

Kompetencje pragmatyczne studentów filologii angielskiej: wiedza, samoświadomość, samoocena

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest refleksja nad kompetencjami pragmatycznymi studentów filologii angielskiej oraz ich doświadczeniami i potrzebami w tym zakresie, w kontekście planowania treści oferowanego podczas studiów kursu z pragmatyki interkulturowej. Prezentowane rozważania dotyczą studentów Uniwersytetu w Białymstoku i oparte są na badaniach ankietowych, obejmujących samoocenę oraz ćwiczenia sprawdzające wiedzę. Badanie pokazało, że większość ankietowanych studentów posługuje się językiem angielskim podczas komunikacji w internecie oraz pracy w charakterze korepetytora lub nauczyciela, a ich doświadczenia w bezpośrednich kontaktach interkulturowych są niewielkie. Pojedyncze osoby mają jednak znacznie bogatsze doświadczenia, związane np. z pracą zawodową w Wielkiej Brytanii, które można potraktować jako dodatkowe źródło wiedzy podczas zajęć. Swoje podstawowe kompetencje pragmatyczne studenci oceniają stosunkowo wysoko, natomiast w obszarach wymagających także kompetencji interkulturowej czują się mniej pewnie. Wydaje się, że ważne jest przede wszystkim uświadomienie im związków pomiędzy kompetencją pragmatyczną i interkulturową w nauce języka obcego oraz wyczulenie ich na obszary, w których kwestie kulturowe są szczególnie istotne. Większą uwagę należy też zwrócić na elektroniczne formy komunikacji, które stanowią dla nich ważny punkt odniesienia.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencja pragmatyczna, pragmatyka interkulturowa, filologia angielska, samoocena

1. Uwagi wstępne

Kompetencje językowe opisywane i klasyfikowane są na różne sposoby, w zależności od przyjętej perspektywy badawczej. W niniejszym artykule punktem wyjścia jest ujęcie reprezentowane m.in. przez Barron (2003: 8), zgodnie z którym kompetencja pragmatyczna jest jedną z subkompetencji w obrębie kompetencji komunikacyjnej. Dotyczy ona umiejętności przekazania zamierzonych przez nadawcę treści oraz właściwego zinterpretowania intencji rozmówcy w określonym kontekście sytuacyjnym. Studenci filologii angielskiej, na których koncentruje się niniejszy artykuł, rozwijają swoje kompetencje pragmatyczne podczas różnego typu zajęć, w tym także tych ściśle związanych z pragmatyką językową, jak również poza murami uniwersytetu. Ich kompetencje pragmatyczne zależą więc zarówno od oferty uczelni, jak i ich własnych doświadczeń językowych, a te, zwłaszcza w przypadku starszych roczników, bywają bardzo zróżnicowane.

Niniejszy artykuł dotyczy grupy osób studiujących filologię angielską na Uniwersytecie w Białymstoku w roku akademickim 2016/2017. Jego celem jest rozważenie potrzeb studentów w zakresie rozwijania kompetencji pragmatycznej oraz refleksja nad sposobem wykorzystania zarówno ich potrzeb, jak i doświadczeń podczas kursu z pragmatyki interkulturowej, który oferowany jest w ramach studiów II stopnia filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku. Każdy kurs językowy powinien uwzględniać potrzeby jego uczestników, więc tego typu badania, mimo że prowadzone na niewielką skalę, są często niezbędne. Należy założyć, że nieco inne są potrzeby studentów z ośrodków większych i mniejszych niż Białystok oraz ośrodków znajdujących się w innych regionach Polski. Prezentowane tu rozważania mają charakter studium przypadku, który może służyć jako element szerzej zakrojonych badań porównawczych.

2. Kompetencja pragmatyczna a inne kompetencje językowe

We współczesnej metodologii nauczania języka angielskiego centralne miejsce zajmuje kompetencja komunikacyjna. Jedną z prób systematycznego jej opisu podjęli Canale i Swain (1980: 28), wyróżniając w jej obrębie trzy podstawowe subkompetencje: gramatyczną, socjolingwistyczną

i strategiczną, rozszerzone później przez Canale'a (1983) o czwartą subkompetencję – dyskursywną. Autorzy ci nie używali terminu kompetencja pragmatyczna, a kompetencje określane w niniejszym artykule jako pragmatyczne mieściły się w obrębie kompetencji socjolingwistycznej, dotyczącej użycia form właściwych dla konkretnego kontekstu socjokulturowego, norm interakcji, ról jej uczestników. Pojęcie kompetencji pragmatycznej pojawiło się natomiast u Bachmana (1990) dla określenia jednej z subkompetencji w obrębie kompetencji językowej.

W anglojęzycznych opracowaniach, np. Kasper i Rose (2001: 2), Barron (2003: 7), autorzy często powołują się na definicję pragmatyki zaproponowaną przez Crystala (1997: 301), który określa tę dziedzinę językoznawstwa jako badanie języka z perspektywy jego użytkowników ("the study of language from the point of view of users"). Perspektywa ta obejmuje analizę wyborów językowych dokonywanych przez użytkowników języka z uwzględnieniem zasad interakcji obowiązujących w danej społeczności oraz wpływu tego, co i jak mówimy, na innych uczestników aktu komunikacyjnego. Przyjęta w tej formie definicja pragmatyki determinuje w dużej mierze sposób definiowania kompetencji pragmatycznej. Fraser (2010: 16) definiuje ją jako umiejętność przekazania zamierzonych przez siebie treści z uwzględnieniem społeczno-kulturowego kontekstu wypowiedzi oraz zinterpretowania wypowiedzi rozmówcy zgodnie z jego intencjami, a Barron (2003: 10), nieco bardziej szczegółowo, opisuje ją jako znajomość środków językowych używanych w danym języku do realizacji określonych aktów mowy i wiedzę na temat tego, w jakich kontekstach poszczególne środki językowe występują. W ten sposób rozumiana jest również kompetencja pragmatyczna w niniejszym artykule.

Początkowo w dydaktyce języka angielskiego jako obcego nie zwracano zbyt dużej uwagi na kompetencję pragmatyczną. Obecnie jej znaczenie jest już powszechnie doceniane, choć, jak zauważa Barron (2003), wiadomo również, że rozwijanie kompetencji pragmatycznej jest trudniejsze niż praca nad kompetencją leksykalno-gramatyczną. Na zaawansowanym poziomie znajomości języka, a więc takim, jaki reprezentują studenci anglistyki, kształtowanie kompetencji pragmatycznej jest bardzo istotne. Ich kompetencja leksykalno-gramatyczna jest już na stosunkowo wysokim poziomie, a jak pokazują badania, *native speakerzy* są bardziej krytyczni w ocenie zachowań wymagających znajomości norm grzecznościowych

wobec osób, których kompetencja gramatyczno-leksykalna jest wysoka, niż wobec tych, którzy słabo mówią po angielsku (Enomoto i Marriott, 1994; Barron, 2003: 2). Jeśli ktoś używa poprawnych struktur gramatycznych i słownictwa, ma prawidłową wymowę, a nie jest w stanie dopasować środków językowych do społeczno-kulturowego kontekstu wypowiedzi i w konsekwencji nie przestrzega zasad grzeczności językowej, to uchybienia w tym zakresie przypisywane są jego cechom osobowościowym, a nie brakom w kompetencji językowej (Barron, 2003: 2).

Kompetencja pragmatyczna nie rozwija się w sposób samoistny obok kompetencji leksykalno-gramatycznej (Kasper, 2001; Glaser, 2009). Jak twierdzi Barron (2003: 2), najskuteczniej zdobywa się ją, przebywając przez dłuższy czas w społeczności rodzimych użytkowników języka, ale na pewne rzeczy można i należy zwrócić uwagę również podczas kursu językowego. Barron (2003: 257) sugeruje trzy takie obszary: różnice kulturowe, typowe błędy wynikające z różnic kulturowych oraz rozwijanie strategii mających na celu uniknięcie nieporozumień. Jak widać, w dydaktyce języka obcego kompetencja pragmatyczna jest ściśle związana z kompetencją interkulturową, która dotyczy m.in. wiedzy o kulturze rodzimej i obcej oraz umiejętności interpretowania przejawów różnic kulturowych (Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Bandura, 2007). Jak słusznie zauważa Sercu (2010: 19-20), komunikacja w języku obcym ma zawsze charakter interkulturowy, a kompetencja interkulturowa zawsze wymaga kompetencji komunikacyjnej, ma więc również wymiar językowy. W dzisiejszym świecie kontakty międzykulturowe stały się codziennością, a kompetencja interkulturowa jest, jak twierdzi Sercu (2010: 17), coraz częściej postrzegana jako cel nauczania humanistycznego w ogóle.

Pragmatyka interkulturowa jako kurs uniwersytecki ma na celu m.in. wykształcenie w studentach umiejętności interpretowania przejawów różnic kulturowych w zachowaniach językowych. Aleksandrowicz-Pędich (2008: 129) uważa, że obecność wątków interkulturowych na zajęciach języka obcego wzmacnia motywację: „zdobywanie wiedzy o kulturze, dążenie do wnikięcia w świat języka, który uczeń opanowuje, jest podstawowym elementem motywacji integracyjnej, związanej z potrzebą identyfikowania się z kulturą opanowywanego języka”. Wydaje się więc, że zajęcia z pragmatyki interkulturowej powinny w sposób naturalny wychodzić naprzeciw potrzebom studentów filologii angielskiej. Powinny

też ich wychylić na pragmatyczne aspekty języka i jego kulturowe uwarunkowania, a także zachęcić do pogłębiania własnej wiedzy i doskonalenia kompetencji po ukończeniu studiów. Jak twierdzi Sercu (2010: 21), celem nauczania powinno być wykształcenie postawy „life-long learners of interculture”, czyli ustawicznego doskonalenia kompetencji interkulturowej.

3. Przeprowadzone badania

Doświadczenia i potrzeby edukacyjne uczniów dorosłych, a takimi uczniami są studenci filologii angielskiej, są znacznie bardziej zróżnicowane niż ma to miejsce w przypadku małych dzieci (Long, 2005: 1). Aby wyjść naprzeciw potrzebom studentów w zakresie kompetencji pragmatycznej, należy te potrzeby poprawnie zidentyfikować. Jednym z najczęściej używanych, choć niepozbawionym wad, narzędzi w analizie potrzeb uczniów są kwestionariusze (Long 2005: 39). Prezentowane tu rozważania opierają się na krótkim kwestionariuszu przeprowadzonym wśród studentów III roku studiów I stopnia (13 osób) oraz II roku studiów II stopnia filologii angielskiej (25 osób). Niewielkie rozmiary grupy badawczej wynikają z chęci poznania potrzeb edukacyjnych określonej grupy osób, do których adresowane są zajęcia z pragmatyki interkulturowej prowadzone przez autorkę niniejszego artykułu. Wśród słuchaczy studiów magisterskich uzupełniających były osoby, które właśnie rozpoczynały kurs z pragmatyki interkulturowej, oraz takie, które w nim nie uczestniczyły ze względu na wybór specjalności nieprzewidującej tego typu zajęć. W przypadku studentów III roku studiów licencjackich była to grupa, która będzie mogła uczestniczyć w takich zajęciach w przyszłości, jeśli zdecyduje się kontynuować studia na UwB. Żadna z osób ankietowanych nie ukończyła wcześniej kursu z pragmatyki interkulturowej.

Studenci zostali poproszeni o ocenę w skali od 1 do 5 własnych kompetencji w siedmiu obszarach, które są przedmiotem prowadzonych przeze mnie zajęć z pragmatyki interkulturowej. Średnia ocen, jakie wystawili sobie studenci, została podsumowana w tabeli 1, gdzie, podobnie jak w innych tabelach, studenci II roku studiów II stopnia określani są jako studenci V roku, jak miało to miejsce w dawnym jednolitym pięcioletnim trybie kształcenia. Taki opis pozwala na oszczędność miejsca; pokazuje

również w sposób czytelny różnicę w długości kształcenia pomiędzy ankietowanymi grupami studentów.

Tabela 1. Samoocena wiedzy studentów w skali 1-5 (średnia ocen w obu grupach)

Wyszczególnienie	III rok	V rok
Użycie zwrotów grzecznościowych	4,53	4,79
Odpowiedź na podziękowanie	4,38	4,62
Odpowiedź na przeprosiny	4,23	4,54
Użycie form adresatywnych	3,76	4,41
Powitania i pożegnania	4,46	4,65
Bezpieczne tematy rozmowy	2,92	3,70
Różnice w stylu komunikacji między Brytyjczykami a Amerykanami	3,15	3,87

W tabeli 1 obszary zostały opisane skrótowo, natomiast w kwestionariuszu, który otrzymali studenci, były one przedstawione bardziej szczegółowo, z podaniem przykładów zwrotów grzecznościowych, form adresatywnych i wyjaśnieniem, co oznaczają „bezpieczne” tematy rozmowy. Podczas wypełniania kwestionariusza nikt nie zgłaszał żadnych niejasności ani wątpliwości, należy więc założyć, że wszyscy zrozumieli pytania w podobny sposób.

Jak pokazują zaprezentowane dane, studenci V roku ocenili swoje kompetencje wyżej od studentów III roku we wszystkich obszarach. Jest to wynik zgodny z oczekiwaniami i budzący optymizm, gdyż sugeruje, że studenci systematycznie robią postępy. Warto również odnotować, że trzech studentów V roku oceniło swoje kompetencje we wszystkich punktach na 5, podczas gdy wśród studentów III roku taka wysoka ocena nie miała miejsca. Zauważalna jest zbieżność w obu grupach, jeśli chodzi o obszary, w których własne kompetencje są oceniane wysoko, i te, w których są oceniane nisko, tzn. użycie zwrotów grzecznościowych jest oceniane najwyżej zarówno przez studentów III, jak i V roku, a znajomość „bezpiecznych tematów” – najniżej w obu grupach. Zwroty grzecznościowe typu *proszę* i *dziękuję* nauczane są na bardzo wczesnych etapach kształcenia językowego, nie dziwi więc pewność studentów co do własnej wiedzy w tym zakresie. Ich rzeczywista kompetencja w użyciu właściwych zwrotów grzecznościowych z odpowiednią częstotliwością i w konkretnych

sytuacjach nie musi być oczywiście wcale tak wysoka, jak pokazują to wystawione oceny. Wysoka samoocena nie oznacza, że te obszary należy pominąć podczas zajęć, a jedynie wskazuje, że zdaniem studentów są one łatwiejsze niż inne zawarte w ankiecie. Trochę niższa okazała się ocena własnych umiejętności zachowania się przy powitaniach i pożegnaniach. Być może pewna doza niepewności związana jest z wcześniejszymi doświadczeniami studentów, podczas których odczuli oni niedosyt swoich kompetencji w czasie powitania lub pożegnania, wymagającego czegoś więcej niż wygłoszenie dobrze im znanych formułek. Umiejętność właściwej reakcji na przeprosiny i podziękowania została oceniona jeszcze niżej, choć wciąż wysoko. Pytanie dotyczy sytuacji, w których pojawia się konieczność pocieszenia rozmówcy czy zbagatelizowania przewinienia, a więc nieco większych kompetencji językowych niż automatycznego użycia prostych zwrotów grzecznościowych. Stosunkowo nisko ocenili studenci, zwłaszcza studenci III roku, swoje kompetencje w użyciu form adresatywnych, być może również dlatego, że wymagają one oceny sytuacji, tzn. ustalenia relacji pomiędzy osobami i dopasowania do niej odpowiedniego środka językowego, a także rozpoznania właściwego rejestru językowego. Najbardziej problematyczne okazały się obszary wymagające pewnej znajomości kultury Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, a więc zazębiające się z kompetencją interkulturową. Studenci ocenili swoją wiedzę w tych kwestiach dość nisko. O ile w przypadku pierwszych pięciu zagadnień pytani o własne kompetencje studenci mogli myśleć zarówno o wiedzy teoretycznej, jak i własnych praktycznych umiejętnościach i w ocenie wziąć pod uwagę brak praktyki, to ostatnie dwa pytania dotyczyły w zasadzie wyłącznie wiedzy. Niska ocena w tym zakresie sugeruje, że studenci tej wiedzy nie uzyskali lub nie utrwalili podczas studiów, co stanowi istotną wskazówkę przy planowaniu zajęć z pragmatyki interkulturowej. Niedostatki wiedzy są łatwiejsze do nadrobienia w warunkach szkolnych niż umiejętności czysto praktyczne.

Poza prośbą o samoocenę w skali punktowej ankietę zawierała kilka pytań otwartych, diagnozujących kompetencje pragmatyczne studentów i ich potrzeby w tym zakresie. W pierwszej kolejności zostali zapytani o to, w jakich sytuacjach poza murami uniwersytetu używają języka angielskiego, gdyż determinuje to w dużej mierze ich aktualne potrzeby edukacyjne i pozwala lepiej zrozumieć, w jakim stopniu odpowiedzi

udzielone na pozostałe pytania opierają się na ich doświadczeniu, a w jakim na intuicji i introspekcji. Odpowiedzi studentów zostały podsumowane w tabeli 2.

Tabela 2. Sytuacje, w jakich ankietowani studenci używają języka angielskiego poza murami uniwersytetu

Sytuacje, w jakich studenci używają języka angielskiego	Liczba odpowiedzi	
	III rok	V rok
Praca w charakterze nauczyciela/korepetytora	1	13
Praca zawodowa (lub jednorazowy projekt zawodowy) w innym charakterze	2	2
Internet (czytanie artykułów, wymiana opinii na forach, gry)	6	9
Sporadyczne kontakty z obcokrajowcami	5	9
Czytanie książek w oryginale	-	4

Jak widać, studenci V roku najliczniej wskazali pracę w charakterze nauczyciela lub korepetytora jako okoliczność, w której posługują się językiem angielskim poza murami uniwersytetu. To odróżnia ich od studentów III roku, dla których okazję do sprawdzenia swojej znajomości języka najczęściej stanowią portale internetowe, fora dyskusyjne i sporadyczne kontakty z obcokrajowcami, np. turystami. W obu grupach 2 osoby wskazały pracę lub projekt zawodowy inny niż praca w charakterze nauczyciela. W przypadku studentów III roku była to praca wakacyjna i jednorazowy projekt, natomiast w przypadku studentów V roku stała praca. Jeden z nich sprecyzował, że prowadzi w Wielkiej Brytanii własną firmę. Była to jedna z osób, która oceniła swoje kompetencje na 5 we wszystkich punktach pierwszej części ankiety; dwie inne osoby oceniające swoje kompetencje równie wysoko napisały, że pracują jako lektorzy języka angielskiego. Kilkoro studentów V roku zadeklarowało również, że czyta książki po angielsku. Wśród ankietowanych studentów III roku taka odpowiedź nie padła, choć kilka osób wskazało, że czyta artykuły w internecie na tematy, które ich interesują. Odpowiedzi udzielone przez studentów pokazują, że mimo, wydawałoby się, większej niż dawniej łatwości podróżowania we współczesnym świecie, intensywniejszych kontaktów międzykulturowych i możliwości wyjazdów, np. w ramach programu Erasmus, większość z nich ma niewielkie kontakty bezpośrednie

z cudzoziemcami i niewiele okazji, by sprawdzić czy wykorzystać swoje kompetencje pragmatyczne. Oznacza to, że kurs z pragmatyki interkulturowej powinien mieć na celu przede wszystkim wzbudzenie zainteresowania studentów tą tematyką i wyczerpanie ich na niektóre zagadnienia, aby w przyszłości zareagowali właściwie, kiedy się z nimi zetkną i byli gotowi samodzielnie rozwijać swoje kompetencje. Być może powinien także w większym stopniu koncentrować się na elektronicznych formach komunikacji i zasadach komunikacji obowiązujących w internecie. Kilko z ankietowanych studentów wydaje się mieć spore doświadczenie, zdobyte m.in. podczas pracy za granicą, którym mogliby się podzielić z resztą grupy podczas ćwiczeń z pragmatyki interkulturowej.

Oprócz prośby o punktową ocenę studenci zostali poproszeni o wskazanie sprawności językowych i obszarów wiedzy językowej, które uważają za szczególnie trudne. Ich odpowiedzi zostały podsumowane w tabeli 3.

Tabela 3. Sprawności językowe i obszary wiedzy językowej oceniane przez studentów jako trudne

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Precyzyjne i swobodne formułowanie myśli	6	Nie ma takiego obszaru	11
Zrozumienie osób anglojęzycznych (akcenty regionalne)	2	Swobodna rozmowa	5
Nie ma takiego obszaru	5	Język specjalistyczny, np. budownictwo	4
		Wymowa	2
		Sposoby zwracania się do ludzi w sytuacjach oficjalnych	1
		„Bezpieczne tematy”	1
		Komunikacja z osobami słabo mówiącymi po angielsku	1

Odpowiedzi udzielone przez ankietowanych studentów pokazują, że wielu z nich (w obu przypadkach prawie połowa) nie uznaje żadnych obszarów za szczególnie trudne ani swoich kompetencji za niewystarczające. Może to oznaczać, że ich kompetencje językowe są relatywnie wysokie, jak również sugerować, że nie poświęcają im zbyt dużo refleksji i nie dokonują szczegółowej samooceny na użytek własny. Spora liczba

studentów w obu grupach wskazała swobodne formułowanie myśli i swobodną komunikację jako obszar sprawiający trudności, co jest naturalne w wypadku używania angielskiego głównie w warunkach szkolnych. Wskazanie trudności w precyzyjnym formułowaniu myśli i zrozumieniu osób anglojęzycznych przez studentów III roku pokazuje również świadomość własnych niedostatków w kompetencji leksykalno-gramatycznej. Jak zauważa Sercu (2010: 19), niski poziom kompetencji leksykalno-gramatycznej często uniemożliwia wykazanie się kompetencjami interkulturowymi. Wydaje się, że precyzyjne zdiagnozowanie własnych niedostatków w kompetencji pragmatycznej i interkulturowej możliwe jest wtedy, gdy nasza kompetencja leksykalno-gramatyczna jest wysoka, oraz wtedy, gdy mamy okazję ją testować w interakcji z osobami anglojęzycznymi. Jak pokazują omówione wyżej odpowiedzi na pytanie o okazje do używania języka angielskiego poza murami uniwersytetu, większość ankietowanych studentów nie miała możliwości przetestowania swoich kompetencji pragmatycznych w wystarczającym stopniu, a sprawdzanie ich kompetencji leksykalno-gramatycznych odbywa się głównie w ramach zajęć uniwersyteckich.

Kolejnym punktem ankiety była prośba o ocenę znaczenia kompetencji pragmatycznej w odniesieniu do zagadnień, o które studenci byli pytani w części pierwszej ankiety (zwroty grzecznościowe, powitania, pożegnania, elementy wiedzy kulturowej) na podstawie ich dotychczasowych doświadczeń. Odpowiedzi studentów zostały podsumowane w tabeli 4.

Tabela 4. Czy kompetencje w wymienionych w ankiecie obszarach są ważne?

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Tak, bo ułatwiają komunikację	9	Tak, bo ułatwiają komunikację	17
Na moim etapie nauki nie wykorzystuję tej wiedzy, ale może być potrzebna później	3	Tak, bo jako nauczyciel uczę tego innych	5
Tak, ale inne kompetencje są ważniejsze	1	Tak, zwłaszcza w sytuacjach oficjalnych, np. w pracy	2
		Nie, zagadnienia tego typu same się wyjaśniają	1

Jak pokazują powyższe dane, studenci rozumieją znaczenie kompetencji pragmatycznej i w przeważającej większości uważają ją za istotną. Studenci III roku mają też świadomość, że o ile na ich etapie edukacji i kontaktów językowych nie mieli jeszcze okazji, by to sprawdzić, to w przyszłości wiedza z tego zakresu może się okazać potrzebna. Studenci V roku natomiast uważają swoją kompetencję pragmatyczną za warunek konieczny do wykonywania zawodu nauczyciela. Osoba, która prowadzi własną firmę w Wielkiej Brytanii, napisała, że kompetencja pragmatyczna i interkulturowa jest niezbędna w jej pracy zawodowej i ważna w relacjach międzyludzkich. Wydaje się, że pozytywny stosunek studentów do zagadnień, jakie obejmuje przedmiot, warty jest wykorzystania do pogłębiania ich wiedzy z tego zakresu podczas zajęć.

W dalszej części ankiety studenci zostali poproszeni o rozpoznanie problemu kulturowego w rozmowie pomiędzy Brytyjczykami. Rozmowa dotyczyła wysokości zarobków, a więc tematu uznawanego w kulturze brytyjskiej za niewygodny. Zadaniem studentów było wskazanie tego właśnie zagadnienia jako źródła nieporozumienia w przytoczonym dialogu. Dialog został zaczerpnięty w nieco zmodyfikowanej formie z książki Kate Fox pt. *Watching the English* (s. 291) i brzmiał następująco:

George: When we came back from the USA, my father became a teacher.

Mark: Oh, so what did he earn?

George (confused): What did I learn?

Mark: No. I asked, what did he earn?

George: Oh sorry – what did *he* learn?

W rozmowie tej, George zapytany bezpośrednio o to, ile zarabiał jego ojciec, próbuje uniknąć odpowiedzi i udaje, że nie rozumie, czego dotyczy pytanie, uparcie interpretując słowo *earn* ‘zarabiać’ jako *learn* ‘uczyć się’. W dialogu przytoczonym przez Kate Fox Mark pyta o zarobki celowo, aby pokazać, że pytanie tego typu wywołuje konsternację wśród Brytyjczyków, a dialog odbywa się w kontekście dyskusji o tym, że Amerykanie rozmawiają o pieniądzach w sposób bardziej otwarty niż Brytyjczycy. Studenci nie znali tego kontekstu (otrzymali jedynie informację, że obie osoby biorące udział w rozmowie są Brytyjczykami), ale tabu, jakim jest na ogół wśród Brytyjczyków wysokość pensji (Fox, 2014: 288-296), wydaje się być zagadnieniem stosunkowo dobrze znanym, wręcz stereotypowym,

więc oczekiwanie, że studenci będą w stanie problem rozpoznać, wydaje się uzasadnione. Wyjaśnienia studentów zostały podsumowane w tabeli 5.

Tabela 5. Rozmowa o wysokości pensji: rozpoznanie kulturowo uwarunkowanego problemu komunikacyjnego

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Brytyjczycy nie lubią rozmawiać o pieniądzach/sprawach prywatnych	5	Problem z wymową lub akcentem	14
Nie wiem	5	Brytyjczycy nie lubią rozmawiać o pieniądzach/sprawach prywatnych	8
Problem z wymową lub akcentem	3	Nie wiem	3

Jak pokazują dane zaprezentowane w tabeli 5, większość studentów nie była w stanie prawidłowo zidentyfikować źródła nieporozumienia, choć dość znaczna część z nich domyśliła się, że problemem jest niechęć do mówienia o pieniądzach czy, jak niektórzy to ujęli – o sprawach prywatnych. Zaskakuje stosunkowo niska liczba poprawnych odpowiedzi wśród studentów V roku. Większość ankietowanych najprawdopodobniej spojrzała na sprawę z własnego punktu widzenia, tj. z perspektywy osoby mającej czasem trudność ze zrozumieniem osób anglojęzycznych i wskazała wymowę lub specyficzny akcent jako źródło problemu. Biorąc pod uwagę to, że słowo *earn* jest kilkakrotnie powtarzane w tym krótkim dialogu, że jego uczestnicy są Brytyjczykami, a ankieta dotyczyła w dużej mierze elementów komunikacji uwarunkowanych kulturowo, uznanie nieporozumienia za problem czysto językowy wydaje się wynikać z braku wiedzy lub niewystarczającej refleksji nad treścią dialogu. Spośród trzech osób, które w pierwszym punkcie ankiety oceniły swoje kompetencje najwyżej ze wszystkich ankietowanych, tylko jedna poprawnie rozpoznała źródło problemu. Była to osoba prowadząca firmę w Wielkiej Brytanii. Dwie pozostałe osoby (pracujące jako nauczyciele angielskiego) uznały, że jest to problem z wymową, co pokazuje z jednej strony dość oczywisty fakt, że samoocena nie zawsze odzwierciedla rzeczywisty stan wiedzy, a z drugiej, że funkcjonowanie wśród osób anglojęzycznych jest istotnie najlepszym sposobem na zdobycie kompetencji pragmatycznej i interkulturowej.

Należy odnotować, że nie wszyscy ankietowani studenci ocenili własne umiejętności z przesadnym optymizmem. Kilka osób oceniających swoją znajomość tzw. bezpiecznych tematów w rozmowie z Brytyjczykami i Amerykanami na 2 lub 3 punkty prawidłowo opisało problem.

W ostatnim punkcie ankiety studenci zostali poproszeni o komentarz do obserwacji zaczerpniętej m.in. z prac Janet Holmes (np. Holmes, 1983), dotyczącej tego, że osoby, dla których angielski nie jest językiem ojczystym, często mają problem z wyrażaniem właściwego stopnia pewności. Najczęściej wyrażają wyższy stopień pewności niż Anglicy czy Amerykanie w analogicznych sytuacjach, tzn. mają tendencję do nadużywania zwrotów pewnościovych. Obserwację tę przywołuję podczas zajęć z angielsko-polskiej gramatyki kontrastywnej przy omawianiu wykładników modalności w obu językach, w których uczestniczyła większość ankietowanych, więc jest to też pytanie sprawdzające znajomość wcześniej nauczanych treści. Odpowiedzi studentów zostały podsumowane w tabeli 6.

Tabela 6. Co oznacza stwierdzenie, że obcokrajowcy często mają problemy z wyrażaniem właściwego stopnia pewności w języku angielskim?

III rok	Liczba odpowiedzi	V rok	Liczba odpowiedzi
Słaba znajomość czasowników modalnych i podobnych zwrotów oraz kontekstów, w których występują	7	Słaba znajomość czasowników modalnych i podobnych zwrotów oraz kontekstów, w których występują	9
Nie wiem	3	Osoby nieanglojęzyczne są mniej pewne siebie, bo nie czują się pewnie, mówiąc po angielsku	7
Jakaś różnica kulturowa	2	Nie wiem	6
Intonacja	1	Podobne zwroty są różnie odbierane w angielskim i polskim, brak dokładnych odpowiedników, dosłowne tłumaczenie polskich form	3

Większość ankietowanych w obu grupach słusznie połączyła problemy z wyrażaniem właściwego stopnia pewności z brakiem umiejętności używania czasowników modalnych, nie próbując jednak opisać tych problemów bardziej szczegółowo. Trudno stwierdzić, czy studenci uznali

te problemy za kwestię czysto gramatyczną czy również pragmatyczną, czy też po prostu unikali podania konkretnej odpowiedzi. Konstatacja studentów potwierdza też często wyrażaną opinię, że takie zagadnienia jak stopień pewności kojarzą się większości osób przede wszystkim z czasownikami modalnymi, a w znacznie mniejszym stopniu z partykułami, mimo że te również są często używane. Mimo że partykuły modalne od kilkunastu lat są przedmiotem intensywnych badań (np. Simon-Vandenberghe i Aijmer, 2007), w pracy ze studentami nie kładzie się na ich użycie wystarczającego nacisku, a studenci rzadko wiedzą, jak poprawnie ich używać (zob. np. Rozumko, 2015). Spora liczba studentów V roku zasugerowała, że osoby nieanglojęzyczne są mniej pewne siebie, bo nie czują się pewnie, mówiąc po angielsku, co świadczy o nieznanomości problemu, którego dotyczyło pytanie. Za poprawne należy uznać dość ogólne wyjaśnienie, że podobne zwroty są różnie odbierane w języku angielskim i polskim oraz że jest to „jakaś różnica kulturowa”. Poprawna odpowiedź po raz kolejny padła w kwestionariuszu osoby prowadzącej własną firmę w Wielkiej Brytanii i po raz kolejny dwie pozostałe osoby oceniające swoje kompetencje na maksymalną liczbę punktów i uznające, że żaden obszar wiedzy językowej nie sprawia im trudności, udzieliły odpowiedzi błędnej. Z drugiej strony, kilkoro studentów oceniających swoją wiedzę pragmatyczno-kulturową nisko (na 2 lub 3 punkty), udzieliło poprawnej odpowiedzi. Odpowiedzi ankietowanych studentów pokazują, że wykładniki pewności sądów i szerzej modalność należą do zagadnień, na które należy zwrócić więcej uwagi podczas zajęć.

Podsumowanie i wnioski

Przeanalizowane w niniejszym artykule wypowiedzi studentów pokazują, że mają oni stosunkowo niewiele okazji, by przetestować swoje kompetencje pragmatyczne w języku angielskim. Poza murami uniwersytetu używają angielskiego głównie do czytania interesujących ich informacji w internecie, czasem do komunikacji online (zwłaszcza studenci III roku) i w pracy w charakterze nauczyciela lub korepetytora (głównie studenci V roku). Ich bezpośrednie kontakty międzykulturowe są, poza kilkoma wyjątkami, niewielkie. Być może w większych ośrodkach akademickich niż Białystok odsetek osób mających częstą okazję do takich

kontaktów byłby większy. Fakt, że dla wielu osób fora internetowe i inne elektroniczne formy komunikacji stanowią najczęstszą okazję do kontaktów interkulturowych pokazuje, że być może podczas kursu z pragmatyki interkulturowej należy położyć większy nacisk na komunikację elektroniczną. W ten sposób studenci mogliby się w większym stopniu odnieść do własnych doświadczeń.

Mimo niewielkich możliwości wykorzystania kompetencji pragmatycznej w języku angielskim studenci uważają ją za ważną i wydają się zainteresowani jej rozwijaniem. Swoje kompetencje pragmatyczne oceniają dość wysoko, zwłaszcza te dotyczące najbardziej podstawowych form zachowania – użycie zwrotów grzecznościowych, form powitalnych i pożegnalnych; w przypadku mniej podstawowych, wymagających oceny sytuacji i dobrania do niej odpowiedniej formy lub uzupełnienia zwyczajowej formułki o własny komentarz czują się mniej pewnie. Jeszcze niżej oceniają swoje kompetencje wymagające pewnej wiedzy kulturowej i interkulturowej. Samoocena nie zawsze pokrywa się z ich faktycznymi kompetencjami. Studenci oceniający swoją wiedzę wysoko popełniali błędy w ćwiczeniach sprawdzających, natomiast część studentów oceniających swoje kompetencje nisko prawidłowo odpowiedziała na zadane pytania. Samoocena daje jednak pewien wgląd w opinie studentów na temat tego, w których obszarach czują się bardziej, a w których mniej pewnie.

Wydaje się, że podczas zajęć ze studentami ważne jest przede wszystkim rozwijanie ich świadomości pragmatycznej i interkulturowej, jako że te dwa obszary w wypadku komunikacji w języku obcym się zazębiają. Warto rozbudzać ich zainteresowanie tematem, aby w przyszłości wiedzieli, jak zachować się w różnych sytuacjach i jak interpretować zachowanie innych osób. Można to zrobić, podsuwając im odpowiednie lektury, np. ciekawą i przystępnie napisaną książkę Kate Fox pt. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour* (2014), opisującą zwyczaje językowe i pozajęzykowe Brytyjczyków, doskonale przy tym ilustrującą angielskie poczucie humoru, czy zbiór Ewy Winnickiej pt. *Angole* (2014), będący zapisem doświadczeń międzykulturowych Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii. Warto również wykorzystać doświadczenia studentów, którzy mają bogatsze niż reszta grupy kontakty międzykulturowe i zachęcić ich do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami podczas zajęć.

Celowe wydaje się również regularne stosowanie tego typu ankiet na początku kursu, aby sprawdzić, jak zmieniają się doświadczenia i potrzeby kolejnych roczników studentów i dostosować do nich sylabus zajęć.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium.
- Barron A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, w: *Language and Communication*, red. J. C. Richards i R.W. Schmidt, London: Longman, s. 2-27.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, "Applied Linguistics", 1(1), 1-47.
- Crystal D. (1997), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Enomoto S., Marriott H. (1994), *Investigating evaluative behaviour in Japanese tour guiding interaction*, "Multilingua", 13(102), 131-161.
- Fox K. (2014), *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*, wyd. 2, London: Hodder and Stoughton.
- Fraser B. (2010), *Pragmatic competence: the case of hedging*, w: *New Approaches to Hedging*, red. G. Kaltenböck, W. Mihatsch i S. Schneider, Bingley: Emerald, s. 15-34.
- Glaser K. (2009), *Acquiring pragmatic competence in a foreign language – mastering dispreferred speech acts*, "Topics in Linguistics", 4, 50-57.
- Holmes J. (1983), *Speaking English with the appropriate degree of conviction*, w: *Learning and Teaching Languages for Communication: Applied Linguistics Perspectives*, red. C. Brumfit, London: Centre for Information on Language Teaching and Research, s. 100-113.
- Kasper G. (2001), *Four perspectives on L2 pragmatic development*, "Applied Linguistics", 22, 502-530.
- Kasper G., Rose K. R. (2001), *Pragmatics in language teaching. Introduction*, w: *Pragmatics in Language Teaching*, red. G. Kasper i K. R. Rose, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1-10.
- Long M. H. (2005), *Methodological issues in learner needs analysis*, w: *Second Language Needs Analysis*, red. M. H. Long, Cambridge: Cambridge University Press, s. 19-76.

- Rozumko A. (2015), *Native and non-native uses of English modal particles. The case of "surely" and "for sure"*, "Poznań Studies in Contemporary Linguistics", 51(4), 551-573.
- Sercu L. (2010), *Assessing intercultural competence: More questions than answers*, w: *Testing the Untestable in Language Education*, red. A. Paran, L. Sercu, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, s. 17-34.
- Simon-Vandenberghe, A.M., Aijmer K. (2007), *The semantic field of modal certainty: A corpus-based study of English adverbs*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Winnicka E. (2014), *Angole*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Summary

THE PRAGMATIC COMPETENCE OF STUDENTS OF ENGLISH: KNOWLEDGE, SELF-AWARENESS AND SELF-EVALUATION

The aim of this paper is to reflect upon the pragmatic competence of students of English with a view to incorporating their needs and experiences into a course in intercultural pragmatics offered to them as part of their curriculum. The study concerns students at the University of Białystok. It is based on a questionnaire, consisting of self-evaluation questions and tasks checking the students' knowledge. Most of the students use English to communicate with foreigners via the Internet and in their work as English instructors, while their direct intercultural contacts are rather limited. However, some students have more intercultural experience, e.g. gained while working in the UK, which can be treated as an additional source of information during classes. Students evaluate their basic pragmatic skills rather highly, but they feel considerably less competent in areas requiring some intercultural knowledge. It thus seems to be particularly important to make them realize that pragmatic and intercultural competences in a foreign language are closely related, and help them to identify those areas of communication where cultural issues are particularly important. It is also advisable to pay attention to electronic forms of communication, which are an important point of reference for the students.

KEYWORDS: pragmatic competence, intercultural pragmatics, English studies, self-evaluation