

Ariadna Strugielska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ariadna.strugielska@umk.pl

JĘZYKOZNAWSTWO KOGNITYWNE A ROZWIJANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ W KONTEKŚCIE UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

Cognitive linguistics and developing intercultural competence in the context of the internationalization of higher education in Poland

The article demonstrates possible impact of internationalization at Polish universities on the ways in which research interests can be polarized and intercultural competence fostered. Since international educational programs tend to be created by academics whose interest in intercultural competence is secondary, i.e. it derives from the process of internationalization. The perspectives of various research domains are likely to influence concepts of intercultural competence and the ways of its development. Simultaneously, academic interests of lecturers will be polarized by intercultural and international contexts. The said phenomenon is illustrated with examples from an Erasmus+ seminar at the NCU in Poland.

Keywords: internationalization, cognitive linguistics, intercultural competence, higher education

Słowa kluczowe: umiędzynarodowienie, językoznawstwo kognitywne, kompetencja międzykulturowa, szkolnictwo wyższe

1. Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce

Program Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego, który MNiSW ogłosiło 18 czerwca 2015 roku, wskazuje, że internacjonalizacja jest jednym z najważniejszych wyzwań, przed którym stoją obecnie polskie uczelnie. Wytyczne

MNiSW na rzecz zwiększenia stopnia umiędzynarodowienia polskich uczelni podkreślają konieczność tworzenia atrakcyjnej dla cudzoziemców oferty programowej, obejmującej zarówno powoływanie programów kształcenia w językach obcych, jak i poszerzenie kompetencji dydaktycznych kadr akademickich.

Wyznaczone przez MNiSW kierunki zmian przekładają się na działania podejmowane przez polskie uczelnie wyższe, które są najważniejszymi podmiotami w procesie podnoszenia poziomu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Rola polskich uniwersytetów w tworzeniu innowacyjnych środowisk akademickich to jednak nie tylko wdrażanie zaleceń ministerialnych, ale również – a może przede wszystkim – dzielenie się przykładami dobrych praktyk i oddolne inicjowanie zmian. W ramach debaty, która poprzedziła wprowadzenie Programu Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego, uczelnie mogły przedstawić własne rozwiązania, często oparte na wieloletnim doświadczeniu we wdrażaniu elementów internacjonalizacji obecnych w ich misji i strategiach.

Misja Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przyjęta w listopadzie 2000 roku zakłada działalność uczelni w wymiarze europejskim i uczestnictwo w akademickiej współpracy międzynarodowej, a strategia UMK na lata 2011–2020 dąży do umocnienia pozycji uczelni poprzez zwiększenie umiędzynarodowienia studiów w oparciu o m.in. oryginalną ofertę edukacyjną zgodną z ideą Procesu Bolońskiego. Zgodnie z misją i strategią uczelni w 2014 roku Wydział Filologiczny UMK po raz pierwszy przedstawił ofertę kursów w języku angielskim dla studentów programu Erasmus+. Oferta ta objęła 15 seminariów prowadzonych przez pracowników wydziału w języku angielskim i odzwierciedlających ich zainteresowania badawcze. Ponieważ zajęcia adresowane były do grupy studentów zagranicznych, istotnym wymogiem było skonstruowanie ich w taki sposób, aby uwypuklony został wymiar międzykulturowy.

2. Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego: internacjonalizacja, międzykulturowość, akademickość

Jak zauważa Knight (2003: 2), internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oznacza integrację wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego z celami, funkcjami i sposobami działania szkół wyższych. W kontekście oferty WF UMK integracja ta oznacza nachylenie zainteresowań badawczych prowadzących w sposób pozwalający wyszczególnić elementy międzykulturowe i wyrazić je w języku angielskim. Innymi słowy internacjonalizacja jest rozumiana jako akademickość po angielsku w perspektywie międzykulturowej, co ma istotny wpływ na konstrukcję programu kształcenia i jest odzwierciedlone w doborze tematyki zajęć, określonych celach i efektach kształcenia oraz metodach i technikach nauczania. Co istotne, prowadzący seminaria nie uczestniczyli uprzednio

w szkoleniach na temat dydaktyki międzykulturowej, a zatem konstrukcję zajęć oparto, w znacznej mierze, na wcześniejszym doświadczeniu dydaktycznym, zarówno ze studentami międzynarodowymi w Polsce, jak i za granicą. W efekcie wypracowane rozwiązania, będące niejako wypadkową internacjonalizacji, międzykulturowości i akademickości, mogą posłużyć jako przykłady dobrych praktyk w zakresie tworzenia oferty programowej dla cudzoziemców i doskonalenia warsztatu metodycznego wykładowcy akademickiego w dobie umiędzynarodowienia.

Seminarium „Metaphors across Europe: language, culture and the mind” powstało jako próba połączenia zainteresowań naukowych prowadzącej, tj. językoznawstwa kognitywnego jako teorii znaczenia, z badaniami nad wspieraniem kompetencji międzykulturowej w kontekście globalizacji i internacjonalizacji uczelni wyższych. Celem tej fuzji było wypracowanie, jak wspomniano powyżej, oryginalnego programu zajęć w języku angielskim dla studentów zagranicznych, dla którego punktem wyjściowym była domena akademicka. Tym samym proces konstrukcji seminarium przebiegał w następujący sposób. Po pierwsze dokonano wstępnego porównania obszaru zainteresowań badawczych (językoznawstwa kognitywnego jako teorii znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych) i wybranych modeli rozwoju kompetencji międzykulturowej pod kątem potencjalnych punktów styecznych. Następnie zaproponowano elementy aparatu pojęciowo-metodologicznego językoznawstwa kognitywnego, których zastosowanie w rozwijaniu kompetencji czy też wrażliwości międzykulturowej wydaje się zasadne z uwagi na wyróżniony obszar styczny, tj. teorię (konstrukcji) znaczenia. Innymi słowy zasugerowano poszerzenie i/lub uszczegółowienie teorii konstrukcji znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych, która występuje w badaniach nad rozwojem kompetencji międzykulturowej, o wybrane aspekty paradygmatu kognitywnego. Ostatnim etapem było ukazanie na przykładzie elementów przeprowadzonych zajęć efektywności zaproponowanych rozwiązań w rozwijaniu dialogu międzykulturowego na polskiej uczelni wyższej. Poszczególne etapy powstawania seminarium omówiono w kolejnych częściach artykułu.

3. Akademickość i międzykulturowość – w stronę integracji

Jak wspomniano, internacjonalizacja na polskich uczelniach wyższych może wiązać się z powstawaniem programów kształcenia opartych na zainteresowaniach badawczych wykładowców, spolaryzowanych ze względu na perspektywę edukacji międzykulturowej. Poszukując konwergencji między zainteresowaniami badawczymi i modelami/definicjami kompetencji międzykulturowej na potrzeby przygotowywanego seminarium, wyodrębniono cztery punkty

styczne: teorię poznania, język/językoznawstwo, teorię (konstrukcji) znaczenia i pojęcia abstrakcyjne. Innymi słowy dokonano segmentacji domeny badawczej po to, by łatwiej było odnaleźć potencjalne elementy wspólne między akademickością a międzykulturowością.

W konfrontacji z mnogością – często niespójnych – definicji i modeli kompetencji międzykulturowej (Deardorff, 2009) i ze względu na osadzenie seminarium w przestrzeni akademickiej, przegląd badań nad rozwojem kompetencji międzykulturowej ograniczono do propozycji dedykowanych wielokulturowym środowiskom zinstytucjonalizowanym, wśród których ze względu na tematykę zajęć na szczególną uwagę wydają się zasługiwać prace Byrama (1997), Kramsch (2010), Fonchy i Sivasubramaniam (2014) oraz Matsuo (2014)¹.

W odniesieniu do pierwszego elementu domeny badawczej – teorii poznania – emanującej z wybranych podejść do rozwoju kompetencji czy też komunikacji międzykulturowej, znajdujemy dwa przeciwstawne stanowiska. Z jednej strony, według Risager (2007: 141-152), zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w wytycznych Rady Europy kształtujących w znacznej mierze model edukacji międzykulturowej wydaje się wciąż dominować kognitywny, czyli osadzony w umyśle jednostki, model komunikacyjnej kompetencji kulturowej Byrama (1997). Z drugiej strony takie pojmowanie kognicji, czyli podejście oparte na istnieniu stałych, odtwarzalnych i modularnych kategorii umysłu, jest kontestowane przez badaczy, którzy opowiadają się za dialogicznością pojęć, ich społeczno-kulturową otoczką i dynamiką czy też, jak pisze Matsuo (2014: 19), za językową konceptualizacją wiedzy i czynów. Innymi słowy kognitywny model rozwoju kompetencji interkulturowej wydaje się wykluczać dialogiczność i kulturowo-społeczne osadzenie ludzkiego poznania. Co więcej, tylko dialogiczne, skontekstualizowane podejście do reprezentacji wiedzy łączy się z konceptualizacją językową. O językowej konstrukcji znaczenia będącej fundamentem komunikacji międzykulturowej na (międzynarodowej) uczelni wyższej piszą również Foncha i Sivasubramaniam (2014: 378), dla których język jest nie tylko kluczowy dla kształcenia w sensie ogólnym, ale również szczególnie przydatny w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej ze względu na zawarte w nim potencjały semantyczne, które uczący się mogą wykorzystać w procesie negocjacji znaczenia. Tym samym Foncha i Sivasubramaniam (2014: 379), rozwijając definicję Ting-Toomeya i Chunga (2005), przyjmują, że komunikacja międzykulturowa oparta jest na negocjacji wspólnego znaczenia, uznając

¹ Tym samym termin *kompetencja międzykulturowa* używany jest tu wymiennie z takimi pojęciami, jak *kompetencja (między/trans)kulturowa* czy *wrażliwość międzykulturowa*. Przyjmuje się, że kompetencja międzykulturowa leży u podstaw komunikacji interkulturowej i może być rozwijana w kontekście edukacji zinstytucjonalizowanej.

jednocześnie, że zdolność do odkrywania i (re)interpretowania potencjałów znaczeniowych leży u podstaw kompetencji interkulturowej uczących się. W tym kontekście, podkreślającym wagę językowej konstrukcji znaczenia w rozwoju orientacji międzykulturowej, wydaje się zaskakujący brak jednolitej, spójnej teorii językoznawczej mogącej stanowić podwalinę dla głębszego zrozumienia i pełniejszego wykorzystania procesu interpretacji znaczenia. Jak zauważa Risager (2007: 161), wśród współczesnych modeli edukacji (między/trans)kulturowej znajdujemy tylko dwie propozycje powiązane z językoznawstwem otwartym na teorie umysłu, czyli wspomniany już kognitywny model Byrama i stanowisko Kramsch (2010: 18), która postuluje, że kultura to konceptualizacja obecna „w naszych głowach” i obejmująca m.in. mity, wspomnienia, teksty, reklamy, ideologie i schematy kulturowe. Co więcej, kultura to w dużej mierze pojęcia abstrakcyjne, takie jak demokracja czy pluralizm, które, jak twierdzi Kramsch (2010: 27), są powiązane z metaforą konceptualną, schematem kulturowym, konotacją i implikacją.

Skoro zatem kultura to znaczenie, a znaczenie to konceptualizacja czy też raczej wielowarstwowe i wielowymiarowe konceptualizacje, i skoro fundamentalne dla rozwoju dialogu międzykulturowego jest negocjowanie znaczeń, niezwykle istotne stają się pytania o istotę konceptualizacji, naturę ludzkiego poznania i definicję znaczenia językowego, szczególnie znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych. Wydaje się, że mimo prób udzielenia odpowiedzi na te pytania, które można znaleźć w publikacjach dedykowanych edukacji międzykulturowej, a szczególnie w modelu rozwoju wrażliwości interkulturowej Bennetta (2013) i koncepcji kompetencji symbolicznej Kramsch (2010), literatura przedmiotu nie jest wolna od nieścisłości wynikających m.in. z braku odniesienia do spójnej kognitywnej teorii znaczenia. Np. Liu i Zhang (2014: 138) postulują, że konstrukcja znaczenia to istotne ilościowe i jakościowe zmiany w strukturach poznawczych uczących się, które zachodzą w wyniku procesu kształcenia. Jest to bardzo odważne stwierdzenie, które wymaga, aby badania w obszarze kompetencji/komunikacji międzykulturowej zostały oparte na sprecyzowanych definicjach procesów poznawczych i wynikającej z nich teorii znaczenia. Wydaje się, że ze względu na istniejące już styczności między językoznawstwem kognitywnym a paradygmatem interkulturowym, które wyznaczają takie konstrukty jak kognicja, język, teoria/konstrukcja znaczenia i interpretacja wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych (teoria metafory), wpisanie językoznawstwa kognitywnego w interdyscyplinarny kontekst badań interkulturowych – i *vice versa* – jest zasadne.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione elementy aparatu metodologiczno-pojęciowego paradygmatu językoznawstwa kognitywnego, które mogą być przydatne do rozwijania kompetencji czy też wrażliwości międzykulturowej rozumianej jako zdolność do odkrywania i (re)interpretowania potencjałów znaczeniowych.

4. Językoznawstwo kognitywne jako teoria znaczenia

W monografii z 2006 roku Evans i Green dowodzą, że językoznawstwo kognitywne jest w istocie teorią semantyczną, gdyż każdy element języka, czyli każda jednostka symboliczna, jest powiązaniem formy i znaczenia. Znaczenie natomiast to konceptualizacja, czyli aktywacja pewnych partii wiedzy pojęciowej. Wiedza ta nie jest stała, lecz konstruowana zgodnie z wymogami sytuacji. Fundamentem dla tej osadzonej i rozproszonej semantyki encyklopedycznej są, zgodnie z otwartym charakterem językoznawstwa kognitywnego, badania nad naturą i reprezentacją pojęć prowadzone w obrębie szeroko rozumianej kognitywistyki.

Jak zauważają Chuderski i Bremer (2011: 8), „wyjaśnienie natury pojęć wykracza [...] poza jeden poziom opisu rzeczywistości, a one same wiążą odmiennie poziomy opisu ze sobą”. W tym kontekście ucieleśniona teoria pojęć, rozwijana przez Barsalou (1999) jako teoria systemów symboli percepcyjnych (SSP), wydaje się z uwagi na szeroko pojmowane ukontekstowanie umysłu adekwatnie wyjaśniać wielopoziomową naturę reprezentacji pojęciowych. Teoria SSP dowodzi, że reprezentacje pojęciowe opierają się na mechanizmach percepcyjnych (modalnych), obejmujących pięć zmysłów podstawowych oraz propriocepcję i introspekcję. Innymi słowy kontakt z danym przedmiotem zapoczątkowuje tworzenie jego bogatej, multimodalnej reprezentacji w naszym umyśle. Reprezentacja ta wiąże się z dwoma kluczowymi dla teorii SSP terminami: symulatorem i symulacją. Symulator to swoista kategoria czy też model kognitywny, który koduje profil danego obiektu. Istnienie symulatora w pamięci długotrwałej pozwała na wytwarzanie symulacji, czyli częściowej reaktywacji informacji zgromadzonych w symulatorze. To, jaka część modelu kognitywnego zostanie pobudzona, zależy od sytuacji komunikacyjnej. Np. pojawienie się słowa *jaskinia* w kontekście mrocznej narracji pobudzi inne elementy symulatora niż użycie tego samego słowa w dyskursie grotolazów. Dynamika i nieprzewidywalność symulacji oraz stosunkowa stabilność i spójność symulatora oznacza oscylację znaczenia między stałością a zmiennością. Biorąc dodatkowo pod uwagę wieloaspektowość systemu poznawczego, wynikającą z jego ucieleśnienia (ang. *embodiment*) i osadzenia (ang. *embedding*), znaczenie można odnieść do szeregu elementów kontekstu. Jak pisze Barsalou (w druku), najnowsze tendencje badań nad reprezentacją pojęć wskazują, że ludzkie poznanie zakorzenione jest nie tylko w modalnościach wspomnianych powyżej, ale zależy również od procesów motorycznych, środowiska fizycznego i otoczenia społeczno-kulturowego. Symulacje są zatem nie tylko ucieleśnione, ale również osadzone. Co więcej, system symulatorów, czyli relatywnie stałego znaczenia „głębokiego”, oraz inicjowanych przez nie symulacji, będących fragmentarycznymi odtworzeniami doświadczenia w pamięci krótkotrwałej,

stanowi według Barsalou podstawę, na której oparte są wyższe procesy poznawcze, takie jak inferencja, przewidywanie czy język.

Teoria LASS, czyli propozycja Barsalou i współpracowników z 2008 roku łącząca role języka i osadzonych symulacji w opisie ludzkiego poznania, mówi, że kategorie kluczowe dla reprezentacji wiedzy to nie tylko multimodalne symulatory i symulacje, ale również reprezentacje amodalne wprowadzone przez język. Reprezentacje te, jak podkreśla Langacker (2008), są często schematyczne i stanowią swoiste „rozrzedzenie” (ang. *attenuation*) bardziej wyrazistego doświadczenia, które jest odtwarzane przez symulacje. Podobnie Barsalou (w druku) zauważa, że kategorie typu *rzecz, otoczenie czy wydarzenie*, które stanowią możliwe abstrakcje osadzonych symulacji – ich swoiste ramy – są jednocześnie kategoriami występującymi w klasycznych teoriach semantycznych (por. Fillmore, 1982). Podsumowując, pojęcie staje się swoistym agregatem informacji senso-motorycznych, afektywnych, kulturowo-społecznych i językowych, ukształtowanym pod wpływem zarówno doświadczenia indywidualnego, jak i zbiorowego, i opartym na uniwersalnych mechanizmach poznawczych. Można zatem założyć, że znaczenie, będące rekonstrukcją stanu umysłu optymalną w danej sytuacji komunikacyjnej, to konceptualizacja oscylująca między stałością i zmiennością, szczegółem i schematem, historią indywidualną i narracją zbiorową, biologią i kulturą, abstrakcją i kontekstem, synchronią i diachronią, uniwersalizmem i relatywizmem.

W językoznawstwie kognitywnym tendencje te są odzwierciedlone jako szereg propozycji reprezentacji znaczenia. Do najbardziej nośnych konstruktorów należą ramy semantyczne, zainicjowane przez Fillmore’a w 1982 roku i rozwijane w ramach projektu FrameNet, oraz modele kognitywne zaproponowane przez Lakoffa w 1987 roku. Ze względu na naturę reprezentacji modele poznawcze językoznawstwa kognitywnego mogą mieć charakter modalny, np. schematyczno-wyobrażeniowy czy schematyczno-afektywny (por. Lakoff i Johnson, 1999), lub amodalny, propozycjonalny. Reprezentacje te charakteryzują się mniejszym lub większym ukontekstowaniem, mogącym obejmować aspekty indywidualne, ontogenetyczne (Cameron, 2007), społeczno-kulturowe (Sharifian, 2011) czy też bardziej uniwersalne, filogenetyczne. Ze względu na hybrydową naturę konceptualizacji, łączącą różne typy reprezentacji umysłowych (Gibbs i Colston, 2012: 196), interpretacja znaczenia może być nacechowana mniejszą lub większą głębią, czyli, jak pisze Ritchie (2008: 192), zrozumienie odbywa się na (co najmniej) trzech poziomach. Pierwszy z nich to poziom językowy, gdzie są uaktywniane, mniej lub bardziej schematyczne, informacje propozycjonalne. Poziom leksykalny pozwala na powierzchniowe zrozumienie oparte na informacjach pochodzących z korelacji danego słowa z innymi elementami języka. Nieco głębiej sięga drugi poziom

rozumienia, który obejmuje częściową aktywację symulacji, a najpełniejszego rozumienia dostarcza poziom trzeciej, gdzie najprawdopodobniej pobudzana jest złożona struktura głęboka, czyli symulator.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, znaczenie można określić jako dynamiczną i nieprzewidywalną, choć umotywowaną konceptualizację, która ze względu na naturę ludzkiego poznania może być opisywana w odniesieniu do trzech kontinuum: propozycjonalny/modalny, wyidealizowany/skonkretyzowany oraz uniwersalny/relatywny. Taką właśnie definicję znaczenia odnajdujemy w modelach, których celem jest uchwycenie znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych znajdujących się w centrum uwagi językoznawstwa kognitywnego od jego zarania.

5. Znaczenie wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych

Przegląd badań dotyczących modeli interpretacji pojęć abstrakcyjnych i języka figuratywnego znajdujemy u Gibbsa i Colstona (2012). Przedstawiona tam mnogość analiz i sposobów interpretacji wyników potwierdza wieloaspektowość i wielowarstwowość znaczenia, które odzwierciedla plastyczność ludzkiego umysłu i uwrażliwienie systemu poznawczego (konceptualizacji) na wymogi sytuacji komunikacyjnej. Dla celów tego artykułu najistotniejsze wydaje się rozróżnienie między trzema propozycjami. Pierwsza z nich to modele interpretacji znaczenia wyrażen językowych odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych typu strach, małżeństwo czy demokracja, oparte na tzw. zasadzie dostępu bezpośredniego, gdzie interpretacja konceptualizacji powiązanej z daną jednostką języka odbywa się na poziomie propozycjonalnym. Np. w wyrażeniu *moje małżeństwo to więzienie* pojęcie małżeństwa rozumiane jest jako swoiste ograniczenie, rodzaj niekomfortowej sytuacji, a interpretacja ta umotywowana jest nadrzędną, schematyczną kategorią semantyczną. Znaczenie charakteryzować będzie zatem znaczny stopień idealizacji i, co za tym idzie, relatywnie płytki według opisu Ritchiego (2008) poziom rozumienia, tzn. taki, który prawdopodobnie nie pobudza symulacji/symulatorów.

Dругa propozycja opisu znaczenia językowego pojęć abstrakcyjnych to teoria metafory z jej czterema wariantami. Pierwszy to metafora konceptualna, przedstawiona np. w publikacji Lakoffa i Johnsona z 1999 roku. Metafora ta pozwala zrozumieć znaczenia wyrażen językowych odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych, odnosząc je do symulatora, czyli struktury głębokiej. Np. rozumienie wyrażen typu: *podstawy demokracji* czy *budowanie rządu* wymaga aktywacji swoistego modelu kognitywnego, tzw. domeny źródłowej, którym w tym przypadku będzie pojęcie konstrukcji. W ten sposób uzyskujemy

odwzorowanie PAŃSTWO TO KONSTRUKCJA² na poziomie konceptualnym, które motywuje interpretacje szeregu wyrażen językowych w kategoriach fundamentów, stabilności konstrukcji czy procesu budowania. Znaczenie interpretowane jest zatem na poziomie głębokim, ale mało wyrazistym ze względu na znaczny stopień idealizacji domeny źródłowej. Tym samym natura reprezentacji pojęcia *konstrukcja* oraz pojęcia *państwo* niekoniecznie jest powiązana z wyrazistą, multimodalną symulacją. Szczególnym przypadkiem takich schematycznych odwzorowań są metafory prymarne (Grady, 1997), np. ZMIANA TO SIŁA czy WAŻNY TO DUŻY.

Tendencja do idealizacji modeli kognitywnych, ich dekontekstualizacji i w rezultacie raczej powierzchownej reprezentacji znaczenia, mimo odwoływania się do pewnego rodzaju struktur głębokich, które charakteryzują metaforę konceptualną, zostaje przełamana w modelu tzw. kulturowej metafory konceptualnej, gdzie domena źródłowa to pojęcie skonwencjonalizowane w sposób preferowany przez daną grupę użytkowników języka. Np. pojęcie małżeństwa w kulturze amerykańskiej jest interpretowane w odniesieniu do modelu trwającej podróży, o czym świadczą utrwalone związki frazeologiczne, np. *ten związek jest w ślepej uliczce* (ang. *this marriage is at a dead end*) (Sharifian, 2011: 479). Interpretacja znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych za pomocą metafor kulturowych może zatem skutkować konceptualizacjami o zdecydowanie mniejszym stopniu wyidealizowana niż miało to miejsce w przypadku metafor konceptualnych. Modele kulturowe z racji swego wielowarstwowego osadzenia są potencjalnym źródłem bogatej wiedzy encyklopedycznej, jak i licznych inferencji oraz implikacji. Np. zrozumienie pojęcia demokracji w polskim kontekście będzie wymagać szeregu odniesień historyczno-społecznych, które niekoniecznie będą stanowić część modelu demokracji interpretowanego z perspektywy amerykańskiej czy francuskiej. Podobnie sytuacja powitania w kontekście jednej kultury może uaktywniać pojęcia takie jak *zdrowie* czy *rodzina*, podczas gdy w kontekście innej kultury będą to *jedzenie* i *picie* (por. Sharifian, 2011: 480). Co istotne, modele kulturowe są wynikiem swoistej ewolucji, której może ulec dana konceptualizacja. Jak dowodzą Zinken, Hellsten i Nerlich (2008), rolą metafory dyskursu jest uchwycenie i rozpropagowanie pewnego sposobu interpretacji danego, często nowego zjawiska społeczno-kulturowego, takiego jak epidemia nieznannej choroby, powstanie Unii Europejskiej czy też pojawienie się żywności genetycznie modyfikowanej. Metafora dyskursu jest zatem pewnym sposobem mówienia, który ma szansę przerodzić się w mniej lub bardziej trwały sposób myślenia.

² Odwzorowania metaforyczne przyjęto zapisywać wielkimi literami, przy czym odwzorowania inne niż konceptualne zapisuje się kursywą.

Ponieważ celem tej metafory jest stworzenie swoistego sposobu interpretacji językowej nowych pojęć abstrakcyjnych, jest ona często oparta na wyrazistym doświadczeniu i głębokich strukturach konceptualnych. Np. odwzorowanie ŻYWNOSĆ MODYFIKOWANA GENETYCZNIE TO FRANKENŻYWNOSĆ (ang. GM-FOODS ARE FRANKENFOODS), które powstało w 1992 roku, przywołuje opowieść o Frankensteinie, która jest nie tylko mocno osadzona kulturowo – pierwsze wydanie powieści Mary Shelley miało miejsce w 1818 roku – ale również wywołuje wyraziste multimodalne symulacje, łączące wrażenia zmysłowe z silnymi emocjami. Sposób odbioru danej konceptualizacji wyrażonej językowo, nawet tak potencjalnie wpływowej jak metafora Frankensteinia, będzie uzależniona od indywidualnego doświadczenia i/lub stopnia identyfikacji z danym dyskursem.

W tym kontekście niezwykle istotny staje się czwarty typ metafory powiązany z interpretacją znaczenia językowego pojęć abstrakcyjnych, czyli metafora komunikacji (ang. *systematic metaphor*) (Cameron, 2007) będąca konceptualizacją, która „wyłania się” z konwersacji – swoistego dialogu interkulturowego, czyli próby porozumienia/negocjacji znaczenia między osobami o różnym doświadczeniu i odmiennych strukturach konceptualnych. Interpretacja znaczenia jest tu oparta na szczegółowej, objaśniającej warstwie językowej, która ma na celu pobudzenie szeregu struktur werbalnych i niewerbalnych, ułatwiających optymalne zrozumienie perspektywy danej osoby w danej chwili. Aktywowane struktury to zarówno metafory konceptualne i kulturowe, jak i metafory dyskursu, których fragmenty przeplatają się z bardziej idiosynkratycznymi reprezentacjami, będącymi swoistymi wzorcami mentalnymi wynegocjowanymi przez interlokutorów. Metafora komunikacji pełni zatem rolę tymczasowej abstrakcji (czy też zbioru abstrakcji) zaakceptowanej i przywoływanej przez rozmówców w celu skonstruowania wspólnej osadzonej konceptualizacji – znaczenia.

Wreszcie trzecie podejście do interpretacji znaczenia wyrażen językowych odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych, które zostało przedstawione przez Gibbsa i Colstona (2012: 196-205), zakłada udział zarówno modalnych, jak i propozycjonalnych reprezentacji w konstruowaniu znaczenia. Podejście to jest zatem najbardziej zbliżone do hybrydowego modelu struktur poznawczych (Barsalou, w druku) i określa, że to, które reprezentacje zostaną wykorzystane w interpretacji, jest zmienne, uzależnione od sytuacji komunikacyjnej. Co więcej, z uwagi na szeroką kontekstualizację znaczenia, odczytanie danego symbolu często wiąże się szeregiem inferencji i implikacji. Wydaje się zatem, że mówiąc o konstrukcji znaczenia w procesie komunikacji interkulturowej, trzeba mieć świadomość złożoności i plastyczności struktur poznawczych oraz fundamentalnego wpływu kontekstu, zarówno kognitywnego, jak i sytuacyjnego, na naturę konceptualizacji, czyli znaczenia. Próbą zrozumienia dynamiki

znaczenia w ujęciu językoznawstwa kognitywnego w kontekście komunikacji międzykulturowej było seminarium dla studentów programu Erasmus+, przeprowadzone na WF UMK w Toruniu.

6. Akademickość i międzykulturowość – próba integracji

Jak wspomniano, proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce wiąże się z powstawaniem oryginalnych programów kształcenia w języku angielskim, których autorami są często nauczyciele akademicy o określonych zainteresowaniach badawczych i pewnych nawykach dydaktycznych (niekoniecznie glottodydaktycznych). W rezultacie oferta zajęć staje się swoistym kompromisem między akademickością a międzykulturowością zawierającym za pomocą języka angielskiego. Integracja ta, będąca wyzwaniem dla studentów i nauczycieli, jest jednocześnie wartościowym doświadczeniem, wzbogacającym zarówno akademicko, jak również – a może przede wszystkim – glottodydaktycznie.

Przygotowując seminarium dla dziesięciu studentów programu Erasmus+, które przeprowadziłam na WF UMK w Toruniu w semestrze zimowym roku akademickiego 2014/2015, stanęłam przed koniecznością dokonania takiej właśnie integracji. W ramach 20 spotkań (40 godzin zajęć) ze studentami z Francji (trzy osoby), Turcji (trzy), Niemiec (dwie), Włoch (jedna osoba) i Hiszpanii (jedna), zaplanowałam połączenie elementów językoznawstwa i komunikacji międzykulturowej pod szyldem „Metaphors across Europe: language, culture and the mind”. Zajęcia, w których uczestniczyli studenci specjalności językoznawczej lub ogólnofilologicznej, obejmowały dwie zasadnicze części: teoretyczną i doświadczeniowo-refleksyjną, przy czym nacisk został położony na pierwszy moduł, w ramach którego zostały omówione: kompetencja międzykulturowa ze szczególnym uwzględnieniem konstrukcji znaczenia, językoznawstwo kognitywne jako teoria znaczenia oraz znaczenie wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych jako przykład integracji dyskursu międzykulturowego i językoznawczego. Tematyka modułu teoretycznego została szczegółowo przedstawiona we wcześniejszych częściach artykułu. Następnie przeprowadzono cykl zajęć, w czasie których uczestnicy mieli doświadczyć procesu negocjacji znaczenia. Zajęcia te polegały na (re)interpretacji potencjałów semantycznych powiązanych z abstrakcyjnymi pojęciami jak emocje, edukacja czy reklama. Zadaniem studentów było przedstawienie standardowych dla ich kultury konceptualizacji danej kategorii wyrażonych językowo, często w powiązaniu z obrazem lub reklamą. Przedstawiciele poszczególnych grup narodowościowych prezentowali swoje materiały językowe, a zadaniem pozostałych uczestników było wyrażenie własnych interpretacji przedstawianych pojęć, przy czym celem prowadzącej było sprowokowanie dyskusji obejmującej

różne punkty widzenia, konteksty i warstwy oraz odniesienie się w części końcowej danego spotkania do materiału teoretycznego.

Np. na zajęciach poświęconych konceptualizacjom języka angielskiego jako obcego obecnym w sloganach reklamowych szkół językowych jednym z wyrażen zaproponowanych przez studentkę z Hiszpanii było: *angielski to klucz*. Okazało się, że porównanie to jest ogólnie akceptowalne we wszystkich reprezentowanych na zajęciach językach i raczej jednoznacznie powiązane znaczeniowo z otwieraniem możliwości. Innymi słowy znaczenie zostało tu uchwycone na poziomie powierzchniowym, językowym raczej niż modalnym, przy czym dany kontekst społeczno-kulturowy nie wydawał się mieć wpływu na sposób interpretacji. Wysłunięto zatem wniosek, że znaczenie reprezentowane jest za pomocą uniwersalnej metafory kulturowej, która nie wydaje się pobudzać intensywnych symulacji – pojęcie klucza było interpretowane raczej na poziomie powiązań semantycznych niż w odniesieniu do struktury głębokiej znaczenia. Nieco odmiennym przykładem był pochodzący również z Hiszpanii slogan: *powiększ swój angielski* (ang. *make your English bigger*), któremu towarzyszyło porównanie: *język angielski to balon*. Słuchacze mieli tu początkowo pewne trudności ze znalezieniem nadrzędnego odwzorowania, ale z podawanych implikacji wynikało, że coś, co jest duże, jest bardziej widoczne lub po prostu ważniejsze. Domyślną metaforą wydawało się zatem być odwzorowanie konceptualne WAŻNY TO DUŻY. Co ciekawe, wniosek ten spotkał się z protestem ze strony presterki, która osadziła zaproponowaną metaforę w kontekście kryzysu gospodarczego w Hiszpanii, uszczegółowiając ją tym samym jako metaforę dyskursu – reakcji na bieżące wydarzenia, sankcjonujące niejako konceptualizację języka angielskiego jako narzędzia ważnego ekonomicznie. Negocjacja znaczenia czy też metafora komunikacji objęła tu zatem zarówno wyidealizowaną metaforę prymarną, jak i społecznie/kulturowo osadzającą się metaforę dyskursu, przy czym indywidualne doświadczenie studentki hiszpańskiej wywołujące, jak można było zauważyć, głębokie emocje/symulacje, zdecydowanie odbiegało od interpretacji pozostałych członków grupy, dla których kryzys w Hiszpanii był doświadczeniowo odległy. Wyjątek stanowił tu uczestnik z Włoch, którego poziom empatii był wysoki, co, jak wyjaśnił w części refleksyjnej zajęć, wynikało zarówno z bliskości geograficznej, jak i podobnych doświadczeń ekonomicznych Hiszpanii i Włoch. Prezentując własny materiał językowy, student ten prawdopodobnie pozostał również pod wpływem prezentacji koleżanki z Hiszpanii. Jego slogan: *angielski cię zmienia* (ang. *English transforms you*), przywołujący metaforę ZMIANA TO SIŁA pojawił się razem z porównaniem: *osoba znająca angielski to Superman*. Interpretacje studentów były bardzo ciekawe. U części osób, szczególnie płci żeńskiej, pobudzone zostały implikacje na temat atrakcyjności fizycznej/seksualnej Włochów, dwie osoby zwróciły uwagę na kontekst

biznesowy i potencjalne powiązanie języka angielskiego z sukcesem finansowym, co, jak się później okazało, miało związek z memami internetowymi, na których Superman pojawia się w korporacyjnym mundurku na tle drapaczy chmur (<https://pixabay.com/pl/photos/superhero/>). Dwaj studenci mieli skojarzenia z siłą fizyczną Supermana, odzwierciedlającą według nich potencjał intelektualny, co prawdopodobnie było efektem aktywacji odwzorowania UMYŚL TO CIAŁO. Co ciekawe, podsumowując swoją prezentację, student z Włoch zasugerował, że skojarzenia z siłą fizyczną i potencjałem mentalnym można również odczytywać w kontekście ekonomicznym, jako że kryzys gospodarczy Włoch wymaga, by młodzi ludzie byli silni fizycznie, umysłowo i, w konsekwencji, finansowo. Tym samym, interpretując znaczenie pojęcia *język angielski* w kontekście włoskim, studenci wydawali się posługiwać zarówno metaforą konceptualną, czyli schematyczną strukturą głęboką, jak i metaforą kultury, z których jedna przywoływała postać Supermana, a druga stereotypizowała model kognitywny Włocha jako istoty na wskroś seksualnej. Konstrukcja znaczenia była tu zatem negocjacją na poziomie relatywnie głębokim, powiązanym z możliwymi symulacjami fragmentów doznań w sferze zarówno fizyczno-afektywnej, jak i społeczno-kulturowej. Była to również negocjacja pojęć o dużym stopniu uszczegółowienia, odnoszących się do wielu kontekstów, często dość odległych od docelowego konceptu języka angielskiego. W konsekwencji trudno mówić o wspólnej przestrzeni konceptualnej w odniesieniu do szczegółów obrazowania. Jednakże na poziomie schematycznym wydaje się, że metafory konceptualne: UMYŚL TO CIAŁO i ZMIANA TO SIŁA pozwoliły studentom na tworzenie spójnej konceptualizacji – metafory komunikacji.

Omówione seminarium, będące próbą sprofilowania zainteresowań badawczych pod kątem internacjonalizacji i łączącej się z nią potrzeby rozwoju dialogu międzykulturowego na polskich uczelniach, miało na celu wskazanie możliwej tematyki zajęć językoznawczych spójnej ze strategią umiędzynarodawiania programów kształcenia. Wydaje się, że przedstawienie procesu konstrukcji znaczenia w komunikacji interkulturowej z perspektywy językoznawstwa kognitywnego jest rozwiązaniem uwypuklającym istotne wątki badawcze i pozwalającym na ściślejsze powiązanie języka, kultury i komunikacji. Z punktu widzenia (glotto)dydaktyki interkulturowej proponowane zajęcia wydają się również atrakcyjne. Świadomość zróżnicowania ilościowego i jakościowego konceptualizacji (znaczeń) potencjalnie biorących udział w dialogu międzykulturowym pozwala na sprawniejszą nawigację między możliwymi interpretacjami, pobudzanie alternatywnych perspektyw, tworzenie sytuacji wyrazistych i zróżnicowanych doświadczeniowo. Wykorzystanie językoznawczej teorii znaczenia z jej potencjałem glottodydaktycznym, widocznym szczególnie w interpretacjach językowych znaczeń pojęć abstrakcyjnych na zajęciach mających na

celu uwrażliwienie międzykulturowe, można zatem rekomendować jako dobrą praktykę. Rekomendacja ta wydaje się szczególnie uzasadniona teraz, we wstępnej fazie umiędzynarodawiania szkolnictwa wyższego, gdy systemowe rozwiązania dotyczące sposobów rozwijania glottodydaktycznej kompetencji interkulturowej nauczycieli akademickich być może dopiero powstają.

BIBLIOGRAFIA

- Barsalou, L. 1999. „Perceptual symbol systems”. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 577-660.
- Barsalou, L., A. Santos, W. K. Simmons, i C. Wilson. 2008. „Language and simulation in conceptual processing”. (w) *Symbols, embodiment, and meaning*. (red. M. De Vega, A. Glenberg i A. Graesser). Oxford, England: Oxford University Press, str. 245-283.
- Barsalou, L., w druku: „Situated conceptualization: Theory and application”. (w) *Foundations of embodied cognition*. (red. Y. Coello i M. Fischer). East Sussex, UK: Psychology Press, str. 1-17.
- Bennett, M. 2013. *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices*. Revised edition. Boston: Intercultural Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, L. 2007. „Patterns of metaphor use in reconciliation talk”. *Discourse and Society*, 18: 197-222.
- Chuderski, A. i J. Bremer. 2011: „Pojęcia jako przedmiot badań interdyscyplinarnych”. (w) *Pojęcia. Jak kategoryzujemy i reprezentujemy świat*. (red. J. Bremer i A. Chuderski). Kraków: TAIWPN Universitas, str. 7-45.
- Deardorff, D. K. 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Evans, V. i M. Green. 2006. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fillmore, C. 1982: „Frame semantics”. (w) *Linguistics in the Morning Calm*. (red. The Linguistic Society of Korea). Seoul: Hanshin, str. 111-137.
- Foncha, J. i S. Sivasubramaniam. 2014. „The Links between Intercultural Communication Competence and Identity Construction in the University of Western Cape (UWC) Community”. *Mediterranean Journal of Social Science*, 5: 376-385.
- Gibbs, R. i H. Colston. 2012. *Interpreting figurative meaning*. New York: Cambridge University Press.
- Grady, J. 1997. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Berkeley: University of California.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. i M. Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Knight, J. 2003. „Updated internationalization definition”. *International Higher Education*, 33: 2-3.

- Kramsch, C. 2010: „Language and Culture”. (w) *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. (red. J. Simpson). New York: Routledge, str. 305-317.
- Langacker, R. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Liu, L. i Y. Zhang. 2014. „The Application of Constructivism to the Teaching of Intercultural Communication”. *English Language Teaching*, 7: 136-141.
- Matsuo, C. 2014. „A Dialogic Critique of Michael Byram’s Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy”. [online: http://www.academia.edu/14378676/A_Dialogic_Critique_of_Michael_Byrams_Intercultural_Communicative_Competence_Model_Proposal_for_a_Dialogic_Pedagogy; DW 20.12.2015].
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ritchie, D. 2008. „X IS A JOURNEY: Embodied Simulation in Metaphor Interpretation”. *Metaphor and Symbol*, 23: 174-199.
- Sharifian, F. 2011. *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. Philadelphia – Amsterdam: John Benjamins.
- Ting-Toomey, S. i L. Chung. 2005. *Understanding Intercultural Communication*. Los Angeles, CA: Roxbury.
- Zinken, J., I. Hellsten i B. Nerlich. 2008: „Discourse metaphors”. (w) *Body, Language, and Mind*. Vol. 2: *Sociocultural Situatedness*. (red. R. Dirven, R. Frank, T. Ziemke i J. Zlatev). Berlin: Mouton, str. 363-385.

Netografia

- <http://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal> [DW 29.12.2015].
- http://nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_06/a6435263c76eecaa0821221e6bd708ac.pdf [DW 21.12.2015].
- <http://nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ministerstwo-rozpoczyna-debate-o-u-miedzynarodowieniu-polskich-uczelni.html> [DW 22.12.2015].
- http://umk.pl/en/erasmus/courses/offer_14_15/Faculty_of_Languages_30_ECTS_courses.pdf [DW 21.12.2015].
- <http://pixabay.com/pl/photos/superhero> [DW 27.12.2015].