do absorbowania w naturalny sposób słownictwa potocznego. Arabowie najszybciej ze znanych mi grup studentów zagranicznych nieeuropejskiego pochodzenia przyswajają elementy stylu potocznego.

6.3.1.3. Fascynacja „ulicą” z jednoczesnym brakiem do niej zaufania

„Lubię *street language*” – deklaruje Kamal (5) i w deklaracji tej kryje się wewnętrzne przekonanie o istnieniu i tego drugiego – nieulicznego – kodu. Nie tylko Kamal, inni studenci arabscy również, podejrzewali, że język, którego ich uczono w ośrodku przygotowawczym był językiem sztucznym, laboratoryjnym: „Studium to taka szkoła” – powiada Munir (16), który jednak, jako największy purysta językowy wśród studentów palestyńskich, podkreśla jednocześnie, iż mimo niewątpliwiej atrakcyjności kontaktów w środowisku naturalnym (nawiązanymi poza szkołą języka) nie spełniają one jego oczekiwań. Dlaczego? „Nikt nie poprawia mnie” (16) – skarży się.

6.3.1.4. Prowadzenie dyskursu z językiem

W języku arabskim istnieją dwa kody językowe – niski (język potoczny) i wysoki (prestiżowy). Stosowanie obu kodów języka arabskiego zarezerwowane jest dla konkretnych sytuacji, co z kolei powoduje charakterystyczne dla Arabów „rozdwojenie socjolingwistyczne”. Arabscy użytkownicy języka polskiego jako drugiego przenoszą ten stan rozdwojenia w nowy kontekst sytuacyjny. Wydaje im się, że to, czego uczą się w środowisku zewnętrznym nie spełni norm zachowania prestiżowego, natomiast to, czego uczą się w szkole nie znajdzie zastosowania w sytuacjach życia codziennego.

Studenci arabscy nieustannie więc testują formy języka potocznego (jak zareaguje na nie lektor, jak oceni ich poprawność?), równie często pytają o możliwość stosowania nowo wprowadzanych słów i zwrotów w środowisku zewnętrznym. Dyglosja charakteryzująca wszystkie dialekty narodowe języka arabskiego¹⁸ wpływa więc na ukształtowanie się specyficznego stosunku słuchaczy arabskich do języka, który określiłabym jako stosunek metajęzykowy i meta-

¹⁸ Arabista J. Danecki we *Wstępie do dialektologii języka arabskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 52, pisze: „Dyglosja jest w świecie arabskim zjawiskiem powszechnym; można nawet stwierdzić, że dyglosja jest jednym z najbardziej typowych przykładów funkcjonowania tego zjawiska”.

dyskursowy, a wyraża się on w ciągłym sprawdzaniu reguł rządzących społecznym użyciem języka polskiego.

To, że rozdwojenie to cechuje przede wszystkim arabskich mężczyzn, można wyjaśnić tym, że mężczyźni arabscy, nawet bardzo młodzi, mają w swoich krajach o wiele więcej okazji niż kobiety do swobodnego poruszania się w obszarach społecznych wymagających stosowania różnych kodów językowych. Tym samym, ich perfekcja w przestawianiu się z jednego kodu na drugi, a także potrzeba, by to czynić, jest większa. Ten wzorzec socjolingwistyczny jest przenoszony w obszar nowego środowiska socjojęzykowego. W Polsce studenci arabscy mają, w porównaniu ze studentkami arabskimi, dużo bardziej rozległe i intensywne kontakty z Polakami (życie kobiet arabskich, przynajmniej w ciągu ich pierwszego roku w Polsce, ogranicza się zazwyczaj do środowiska studentów arabskich). Nie znaczy to wcale, że kobiety arabskie gorzej rozwijają się językowo, lecz to, że ze względu na przyjmowanie innych ról społecznych rozwijają się inaczej¹⁹.

Po pewnym czasie (zazwyczaj po upływie kilku miesięcy) studenci arabscy zauważają, że polski jest językiem dużo bardziej jednorodnym niż język arabski; por. np. taką oto refleksję socjojęzykową Kamala: „To jest język logiczny i są ludzie – mało, ale są – którzy mówią poprawnie. A my nigdy nie mówimy po arabsku poprawnie” (19). Deklarację tę można traktować jako owoc zarówno samodzielnych kontaktów studenta z rodzimymi użytkownikami języka polskiego, jak też jako efekt dyskursu prowadzonego z nowym kodem językowym z perspektywy doświadczeń (charakterystycznego dla krajów arabskich) życia w rozdwojeniu językowym.

¹⁹ W. L a b o v w *Building on empirical foundations*, [w:] *Perspectives on Historical Linguistics*, ed. W. P. Lehman, John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia 1982, s. 79, stwierdza: „Wydaje się że tam, gdzie kobiety tradycyjnie nie odgrywały ważnej roli w życiu społecznym, ich kulturowa reakcja na normy lingwistyczne dominującej kultury będzie mniej ostra”. Dyskusję na temat różnic w posługiwaniu się językiem arabskim przez kobiety i mężczyzn podjęli również badacze arabscy. Np. H. A b d - E l - J a w a d w: *Lexical and Phonological Variation in Spoken Arabic in Amman. PhD dissertation*, Department of Linguistics, University of Pennsylvania, 1981, s. 34, stwierdza: „Kobiety arabskie nie używają form prestiżowych tak często jak mężczyźni”. Zgadza się z nim inny badacz – M. B a k i r, który w pracy: *Sex differences in the approximation to Standard Arabic: a case study*, „Antropological Linguistics” 1986, Vol. 28, No 3–9, s. 6, pisze: „Formy poprawniejsze należy kojarzyć z językiem mężczyzn”. W kolejnej fazie badań głoszone inne opinie, np. M. I b r a h i m (na podstawie wyników badań języka kobiet i mężczyzn arabskich zajmujących podobną pozycję społeczną) w artykule *Standard and prestige language: a problem in Arabic sociolinguistics*, „Antropological Linguistics” 1986, No 28, s. 118: „To źle, gdy się wyciąga wniosek, iż tylko z tego powodu, że w jakimś społeczeństwie kobiety zajmują niższą pozycję społeczną niż mężczyźni, będą bezwarunkowo używały niższej formy języka. Gdyby tak było, kobiety w większości społeczeństw, z włączeniem krajów zachodnich, używałyby mniej rozwiniętych odmian języka.”

6.3.1.5. Tendencje do wczesnego definiowania wzajemnych stosunków

Studenci arabscy już w najwcześniejszych fazach nauki języka drugiego ustanawiają formy interakcji z osobami (a często także z nieosobami), z którymi weszły w kontakt. To określanie wzajemnych stosunków odbywa się znów zgodnie z modelem arabskim.

Analiza form interakcji studentów palestyńskich z lektorką pozwala stwierdzić, iż istnieją dwie różne tendencje do definiowania tych kontaktów przez studentów arabskich, a wybór tendencji uzależniony jest od płci studenta.

Studentki arabskie skłonne są do szukania w relacjach z lektorką substytutów relacji rodzinnych. Obie Palestynki z badanej grupy – Zuhoor i Raida – traktują lektorkę jak żeńskiego członka rodziny, inne są jednak role społeczne, jakie same studentki realizują przy tej okazji oraz jakie narzucają swojej lektorce.

Zuhoor, po zakończonej lekcji, całuje nauczycielkę w policzek, dąży do ustanowienia z nią ciepłych emocjonalnych więzi – chce być wychwalana, przytulana, pragnie spotykać się z nauczycielką również poza szkołą. Reaguje płaczem, a nawet histerią, gdy poczuje się niedoceniona przez nauczycielkę. Szybko przyswaja sobie zdrobniałe formy rzeczowników i przymiotników. Lubi ich używać, szczególnie wtedy, gdy rozmawia z lektorką. Celem tej stylizacji zachowań i mowy jest ustanowienie modelu interakcji typu: córka (studentka) – matka (lektorka). Nauczycielka nieraz chętnie poddaje się tym działaniom (niejednokrotnie sama je prowokuje, choćby poprzez używanie wobec studentek, nigdy nie wobec studentów, pieszczotliwych zwrotów adresatywnych, np. „Myszki”), innym razem z oporami (gdy np. nie zezwala w klasie na emocjonalne szantaże Zuhoor). W efekcie uzyskujemy dramatyczny obraz stosunków, bardzo zbliżony do rzeczywistych (tzn. pełnych napięć) relacji matki i córki.

Raida z kolei kształtuje wzajemne kontakty z lektorką na obraz stosunków typu: młodsza siostra (studentka) – starsza siostra (nauczycielka); potrzebuje słuchaczki do intymnych zwierzeń, oparcia, rady i przyjaźni. Określona tendencja w zakresie modelowania wzajemnych stosunków pociąga za sobą specyficzne typy interakcji i zachowań językowych. Zuhoor akcentuje swoje potrzeby emocjonalne wobec nauczycielki za pomocą określonych zachowań niewerbalnych, prośb o wyrażenie akceptacji, przekomarzanek. Nauczycielka reaguje na nie również w określony sposób – hołubi studentkę niczym własne dziecko, karci, ignoruje (znów – podobnie jak niezadowolona z dziecka matka). Raida wyraża krytyczne uwagi na temat świata (Polski), zwierza się z własnych smutków. Oczekuje na słowa zrozumienia i pocieszenia. W odróżnieniu od Zuhoor, jej stosunek do lektorki jest jednak bardziej dojrzały. Oczekuje ona raczej partnerskiej wymiany zdań i opinii niż jedynie kontaktu emocjonalnego.

Mężczyźni arabscy w kontaktach z lektorką stosują flirt i komplementy,

proszą o różnego typu rady (często angażując ją w swoje intymne sprawy), zapraszają do lokali. Niekiedy są wobec niej przesadnie uprzejmi, innym razem demonstrują (zarówno poprzez zachowania niewerbalne, jak też słownie) negatywny do niej stosunek: ostentacyjnie przenoszą się do ostatniego rzędu ławek w klasie, wagarują itp). Wachlarz potrzeb kierowanych do lektorki jest więc całkiem inny od tego, który jest obecny w zachowaniach ich arabskich koleżanek (por. przykłady aktów mowy przedstawionych w podr. 5.1).

Role społeczne widoczne w zachowaniach mężczyzn można określić jako intymno-partnersko-braterskie: raz student arabski będzie traktował swoją nauczycielkę jako przede wszystkim kobietę (a kobiety lubią komplementy), innym razem jako przyjaciela – partnera do dyskusji, a jednocześnie jako substytut siostry, a więc kogoś bliskiego, z kim można się również (bez większych konsekwencji) pokłócić. Lektorka często staje się przewodnikiem kulturowym, nigdy jednak nie jest traktowana przez swoich palestyńskich słuchaczy j e d y n i e jako nauczycielka.

Dzięki zastosowaniu takich strategii w określaniu wzajemnych kontaktów studenci arabscy mają poczucie dominującej roli w podejmowanych przez siebie interakcjach z lektorką – zachowują męskość i wiarę w siłę swojego oddziaływania na ludzi. Niewątpliwie odzywa się w tego rodzaju działaniach paternalistyczny styl arabskiego społeczeństwa, który zachęca arabskich mężczyzn do zachowywania się właśnie w taki dominujący sposób.

W kontaktach z dużo starszą od siebie lektorką relacje studentów arabskich bardziej upodabniają się do tych, które rozwinęły się pomiędzy ich arabskimi koleżankami a lektorką, a więc przypominają typ relacji rodzinnych (matka – syn), a w przypadku lektorki jeszcze młodszej studenci arabscy (a przynajmniej niektórzy z nich) pragną je przekształcić w relacje o charakterze bardziej intymnym niż w opisywanym przypadku bądź też w relacje typu siostrzanego.

W wewnątrzgrupowych kontaktach studenci arabscy mają skłonność do kształtowania wzajemnych relacji z arabskimi koleżankami zgodnie z modelem rodzinnym typu: młodsza siostra – starszy brat (dzieje się tak nawet wtedy, gdy słuchacze obu płci są równolatkami lub wtedy, gdy dziewczyna jest starsza). Studenci arabscy bronią swoich koleżanek przed osobami z zewnątrz, usprawiedliwiają ich kaprysy (por. skierowane przez Munira do lektorki wyjaśnienie zachowania Zuhoor: „Ona tutaj jest daleko. Ona nie ma matki, ona nie ma ojca. Ona jest młoda. *Girls in her age behave sometimes very unlogic*”; 8), spędzają z nimi wiele czasu poza szkołą. Pomagają im, ale jednocześnie kontrolują ich zachowania społeczne.

Familiaryzacja relacji jest również obecna w stosunku studentów arabskich do nowego miejsca pobytu. „Kiedy jestem w Gdańsku albo w Warszawie, ja chcę wracać do Łodzi. Łódź to moja matka” – deklaruje Kamal (12); „Łódź jest

najlepsza. Bo ja tutaj wszystko znam. Ja mogę z kolegami mówić po arabsku” – rozwija jego wypowiedź Jordanka Raja (12).

Jak należy rozumieć stwierdzenie Kamala? Postaram się to objaśnić, przytaczając wypowiedź Ameena, jednego ze studentów palestyńskich uczących się w badanej grupie, zanotowaną jednak w późniejszym okresie. Gdy kiedyś poprosiłam moich słuchaczy, by zdefiniowali pojęcie domu, Ameen, nie namyślając się długo, zrobił to tak: „Dom jest tam, gdzie jest matka”. Definicja Ameena została spontanicznie poparta przez innych studentów arabskich, co pozwala sądzić, iż matka stanowi w kulturze arabskiej centrum domu, a nawet że dom (mimo, jak by się wydawało, dominującej pozycji mężczyzny – ojca w rodzinie arabskiej) jest przez Arabów utożsamiany przede wszystkim z matką²⁰.

Wypowiedzi Kamala i Radży można potraktować jako warianty takiej definicji kulturowej. Kamal personifikujący Łódź, utożsamiający ją z matką – centrum arabskiego domu oraz Raja, traktująca to miejsce jako centrum społeczne, umieszczają bardzo wysoko w systemie wartości swoje „relacje” z pierwszym swojskim miejscem w Polsce.

Zarówno te definicje, jak też inne zachowania studentów arabskich są dowodami na to, że kształtowanie kontaktów według swojskich hierarchii rodzinnych jest wynikiem działania kulturowego wzoru mentalnego. Tego typu działania są też sygnałami świadczącymi o pozytywnym stosunku do osób i miejsc, z którymi wchodzi w kontakt, a więc, w konsekwencji, usprawniają one proces adaptacyjny.

Trzeba dodać, że równie szybko studenci arabscy definiują wrogów. Kamal (3) „definiuje” studentkę z Jordanii, która dopiero pojawiła się w grupie gestem stosowanym w Palestynie na oznaczenie wroga. Zachowanie studenta nie jest kreacją (student nie mógł mieć ukształtowanego własnego osądu osoby, gdyż wcześniej jej nie znał), a jedynie powieleniem nastawień, stereotypów i idących w ślad za nimi zachowań mających źródło w kulturze rodzimej studenta.

Studenci arabscy niekiedy postępują wbrew kulturowym stereotypom. Jednym z nich jest zwyczajowa niechęć i nietolerancja Arabów w stosunku do Afrykanów. A przecież, jak pokazują zebrane przykłady aktów mowy, już w drugim tygodniu nauki Palestyńczyk Munir próbuje zaprzyjaźnić się z Malijczykiem

²⁰ W tomie artykułów *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997, poświęconemu socjojęzykowej analizie pojęcia „dom” w kulturze polskiej (niemieckiej, i kilku kulturach słowiańskich) nie spotkałam się z tak jednoznacznym utożsamieniem domu z osobą matki. W artykule M. Ś w i e c k i e j, *Dom w uczniowskich tekstach pisanych*, [w:] *Dom w języku...*, s. 139, znajdujemy takie stwierdzenie: „Wypowiedzi uczniowskie świadczą o tym, że w dzisiejszych czasach nie ma jednego obowiązującego modelu, np.: <<Z moim domem nieodłącznie związana jest moja mama – najważniejsza postać w rodzinie oraz tata, brat i zwierzęta domowe. Najważniejszy w rodzinie jest tata, potem mama, w naszym mieszkaniu głową jest dziadek>>”.

Mamadou, a próby zaprzyjaźnienia się są ponawiane przez niego również w późniejszym okresie. Czasami więc bliski kontakt z przedstawicielem grupy kulturowej lub rasowej uznawanej dotąd za wroga może spowodować „zawieszenie” uprzedzeń, zawsze jednak wobec tego jedyne go osobnika – „udomowionego” wroga – nie wobec całej grupy. Studenci palestyńscy wchodzący w skład badanej grupy zabraniali swoim koleżankom (arabskim i polskim) tańczyć z czarnoskórymi kolegami. „Możecie tylko z Mamadou” – powiadali.

6.3.1.6. Intensyfikowanie kontaktów poprzez wykorzystywanie nieformalnych kontekstów sytuacyjnych

Studenci arabscy doskonale czują się w sytuacjach nieformalnych. Odpowiadają im bliskie kontakty typu domowego, wyrażające się w rozmowach na luźne tematy, w rubasznych nieraz żartach, w utarczkach słownych. Biesiadowanie jako zdarzenie towarzyskie, w którym interakcje typu domowego realizowane są w kontekście bankietu, wydaje się spełniać jednocześnie wiele potrzeb Arabów: potrzebę przebywania i kontaktu słownego z bliskimi, emocjonalnego angażowania się, życia społecznego, wreszcie – potrzebę dobrego jedzenia, co wiąże się z kolei z potrzebą gościnności (oraz bycia goszczonym).

Biesiadowanie jest jednym z najważniejszych elementów arabskiego stylu bycia. Wypowiada się na ten temat Munir: „Czy pani myśli, że ja mam dużo pieniędzy? Nie! Kiedy ja pójde do Maxima [najbardziej ekskluzywnego w końcu lat osiemdziesiątych łódzkiego lokalu – G. Z.], ja proszę tylko kawę albo pepsi, albo kieliszek wina. Ja nie chcę z a w s z e chodzić do kawiarni, ale wiem, że z a w s z e spotkam tam kolegów” (20).

Każde przekształcenie sytuacji formalnej na nieformalną (np. lekcji w luźną rozmowę, przyjęcie, wyjście z klasy do parku, na spacer, do kawiarni) stawia studenta arabskiego w „gotowości bojowej” do zainicjowania wymiany komunikacyjnej i wydobywania z siebie nowych znaczeń oraz ważnych emocji. Również uczynienie jakiejś sytuacji nieformalnej podstawowym tematem rozmowy może stać się punktem wyjściowym do takiej wymiany (por. reakcje słuchaczy arabskich na pytanie lektorki: „Co lubicie jeść i pić w restauracji?”: „Tatar, flaki – bardzo, bardzo dobre – podwójne wino [tu gest: uniesione w górę dwa palce], kebab, szaszłyk, w Kaskada”; 4).

6.3.1.7. Konwersacja jako transakcja

Jeśli pojawia się w kronikarskich zapisach wymiana komunikacyjna typu: inicjacja – przez studenta A (lub przez nauczyciela)
odpowiedź nauczyciela (lub studenta A)

sprzężenie zwrotne (reakcja studenta B na to, co powiedział student A lub nauczyciel)

(wymiana tego typu może być kontynuowana, a trzeci rozmówca może włączyć się do rozmowy zaraz po inicjacji studenta A lub nauczyciela), to zazwyczaj studentem B, samodzielnie włączającym się do rozmowy, jest właśnie słuchacz arabski. Osoba włączająca się do konwersacji może wystąpić w roli konsultanta (przewodnika kulturowego, instruktora), jak Awad objaśniający różnice w zachowaniach niewerbalnych Polaków i Arabów („U nas to: [macha ręką] nie znaczy to, co u was [...]”; 16) oraz niczym Raida definiująca (z zastosowaniem mie-szanych, werbalno-niewerbalnych, środków) kolegom znaczenie polskiego zwrotu: „kotlet mielony” („Mięso, maszyna [demonstruje wrzucanie mięsa do maszynki i kręcenie korbką] i jest kotlet mielony!”; 16). Może również włączyć się wyrażając sąd przeciwny do tego sformułowanego przez poprzednika.

Osoba trzecia przyłączająca się do wymiany może więc kierować się różnorodnymi celami komunikacyjnymi, różnorodne mogą być również efekty jej udziału w danej wymianie. Udział ten może okazać się czynnikiem stabilizującym bądź destabilizującym rozmowę, może usprawnić porozumienie lub – wręcz odwrotnie – opóźnić je lub wręcz uniemożliwić. Działają więc w takich sytuacjach mechanizmy takie same, jak w przypadku transakcji bazarowych, w których Arabowie uczestniczą od dziecka.

Zrozumiałe jest, że studenci innych nacji również biorą udział w wymianach komunikacyjnych jako tzw. osoby trzecie, jednak zazwyczaj zdarza się to po uprzedniej zachęcie słownej lub niewerbalnej ze strony osoby prowadzącej daną wymianę (tu jest nią przede wszystkim lektorka). Studentom arabskim takie zachęty nie są potrzebne.

6.3.2. Nadekspresywność ruchowo-głosowo-emocjonalna

Jest to kolejna ważna cecha arabskiego stylu konwersacyjnego, wyraźnie dostrzegana również wtedy, gdy Arabowie wypowiadają się w języku polskim.

Przez wiele osób reprezentujących odmienne kultury Arabowie odbierani są jako nadpobudliwi emocjonalnie, natarciwi, zbyt głośni, nieokrzesani, a więc właśnie nadekspresywni. Z moich obserwacji wynika, iż komunikaty studentów arabskich realizowane w języku polskim charakteryzują się, w porównaniu z tymi realizowanymi przez nadawców pochodzących z innych kultur, wyjątkowo dużą rozpiętością stylistyczną. Arabscy rozmówcy już w pierwszych pięciu miesiącach pobytu w Polsce kreowali swoje wypowiedzi w stylu: potocznym, zwyczajnym, intymnym, serdecznym, pełnym szacunku, konsultatywnym (neutralnym, rzeczowym), zimnym (w jego odmianie złośliwej, ironicznej), a nawet próbowali stylu formalnego (jak Kamal wtedy, gdy został obrany przewodniczącym grupy:

„*You have chosen me*, ponieważ jestem najlepszy”; 3). Zdarzały się także komunikaty zrealizowane w stylu „gorącym” – histerycznym, radosnym itd.²¹ Za tym bogactwem stylistycznym idzie w ślad bogactwo form; studenci korzystają z różnorodnych kanałów językowych, wykorzystując do przekazania znaczenia i emocji swego ciała i głosy.

Już samo przysłuchiwanie się rozmawiającym Arabom może wzbudzić u nieArabów negatywne odczucia. Amerykanie – Lustig i Koester, autorzy publikacji *Intercultural Competence* objaśniają, iż „w języku arabskim wzór intonacji jest taki, iż wiele pojedynczych słów w zdaniu jest akcentowanych. Chociaż dla zdań oznajmujących charakterystyczna jest intonacja równa (jednostajna), wykrzyknienia realizowane są ze znacznie większym naciskiem i z większym zaangażowaniem emocjonalnym niż w języku angielskim. Wyższy ton głosu, jakim posługują się arabscy mówcy również przenosi więcej emocji niż dzieje się to w przypadku języka angielskiego. W rezultacie różnice w charakterystyce głosowej mogą powodować bezpodstawne negatywne odczucia”. Ważnym dla podjętych studiów stwierdzeniem jest następująca uwaga obojga autorów: „Gdy Saudyjczyk mówi po angielsku, będzie zazwyczaj przenosił, choć prawdopodobnie wcale sobie tego nie uświadamiając, wzory intonacyjne ze swego rodzimego języka”²².

Prowadzone przeze mnie badania skłaniają do wyciągnięcia wniosku, że owa arabska „nadekspresywność” (nie tylko głosowa) jest koniecznym i logicznym uzupełnieniem innych elementów arabskiego stylu komunikowania się oraz sposobu bycia. Arab intensywnie przypatruje się rozmówcy, ponieważ zależy mu na bliskim z nim kontakcie. Poklepuje go po ramieniu, by pokazać, że go lubi i chce się z nim integrować. Wykrzykuje, by pokazać swoje zaangażowanie emocjonalne. Cichnie, odsuwa się i izoluje wtedy, gdy potrzebuje intymności.

Tego typu zachowania są widoczne również wtedy, gdy student arabski porozumiewa się po polsku, ale – jak wynika z obserwacji – wydają się Polakom mniej wyraziste i mniej drażniące niż Brytyjczykom czy białym Amerykanom reprezentującym klasy średnie. Amerykanie podobnie jak styl konwersacyjny Arabów oceniają sposoby konwersowania i debatowania Polaków. Jeden z Amerykanów przebywających od dłuższego czasu w Polsce, a wcześniej podróżujący po wielu krajach świata, stwierdził w rozmowie ze mną, że nigdzie dzieci nie zachowują się tak agresywnie jak w Polsce. Obserwację tę poczynił po kilkuminutowym przysłuchiwaniu się polskiej młodzieży szkolnej.

Pozytywną konsekwencją zakładanego podobieństwa arabskiego i polskie-

²¹ Klasyfikacja stylów za: Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 90; „styl gorący” – nazwa własna.

²² M. W. Lustig, J. Koester, *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*, Harper Collins College Publishers, s. 205.

go stylu mówienia, realizowanego chociażby w sferze właśnie emocjonalno-głosowej, jest możliwość lepszego wzajemnego zrozumienia się. Wielu lektorów, przynajmniej z ośrodka łódzkiego, dobrze się czuje (lub czuło, bowiem studentów takich przyjeżdża do nas obecnie niewielu) w grupach arabskich, być może więc podobieństwo zakładane jest podobieństwem rzeczywistym.

6.3.3. Zabawy słowem i znaczeniem

Sklonności do tego typu działań w wyrazisty sposób ujawniają się w trakcie nauki języka drugiego, a można je najprawdopodobniej wywieść z zakorzenionego w kulturze arabskiej szacunku dla języka, a także z rozpowszechnienia w szkolnictwie arabskim metod nauki pamięciowej.

Słuchacze arabscy, bardziej niż studenci innych nacji, zwracają uwagę na dźwiękową stronę języka: wyśpiewują polskie słowa, uczą się na pamięć polskich piosenek („Daj mi tę noc, tę jedną noc”; 17), wierszyków, powiedzeń („Obiecanki cacanki...”; 16) i przysłów. Działają na ich wyobraźnię słowa i zwroty o ciekawym brzmieniu („Poczekaj, poczekaj, kochany...”, „malutki”, „chudziutki”; 15). Lubią łamańce językowe („W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie”) oraz rymowanki, nawet te, w których niewiele jest sensu („Nie szkodzi, jesteśmy w Łodzi...”; 14). Niejednokrotnie uczą się jakiegoś polskiego wierszyka czy polskiej piosenki po to jedynie, by się popisać przed kolegami (jak Zuhoor: „Miau, miau, coś ty kotku chciał?” lub Kamal: „Kto ty jesteś? Polak mały?...”; 20–21).

O zabawach słowem wspominałam już przy okazji charakteryzowania strategii komunikacyjnych. Należy obecnie dodać jedynie, że w opisywanej grupie studenckiej bawili się słowem przede wszystkim właśnie studenci arabscy. Kolejnym, obok ludycznego i mnemotechnicznego, celem zabaw słowem jest z pewnością pragnienie związane ze zdobyciem wysokiego prestiżu. Jak wiemy, umiejętność pięknego posługiwania się słowem prowadzi w kulturze arabskiej do zobycia uznania społecznego. Wykorzystując termin stosowany w teorii stylów konwersacji, można więc powiedzieć, że tego typu działania wynikają z potrzeby ukazania „pozytywnej twarzy”.

Zabawy znaczeniem realizowane są z kolei w potyczkach słownych, żartach, wypowiedziach o charakterze ironicznym i kpiącym, co widać na przykładzie wymiany komunikacyjnej między lektorką a Munirem, dla którego bardzo trudne do wymienia były słowa ze zbitkami spółgłosek „cz” lub „szcz”, np. „oczywiście” lub „szczotka” (lektorka żartobliwie: „Panie Munir, język polski jest trudny? Munir: „O c z y w i ś c i e, bardzo łatwy.”; 4), w małych kłamstwach (por. wypowiedź Kamala: „*I must* iść do Central kupić slipy i kalesony”; 4), a także wtedy, gdy student reaguje śmiechem na sytuacje o przeciwnym znaku emocjonalnym. W efekcie tego rodzaju zabaw wypowiedzi kreowane przez studentów

nabierają wieloznaczności, a sama interakcja przekształca się w transakcję, której głównym celem staje się wynegocjowanie znaczenia (szyfrowanego przez arabskiego interlokutora). Ta niebezpośredniość wypowiedzi znów może być wynikiem powielenia wzoru obecnego w arabskim stylu konwersacji.

6.3.4. „Ego” na huśtawce

W trakcie pobytu w kraju, gdzie zauważa się odmienność wizualną Arabów, a stosunek do nich jest często nieprzychylny, w komunikowaniu się studentów arabskich przeplatają się stale dwa odmienne nastawienia do własnej przynależności grupowej.

U źródeł pierwszego z nich leży pragnienie ochrony *ego* zbiorowego, a więc ochrony arabskości. Studenci arabscy bronią swoich praw do żartowania w stylu arabskim, do zachowywania się zgodnie z zasadami wyniesionymi z kultury rodzimej. Gdy więc lektorka krytykuje nieodpowiednie jej zdaniem zachowanie któregoś z arabskich słuchaczy, student broni się poprzez odwołanie się do arabskiej tradycji i funkcjonujących w niej norm (por. wypowiedź Kamala: „Mam więcej kultury niż wszyscy Polacy na świecie”; 19). Działa więc w takiej sytuacji zasada obrony *ego* indywidualnego poprzez odwołanie się do *ego* zbiorowego. Podobnie dzieje się wtedy, gdy student przemawia w imieniu zbiorowości („my mówimy”, „dla nas ten żart jest dobry” itp.).

Drugie nastawienie kształtuje się wraz z nabywaniem wiedzy o nowym kraju, a przede wszystkim jest wynikiem rozpoznania negatywnego stosunku większości Polaków do Arabów. W podjętych badaniach ujawniło się dopiero w fazie trzeciej. Studenci arabscy reagują na takie sytuacje psychicznym odseparowaniem się od grupy, zanegowaniem przynależności do grupy Arabów, a więc skryciem swojego *ego* zbiorowego, a wydobyciem w zamian *ego* narodowego (por. wypowiedź Kamala: „Nie jestem Arabem, jestem Palestyńczykiem”; 13). Tego typu reakcja nie jest końcowym krokiem w przekształcaniach świadomości studentów arabskich, kolejnym jest skrycie również *ego* narodowego, a wydobyć *ego* indywidualnego: „Nie jestem Arabem (ani Palestyńczykiem, Marokańczykiem...). Jestem człowiekiem (sobą)”²³.

Nastawienia te są charakterystyczne dla wszystkich właściwie przedstawicieli grup narodowych (rasowych) różniących się wizualnie od przedstawicieli kraju pobytu (w tym wypadku od Polaków). Jeśli jednak cierpienia Afrykanów biorą się stąd, że Polacy nie tolerują ich odmiennego koloru skóry, do którego oni

²³ Por. wyniki badań nad społecznością studentów zagranicznych w Polsce w: *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, red. E. Nowicka, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.

sami dawno się przyzwyczaili, to rozdarcie wewnętrzne Arabów ma podłoże w tym, iż do momentu przyjazdu do Europy oni sami uważali siebie za przedstawicieli rasy białej, a w Polsce traktowani są jako czarni (lub nie wiadomo jacy).

Widać więc, że godność i poczucie honoru Arabów są w takich sytuacjach wystawione na ciężką próbę, a wewnętrzne rozterki i niepewności powodują u nich rozdrażnienie i małą odporność na krytykę. Dla postronnego obserwatora wybuchowość cechująca Arabów jest elementem ich zachowania kulturowego. Moje własne obserwacje wskazują na to, że Arab wybuchu wtedy, gdy zostanie zraniona jego duma (gdy ma poczucie, że jego honor został splamiony). Właśnie ta zależność między honorem a zachowaniami i emocjami stanowi widoczny element arabskiego stylu konwersacyjnego, a nie wybuchowość sama w sobie.

Określając cechy stylu konwersacyjnego Arabów uczących się języka polskiego patrzyłam na mechanizmy komunikowania się z punktu widzenia różnych stron dialogu, a więc z perspektywy studentów arabskich (brane były pod uwagę ich tradycje, wzory mentalne, potrzeby społeczne i emocjonalne) oraz z punktu widzenia osób konwersujących z Arabami lub tylko im się przypatrujących. Wcześniej przedstawione zostały poglądy innych badaczy na temat zachowań komunikacyjnych Arabów.

W badaniach potwierdziła się zasadność większości wniosków sformułowanych przez badaczy wymienionych w podr. 6.2. Nie do końca jednak zgadzam się z Orin D. Parker, która uważa, iż studenci arabscy pragną nawiązać z nauczycielami więzi typu rodzicielskiego. Jak to zostało pokazane, oczekiwania studentów są zróżnicowane i uzależnione przede wszystkim od płci studentów oraz nauczycieli; dużą rolę odgrywa też wiek obu stron.

Nie można również zgodzić się z opinią dotyczącą imitatywnego stylu uczenia się studentów arabskich. Fakt, że Arabowie lubią ćwiczenia pamięciowe, nie wydaje się wpływać na zablokowanie ich kreatywności. Wręcz przeciwnie, działania mnemotechniczne, przyjmujące często formę zabawową, stanowią punkt wyjścia do odkrywania nowej przestrzeni językowo-kulturowej.

Podjęte badania potwierdzają fakt, iż sposoby konwersowania studentów arabskich w języku polskim są zakorzenione w etnicznym stylu konwersacyjnym, a główny jego element – nastawienie na kontakt, staje się podstawą wszelkich innych działań, również tych realizowanych z użyciem kodu języka drugiego. To nastawienie jest najważniejszym elementem wspomagającym adaptację i najbardziej istotnym czynnikiem przyczyniającym się do rozwoju socjojęzykowego studentów arabskich.

Zauważmy, że studenci arabscy, bardziej niż inni, wykorzystują dialog jako technikę poznawczą. Działania tego typu są nie tylko kreatywne, lecz także mocno współgrają ze współczesnymi teoriami efektywnego uczenia się języka obcego i drugiego. Claire Kramsch, uznana w USA specjalistka w zakresie

nauczania języka drugiego, czyni właśnie język w stanie dyskursu podstawowym punktem odniesienia nowej pedagogiki nauczania języka drugiego. Pedagogiki, w której najważniejsze stają się: „rozłam, dialog oraz wielogłosowy dyskurs”, a podstawowy cel to „wytworzenie kultury trzeciego typu, w której uczący się są w stanie wyrażać swoje własne znaczenia, nie będąc zakładnikami znaczeń ani swojej własnej [nazywanej przez autorkę „kulturą pierwszą” – G. Z.], ani docelowej [nazywanej przez autorkę „kulturą drugą” – G. Z.] społeczności mowy”²⁴.

To właśnie cecha arabskiego stylu narodowego, która w niniejszych rozważaniach została określona jako nastawienie na kontakt bezpośredni, a przez innych autorów jako potrzeba rozmowy, staje się elementem sprzyjającym wczesnemu odkrywaniu nowych przestrzeni poznawczych.

²⁴ C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993, s. 14.

WNIOSKI

Przedstawiony opis komunikowania się był opisem socjolingwistycznym, a więc takim, w którym nie rozdziela się faktów językowych (komunikatów, tekstów) od faktów społecznych (np. takich determinantów, jak pochodzenie, wiek, płeć, potrzeby i oczekiwania społeczne uczestników). Gdy, jak w przypadku obserwowanego dialogu, komunikacja ma charakter międzykulturowy, a dystans kulturowy między osobami wchodzącymi w kontakt bezpośredni jest duży, fakty społeczno-językowe (a więc określone językowo i społecznie formy interakcji) są dodatkowo uzależnione od determinantów kulturowych, takich jak uwarunkowane etnicznie style komunikowania się (style konwersacji) lub wzory mentalne (np. obowiązujące w danej linguakulturze normy interakcji oraz sposoby interpretowania zachowań komunikacyjnych).

Opis mechanizmów i wzajemnych uwarunkowań tak szczególnej i złożonej formy ludzkiej komunikacji wymagał spojrzenia z różnych punktów widzenia na to, co działo się na scenie komunikacyjnej. Nie chodzi jedynie o to, że wnioski na temat specyfiki komunikowania się badanej grupy formułowano korzystając z osiągnięć różnorodnych, a coraz częściej się obecnie krzyżujących, dziedzin wiedzy, takich jak językoznawstwo, socjologia, psychologia, etnologia. Wielość perspektyw uwidoczniła się również w przyjętych metodach obserwacji komunikowania się wybranej grupy studentów zagranicznych.

W największym stopniu zostały wykorzystane metody etnografów mowy. Każdej wymianie komunikacyjnej przyglądano się jako autonomicznemu faktowi socjojęzykowemu (a więc takiemu, który posiada własną strukturę, treść, reguły), a jednocześnie jako ważnemu ogniwu siatki komunikacyjnej, którą tworzyły wszystkie akty – zdarzenia – sytuacje komunikacyjne przebiegające między wszystkimi komunikującymi się w obserwowanym odcinku czasowym. Każdy uczestnik dialogu wносił do siatki komunikacyjnej własne doświadczenia nabyte w kulturze pochodzenia oraz podczas interakcji podejmowanych samodzielnie w nowym środowisku poza instytucją nauczającą. Siatka komunikacyjna, którą obrazują wszystkie komunikaty (konteksty, uczestnicy, reguły interakcji, cele komunikacyjne itp.) jest więc w rzeczywistości jedynie fragmentem stale rozsze-

rzającego się i przekształcającego układu komunikacyjnego. W badaniach tych zintegrowano więc metodę mikroetnografii z metodą makroetnografii mowy¹.

Zastosowanie metody mikroetnograficznej pozwoliło na przyjrzenie się aktom komunikacyjnym w całym ich bogactwie, o czym świadczy różnorodność rodzajów aktów mowy, celów komunikacyjnych, funkcji językowych, a także obecność wielu modeli wymian komunikacyjnych. Przyjęcie zbliżonej perspektywy pomogło zarazem w obserwacji różnorodnych strategii komunikacyjnych. Zastosowanie metody makroetnograficznej pozwoliło z kolei stwierdzić, iż na poszczególnych etapach nauki języka polskiego oraz przystosowywania się do nowego otoczenia, cudzoziemcy stosują odmienne zestawy strategii komunikacyjnych, inne też są ich potrzeby i oczekiwania społeczno-kulturowe i w związku z tym ich zachowania społeczne przyjmują odmienne formy. Stwierdzono, że zjawiska językowe są zintegrowane ze społecznymi i w rezultacie zostały wyodrębnione oraz opisane fazy społeczno-językowego rozwoju cudzoziemców uczących się polskiego.

Na przekształcenia zachodzące między strategiami komunikacyjnymi a zjawiskami społecznymi można spojrzeć jak na obraz praktycznego socjolingwistycznego rozwoju cudzoziemców, a więc potraktować je jako ujawnianie się sposobów osiągania różnych stopni interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Obraz ten staje się zarazem modelem przyswajania języka drugiego; modelem, w którym każda z faz przyswajania wyraża się poprzez stopień akulturacji oraz kreacji studentów w zakresie eksperymentowania z danym zestawem strategii komunikacyjnych².

W wyniku dalszych obserwacji objawiły się inne ważne cechy dialogu międzykulturowego.

1. Stwierdzono, że porozumienie międzykulturowe może zaistnieć nawet

¹ Terminologia wg: M. Saville-Troike, *The Ethnography of Communication*, Blackwell, Oxford UK nad Cambridge USA 1989, s. 269.

² W. Littlewood w *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, s. 69–80 omawia najbardziej obecnie popularne modele przyswajania języka drugiego. Zgodnie z tymi modelami, uczenie się języka drugiego traktowane jest jako: 1) twórcza konstrukcja – zgodnie z tym modelem uczący się „konstruuje” serię wewnętrznych reprezentacji systemu J2, a dzieje się to wskutek stosowania w naturalny sposób strategii działania oraz ekspozycji na naturalne sytuacje komunikacyjne; 2) akulturacja – model ten uzupełnia pierwszą propozycję i opiera się na przeświadczeniu, że im bardziej uczący się pragnie się zintegrować z odmiennym społeczeństwem, tym szybciej rozwija się językowo; 3) rozwinięcie kodu ograniczonego – znów jest to rozwinięcie pierwszej propozycji, z tą różnicą, że „twórcza konstrukcja” odbywa się przede wszystkim przez uogólnienie i transfer; 4) forma przyswajania umiejętności – w modelu tym akcentowane są hierarchiczna oraz fazowa natura uczenia się języka; używanie języka polegać ma na fazowym nabywaniu subsprawności, a finalnym tego rezultatem jest osiągnięcie sprawności językowej; 5) forma społecznego uczenia się – w modelu tym przyswajanie języka drugiego widzi się jako zintegrowany proces uczenia się języka oraz zachowań społecznych.

wtedy, gdy istnieją luki w umiejętnościach komunikacyjnych oraz wiedzy rozmówców.

2. Skuteczne pozrozumienie uzależnione jest od wzajemnych nastawień interlokutorów oraz od biegłości w zakresie stosowania strategii komunikacyjnych.

3. Im większa jest kreatywność uczestników komunikacji w eksperymentowaniu ze strategiami komunikacyjnymi, tym większa staje się możliwość wzajemnego zrozumienia.

4. Im większa jest gotowość współaktorów w zakresie przystosowania się do wykorzystywanych przez drugą stronę strategii, tym sukces komunikacyjny staje się pewniejszy.

5. Styl komunikowania się w języku drugim jest w dużej mierze zdeterminowany przez wzory dyskursu zakorzenione w kulturze rodzimej uczestnika komunikacji. To zakorzenienie może stać się, jak to wykazały badania nad zachowaniami komunikacyjnymi studentów arabskich, czynnikiem wspomagającym skuteczną komunikację w języku drugim.

6. W dialogu międzykulturowym dochodzi do spotkania się odmienności. Podstawowym celem i efektem takiego spotkania staje się negocjacja (transakcja) znaczeń. Jest to cel nadrzędny, objawiający się wśród innych celów pojedynczych aktów komunikacyjnych.

D. Bohm, znany fizyk, filozof, a także nieustrudzony propagator techniki nierzeczywistego dialogu jako najważniejszej techniki poznawczej, w książce *On Dialogue* stwierdza (przywołując znaczenie greckiego *dialogos*, gdzie *logos* oznacza s ł o w o, a *dia-* oznacza p r z e z): „Dialog może przebiegać między dowolną liczbą osób, nie tylko między dwiema. Nawet jedna osoba może mieć poczucie dialogu toczącego się w niej samej, jeżeli duch dialogu jest tam obecny. To pochodzenie słowa przywołuje na myśl strumień znaczenia przepływający wśród, przez i pomiędzy nami. On właśnie umożliwia przepływ znaczenia w całej grupie, a z tego może wyłonić się nowe rozumienie. To coś nowego, co mogło jeszcze nie zaistnieć w chwili, gdy dialog rozpoczynał się. To coś twórczego. I to wspólne znaczenie jest <<klejem>> lub <<cementem>> wiążącym ludzi i społeczeństwa”³.

W dialogu międzykulturowym, bardziej niż w jakimkolwiek innym, wiadać, że kreacja znaczeń następuje dzięki wzajemnemu otwarciu, przystosowaniu i respektowi dla odmienności.

Pragnęłabym, żeby przedstawione wyniki badań zostały potraktowane jako hipoteza wstępna na temat prawidłowości komunikowania się studentów w grupach wielonarodowościowych. Podjęcie badań w grupach o innym składzie

³ D. B o h m, *On Dialogue*, ed. by Lee Nichol, Routledge, London and New York 1996, s. 6.

narodowościowym, a także z zastosowaniem takich metod badawczych, jak: nagranie wideo, nagranie magnetofonowe i testy kompetencji, mogłoby dopiero dowieść, czy zaobserwowane zjawiska (np. fazy w rozwoju socjojęzyka oraz realizacja specyficznych funkcji językowych oraz intencji w danych fazach) mają charakter powszechny. Przypuszczam, że tak – egzaminy językowe przeprowadzane w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców pozwalają stwierdzić, że wielu studentów zagranicznych osiąga w tym samym czasie zbliżony poziom kompetencji komunikacyjnej.

Opis spontanicznego kształtowania się kompetencji interkulturowej studentów zagranicznych miał również zwrócić uwagę na to, jak ważne jest skorelowanie nauki języka drugiego z rzeczywistymi potrzebami komunikacyjnymi uczących się. Korelacja ta powinna wyrażać się przede wszystkim w wartości programów nauczania cudzoziemców oraz w obecności na rynku podręczników zorientowanych komunikacyjnie.

W końcu lat osiemdziesiątych, gdy przeprowadzane były badania, rodzimy rynek podręczników języka polskiego dla cudzoziemców nastawionych na rozwijanie u osób uczących się kompetencji komunikacyjnej zaczynał się dopiero kształtować. Polscy językoznawcy wyspecjalizowani w lingwistyce stosowanej (szczególnie z ośrodka krakowskiego), podążając śladem lingwistów zachodnioeuropejskich⁴, zaczęli pisać i wydawać pierwsze takie programy, wykazy struktur komunikacyjnych, podręczniki⁵. Były to jednak bardzo wczesne próby spopularyzowania podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako drugiego. W większości ośrodków dla cudzoziemców nadal nauczano z podręczników opartych na programie gramatycznym (nakierowanym na pokazywanie uczącym się funkcji językowych poszczególnych kategorii gramatycznych) lub gra-

⁴ Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych oparte jest przede wszystkim na następujących pozycjach światowej literatury (z zakresu socjolingwistyki oraz dydaktyki stosowanej): D. H y m e s, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1979; D. A. W i l k i n s, *National Syllabuses. A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Oxford University Press, Oxford 1976; H. G. W i d d o w s o n, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford 1978. Wykaz programów progowych Rady Europejskiej oraz systemu VHS-Zertifikat, w których kładzie się nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnej został opracowany przez W. M a r t y n i u k a i zamieszczony w: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo JB, Instytut Polonijny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993, s. 127. Znany komunikacyjny podręcznik do nauczania języka francuskiego jako obcego: M. V e r d e l h a n - B o u r d a g e, M. V e r d e l h a n, P. D o m i n i q u e, *Sans frontières 1*, został opublikowany już w 1982 r. (przez Cle International, Paris), a następne jego części po dwóch latach.

⁵ Pierwszy komunikacyjny podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców (dla średnio zaawansowanych) to: W. M a r t y n i u k, *Mów do mnie jeszcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1984; zob. również inne komunikacyjnie zorientowane pozycje: t e n ż e, *Porozmawiajmy po polsku. Skrypt do nauki języka polskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1982; t e n ż e, *Samo życie. Plansze do ćwiczeń komunikacyjnych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1986; W. M i o d u n k a, J. W r ó b e l, *Polska po polsku. Podręcznik języka polskiego dla początkujących*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1986.

matyczno-sytuacyjnym (tematycznym)⁶. Nie znaczy to jednak, że nie uczono studentów, jak powinni zachowywać się w danej sytuacji społecznej; znaczy to jedynie, iż stosowane przez lektorów metody nauczania miały charakter intuicyjny.

Dziesięć lat później osoby uczące cudzoziemców w naszym kraju miały już do dyspozycji sporo ofert programowych i podręcznikowych⁷. Nauczanie komunikacyjne stało się, jeśli nie wiodącą, to na pewno jedną z najważniejszych metod nauczania cudzoziemców języka polskiego w naszym kraju.

Cudzoziemcom należy również zapewnić możliwość otwartego mówienia o własnych potrzebach, wynikających z trudności pobytu w naszym kraju. W wielokulturowych enklawach, jakimi przecież są ośrodki uczące cudzoziemców, powinni zostać zatrudnieni koordynatorzy międzykulturowi – osoby obeznane z teorią dialogu międzykulturowego (np. z socjologią i psychologią pobytu w innym kraju i w odmiennej kulturze), skłonne do przekazywania i n n y m swojej wiedzy, a równocześnie nastawione na uczenie się o d i n n y c h. Dobrym

⁶ Podręczniki, z których uczyli się studenci badanej grupy, były oparte na takich właśnie programach. Były to: J. K u c h a r c z y k, *Zaczynam mówić po polsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1986 (była to wczesna wersja podręcznika wydawanego obecnie przez wydawnictwo WING, z którego do dziś uczą się słuchacze SJPdC w UŁ na kursie wstępnym) oraz: K. B u d z i a n k a, H. O l a c z e k, E. W r ó b l e w s k a, *Język polski dla cudzoziemców. Kurs podstawowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1984 (podręcznik, z którego słuchacze SJPdC uczyli się do końca lat osiemdziesiątych).

⁷ Programy nauczania komunikacyjnego (zwane też programami intencjonalno-pojęciowymi) zostały zamieszczone w: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1992; oraz: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego...*; struktury komunikacyjne zebrane w tych programach mogą stanowić punkt wyjścia do wielu lekcji języka ukierunkowanych na rozwijanie sprawności w poruszaniu się w nowej dla uczących się przestrzeni socjokulturowej; mogą też stanowić bazę, na której autorzy nowych podręczników mogą oprzeć struktury pojęciowe i tematyczne. „Pierwszy komunikacyjny – jak pisze jego autor – podręcznik języka polskiego dla początkujących” to: W. M i o d u n k a, *Cześć, jak się masz?*, Kraków 1993 (obecnie wydawany przez Wydawnictwo Universitas). *De facto* jest to podręcznik oparty na trzech programach: gramatyczno-syntaktycznym, tematycznym oraz komunikacyjnym; takie rozwiązanie programowe należy uważać za właściwe (i najczęściej wybierane przez autorów); trudno bowiem wyobrazić sobie podręcznik dla początkujących pozbawiony jakiegokolwiek refleksji dotyczącej systemu języka; zob też: t e n ż e, *Uczmy się polskiego. Let's learn Polish. Podręcznik do kursu wideo języka polskiego. Część I i II* (wraz z kasetami wideo), Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa 1996, a także podręcznik dla średnio zaawansowanych E. L i p i ŋ s k i e j i E. G. D ą m b s k i e j *Kiedys wrócisz tu...* Universitas, Kraków 1997. Kolejną nową propozycją podręcznika jest książka napisana przez lektorki SJPdC w Łodzi E. B a j o r, E. M a d e j, *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów*, PWN, Warszawa–Łódź 1999; jest to podręcznik przeznaczony na poziom średni wysoki (zaawansowany?), w którym komunikacja interpersonalna (w tym również międzykulturowa) traktowana jest globalnie, jako narzędzie i cel, do którego należy dążyć, ucząc cudzoziemców. Sprawności komunikacyjne kształtowane są przede wszystkim poprzez zachęcanie uczących się do refleksji i udziału w dyskusji na tematy ogólnohumanistyczne, w których mogą porównywać odmienne punkty widzenia.

rozwiązaniem może być oferowanie kursów komunikacji międzykulturowej⁸, które stwarzałyby właściwy kontekst dla ciągłej wymiany myśli i doświadczeń między nami – gospodarzami tego kraju, a nimi – przybyszami.

⁸ Pierwszy taki kurs był prowadzony przez autorkę niniejszej publikacji w drugim semestrze 1999 r. w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w UL, zob. opis zajęć w: G. Zarzycka, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1, s. 131–145.

LITERATURA

- „Acta Universitatis Lodziensis”, 1991 „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 3.
- „Acta Universitatis Lodziensis”, 1996 „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 7–8.
- Abd-el-Jawad H., *Lexical and Phonological Variation in Spoken Arabic in Amman*. Ph. D. dissertation, Department of Linguistics, University of Pennsylvania, 1981.
- Agar M., *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, William Morrow and Company, Inc, New York 1994.
- Agar M., *Ripping and Running: A Formal Ethnography of Urban Heroin Addicts*, Seminar Press, New York 1973.
- Anderson J. W., *A Comparison of Arab and American Conceptions of „Effective Persuasion”*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Austin J. L., *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, New York 1962.
- Bailey C. J. N., *Variation and Linguistic Theory*, Center for Applied Linguistics, Washington D.C. 1973.
- Bajor E., Madej E., *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany)*, PWN, Warszawa–Łódź 1999.
- Bakir M., *Sex Differences in the Approximation to Standard Arabic: A Case Study*, „Antropologic Linguistics” 1986, No 28.
- Beebe L. M., *Five Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition*, [w:] *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*, ed. L. M. Beebe, Newbury House Publishers, New York–Sydney 1987.
- Beebe L. M., Takahashi T. R. Uliss-Weltz, *Pragmatic Transfer in ESL Refusals*, [w:] *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*, eds R. S. Scarcella, E. Andersen, S. D. Krashen, Newbury House Rowley, MA, 1980.
- Bellack A. A., *The Language of the Classroom*, Columbia University, Teachers College Press, New York 1966.
- Berlin B., Kay P., *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, University of California Press, Berkeley 1969.
- Bickerton D., *The Structure of Polylectal Grammars*, [w:] *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*, ed. R. W. Shuy, Georgetown University Press, Washington, D.C. 1972.
- Bloomfield L., *About Foreign Language Teaching*, „Yale Review” 1945, Vol. 35.
- Boas F., *The Mind of Primitive Man*, New York 1911.
- Bohm D., *On Dialogue*, ed. Lee Nichol, Routledge, London–New York 1996.
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziolkowski M., *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Bonar J., *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997.
- Brown P., Levinson S., *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.
- Brown R., *A First Language: The Early Stages*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1973.

- Budzianka K., Olaczek H., Wróblewska E., *Język polski dla cudzoziemców. Kurs podstawowy*, Wydawnictwo UL, Łódź 1984.
- Burke K., *Toward a Better Life*, University of California Press, Berkeley 1966.
- Cameron D., *The Feminist Critique of Language: A Reader*, Routledge, London–New York 1990.
- Carbough D., *Toward a Perspective on Cultural Communication and Intercultural Contact*, „Semiotica” 1990, No 80.
- Casimir F. L., *Third Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication*, „Communication Yearbook” 1993, Vol. 16.
- Chambers J. K., *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and Its Social Significance*, Blackwell, Oxford UK and Cambridge USA 1995.
- Chomsky N., *Aspects of Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA 1965.
- Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, ed. M. Heller, Mouton de Gruyter, Berlin–New York–Amsterdam, 1988.
- Colapietro V. M., *Glossary of Semiotics*, Paragon House, New York 1993.
- Collier M. J., Thomas M., *Cultural Identity: An Interpretative Approach*, [w:] *Theories in Intercultural Communication*, eds Y. Y. Kim, W. B. Gudykunst, Sage, Newbury Park, CA 1988.
- Collier M. J., *Cultural Identity and Intercultural Communication*, [w:] *Intercultural Communication, A Reader*, eds Samovar L. A., Porter R. E., International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- Cooley R. E., Roach D. A., *Conceptual Framework*, [w:] *Competence in Communication*, ed. R. N. Bostrom, Sage Publication, Newbury Park 1984.
- Cronen V. E., Chen V., Pearce W. B., *Coordinated Management of Meaning: A Critical Theory*, [w:] *Theories in Intercultural Communication*, eds Y. Y. Kim, W. B. Gudykunst, Sage, Newbury Park 1988.
- Crystal D., *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Penguin Books, Cambridge 1994.
- Crystal D., *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- Czerwiński M., *Kultura i jej badanie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1971.
- Dance E. X., Larson C. E., *The Functions of Human Communication*, Holt, Rembrant & Winston, New York 1976.
- Danecki J., *Wstęp do dialektologii języka arabskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.
- Dąbrowska A., *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Dickerton L., *The Learner's Interlanguage as a System of Variable rules*, „The Language Quarterly” 1975, Vol. 9(4).
- Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997.
- Duszek A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998.
- Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok 1995.
- Eisenstein M., Bodman J., *I „very appreciate”: Expressions of Gratitude of Native and Non-native Speakers of American English*, „Applied Linguistics” 1986, No 7.
- Ellis H. B., *The Arabs*, Blokhampston Press, 1960.
- Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- Farb P., *Word Play*, Vintage Books, Random House, New York 1993.
- Ferguson C. A., *Diglossia*, [w:] *Language and Social Context*, ed. P. P. Giglioli, Penguin Books, 1972.

- Frake C. O., *Playing Frames Can Be Dangerous: Some Reflections on Methodology in Cognitive Anthropology*, [w:] *Language, Culture, and Cognition*, ed. R. W. Casson, MacMillan Publishing Company, New York 1981
- Frake C. O., *Struck by Speech*, [w:] *Law in Culture and Society*, ed. L. Nader, Aldine, Chicago, 1969.
- Friedrich P., *Language, Ideology, and Political Economy*, „American Anthropologist” 1989, Vol. 91.
- Furnham A., Bochner S., *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, London 1986.
- Geertz C., *The interpretation of cultures: Selected essays*, Basic Books, New York, 1973.
- Giles H., *Accommodation Theory: Some New Directions*, [w:] *Aspects of Linguistic Behavior*, ed. S. de Silva, York University Press, York, England 1979.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 1981.
- Goodenough W. H., *Cultural Anthropology and Linguistics*, [w:] *Report of the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Study*, ed. P. L. Garvin, Georgetown University Press, Washington, D.C. 1957.
- Gość w dom. *Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, red. E. Nowicka, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Grucza F., *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978.
- Grucza F., *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, [w:] *Język – kultura – kompetencja kulturowa*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Gudykunst W. B., Kim Y. Y., *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*, McGraw-Hill, New York 1992.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey S., *Culture and Interpersonal Communication*, Sage, Newbury Park, CA 1988.
- Gumperz J. J., *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Hall B. J., *Theories of Culture and Communication*, „Communication Theory” 1992, Vol. 2(1).
- Hall, E., *Bezgrośny język*, PIW, Warszawa 1987.
- Hall, E., *Poza kulturą*, PIW, Warszawa 1984.
- Hall E., *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*, Doubleday and Company, New York 1983.
- Hall, E. *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa 1976.
- Hammer R. R., Gudykunst W. B., Wiesman R. L., *Dimensions of Intercultural Effectiveness: An Explanatory Study*, „International Journal of Intercultural Relations” 1978, No 2.
- Hinnenkamp V., *Foreigner Talk, Code Switching and the Concept of Trouble*, [w:] *Analyzing Intercultural Communication*, eds K. Knapp, W. Enninger, A. Knapp-Potthoff, Mouton de Gruyter, Berlin–New York–Amsterdam 1987.
- Hockett C. F., *Language „and” Culture: A Protest*, „American Anthropologist” 1950, Vol. 52, No 1.
- Hofstede G., *Culture Connections: International Differences in Work-Related Values*, Sage, Beverly Hills, CA 1980.
- Hoijer H., *Linguistic and Cultural Change*, „Language” 1948, Vol. 24.
- Hopfinger M., *Kultura współczesna – audiowizualność*, PIW, Warszawa 1985.
- Hymes D., *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1994.
- Hymes D., *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1979.
- Hymes D., *The Ethnography of Speaking*, [w:] *Anthropology of Human Behavior*, eds T. Gladwin, W. C. Sturtevant, Anthropological Society of Washington, Washington, D.C. 1962.

- Hymes D., *Two Types of Linguistic Relativity*, [w:] *Sociolinguistics*, ed. W. Bright, Monton, The Hague 1966.
- Ibrahim M., *Standard and Prestige Language: A Problem in Arabic Sociolinguistics*, „Anthropological Linguistics” 1986, Vol. 28.
- Inny-obcy-wróg. *Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.
- Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1992.
- Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa 1990.
- Kania S., *Studia socjolingwistyczne. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza, Instytut Kultury, Warszawa 1995.
- Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza, Instytut Kultury, Warszawa 1997.
- Koester J., Olebe M., *The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Effectiveness*, „International Journal of Intercultural Relations” 1988, No 12.
- Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Kroeber A. L., Kluckhohn C., *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University, Cambridge, Mass, Vol. XLVII, No 1, 1952.
- Kucharczyk J., *Zaczynam mówić po polsku*, Wing, Łódź 1992.
- Kultura-komunikacja-literatura*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1976.
- Labov W., *Building on empirical foundations*, [w:] *Perspectives on Historical Linguistics*, ed. W. P. Lehman, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia 1982.
- Labov W., *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. 1966.
- Lakoff R., *The logic of politeness or Minding your Ps and Qs. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, University of Chicago, Chicago 1973.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago 1980.
- Lambert W. E., *Language as a Factor in Intergroup Relations*, [w:] *Language and Social Psychology*, ed. H. Giles, Baltimore University Press, Baltimore 1979.
- Langacker R. W., *An Introduction to Cognitive Grammar*, „Cognitive Science” 1986, No 10(1).
- Langacker R. W., *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 2: *Descriptive Applications*, Stanford University Press, Stanford 1991.
- Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. J. B. Carroll, MIT Press, Cambridge, Mass 1956.
- Language and Social Context*, ed. P. P. Giglioli, Penguin Books 1972.
- Language and social identity*, ed. J. J. Gumperz, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Larsen-Freeman D., Long M. H., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, London and New York 1997.
- Leibnitz G. W., *Opusculs et fragments ineditis de Leibnitz*, ed. L. Couturat, Paris. Reprinted in 1961, Georg Olms Buchhandlung, Hildesheim.
- Leksykon symboli*, Rok Corporation SA, Warszawa 1992.
- Leszczyński Z., *Szkice o tabu językowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1988.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., *Language Universals; Linguistic Theory, and Philosophy*, [w:] eds D. Katovsky, A. Szwedek, *Linguistic across Historical and Geographical Boundaries*, 1986, Vol. 1, Mouton deGruyter. Berlin-New York-Amsterdam.

- Lewandowska-Tomaszczyk B., Machova S., *Meaning Negotiation Dialogues in Man-Man and Man-Machine Communication*, „Linguistica Silesiana” 1986, Vol. 8.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., *Praising and Complimenting*, [w:] *Contrastive Pragmatics*, ed. W. Oleksy, John Benjamins Publishing Co, Amsterdam-Philadelphia 1989.
- Lieberman D. A., *Ethnocognitivism, Problem Solving, and Hemispherity*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- Lipińska E., Dąbska E. G., *Kiedys wrócisz tu...*, Universitas, Kraków 1997.
- Littlewood W., *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.
- Lubaś W., *O polskim zarysie socjolingwistyki. Plan metodologiczny*, „Socjolingwistyka” 1994, vol. XIV.
- Lubaś W., *Socjolingwistyka jako metoda badawcza*, „Socjolingwistyka” 1979, vol. II.
- Lustig M. W., Koester J., *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Culture*, Harper Collins „College Publishers”, 1993.
- Majenowa M. R., *Poetyka teoretyczna*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1979.
- Malinowski B., *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, [w:] *The Meaning of Meaning*, eds C. Ogden, I. A. Richards, Paul Trench and Trubner, London 1923.
- Malmkjaer K., *The Linguistic Encyclopedia*, Routledge, London-New York 1991.
- Marcjaniuk M., *Struktura komunikacyjna podziękowania*, „Socjolingwistyka” 1994, vol. XIV.
- Marshall G., *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford-New York 1994.
- Martin J. N., *Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication Competence*, eds R. L. Wiseman, J. Koester, Sage Publications, Newbury Park-London-New Delhi 1993.
- Martyniuk W., *Mów do mnie jeszcze. Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1984.
- Martyniuk W., *Porozmawiajmy po polsku. Skrypt do nauki języka polskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1982.
- Martyniuk W., *Samo życie. Plansze do ćwiczeń komunikacyjnych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1986.
- Materiały z konferencji naukowej „Obcokrajowców uczenie Polski. <<Studia polskie>> i rozwój edukacji międzynarodowej we współczesnym świecie”*, Kraków – Przegorzały, 29 czerwca 1999, „Przegląd Polonijny” 2000, z. 1.
- McLuhan M., *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, New American Library, 1969.
- Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1993.
- Miodunka W., *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*, Universitas, Kraków 1998.
- Miodunka W., *Podstawy leksykologii i leksykografii*, PWN, Warszawa 1989.
- Miodunka W., *Uczmy się polskiego. Let's learn Polish. Podręcznik do kursu wideo języka polskiego. Część I i II (wraz z kasetami wideo)*, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa 1996.
- Miodunka W., Wróbel J., *Polska po polsku. Podręcznik języka polskiego dla początkujących*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1986.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok 1995.
- Noth W., *Handbook of Semiotics*, Indiana University Press, Bloomington 1990.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1996.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, PWN, Warszawa 1991.

- Ostromięcka-Frączak B., *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1996, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 7–8.
- Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Universitas, Kraków 1999.
- Palmer G. B., *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, University of Texas Press, Austin 1996.
- Parker O. D. and Educational Services Staff, AFME, *Cultural Clues to the Middle Eastern Student*, [w:] *Culture Bound. Bridging the Cultural Gaps in Language Teaching*, ed. J. M. Valdes, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Philipsen G., *The Prospect for Cultural Communication*, [w:] *Communication Theory: Eastern and Western Perspectives*, ed. L. Kincaid, Academic Press, New York 1987.
- Pisarkowa K., *Składnia rozmowy telefonicznej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975.
- Podsiadły E., Suliga G., *Sposoby i środki porozumiewania się cudzoziemców we wstępnym okresie nauczania języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1991, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 3.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Polonijny, Wydawnictwo JB, Kraków 1993.
- Ruben B. D., *Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation*, „Group and Organization Studies” 1976, No 1.
- Sacks H., *Lectures on Conversation. Volumes I&II*, ed. G. Jefferson, introd. E. A. Schegloff, Blackwell, Oxford UK–Cambridge USA 1992.
- Samovar L. A., Porter R. E., *An Introduction to Intercultural Communication*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- Sapir E., *The Status of Linguistics as a Science*, „Language” 1928, Vol. 5.
- Saussure F. de, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzak, PWN, Warszawa 1991.
- Savignon S., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison Wesley Publishing Company, 1983.
- Saville-Troike M., *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell, Oxford UK–Cambridge USA 1994.
- Scollon R., Scollon S., *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Blackwell, Oxford UK–Cambridge USA 1995.
- Searle J., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, London 1969.
- Silva-Fuenzalida I., *Ethnolinguistics and the Study of Culture*, „American Anthropologist” 1949, Vol. 51, No 3.
- Simmel G., *Socjologia*, PWN, Warszawa 1977.
- Sinclair, J. H. Mc, Coulthard, M., *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London 1975.
- Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, [w:] „Prace Naukowe Studium Języków Obcych” 1998, nr 34(2).
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1993.
- Spitzberg B. H., *A Model of Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- Suliga G. (autorka publikowała prace podpisując się również: G. Zarzycka oraz G. Zarzycka-Suliga): *Kontakty interkulturowe w ramach Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi*, „Dialogi o Trzecim Świecie”, 1990, t. 6.
- Suliga G., *Nauczanie cudzoziemców jako dialog międzykulturowy*, [w:] „Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego”, Zakład Logopedii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1990.

- Suliga G., *Pierwsze kontakty studentów zagranicznych z Polską. Relacja z łódzkiej Wieży Babel*, [w:] *Gość w dom. Studenci z krajów Trzeciego Świata w Polsce*, red. E. Nowicka, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Święcicka M., *Dom w uczniowskich tekstach pisanych*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. E. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997.
- Tannen D., *Gender and Discourse*, Oxford University Press, Oxford 1994.
- Tannen D., *Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk*, „Language” 1987, Vol. 63, No 3.
- Taylor D. M., *Language and/or in Culture*, „American Anthropologist” 1950, Vol. 52, No 4.
- The Ethnography of Communication*, eds J. J. Gumperz, D. Hymes, „American Anthropologist” 1964, Part 2, Vol. 66.
- Ting-Toomey S., *Managing Intercultural Conflicts Effectively*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994.
- The Encyclopedia Americana. International Edition*, Grolier Incorporated, Danbury, Connecticut 1995.
- The New Encyclopedia Britannica*, Encyclopedia Britannica, Inc, 1995.
- Triandis M., *Collectivism v. Individualism*, [w:] eds W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*, McGraw-Hill, New York 1992.
- Trudgill P., *Introducing Language and Society*, Penguin English, London 1992.
- Trudgill P., *Sex, Covert Prestige, and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich*, „Language in Society” 1975, No 1.
- Trudgill P., *The Social Differentiation of English in Norwich*, Cambridge University Press, London 1974.
- Tyler S. A., *Cognitive Anthropology*, Holt, New York 1969.
- Tyszką A., *Rozmowa kultur*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszką, Instytut Kultury, Warszawa 1995.
- Verdelhan-Bourgade M., *Sans frontières I*, CIE International, Paris 1982.
- Voegelin C. F., A „Testing Frame” for Language and Culture, „American Anthropologist” 1950, Vol. 52, No 3.
- Voegelin C. F., Harris Z. S., *Linguistics in Ethnology*, „Southwestern Journal of Anthropology” 1945, Vol. 47.
- Voegelin C. F., Harris Z. S., *The Scope of Linguistics*, „American Anthropologist” 1947, Vol. 49, No 4.
- Wardhaugh R., *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell, Oxford UK–Cambridge USA 1994.
- Webster's New Universal Unabridged Dictionary*, Barnes & Noble Books, New York 1992.
- Widdowson H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford 1978.
- Wewiór B., *Gramatyka w akwizycji języka pierwszego*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978.
- Wielgus A., *Czym jest komunikacja niewerbalna?*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4.
- Wieman J. M., *Explication and Test of a Model of Communicative Competence*, „Human Communication Research” 1977, No 3(50).
- Wierzbicka A., *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interactions*, Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1991.
- Wierzbicka A., *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*, Oxford University Press, Oxford 1992.
- Wierzbicka A., *The Meaning of Color Terms: Semantics, Culture, and Cognition*, „Cognitive Linguistics” 1990, Vol. I(1).

- Wilkins D. A., *National Syllabuses. A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Oxford University Press, Oxford 1976.
- Wojtczuk K., *Język nauczycieli w świetle badań lingwistycznych. Normatywne aspekty wariacji wyrazowej (na przykładzie nauczycieli nauczania początkowego siedleckich szkół podstawowych)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Siedlce 1993.
- Wojtczuk K., *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, „Rozprawy Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej”, nr 45, Siedlce 1996.
- Wolfson N., *Invitations, Compliments and the Competence of Native speaker*, „International Journal of Psycholinguistics” 1981, No 24.
- Wolfson N., *The Compliment as a Social Strategy*, „International Journal of Human Communication” 1980, No 13.
- Zaliwska-Okrutna U., *Modele działalności komunikacyjnej a przyswajanie języka*, [w:] *Teorie komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978.
- Zarzycka G., *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1.
- Zarzycka-Suliga G., *Sposoby negocjowania znaczenia w komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej”, 1998, nr 34(2).
- Zarzycka-Suliga G., *Swoi czy obcy? – o trudnościach dialogu ze studentami polskiego pochodzenia ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1993.
- Zgółkowie H. T., *Językowy savoir-vivre*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań 1993.
- Zydroń J., *Środki redundancji kanału i możliwości ich wykorzystania w nauczaniu języków obcych w funkcji przekaznika informacji kulturowo-socjalnej*, [w:] *Język, kultura, kompetencja kulturowa*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
CZĘŚĆ I. TEORIE, OPIS ORAZ SPOSOBY BADANIA DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO	6
Rozdział 1. Dialog międzykulturowy – przegląd definicji i ujęć teoretycznych	6
1.1. Komunikacja – definicje, modele, typy.....	6
1.1.1. Przegląd definicji.....	6
1.1.2. Przegląd postaw badawczych.....	10
1.1.3. Modele komunikacyjne.....	11
1.1.4. Typy komunikacji.....	14
1.2. Komunikacja a kultura.....	17
1.2.1. Kultura – przegląd definicji i podejść teoretycznych.....	17
1.2.2. Czy komunikacja jest kulturą?.....	22
1.3. Dialog międzykulturowy.....	30
1.3.1. Definicje, modele komunikacji międzykulturowej – przegląd publikacji.....	30
1.3.2. Terminy pokrewne.....	33
1.3.3. Niektóre czynniki wpływające na kształt, przebieg i rozumienie komunikacji międzykulturowej.....	35
Rozdział 2. Socjokulturowe teorie mowy	45
2.1. O badaniu linguakultury.....	45
2.1.1. Teza Michaela Agara o nierozłączności języka i kultury.....	45
2.1.2. Przegląd teorii.....	50
2.2. Podstawowe pojęcia, zagadnienia i teorie w etnografii mowy.....	59
2.2.1. Mowa i jej opis.....	59
2.2.2. Dyskusje wokół kompetencji komunikacyjnej oraz interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (IKK).....	67
2.3. Socjolingwistyczne podejścia do przyswajania języka drugiego.....	71

CZĘŚĆ II: CHARAKTERYSTYKA ZACHOWAŃ SPOŁECZNO-JĘZYKOWYCH CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO78

Rozdział 3. Scena komunikacyjna.....78

3.1. Przedmiot oraz cele badań.....	78
3.2. Warunki badań.....	80
3.3. Aktorzy.....	82
3.3.1. Skład grupy studenckiej.....	82
3.3.2. Wiek słuchaczy.....	82
3.3.3. Znajomość języka polskiego.....	82
3.3.4. Znajomość innych języków.....	83
3.3.5. Uwarunkowania polityczne i religijne.....	84
3.4. Metody obserwacji.....	84

Rozdział 4. Co się dzieje na scenie komunikacyjnej?.....86

4.1. Strategie komunikacyjne.....	86
4.1.1. Definiowanie pojęcia.....	86
4.1.2. Typy strategii komunikacyjnych.....	88
4.2. Fazy rozwoju społeczno-językowego.....	91
4.2.1. Socjopsychologiczna charakterystyka sceny komunikacyjnej.....	91
4.2.2. Hipotezy badawcze.....	92
4.2.3. Charakterystyka socjojęzyka słuchaczy w poszczególnych fazach.....	93

Rozdział 5. Inne elementy komunikowania się w poszczególnych fazach.....106

5.1. Rodzaje aktów mowy, cele komunikacyjne oraz ich realizacja.....	106
5.1.1. Kronika aktów mowy.....	106
5.1.2. Rola tonacji i kontekstu.....	116
5.1.3. Realizacja funkcji językowych.....	117
5.2. Kształt społeczny wymian komunikacyjnych.....	120
5.3. Stosunek do norm interakcji oraz możliwość ich interpretacji.....	126
5.3.1. Naruszanie norm interakcji przez cudzoziemców z punktu widzenia lektorki.....	127
5.3.2. Łamanie norm interakcji przez studentów z perspektywy kolegów z grupy reprezentujących odmienne kręgi kulturowe.....	132

5.3.3. Łamanie norm interakcji przez osoby z polskiej linguakultury widziane oczami cudzoziemców.....	132
5.3.4. Umiejętność interpretowania wzorów (norm) kulturowych....	134
Rozdział 6. Zachowania społeczno-językowe studentów arabskich.....	137
6.1. Podstawy teorii stylów konwersacyjnych.....	138
6.2. Przegląd badań nad sposobami komunikowania się Arabów.....	140
6.3. Zachowania komunikacyjne studentów arabskich (w szczególności palestyńskich).....	146
6.3.1. Najważniejsze są dialog i kontakty bezpośrednie.....	147
6.3.2. Nadekspresywność ruchowo-głosowo-emocjonalna.....	154
6.3.3. Zabawy słowem i znaczeniem.....	156
6.3.4. „Ego” na huśtawce.....	157
WNIOSKI.....	160
LITERATURA.....	166

