Abstrakt

*Analiza dyskursu jako studium języka komunikacji
w ujęciu językoznawczym*

Celem niniejszej rozprawy jest przedstawienie analizy dyskursu, jako stadium języka komunikacji w ujęciu językoznawczym a poprzez dalsze badanie analizy konwersacji oraz aktów mowy – również ukazanie ich powiązania ze środowiskiem edukacyjnym (takim, w którym język angielski jest nauczany wyłącznie jako język drugi lub obcy).

**Rozumienie dyskursu**

W rozprawie przyjmuję, m.in., za Johnstone (2008a: 21), że dyskurs (łac. *discursus*) stanowią wszelkie formy językowe – wiadomości zarówno werbalne oraz niewerbalne –wyartykułowane oraz zinterpretowane w czasie każdego aktu komunikacyjnego. Każdy akt komunikacyjny powstaje na skutek komunikacyjnego celu. Po wstępnym ustaleniu czym jest dyskurs, warto skierować uwagę ku schematycznym strukturom języka. Struktury te (jak, na przykład, schemat czy scenariusz, ściśle powiązane z zasadą analogii czy miejscowej interpretacji), twierdzi Widdowson (2007: 26), rysują w głowach odbiorców pewien kontekst.

Kontekst ten pomaga odbiorcom w zrozumieniu języka, w czasie przetwarzania (uświadamiania sobie) treści dyskursu na podstawie tekstu zarówno w formie mówionej jak i pisanej. Forma i treść, które jak zauważył Fairclough (1995: 188) nie mogą być rozpatrywane oddzielnie, gdyż treści są zawsze realizowane w formach a różne treści uaktywniają różne formy i odwrotnie, będą również przedmiotem moich rozważań w tej części rozprawy.

Następnie ponownie podejmę zagadnienia kontekstu, m. in.:

- sytuacyjnego,

- ogólnego, czy

- interpersonalnego,

w którym dany dyskurs jest wyartykułowany, rozpowszechniony i interpretowany.

Analiza kontekstu jest też odpowiednim miejscem do poruszenia zjawiska utematycznienia dyskursu – choć, jak przypominają Brown i Yule (2007: 68) „to mówiący i piszący posługują się tematami, nie teksty.” Poza tym tematy, a właściwie ich idiosynkratyczne przedstawienia, nie zawsze są właściwie interpretowane przez odbiorców, co może sprzyjać pojawieniu się problemu inherentnej dysharmonii. Według Lakoffa (1973), aby zapewnić sobie przebiegającą bez zakłóceń społeczną interakcję (to jest taką, która pozbawiona jest nadmiernej frykcji czy jakiegokolwiek zagrożenia niepowodzenia procesu komunikacyjnego), rozmówcy winni się stosować do trzech zasad:

 1. formalności (dystansu),

 2. niezdecydowania (poważania),

 3. równości (poczucia koleżeństwa).

Te wstępne uwagi na temat kontekstu warto zakończyć krótkim przywołaniem form od niego zależnych takich jak:

1. formy deiktyczne:
	* deiktyczne wskaźniki syntaktyczne,
	* presupozycja,
	* implikatura,
	* inferencja,
	* intertekstualność i
	* stosowność,
2. gramatyczne środki wyrazu spójności:
	* referencja,
	* formy koreferencyjne i koklasyfikacyjne,
	* podstawianie,
	* elipsa,
	* spójnik, czy
3. leksykalne środki wyrazu spójności:
* synonimy,
* antonimy,
* meronimy,
* hiponimy.

W pracy omówić zamierzam szczegółowo procesy kontekstualizacji i entekstualizacji (tj. dekontekstualizacji i metadyskursywnej rekontekstualizacji) oraz sposoby, w jakich dyskurs jest kształtowany przez kontekst i jak dyskurs kształtuje swój kontekst (Blommaert, 2007).

Jak twierdzi bowiem Johnstone (2008a: 10)

- Dyskurs jest kształtowany przez świat i dyskurs kształtuje świat.

- Dyskurs jest kształtowany przez język i dyskurs kształtuje język.

- Dyskurs jest kształtowany przez uczestników i dyskurs kształtuje uczestników.

- Dyskurs jest kształtowany przez uprzedni dyskurs i dyskurs kształtuje możliwości przyszłego dyskursu.

- Dyskurs jest kształtowany przez swój środek przekazu i dyskurs kształtuje możliwości swojego środka przekazu.

- Dyskurs jest kształtowany przez cel i dyskurs kształtuje możliwe cele.

W rozdziale pierwszym, w punkcie dotyczącym dychotomii ustnej i pisemnej, odwołuję się także do badania przeprowadzonego przez Hinkel (2001) na grupie 1, 087. studentów:

 - 206. rodowitych mówców języka angielskiego oraz

 - 881. nierodowitych mówców języka angielskiego,

które, poprzez porównanie pisemnych prac napisanych na czterech amerykańskich uniwersytetach, zwraca uwagę na potrzebę doskonalenia umiejętności pisania. Studenci mieli zaprezentować swoją opinię na jeden spośród następujących tematów:

1. Niektórzy ludzie sądzą, że jeśli rodzice za bardzo ułatwiają swoim dzieciom życie to tak naprawdę wyrządzają im większą szkodę.
2. Wiele osób uważa, że oceny nie zachęcają do uczenia się.
3. Niektórzy ludzie najlepiej uczą się, jeśli lekcja jest przeprowadzona w sposób poważny i formalny. Inni wolą lekcję, która jest przyjemna i zabawna.
4. Wielu nauczycieli uważa, że rodzice powinni pomóc dzieciom ukształtować swoje poglądy. Inni myślą, że to dzieci powinny je ukształtować same.
5. Niektórzy ludzie wybierają kierunek studiów na podstawie własnych zainteresowań nie martwiąc się przyszłymi możliwościami zatrudnienia. Inni wybierają taki kierunek, który ma do zaoferowania najwięcej możliwości zatrudnienia.

## Wybór prac na podstawie tematu wyglądał następująco:

* + 216 prac zostało napisanych na temat 1.,
	+ 208 na temat 2.,
	+ 215 na temat 3.,
	+ 219 na temat 4., a
	+ 229 na temat 5.,

co przedstawia poniższa tabela (Hinkel, 2001: 158).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Grupajęzykowa | Temat 1Rodzice | Temat 2Oceny | Temat 3Sposoby | Temat 4Poglądy | Temat 5Studia |
| Rodowici | 44 | 36 | 40 | 47 | 39 |
| Chińczycy | 39 | 39 | 39 | 34 | 39 |
| Japończycy | 32 | 35 | 34 | 41 | 42 |
| Koreańczycy | 32 | 33 | 33 | 32 | 36 |
| Indonezyjczycy | 35 | 35 | 37 | 35 | 41 |
| Wietnamczycy | 34 | 30 | 32 | 30 | 32 |
| Ogółem | 216 | 208 | 215 | 219 | 229 |

Warto zaznaczyć, iż badania wykazały, że częstotliwość odwołań nierodowitych mówców do przykładów wskaźników syntaktycznych, zaimków osobowych w pierwszej i trzeciej osobie, czy form czasowników w czasie przeszłym była większa niż ta u mówców rodowitych (Hinkel, 2001: 147).

Procentowo to zjawisko dla studentów pochodzących z Chin (CH), Japonii (JP), Korei (KR), Wietnamu (WT) i Indonezji (IN) obrazuje poniższa tabela (Hinkel, 2001: 159).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Wsk. syntakt./ język | CH | JP | KR | WT | IN |
| Przykładowe wsk. syntakt. | 0.5 | 0.49 | 0.51 | 0.51 | 0.57 |
| Zakres | 3.03 | 2.86 | 2.86 | 2.70 | 2.78 |
| Zaimki w 1. Os. | 3.41 | 4.57 | 3.49 | 3.26 | 3.68 |
| Zakres | 17.65 | 20.59 | 13.68 | 21.76 | 18.21 |
| Zaimki w 3. os. | 4.89 | 4.57 | 4.35 | 4.62 | 5.25 |
| Zakres | 24.34 | 19.08 | 19.05 | 19.00 | 17.26 |
| Czas. w czasie prze | 3.21 | 3.52 | 4.55 | 2.78 | 2.89 |
| Zakres | 16.67 | 13.02 | 11.82 | 10.71 | 11.46 |

## Analiza dyskursu oraz krytyczna analiza dyskursu

W mojej pracy uwagę kieruję także na analizę dyskursu, obszar prawdziwie interdyscyplinarny, czy jak nazywają go Scollon i Scollon (2008: 538) – „polisemiczny”. W swoich poczynaniach podążam za Hatch (2001: 1), według której analiza dyskursu jest studium języka komunikacji – mówionego czy pisanego, który pokazuje komunikację jako „wzajemnie ze sobą powiązane społeczne, kognitywne i lingwistyczne przedsięwzięcie”.

Ważnym stwierdzeniem jest porównanie dyskursu przez Schiffrin, Tannen i Hamilton (2008: 3) do języka. Brown i Yule (2007: 1) podtrzymują powyższe stwierdzenie, gdyż, jak mówią, „analiza dyskursu jest, siłą rzeczy, analizą języka w użyciu”.

Fairclough (1995: 101) kładzie nacisk na obecną tendencję „konwersacjonalizacji dyskursu”, która zmniejsza asymetrię istniejącą w relacjach np. pomiędzy nauczycielami i uczniami. Dlatego przeanalizowania w rozprawie wymaga multidyscyplinarna, krytyczna analiza dyskursu oraz formy werbalnej interakcji. Wśród nich wspomnieć trzeba szczególnie o:

* dyskursie politycznym
* dyskursie i rasizmie
* języku mediów
* dyskursie medycznym
* gatunku (literackim)
* dyskursie dziecięcym i interakcji damsko-męskiej
* dyskursie komputerowym oraz
* dyskursie edukacyjnym.

## Analiza konwersacji, akty mowy oraz teoria aktów mowy

Po prezentacji dyscyplin wiedzy pedagogicznej, przejdę kolejno do analizy konwersacji (warto zwrócić uwagę, iż w tradycji amerykańskiej ten sam zakres badań ustnych interakcji dnia codziennego jest przyporządkowany ogólnemu pojęciu analizy dyskursu) oraz aktów mowy i teorii aktów mowy. W rozważaniach na temat pierwszej wspomnianej kategorii, przytoczone zostanie czternaście „całkowicie oczywistych” faktów dotyczących jakiejkolwiek konwersacji autorstwa Sacksa, Schegloffa i Jeffersona (1974) a w szczególności odnoszących się do tzw. konwersacyjnego mówienia na zmianę. Poruszona też zostanie rola:

- par przylegających (tj. podstawowych jednostek strukturalnych, w skład których wchodzą dwa wyrażenia wzajemnie zależne a służące do otwierania i zamykania rozmów zdefiniowanych przez Sacksa, 1974),

- fonologii (z zaznaczeniem podziału na grupy języków intonacyjnych i tonalnych),

- zasady współpracy i maksym (według teorii implikatur konwersacyjnych Grice'a z 1975 roku, nadrzędnym jest fakt, iż komunikacja to zachowanie celowe a dopełnione jeszcze maksymą ilości, jakości, odniesienia i sposobu; w nawiązaniu do powyższej listy przytoczona została też, dodana przez Leecha w 1983 roku, maksyma grzeczności oraz teoria relewancji Sperbera i Wilsona z roku 1995),

- ograniczeń ogólnych i konwenansów kulturowych.

Pamiętać trzeba, że w procesie kooperatywnej interakcji, jesteśmy w stanie wyartykułować nieokreśloną liczbę zdań pomimo istnienia ograniczonego zbioru leksykalno-gramatycznych zasad (Chomsky 1965, 1966). Każde z tych wyrażeń, poza wymianą myśli i wyobrażeń, w samym tylko wyrażaniu, może także spełniać rolę czynów czy funkcji społecznych – czyny te nazwane zostały performatywnymi (Austin, 1962, 1976). Są one zazwyczaj określane terminem aktów mowy a jak pisze Harrẻ (2008: 696), również punktem, gdzie „psychologia społeczna i analiza lingwistyczna przecinają się.”

Wspomniany Austin (1976) jest również autorem czterech warunków, które muszą zostać spełnione, aby jakikolwiek akt performatywny został w pełni zrealizowany. Warunki te zakładają, iż cokolwiek zostaje wypowiedziane staje się efektywnym tylko wtedy, jeśli zostało to powiedziane przez właściwą osobę we właściwych okolicznościach i jeśli tak to zostało zrozumiane przez drugą stronę.

Teoria aktów mowy jest opisem tego, co nazywają pewne wyrażenia (tak jak np. obiecywać, przepraszać czy grozić) i zrodziła się ona ze wcześniejszych obserwacji Austina. Twierdził on, że podczas gdy zdania mogą zostać użyte, aby wyrazić obecny stan rzeczy to wyrażenie niektórych zdań musi, w pewnych określonych okolicznościach, być traktowane jak przedstawienie jakiegoś aktu (podobnie do czasowników performatywnych). Kontynuując ten wątek, zauważamy, że każda realizacja aktu mowy ma trzy wymiary:

1. znaczenie lokucyjne (oparte na znaczeniu wyrażenia lingwistycznego)
2. siłę illokucyjną (znaczenie zamierzone)
3. perlokucyjny skutek (skutek jaki czyn wywiera na odbiorcę).

Dwoma ostatnimi zagadnieniami wartymi poruszenia i docelowo zawartymi w tym rozdziale rozprawy są makro-klasy aktów mowy oraz rola aktów mowy w nauczaniu językowym. Wpływ ten był znaczący, bowiem krótko po publikacjach Austina (1962) i Searle’a (1969), Rada Europy przyjęła nowe programy nauczania autorstwa Van Eka (1976), czy Wilkinsa (1976).

## Dyskurs a nauczanie-uczenie się języka angielskiego

Kluczowym problemem badawczym pracy jest także dyskurs postrzegany w perspektywie nauczania-uczenia się języka angielskiego. Nie dziwi fakt, że każda klasa językowa jest miejscem, gdzie odbywają się interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniami na wzór interakcji autentycznych. Pamiętać jednak trzeba, iż kontekst klasy językowej jest pojęciem zbyt szerokim, aby nazwać wszystkie – jeden po drugim – obszary, w których ta różnorodność procesów interakcyjnych (skutkujących w uczeniu się języka angielskiego pod opieką nauczyciela) może mieć miejsce. Jeśli chodzi o autentyczność, to Ur (1984) rozróżnia jej dwa rodzaje:

1. prawdziwa (będąca naturalną interakcją rodowitych mówców danego języka),
2. naśladowcza (imitująca prawdziwą rozmowę, ale biorąca pod uwagę aktualny poziom zdolności uczniów).

Mówiąc o środowiskach, gdzie język angielski jest nauczany, wydaje mi się istotnym odniesienie do socjolingwistycznego modelu współczesnych języków angielskich autorstwa Braj Kachru (1985) a, tak czyniąc, przejście do innego rodzaju klasyfikacji kontekstu według Duranti i Goodwina (1992), to jest ekstrasytuacyjnego.

Otóż według Braj Kachru (1985) istnieje sześć (monolingwalnych) krajów, mieszkańcy których posługują się językiem angielskim:

- Stany Zjednoczone,

- Zjednoczone Królestwo,

- Kanada,

- Australia,

- Nowa Zelandia oraz

- Republika Irlandii.

Język angielski jest w nich językiem ojczystym, z którego, każdego dnia, korzysta większość populacji.

Oprócz tego, mieszkańcy takich państw jak:

* + Indie,
	+ Pakistan,
	+ Bangladesz,
	+ Sri Lanka,
	+ Nigeria,
	+ Kenia,
	+ Republika Południowej Afryki,
	+ Filipiny,
	+ Malezja oraz
	+ Singapur

(wszystkie z nich to kraje post-kolonialne), często odnoszą się do języka angielskiego, korzystając z jego formy zinstytucjonalizowanej, na zasadzie języka drugiego – pomocniczego lub wewnątrz-społecznościowego. Tam zaś, gdzie rola języka angielskiego nie jest formalnie uznana, korzysta się z niego w większości takich dziedzin jak, na przykład, handel lub kultura – warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż Kachru nie wskazuje nigdzie miejsca, jakie powinna zajmować angielszczyzna łamana czy język kreolski.

Mając powyższe zestawienie na uwadze, w pełni uzasadniona zostaje koncepcja Kachru i Nelsona (1996) traktująca język angielski jako język pluracentryczny, czy dalej idące stwierdzenie Crystal (2000), że nikt, tak naprawdę, go nie posiada.

Wszystkie podejścia do dyskursu klasowego są, do pewnego stopnia, powiązane z analizą interakcji – tymi, do których najczęściej się odnosimy zalicza się:

- podejście strukturalne,

- podejście interakcyjne,

- podejście strategiczne,

- podejście metodologiczne,

- podejście refleksyjne,

- podejście psycholingwistyczne,

- podejście socjolingwistyczne.

W podobnym tonie wypowiada się Bellack i in. (1966) twierdząc, że analiza dyskursu oraz analiza konwersacji są dwoma głównymi podejściami do badania naturalnie nawiązywanych interakcji.

Jak trafnie zauważył wspomniany już Ellis (2000: 209) „uczenie się nie powstaje poprzez interakcję, lecz w interakcji”; Riley (1985: 338), z kolei, interakcję nazywa „kolaboratywnym konstruktem”.

Dyskurs klasowy (sformalizowany i ustalony, w swej istocie, z góry) nie jest oczywiście metodą służącą nauczaniu języka a jedynie ma na celu opisanie i zrozumienie sposobu, w jaki z języka korzystamy i go doświadczamy (McCarthy, 2007). McTear (1975) podaje, że dyskurs klasowy, w którym nauczany jest drugi język może posiadać tzw. intencje pseudo-komunikacyjne, podczas gdy Ellis (1988), z drugiej strony, nazywa te przykłady języka sformalizowanego i ustalonego z góry danymi przedstawionymi w formie modelu.

Podstawową jednostką dyskursu pedagogicznego jest paradygmat opracowany przez Mehana (1974): „inicjacja – odpowiedź – reakcja” choć, jak można zauważyć, nierówny „podział władzy” (mowa nauczyciela wypełnia dwa z trzech przydziałów czasu w trakcie lekcji) nie do końca przystaje do założeń podejścia komunikacyjnego. Rzeczywiście, prawa do kontrolowania dyskursu takie jak:

- zaczynanie wypowiedzi,

- kończenie wypowiedzi,

- ustalanie długości wypowiedzi,

- włączanie innych jej uczestników czy

- wyłączanie innych jej uczestników

są przyznane nauczycielowi a nie uczniom. Konsekwencją tego jest fakt, iż ten szczególny rodzaj dyskursu staje się zmonopolizowany przez nauczycieli.

Powyższa uwaga jest tylko pretekstem do dalszej, pogłębionej, analizy:

- mowy ucznia i nauczyciela,

- roli informacji zwrotnej oraz naprawy,

- znaczenia pytań,

- wyboru sylabusu i programu nauczania,

która zostanie dokonana w rozprawie w końcowej jej części.

Wzajemna rozmowa pomiędzy nauczycielem a uczniami prowadzi do formacji transakcji klasowych – nie można w tym przypadku mówić o klasowych konwersacjach, gdyż mowa, jak podaje Cook (1989: 51) może być sklasyfikowana jako konwersacja tylko w przypadku, gdy

1. nie jest pierwotnie wymuszona zadaniem praktycznym,
2. jakiekolwiek nierówne prawa jej uczestników są częściowo zawieszone,
3. liczba uczestników jest mała,
4. zmiany (w mówieniu) są krótkie,
5. mowa dotyczy głównie uczestników i nie jest skierowana w stronę zewnętrznych odbiorców.

Warto zwrócić uwagę za Niżegorodcew (2007), że najbardziej pożądanym w środowisku nauczania języków obcych jest jest taki nauczyciel, który jest rodowitym mówcą języka nauczanego – ekspert o lingwistycznej i kulturowej wiedzy, i który posiada prawie rodowitą umiejętność posługiwania się językiem uczniów, których naucza.

Zadaniem nauczycieli jest dostarczenie swoim uczniom informacji zwrotnej (czy to w formie językowej czy wyników) tak, aby utrwalić dobrze sformułowane struktury a poprawić, a co za tym idzie zapobiec, tym złym. Te ostatnie mogą przybrać różne formy, takie jak na przykład:

- użycie złego czasu,

- błąd ortograficzny,

- brak zgodności pomiędzy podmiotem i orzeczeniem,

- zły szyk wyrazów,

- niepoprawne użycie języka,

- interpunkcja, czy też

- niejasne znaczenie.

Ten obowiązkowy element komunikacji klasowej, jak nazywają ją Sinclair i Coulthard (1975) przybiera formę przerywania danej wypowiedzi (niż zachodzenia na siebie dwóch wypowiedzi) w przypadku, gdy jest zainicjowany przez nauczyciela, ale równie dobrze może być negocjowany przez uczniów, zwłaszcza podczas pracy w parach czy grupach.

Zarówno poprawianie błędów jak i udzielanie informacji zwrotnej może się odbywać, między innymi, poprzez:

- klaryfikację,

- powtórzenie,

- ponowne sformułowanie,

- wskazówki metalingwistyczne.

Ważnym aspektem mowy nauczyciela są również pytania. Ich znaczenie (sięgające czasów Sokratesa) w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego zostało także docenione m. in. przez twórców metody naturalnej i bezpośredniej.

Brown (1994) mając na myśli cele, podług których pytania są zadawane, rozróżnia pomiędzy pytaniami ukierunkowanymi na:

- wiedzę,

- rozumienie,

- zastosowanie,

- wnioskowanie,

- analizowanie,

- syntetyzowanie,

- ewaluację.

Ostatnim punktem przedmiotowej rozprawy jest sylabus oraz program nauczania. Podążając za definicją Celce-Murcia i Olshatin (2007: 185), opracowanej na podstawie prac Dubin i Olshtain (1986), program nauczania powinien być „realizowany poprzez różnorodne sylabusy, a każdy z nich powinien pozostawać kompatybilny z ogólnym programem nauczania.”

Celce-Murcia i Olshtain (2007) formułują rodzaje programów nauczania, które są skoncentrowane na:

- treści,

- procesie,

- uczniu,

- produkcie,

- dyskursie.

Sylabus, z kolei, według Breena (2006) może być:

- formalny,

- funkcjonalny,

- praktyczny,

- leksykalny,

- wynikowy czy

- proceduralny.

Spis rzeczy

1. **Dyskurs jako fenomen komunikacyjny**

 1.1. Pojęcie dyskursu

 1.1.1. Dychotomia ustna w porównaniu do pisemnej

 1.1.2. Schematyczne struktury języka

 1.1.3. Treść i forma

 1.2. Dyskurs i kontekst

 1.2.1. Utematycznienie dyskursu

 1.2.2. Teoria grzeczności i formy zależne od kontekstu

 1.2.3. Procesy kontekstualizacji

 1.2.4. W jaki sposób dyskurs jest kształtowany przez kontekst i jak dys- kurs kształtuje swój kontekst

 1.3. Analiza dyskursu

1.3.1. Analiza dyskursu jako obszar interdyscyplinarny

1.3.2. Kompetencja komunikatywna

1.3.3. Pojęcie języka

 1.4. Krytyczna analiza dyskursu

1.4.1. Krytyczna analiza dyskursu jako zjawisko społeczne

1.4.2. Multidyscyplinarna krytyczna analiza dyskursu i formy werbalnej interakcji

 2. **Analiza konwersacji, akty mowy i teoria aktów mowy**

 2.1. Analiza konwersacji

2.1.1. Konwersacyjne ‘mówienie na zmianę’

2.1.2. Pary przylegające

2.1.3. Rola fonologii w analizie konwersacji

2.1.4. Reguła kooperatywności

2.1.5. Lekceważenie maksym

2.1.6. Ograniczenia ogólne i konwenanse kulturowe

2.2. Akty mowy i teoria aktów mowy

2.2.1. Znaczenie lokucyjne, sila illokucyjna i perlokucyjny skutek

2.2.2. Czasowniki performatywne i pięć makro-klas aktów mowy

3. **Dyskurs klasowy w obszarach angielskiego jako języka obcego**

 3.1. Konteksty nauczania i uczenia się języka angielskiego

 3.2. Interakcje w klasie językowej

3.2.1. Mowa nauczyciela i ucznia

* + 1. Rola informacji zwrotnej oraz naprawy
		2. Znaczenie pytań
		3. Wybór sylabusu i programu nauczania