

Sebastian Piotrowski

O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 8,
117-131

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Sebastian PIOTROWSKI
Katolicki Uniwersytet Lubelski

O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych

Abstract:

On Strategies in Exolingual Communication in Formal Settings

The foreign language learner has to cope with a paradoxical situation: “he must learn the language by which he intends to communicate, he must communicate by means of the language he intends to learn” (W. Klein 1986: 146). The objective of the paper is to examine such problematic aspects of communicative behaviours in the foreign-language classroom and observe mutual correlation between different types of communicative strategies and the second language acquisition process, considered here as a social event constructed by both the learner and the teacher. It is in this perspective that the author investigates communicative ritual in the Polish foreign-language classroom.

Wstęp

Pojęcie strategii komunikacyjnej/ uczeniowej pojawia się wraz z odejściem od analizy kontrastywnej i wyodrębnieniem akwizycji języków obcych jako autonomicznej dziedziny badań (zob. D. Larsen-Freeman 1991). Nowy paradygmat badawczy oznaczał zasadniczo skierowanie uwagi na osobę uczącego się i jego produkcje językowe w kontekście, w szczególności formy idiosynkratyczne. Prowadzone analizy nie miały już zatem na celu zidentyfikowania „stref ryzyka” odpowiedzialnych za negatywne transfery (interferencje na poziomie język pierwszy (J1) – język obcy (JO)), ale służyły uchwyceniu indywidualnych strategii i uniwersalnych procesów towarzyszących akwizycji języka (zob. P. Corder 1967, 1971, W. Nemser 1971, L. Selinker 1972, R. Porquier 1974, C. Noyau 1976, U. Frauenfelder, R. Porquier 1979). Pojęcie *strategii* jest więc od początku badań nad akwizycją utożsamiane z określonym zachowaniem językowym i/lub komunikacyjnym odpowiedzialnym za ewolucję kompetencji przejściowej (od języka wyjściowego do języka docelowego).

Niniejszy artykuł jest próbą refleksji nad strategiami – zachowaniami komunikacyjnymi – jakie zaobserwowane zostały w interakcjach *egzoling-*

walnych¹ w procesie nauczania/ uczenia się języka obcego w warunkach formalnych. Refleksja ta dotyczy w szczególności potencjalnego wpływu, jaki owe zachowania mogą mieć na akwizycję języka przez uczących się. W sensie bardziej ogólnym stawiamy też pytanie o kulturę edukacyjną i związane z nią rytuał komunikacyjny jako czynniki warunkujące efektywny przebieg procesu nauczania/ uczenia się JO w interesującym nas kontekście instytucjonalnym.

1. Akwizycja języka obcego a komunikacja

Akwizycja języka jest procesem nie tylko indywidualnym, ale też – a może przede wszystkim – społecznym, który odbywa się w określonym kontekście i przy udziale określonych interlokutorów. Aspekt społeczny podkreślany jest częściej, gdy mówimy o akwizycji w warunkach naturalnych, nierozłącznie związanej z aktywnością komunikacyjną. Badania longitudinalne nad akwizycją JO w warunkach naturalnych (zob. C. Perdue 1993) pokazują, że języka uczymy się poprzez rozłożoną w czasie restrukturyzację interjęzyka, czyli ciągłą rewizję *regul hipotetycznych* (zob. W. Klein 1986: 149). Testowanie hipotez poprzez konfrontowanie produkcji własnych uczącego się z danymi pochodzącymi z otoczenia jest też częścią procesu akwizycji J1 (A.-C. Berthoud, B. Py 1993). Psycholingwiści (zob. W. Klein 1986: 146-147, D. Gaonac'h 1990: 186) mówią o dwóch podstawowych – ściśle ze sobą powiązanych – potrzebach uczącego się JO: potrzebie komunikacji i potrzebie restrukturyzacji interjęzyka. Można zatem założyć, że akwizycja JO nie jest możliwa bez prób komunikowania w tymże języku i bez długoterminowej ekspozycji na dane umożliwiające restrukturyzację przejściowej kompetencji komunikacyjnej. Interakcjonisci (m.in. M. Long 1983, M. Matthey 2003, J.-F. de Pietro, M. Matthey, B. Py 2004) podkreślają, że akwizycję języka wspomaga negocjowanie form i znaczeń w ramach określonych formatów aktywności komunikacyjnej.

Również akwizycja JO w warunkach formalnych jest z komunikacją związana. Zdaniem Py (2000: 6), dyskurs w klasie języka obcego – ze swej natury dialogiczny – należy rozpatrywać pod kątem działań komunikacyjnych i uczeniowych. To właśnie poszukiwanie przez uczącego się rozwiązań spotykanych problemów komunikacyjnych jest, zdaniem autora, motorem, który uruchamia proces uczenia się języka. Problemy komunikacyjne wynikające z niedostatecznej znajomości

¹ Wprowadzony przez R. Porquiera (1984) termin *komunikacja egzolingwalna* odsyła do sytuacji, w których interlokutorzy nie mogą lub nie chcą komunikować się za pomocą języka pierwszego, gdyż nie posiadają wspólnego języka pierwszego lub też wybierają inny język komunikacji. Kiedy uczestnicy interakcji komunikują się we wspólnym języku pierwszym, mamy do czynienia z *komunikacją endolingwalną* (zob. S. Piotrowski 2005: 242–243).

kodu postrzegane mogą być zatem w kategoriach szansy na zdobycie właściwej informacji zwrotnej i, co za tym idzie, zdobycie możliwości restrukturyzacji kompetencji przejściowej (interjęzyka). Wykorzystanie owego potencjału akwizycyjnego zależy m.in. od przyjętych przez interlokutorów zachowań i formatów komunikacyjnych. Pozostaje oczywiście kwestia określenia, które z zachowań i formatów komunikacyjnych/ interakcyjnych są z punktu widzenia akwizycji JO *adekwatne*. Jeśli uznamy, że istotnym elementem procesu akwizycji JO jest wspólna konstrukcja form i znaczeń w interakcji uczący się – ekspert (nauczyciel), to adekwatnymi zachowaniami i formatami komunikacyjnymi można nazywać takie, które otwierają przestrzeń do wspólnych negocjacji wokół form i poszukiwań znaczeń języka docelowego. I co ważne – najlepiej w *języku docelowym*.

2. O strategiach

Pojęcie strategii (komunikacyjnej i uczenia się) pojawia się w kontekście hipotezy zakładającej istnienie *interjęzyka* w procesie akwizycji języka obcego (L. Selinker 1972). Autor umieścił tam strategie w szeregu procesów odpowiedzialnych w szczególności za *fosylizację* określonych jednostek, reguł i podsystemów interjęzyka. W tej perspektywie strategie to specyficzne zachowania uczącego się w odniesieniu do kodu językowego (strategie uczenia się) lub komunikacji (strategie komunikacyjne), które skutkują zahamowaniem rozwoju pewnych obszarów interjęzyka.

Sam podział strategii na komunikacyjne i uczeniowe jest dość problematyczny, gdyż zakłada on *de facto* oddzielenie procesu uczenia się od komunikacji. Niektóre strategie można dość łatwo zaklasyfikować (np. mnemotechniki są bez wątpienia strategiami uczenia się, podobnie jak planowanie i monitorowanie własnego procesu uczenia się), inne mogą należeć do jednej lub drugiej kategorii (np. prośba o pomoc jest strategią komunikacyjną, ale może też być uznana za strategię uczenia się, jeśli informacja zwrotna dostarczona przez eksperta jest traktowana przez uczącego się jak input wzbogacający jego interjęzyk). Wreszcie wiele zachowań komunikacyjnych typowych dla sytuacji egzolingwalnych trudno jest zaklasyfikować bez wnikliwej obserwacji i retrospektywnego spojrzenia na interakcje z perspektywy badacza i/lub uczącego się. Dla przykładu, komunikowanie za pomocą uproszczonego kodu (np. pomijanie pewnych elementów) może być postrzegane jako strategia komunikacyjna poprawiająca płynność wypowiedzi (zob. L. Selinker 1972). Tymczasem ów uproszczony kod może być po prostu wiernym odzwierciedleniem kompetencji przejściowej uczącego się. W takim przypadku nie można w ogóle mówić o strategii.

W kontekście badań nad akwizycją JO, pojęcie strategii miało pomóc w wyjaśnieniu, dlaczego jedni uczący się przyswajają sobie język docelowy skuteczniej

od drugich. Taki był cel badań nad dobrym uczniem JO zainicjowanych w latach 70. ubiegłego wieku (zob. Naiman et al. 1996). Starano się uchwycić cechy, strategie i techniki typowe dla uczących się osiągających sukces w nauce JO. Identyfikacja skutecznych strategii i ich transfer w formie strategicznego treningu miały pomóc tym, którzy mieli trudności z opanowaniem JO. Postulat ten nie został oczywiście zrealizowany, a wnioski, do jakich doszli autorzy, były dość ogólne i dotyczyły zasadniczo postaw, jakie uczący się powinien przyjąć podczas nauki JO (np. aktywnie poszukiwać okazji do komunikowania się w języku docelowym, monitorować rozwój swojego interjęzyka, starać się poznać język docelowy jako system itp.). Samo założenie, że uczeń mniej skuteczny może po prostu przejść strategię od ucznia bardziej skutecznego (zob. D. Nunan 1995) było raczej błędne, gdyż zachowania strategiczne są kwestią bardzo indywidualną, a sam sukces, jak zauważa M. Pawlak (2011: 307), można osiągnąć i wyjaśnić na wiele sposobów.

Pomimo wielu badań na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat, problematyczne okazuje się też uzyskanie miarodajnych wyników dotyczących korelacji pomiędzy używaniem strategii a osiąganiem pozytywnych rezultatów w uczeniu się JO. Wiele wyników jest sprzecznych, a ich interpretacja nie pozwala na wyciągnięcie konstruktywnych wniosków, które byłyby interesujące dla dydaktyków, nauczających i uczących się JO (zob. A. Pietrzykowska, A. Mystkowska-Wiertelak 2011, M. Pawlak 2011). Nie bez znaczenia są tutaj kwestie metodologiczne. Powszechnie używany inwentarz SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*, Oxford 1990) pozwala jedynie na deklaratywną i zdekontekstualizowaną identyfikację wybranych strategii, z kolei sukces w nauce JO mierzy się z reguły za pomocą testów gramatyczno-leksykalnych, z pominięciem komunikacyjnego aspektu JO. J.M. O'Malley et al. (1985) przyznają, że na wyraźną przewagę strategii kognitywnych nad strategiami społecznymi, jaką zanotowali w swoich badaniach, miał wpływ typ zadań – zorientowanych na kod językowy – które wykonywali uczący się.

E. Tarone (2005) zwraca uwagę, iż częściej badacze bardziej koncentrują się na opracowywaniu nowych typologii strategii niż na komunikacyjnym kontekście ich użycia. Tymczasem, jak zauważa A. Reich (1991), typologia jest z natury statyczna i nie oddaje dynamicznego charakteru dyskursu, w którym można na przykład zaobserwować wzajemne przeplatanie się konkurencyjnych strategii. J. Majer (2006: 99) zaś podkreśla, że „termin *strategia* w odniesieniu do komunikacji językowej nabiera odpowiedniego znaczenia dopiero w wymiarze interakcyjnym i socjopragmatycznym”.

W naszych analizach *strategia* rozumiana jest jako zachowanie komunikacyjne mające na celu wykonanie *zadania*² w najbardziej efektywny sposób, przy użyciu

² *Zadanie* rozumiane jest tutaj jako czynność do wykonania przez uczącego się, której procedura wykonania została podana w poleceniu (zob. S. Piotrowski 2006: 73).

dostępnych środków. Nie stosujemy tutaj podziału na strategie komunikacyjne i strategie uczenia się, gdyż, jak wspomnieliśmy, oba cele – komunikacyjny i uczeniowy – mogą się na siebie wzajemnie nakładać. Chodzi nam zatem o strategie w dyskursie, czyli takie, które można zaobserwować w interakcji, w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, w momencie wspólnego „poszukiwania znaczeń” (B. Peeters, w druku) przez interlokutorów. W tej perspektywie problematyka strategii – obserwowalnych zachowań komunikacyjnych – łączy się ściśle z kwestią akwizycji języka, której ważnym składnikiem/ motorem jest *komunikacja*, czyli proces „rozumienia i produkcji dyskursu” (M. Dakowska 2013³).

3. Strategie w klasie języka obcego

Przedstawiona poniżej analiza strategii opiera się na korpusie 24⁴ lekcji języka francuskiego jako języka obcego. Lekcje nagrano w dwóch polskich szkołach średnich (liceum, klasy 1-3, i gimnazjum, klasy 1-3), w latach 2007-2008. Dla uczniów i nauczycieli język polski był J1. Wszystkie fragmenty interakcji zacytowane w tekście pochodzą z tego korpusu. Przyjęto następujący kod transkrypcji:

E	nauczyciel
MKO, KAR, MR	uczniowie
Ax	uczeń niezidentyfikowany
nnn	fragment w języku pierwszym
[xxx]	glosa autora
[xxx]	komentarz autora
[...]	opuszczony fragment transkrypcji
(xxx)	transkrypcja fonetyczna
<u>xxx</u>	fragment wypowiedziany z emfazą
x/x	pauza z autokorektą
x...	fragment niedokończony
+	pauza krótka
++	pauza długa (powyżej 3 sek.)
?	intonacja wznosząca
...?...	fragment niezidentyfikowany

³ Wykład plenarny „Rozwój glottodydaktyki jako nauki a profesjonalizm nauczyciela języka obcego”, wygłoszony na konferencji *Sukces w glottodydaktyce* (Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 20-22 czerwca 2013).

⁴ Całość korpusu to 54 lekcje, z czego 32 wybrano do transkrypcji, a 24 z nich wyselekcjonowano do dokładniejszej analizy (zob. S. Piotrowski 2011a).

Próbując komunikować w języku, którego się dopiero uczy i w którym ma niepełną kompetencję, uczący się musi poradzić sobie z chronicznym deficytem środków potrzebnych do skutecznej komunikacji. Mając do zrealizowania określony cel (komunikacyjny, uczeniowy, interakcyjny itd.), uczący się ma do wyboru trzy podstawowe możliwości: 1) próbować osiągnąć wyznaczony cel samodzielnie, 2) poprosić o pomoc interlokutora-eksperta, 3) zrezygnować z wykonania zadania (zob. Piotrowski 2011a: 169). Za tymi trzema rozwiązaniami kryją się ujęte w wielu typologiach (zob. m.in. Porquier 1979; Corder 1983; C. Færch, G. Kasper 1983, P. Bange 1992) i pod różnymi etykietami fundamentalne strategie komunikacyjne (zwane też strategiami rozwiązywania problemów komunikacyjnych). Można je podzielić w następujący sposób: strategie realizacji (celów/ zadań), strategie współpracy (prośby o pomoc), strategie unikania (trudności).

Wszystkie wymienione typy strategii odnoszą się do zachowań komunikacyjnych o różnym stopniu ryzyka i potencjalnie różnym wpływie na proces akwizycji języka. Podjęcie się realizacji wyznaczonego celu przy niedoborze środków należy uznać za strategię *komunikacyjnie* (nie instytucjonalnie, czyli z punktu widzenia ewaluacji przez nauczyciela) bardziej ryzykowną niż rezygnacja z wykonania zadania, zaś zwrócenie się z prośbą o pomoc można usytuować mniej więcej pośrodku owego kontinuum. Można też uznać, że próba komunikowania w języku docelowym, przy posługiwaniu się jedynie kompetencją cząstkową (przejściową), ma większy walor akwizycyjny niż rezygnacja z osiągnięcia celu. Co do strategii współpracy z ekspertem, to o jej walorach akwizycyjnych decyduje, naszym zdaniem, to, czy prośba o pomoc adresowana jest w języku docelowym (obcym), czy też w języku wyjściowym (pierwszym). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z rzeczywistym podtrzymaniem komunikacji, choćby za cenę popełnienia błędu, tak jak ma to miejsce w komunikacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych, w drugim przypadku mamy zaś do czynienia z przejściem na komunikację endolingwalną, która nie przygotowuje do komunikacji egzolingwalnej poza klasą JO i nie wspomaga rozwoju przejściowej kompetencji komunikacyjnej. Prośba o pomoc adresowana w języku pierwszym może być skuteczna w sytuacji, gdy uczący się i nauczyciel dzielą wspólny J1, ale pozostaje strategią *szkolną* (zob. R. Porquier 1979), czyli strategią adaptacji do warunków instytucjonalnych (szkoły).

3.1. Strategie realizacji

Strategie realizacji to strategie ekspansji środków językowych polegające na zaradzaniu deficytom – głównie leksykalnym – w znajomości języka docelowego, poprzez aktywne poszukiwanie rozwiązań alternatywnych, np. podanie synonimu, hiperonimu, zastosowanie omówienia itp. Tego typu strategie umożliwiają realiza-

cję zadań komunikacyjnych nie poprzez modyfikację/ redukcję celów, ale poprzez zastosowanie środków zastępczych. W przykładzie poniżej mamy do czynienia ze strategią ekspansji środków poprzez podanie form alternatywnych.

Przykład (1) [zadanie: opowiedzieć fikcyjny wypadek]

- 1 E Marta tu as eu aussi un accident un petit accident [*ty też miałas mały wypadek*]
 2 MKO j'ai visité les Tatras montagnes [*byłam w górach*]
 [...]

3 MKO et je suis allée chez le docteur [*poszłam do lekarza*]
 4 E il t'a prescrit des médicaments? [*przepisał ci leki?*]
 5 MKO oui [*tak*]
 6 E des traitements? [*leczenie?*]
 7 MKO des antibiotiques [*antybiotyki*]
 8 E des antibiotiques
 9 MKO oui [*tak*]
 10 E bon ça va [*w porządku*]
 11 MKO et/et (3e) guéri + guérissais? [*i/i wyzdrowiałam + zdrowiałam?*]
 12 E j'ai guéri j'ai guéri oui? [*wyzdrowiałam wyzdrowiałam tak?*]
 13 MKO **že zdrowiałam**
 14 E je guérissais [*zdrowiałam*]
 15 MKO je guérissais + [*zdrowiałam*]
 16 E et j'ai guéri oui? bon ça va [*i wyzdrowiałam tak? w porządku*]

Segment (11) jest ilustracją trudności komunikacyjnej związanej z podaniem adekwatnej formy aspektowej. Po podaniu pierwszej formy ((3e) *guéri* = *wyzdrowiałam*) MKO waha się i, po krótkiej pauzie, podaje formę alternatywną (*guérissais* = *zdrowiałam*). Intonacja wznosząca może tu być interpretowana jako implicytna prośba o pomoc, czyli, w tym konkretnym przypadku, o wybranie i potwierdzenie właściwej formy przez eksperta (co rzeczywiście ma miejsce w kolejnej replice – (12)). Bardziej jednak niż z prośbą o pomoc, mamy tutaj do czynienia ze strategią realizacji polegającej na ekspansji środków: MKO podaje alternatywne rozwiązania, mobilizując i rozszerzając swoje zasoby w języku docelowym. Strategia ta, pomimo późniejszego użycia J1 (segment 13), może być oceniona pozytywnie, bo otworzyła przestrzeń do negocjacji wokół formy i umożliwiła dokończenie zadania.

W przekroju całego korpusu strategii realizacji występują niezwykle rzadko. Uderzający jest zwłaszcza brak typowych dla komunikacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych (zob. P. Broeder et al. 1988) strategii polegających np. na używaniu wyrazów bliskoznaczných, tworzeniu neologizmów, uciekaniu się

do hiperonimów i peryfraz. Jak pokazuje zacytowany przykład (1), istotną przeszkodą w rozwijaniu strategii ekspansji środków w języku docelowym może być strategia *substytucji* (P. Bange 1992: 60), czyli użycie języka wyjściowego (zob. segment 13).

3.2. Strategie współpracy

Strategia współpracy wynika z samej dynamiki dyskursu w sytuacji egzolingwalnej. Asymetria w zakresie znajomości kodu przez interlokutorów sprawia, że jedna ze stron – działając przy wyraźnym deficycie środków – zwraca się do drugiej strony (eksperta) z prośbą o pomoc. Sama prośba może być sformułowana w sposób eksplicytny lub implicytny. W środowisku formalnym, gdzie forma wypowiedzi jest stale przedmiotem negocjacji, wszelkie zawahania, pauzy w wypowiedzi, użycie intonacji wznoszącej przez uczącego się są z reguły interpretowane przez nauczyciela właśnie jako implicytna prośba o pomoc (zob. przykład (1) powyżej). W poniższym przykładzie (2) prośba ma tylko z pozoru charakter implicytny, bo podanie itemu w J1 w intonacji wznoszącej (segment 12) nie pozostawia wątpliwości co do intencji komunikacyjnej uczącego się.

Przykład (2) [zadanie: debata na temat kieszonkowego; podać argumenty za i przeciw]

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | E | maintenant je comprends + qu'est-ce que vous dites? [<i>teraz rozumiem + mówcie</i>] |
| 2 | MR | mais si les enfants (done) [<i>ale jeśli dzieci dają</i>] |
| 3 | E | donnent [<i>dają</i>] |
| 4 | MR | donnent les autres [<i>dają inni</i>] |
| 5 | E | donner quelque chose à quelqu'un alors? [<i>dać coś komuś a więc?</i>] |
| 6 | MR | donner quelque chose ils n'ont pas l'argent et... no w sensie że... [<i>dać coś nie mają pieniędzy i</i>] |
| 7 | E | voilà dans quel sens? [<i>no właśnie w jakim sensie?</i>] |
| 8 | MR | les enfants quand ils (ne) l'argent pour semaine [<i>dzieci kiedy nie mają pieniędzy na tydzień</i>] |
| 9 | E | par semaine alors ils recoivent... [<i>na tydzień więc dostają</i>] |
| 10 | MR | oui [<i>tak</i>] |
| 11 | E | une quantité déterminée + par semaine par mois oui c'est vrai [<i>określoną sumę + na tydzień, na miesiąc tak to prawda</i>] |
| 12 | MR | ils peuvent + zwrócić? [<i>mogą</i>] |
| 13 | E | rendre [<i>zwrócić</i>] |
| 14 | MR | rendre cette dette [<i>zwrócić ten dług</i>] |

Napotykać problem leksykalny (segment 12), MR robi pauzę, po czym formułuje pozbawioną elementów metajęzykowych prośbę o pomoc. Strategia ta okazuje się skuteczna, gdyż nauczyciel natychmiast podaje uczącemu się brakujący ekwiwalent. Strategia ta jest na tyle często stosowana przez uczących się, że można ją potraktować jako istotny element rytuału komunikacyjnego typowego dla badanego kontekstu instytucjonalnego.

Z obserwacji korpusu wynika, że prośby o pomoc (implicytnie i eksplicytnie, w języku wyjściowym i w języku docelowym) są strategiami najczęściej stosowanymi przez uczących się. Można je bez wątplenia uznać za podstawową strategię komunikacyjną w obserwowanych klasach. Warto tymczasem podkreślić, że większość prośb sformułowana jest w języku pierwszym. W klasach gimnazjalnych, prośby z użyciem języka pierwszego stanowią między 71 (klasa 3) a 93% (klasa 1) wszystkich prośb o pomoc, a w liceum między 69 (klasa 3) a 92% (klasa 1)⁵.

3.3. Strategie unikania

Strategie unikania to strategie polegające na modyfikacji, redukcji albo porzuceniu celów komunikacyjnych z powodu deficytowej kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym. W warunkach formalnych, gdzie nauczyciel skrupulatnie steruje interakcją, strategie te są trudne do zaobserwowania ze względu na niewielki margines swobody wypowiedzi, jakim dysponuje uczący się. Poniższy przykład⁶ pokazuje też, że w klasie JO uczącemu się trudno jest z własnej inicjatywy wycofać się z realizacji zadania.

Przykład (3) [zadanie: przeczytać zdania na głos]

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | E | Hubert lis les exemples s'il te plaît + + c'est toujours exercice 4
lis les exemples [<i>przeczytaj przykłady</i> + + <i>jesteśmy wciąż przy
ćwiczeniu 4 czytaj przykłady</i>] |
| 2 | HB | ...?...? |
| 3 | E | fais attention à la prononciation répète et prononce bien + + faire
[<i>uważaj na wymowę, powtórz i dobrze wymawiaj</i>] |
| 4 | HB | faire [<i>uprawiać</i>] |
| 5 | E | continue [<i>dalej</i>] |
| 6 | HB | (du) |
| 7 | E | comment? faire? [<i>jak?</i>] |

⁵ Odnośnie do bardziej szczegółowych statystyk zob. S. Piotrowski 2011a: 175-176.

⁶ Przytoczony przykład skomentowany jest również w S. Piotrowski 2011a: 179-180.

8	HB	du
9	E	du voilà + + [właśnie]
10	HB	para...
11	E	para? + + comment ça se prononce? [jak to się wymawia?]
12	HB	nie wiem
13	E	<u>parachutisme</u> [spadochroniarstwo]
14	HB	parachutisme
15	E	merci [dziękuję]

Przebieg interakcji pokazuje, że HB ma duże trudności z wykonaniem zadania: każdy element zdania podawany jest w oderwaniu od pozostałych elementów. Po nieudanej/ niedokończonej próbie przeczytania na głos jednego z wyrazów (segment 10), uczący się deklaruje, że nie potrafi wykonać zadania (segment 12). Porzucenie celu jest jednak tylko chwilowe, gdyż jego wypowiedź potraktowana jest jak implicytna prośba o pomoc. Nauczyciel podaje więc (z emfazą) prawidłową formę (segment 13), a HB ją powtarza, kończąc tym samym zadanie z sukcesem.

W komunikacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych strategie unikania polegają na omijaniu przez uczącego się określonych – niepewnych dla niego – stref interjęzyka (zob. R. Porquier 1979: 47). W takich przypadkach lokutor modyfikuje cele komunikacyjne i stara się je osiągnąć w inny sposób. W klasie języka obcego modyfikacja celu komunikacyjnego czy też próba wycofania się z wykonywania zadania są niezwykle trudne. Tak jak w przypadku strategii realizacji, strategie unikania, których obserwowalnym śladem są wahania, pauzy czy wręcz eksplicytnie wypowiedzi (*nie wiem, nie potrafię* itp.), często są interpretowane jako implicytne prośby o pomoc, skutkujące natychmiastową interwencją eksperta.

4. Dyskusja

Analiza korpusu pokazuje, że z trzech wyróżnionych przez nas typów strategii – *strategii realizacji*, *strategii współpracy* i *strategii unikania* – jedynie strategia współpracy jest reprezentowana w sposób znaczący. To prośby o pomoc, a dokładniej prośby o pomoc z użyciem J1, są najbardziej typowymi zachowaniami uczących się, gdy napotkają oni trudności komunikacyjne. Można nawet uznać, że uciekanie się do języka pierwszego (w tym prośby o pomoc z użyciem J1) jest, w badanych grupach, jedyną w zasadzie strategią komunikacyjną mającą realny wpływ na kształtowanie się dyskursu w klasie. Możliwość używania J1 w sytuacjach deficytu środków w języku docelowym sprawia, że uczący się nie są skłonni do mobilizowania/rozwijania innych strategii.

Strategia zmiany kodu na J1 odbywa się zwłaszcza kosztem strategii realizacji: uczący się bardzo rzadko angażują się w poszukiwanie alternatywnych rozwiązań opartych na ich dostępnych zasobach (kompetencje/ sprawności) w języku docelowym. Tymczasem strategie realizacji uznawane są za te, które mają pozytywny wpływ na rozwój kompetencji przejściowej: poszukiwanie rozwiązań alternatywnych (ekspansja środków językowych) otwiera z reguły przestrzeń do negocjacji interakcyjnych wokół form. Z kolei zmiana kodu na J1 jest strategią, której skuteczność w warunkach naturalnej komunikacji egzolingwalnej należy ocenić bardzo nisko. Takie zachowanie komunikacyjne P. Bange (1992: 60) słusznie nazywa *strategią substytucji* i umieszcza je w jednej grupie z mimiką i gestykulacją.

Można oczywiście założyć, że regularne uciekanie się do J1 związane jest z niewystarczającą kompetencją uczących się, która nie pozwala im na negocjowanie form i znaczeń wyłącznie w języku docelowym. Dokładniejsze obserwacje prowadzą jednak do wniosku, że przełączenie się na komunikację endolingwalną powinno być tu raczej interpretowane jako dopuszczalna i tolerowana w obserwowanym kontekście strategia ekonomii wypowiedzi: użycie J1 jest rozwiązaniem prostym w wykonaniu i skutecznym, jeśli chodzi o uzyskanie pomocy.

Naszym zdaniem, obserwowani uczący się dysponują odpowiednimi zasobami, aby bardziej aktywnie używać strategii opartych na języku docelowym, jednak istniejący rytuał komunikacyjny nie skłania ich do podjęcia tego wysiłku. Należy zwrócić szczególną uwagę na – sygnalizowany już w innym badaniu (por. S. Piotrowski 2008) – brak prostych pytań metajęzykowych (typu: *jak powiedzieć po francusku..., co znaczy... itp.*) formułowanych w języku docelowym, nawet w ostatniej fazie danego cyklu kształcenia. Używanie w tym przypadku J1 jasno zatem wynika nie z niepełnej kompetencji w JO, ale z przystosowania uczącego się do interlokutora i do warunków instytucjonalnych. W tym sensie można powiedzieć, że uczący się *komunikują poniżej swoich możliwości*. Problem ten ilustruje poniższy przykład (4):

Przykład (4) [zadanie: odpowiedzieć na pytania]

- E bon écoutez s'il vous plaît je voudrais qu'on révisé les heures [*no więc słuchajcie chciałabym żebyśmy sobie powtórzyli godziny*]
 Ax **co to znaczyło to** de bonne heure?
 E de bonne heure? tôt **wcześnie**

Przytoczona sekwencja interakcji pokazuje, że zmiana kodu na J1 zarówno przez uczącego się, jak i przez nauczyciela jest strategią, która naturalnie wpisuje się w istniejący rytuał komunikacyjny. Wymiana pomiędzy Ax a E przebiega bezproblemowo, a sama zmiana kodu wydaje się zautomatyzowana. W ten sposób komunikacja egzolingwalna zamienia się w komunikację endolingwalną dwuję-

zyczną, w której J1 nie spełnia funkcji kompensacyjnej, ale jawi się jako *strategia minimalnego wysiłku* (por. S. Piotrowski 2009: 198).

5. Uwagi końcowe

Jeśli celem akwizycji jest nabycie kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym, to *adekwatnymi strategiami* są te, które mogą się sprawdzić przede wszystkim poza klasą JO, czyli w sytuacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych. *Nieadekwatnymi strategiami* można zaś nazwać te, które mogą być skuteczne tylko w szkole i które wynikają wyłącznie z adaptacji do warunków instytucjonalnych. Zatem prośba o pomoc (eksplicytna i implicytna) z użyciem J1 – najważniejsza zaobserwowana w badaniu strategia dyskursywna – powinna być interpretowana pod tym właśnie kątem.

Bardzo niska przydatność strategii opierających się na J1 w pozaformalnej sytuacji egzolingwalnej przemawia za tym, żeby podjąć wysiłek zmiany obowiązującego rytuału komunikacyjnego. Nie chodzi przy tym o całkowite wyeliminowanie J1 z komunikacji w klasie, gdyż jest to nierealne i niepotrzebne. Chodzi raczej o zmianę proporcji na korzyść użycia języka docelowego i wprowadzenie jasnych reguł użycia J1.

Przytoczony na koniec przykład (5) pokazuje, że uczący się są w stanie używać języka docelowego w funkcji strategii komunikacyjnej (zob. segment 4).

Przykład (5) [zadanie: odpowiedzieć na pytania]

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E | [...] Karolina vous avez lu des poèmes de Baudelaire en polonais?
[czytaliście po polsku wiersze Baudelaire'a?] |
| 2 | KAR | oui [tak] |
| 3 | E | et qu'est-ce que vous avez lu? [a co czytaliście?] |
| 4 | KAR | j'ai lu.../est-ce que je dois... [czytałam.../czy powinnam...] |
| 5 | E | en polonais [po polsku] |
| 6 | KAR | c'était Padlina par exemple et c'était Albatros [na przykład Padlinę i Albatrosa] |
| 7 | E | bon ça va [w porządku] |

Napotykając problem w trakcie wykonywania zadania (segment 4), ucząca się przerywa wypowiedź i zadaje pytanie (niedokończone, bo przerwane przez nauczyciela) odnośnie do kodu, jakiego ma użyć przy podaniu tytułów utworów. Zadane w języku docelowym pytanie (*est-ce que je dois... = czy powinnam...*) pełni tu wyraźnie funkcję strategii komunikacyjnej, której celem jest zdobycie informacji potrzebnej do kontynuowania zadania. Jak pokazuje zacytowana

sekwencja, *skuteczna* i *autentyczna* komunikacja (por. S. Piotrowski 2011b) w warunkach formalnych nie musi być wyłącznie endolingwalna.

Zmiana *proporcji* w kierunku większego użycia języka docelowego przez uczących się powinna wymiennie przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu akwizycji JO w warunkach formalnych. W świetle badań podkreślających związek akwizycji języka i komunikacji, dobrymi strategiami są te, które z jednej strony pomagają przezwycięzać komunikacyjne przeszkody, a z drugiej otwierają przestrzeń do negocjacji interakcyjnych, przyczyniając się tym samym do restrukturyzacji kompetencji przejściowej w języku docelowym. Strategie oparte na użyciu J1 powinny pełnić funkcje wyłącznie kompensacyjne, a ich zastosowanie powinno być ograniczone do sytuacji, kiedy poszukiwanie alternatywnych rozwiązań problemów komunikacyjnych w języku docelowym jest rzeczywiście poza zasięgiem uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- BANGE, P. (1992), *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, (w:) *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1. 53–85.
- BERTHOUD, A.-C./ B. PY (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne.
- BROEDER, P./ G. EXTRA/ R. van HOUT/ S. STRÖMQVIST/ K. VOIONMAA (red.) (1988), *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol. III: Processes in the developing lexicon*. Strasbourg/ Tilburg/ Göteborg.
- CORDER, P. (1967), *The significance of learner's errors*, (w:) *International Review of Applied Linguistics* 5. Th. fr. *Que signifient les erreurs des apprenants?*, (w:) *Langages* 57. 9–15.
- CORDER, P. (1971), *Idiosyncratic dialects and error analysis*, (w:) *International Review of Applied Linguistics* 9. Th. fr. *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*, (w:) *Langages* 57. 17–28.
- CORDER P. (1983), *Strategies of communication*, (w:) C. Færch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London, s. 15–19.
- de PIETRO, J.-F./ M. MATTHEY/ B. PY (2004), *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, (w:) L. Gajo/ M. Matthey/ D. Moore/ C. Serra (red.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris. 79–93.
- FÆRCH, C./ G. KASPER (1983), *Plans and strategies in foreign language communication*, (w:) C. Færch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London. 20–60.
- FRAUENFELDER, U./ R. PORQUIER (1979), *Les voies d'apprentissage en langue étrangère*, (w:) *Travaux de Recherche sur le Bilinguisme* 17. 37–64.
- GAONAC'H, D. (ed.) (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris.
- KLEIN, W. (1986), *Second Language Acquisition*. Cambridge.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991), *Second language acquisition research: Staking out the territory*, (w:) *TESOL Quarterly* 25. 315–350.
- LONG, M. (1983), *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, (w:) *Applied Linguistics* 4. 126–141.

- MAJER, J. (2006), *Strategie komunikacyjne w języku obcym: aspekty interakcyjne i pedagogiczne*, (w:) Zeszyty Naukowe VII. PWSZ Włocławek. 99–114.
- MATTHEY, M. (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern.
- NAIMAN, N./ M. FRÖHLICH/ H.H. STERN/ A. TODESCO (1996), *The Good Language Learner*. Clevedon.
- NEMSER, W. (1971), *Approximative systems of foreign language learners*, (w:) International Review of Applied Linguistics 9. 115–124.
- NOYAU, C. (1976), "*Les français approchés*" des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche, (w:) Langue Française 29. 45–60.
- NUNAN, D. (1995), *Closing the gap between learning and instruction*, (w:) TESOL Quarterly 29. 133–158.
- O'MALLEY, J.M./ A.U. CHAMOT/ G. STEWNER-MANZANARES/ L. KUPPER/ R.P. RUSSO (1985), *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*, (w:) Language Learning 35. 21–46.
- OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston.
- PAWLAK, M. (2011), *Sukces w nauce języka obcego jako czynnik warunkujący użycie strategii uczenia się przez studentów filologii angielskiej*, (w:) J. Knieja/ S. Piotrowski (red.), Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach. Lublin. 307–326.
- PEETERS, B. (w druku), *Language and cultural values: Towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom*, (w:) Ch. Béal/ K. Mullan/ B. Peeters (red.), Cross-culturally Speaking, Speaking Cross-culturally. Cambridge.
- PERDUE, C. (red.) (1993), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives. Vol. 2: The Results*. New York.
- PIETRZYKOWSKA, A./ A. MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK (2011), *Sukces w nauce języka obcego a użycie strategii językowych*, (w:) M. Pawlak (red.). Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel. Poznań/ Kalisz/ Konin. 175–190.
- PIOTROWSKI, S. (2005), *Kompetencja egzolingwalna w klasie języka drugiego*, (w:) K. Karpińska-Szaj (red.), Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej. Łask. 241–248.
- PIOTROWSKI, S. (2006), *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin.
- PIOTROWSKI, S. (2008), *La métalangue en classe de langue étrangère*, (w:) J. Florczak/ M. Gajos (red.), Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka. Warszawa. 99–106.
- PIOTROWSKI, S. (2009), *Strategie w akwizycji języka obcego w środowisku instytucjonalnym*, (w:) J. Nijakowska (red.), Język – Poznanie – Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego. Łódź. 190–201.
- PIOTROWSKI, S. (2011a), *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin.
- PIOTROWSKI, S. (2011b), *On the authenticity of communication in the foreign language classroom*, (w:) M. Pawlak/ E. Waniek-Klimczak/ J. Majer (red.), Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition. Bristol. 215–229.
- PORQUIER, R. (1974), *Analyse d'Erreurs en Français Langue Etrangère*. Thèse, Université de Paris VIII.
- PORQUIER, R. (1979), *Stratégies de communication en langue non-maternelle*, (w:) Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel 33. 38–52.
- PORQUIER, R. (1984), *Communication exolingue et apprentissage des langues*, (w:) B. Py (red.), Acquisition d'une langue étrangère III. Paris-Neuchâtel. 17–47.
- PY, B. (2000), *Préface*, (w:) L. Gajo/ L. Mondada (red.), Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg. 1–12.

-
- REICH, A. (1991), *Désignation et description d'objets – stratégies de compensation*, (w:) C. Rusier/ H. Stoffel/ D. Véronique (red.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence. 119–129.
- SELINKER, L. (1972), *Interlanguage*, (w:) *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–231.
- TARONE, E. (2005), *Speaking in a second language*, (w:) E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ. 485–502.