

## *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*

Mirośław Pawlak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu  
[pawlakmi@amu.edu.pl](mailto:pawlakmi@amu.edu.pl)

Communication strategies in foreign language learning and teaching:  
Towards an integration of perspectives in theory and research

Communication strategies (CS), defined as devices used to compensate for deficits in the knowledge of the target language (cf. Faucette 2001), seem to be indispensable for language learners irrespective of their proficiency level, since they aid them in attaining their intended communicative goals and may contribute to interlanguage development. For this reason, it is fully warranted to conduct research in this area with a view to offering guidelines for successful teaching and learning, a task that is seriously confounded, however, by the existence of two competing approaches to the study of CS, namely the interactional and psycholinguistic perspectives (Nakatani and Goh 2007). The present paper provides an overview of these two approaches, discusses the main findings of the studies they have inspired, and emphasizes the need for their integration, both at the level of description, classification, research and pedagogy.

### 1. Wprowadzenie

Strategie komunikacyjne (ang. *communication strategies*) można zdefiniować jako działania werbalne i niewerbalne, które są podejmowane przez osoby uczące się języka obcego w celu wyrażenia określonych treści czy realizacji

zamierzonych celów komunikacyjnych, pomimo braku niezbędnych środków językowych, na przykład w sytuacji, kiedy muszą odnieść się do określonego przedmiotu, nie znając odpowiedniego słowa czy terminu (patrz Faucette 2001; Ellis 2008). Choć strategie tego typu są czasami stosowane przez rodzimych użytkowników języka, którzy przecież nie są obeznani z fachową terminologią w każdej dziedzinie życia, to jednak ich rola wydaje się szczególnie ważna w przypadku osób uczących się go jako obcego lub drugiego. Dzieje się tak dlatego, że nawet te z nich, które osiągną wysoki poziom zaawansowania, często mogą znaleźć się w sytuacjach, w których nieznanostwo określonego słowa, wyrażenia struktury gramatycznej czy nawet odpowiedniej wymowy trzeba będzie koniecznie w taki czy inny sposób zrekompensować. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że obok umożliwienia uczącym się skutecznej realizacji zamierzonych celów komunikacyjnych, użycie niektórych strategii tego typu może się przyczyniać do lepszego opanowania języka, choćby dlatego, że pozwala ono na aktywny udział w interakcji, co zwiększa dostępność danych językowych i zmusza do modyfikacji wypowiedzi (patrz Ellis 2008). Biorąc tego typu kwestie pod uwagę, nie sposób się nie zgodzić, że, odwołując się do dobrze znanego ale wciąż aktualnego modelu *kompetencji komunikacyjnej*, który zaproponowali Canale i Swain (1980) oraz Canale (1981), rozwijanie *kompetencji gramatycznej* (tj. znajomości systemu językowego), *dyskursywnej* (tj. zdolności tworzenia logicznych i spójnych tekstów w mowie i piśmie) i *socjolingwistycznej* (tj. umiejętności dostosowania wypowiedzi do kontekstu przy uwzględnieniu specyfiki kulturowej) jest niewystarczające i powinno zostać uzupełnione rozwijaniem *kompetencji strategicznej*, czyli wykształceniem odpowiedniego repertuaru strategii wspomagających komunikację.

Skoro użycie strategii komunikacyjnych jest tak ważne z punktu widzenia dydaktyki językowej, konieczne wydaje się prowadzenie badań empirycznych w tym zakresie, dlatego że ich wyniki mogłyby stanowić podstawę do proponowania wielu cennych zaleceń dotyczących procesu uczenia się i nauczania, które można byłoby uwzględnić w materiałach edukacyjnych, programach nauczania oraz kształceniu nauczycieli. Tutaj jednak pojawia się poważny problem, ponieważ w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi wyróżnić można dwie różne perspektywy, tj. podejście interakcyjne i psycholingwistyczne, które oparte są na odmiennych przesłankach i prezentują zupełnie inne poglądy na tak kluczowe kwestie, jak sposoby identyfikacji, opisu, klasyfikacji czy treningu tego typu działań (Kasper i Kellerman 1997a; Yule i Tarone 1997; Nakatani i Goh 2007). Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tych dwóch perspektyw, prezentacja wyników najnowszych prowadzonych w oparciu o nie projektów badawczych i rozważenie możliwości ich integracji, tak na poziomie opisu strategii komunikacyjnych, czynników warunkujących ich stosowanie, jak i ich wpływu na postępy w nauce języka obcego.

## 2. Strategie komunikacyjne w ujęciu interakcyjnym i psycholingwistycznym

Zanim przejdziemy do omówienia podejścia interakcyjnego i psycholingwistycznego jako dwóch zasadniczych nurtów w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi, warto pokrótce omówić genezę i ewolucję takich badań, a także przedstawić pewne ogólnie uznawane cechy tego typu działań. Samo pojęcie *strategii komunikacyjnych* wprowadził Selinker (1972), który uważał ich stosowanie za jeden z podstawowych procesów rozwoju języka pośredniego obok strategii uczenia się języka, transferu językowego, transferu umiejętności oraz dokonywania nadmiernych uogólnień. Pierwsze próby przeprowadzenia systematycznej analizy strategii komunikacyjnych pojawiły się w latach 70. ubiegłego wieku w pracach takich badaczy, jak Tarone, Cohen i Dumas (1976), Tarone (1977, 1980) czy też Varadi (1980) i, jak wspomniano powyżej, kompetencja strategiczna została włączona do modelu kompetencji komunikacyjnej zaproponowanego przez Canale i Swain (1980), a następnie zmodyfikowanego przez Canale (1981). Zainteresowanie tym obszarem znacząco wzrosło w latach 80. i 90., kiedy pojawiły się propozycje teoretyczne zmierzające do wyjaśnienia procesów odpowiedzialnych za stosowanie strategii komunikacyjnych (np. Færch i Kasper 1983a, 1983b; Bialystok 1990) i przeprowadzono wiele badań empirycznych mających na celu ich identyfikację, opis i klasyfikację, co znalazło swój wyraz w kilku ważnych pracach zbiorowych (np. Færch i Kasper 1983c; Kasper i Kellerman 1997b) i artykułach podsumowujących stan wiedzy i osiągnięć w tym zakresie (np. Dörnyei i Scott 1997). Jednak wraz z początkiem nowego stulecia entuzjazm ten bardzo wyraźnie osłabł, co jest doskonale widoczne w wyraźnym zmniejszeniu się liczby publikacji poświęconych tego typu strategiom, choć trzeba tu zwrócić uwagę na badania, które prowadzą między innymi Nakatani (2006, 2010), Naughton (2006), Benson (2013) i Pawlak (2009, 2015), jak również ciekawy artykuł przeglądowy, którego współautorami są Nakatani i Goh (2007), opublikowany w pracy zbiorowej na temat strategii używanych przez osoby uczące się języka obcego (Cohen i Macaro 2007). Jak pisze Ellis (2008), jedną z głównych przyczyn mniejszego zainteresowania tą problematyką jest skoncentrowanie się w coraz większym stopniu na społecznym wymiarze ich stosowania (np. kontekst edukacyjny, sytuacja społeczno-polityczna, tożsamość), co powoduje, że coraz trudniej jest je precyzyjnie zdefiniować i zoperacjonalizować, a co za tym idzie określić ich rolę w procesie przyswajania języka obcego.

Pomimo obecnej stagnacji, przeprowadzone badania pozwoliły na identyfikację szeregu strategii komunikacyjnych, a choć ich opis i klasyfikacja zależą w dużej mierze od przyjętego podejścia, to większość teoretyków i badaczy jest zgodnych co do kilku kluczowych kwestii. Przede wszystkim użycie takich

działań ma na celu *usprawnienie komunikacji*, jakkolwiek pojęcie to można rozumieć na różne sposoby, i może także *stymulować proces przyswajania języka obcego*, choćby dlatego, że odgrywa niebagatelną rolę w produkcji mowy (por. Kormos 2006) oraz zwiększa możliwości produkcji językowej i umożliwia testowanie hipotez, co ma zasadnicze znaczenie z punktu widzenia hipotezy interakcyjnej (Long 1996) czy też hipotezy produkcji językowej (Swain 2005). Istnieje też konsensus co do dwóch zasadniczych warunków, które muszą zostać spełnione, aby działania podejmowane przez ucznia można było uznać za strategię komunikacyjną, tj. (1) *muszą być one ukierunkowane na przezwyciężenie problemu*, który pojawia się podczas przekazywania zamierzonych treści i znaczeń, i (2) *muszą być one używane świadomie*, z zastrzeżeniem, że świadomość ta może funkcjonować na kilku różnych płaszczyznach i odnosić się do uświadomienia sobie faktu, że pojawiła się określona trudność, intencjonalności swoich zachowań oraz bycia świadomym faktu odwoływania się do działań strategicznych (Dörnyei i Scott 1997). W końcu, mimo że użycie strategii komunikacyjnych może dotyczyć praktycznie wszystkich podsystemów języka, to w prowadzonych projektach badawczych główny nacisk jest zazwyczaj położony na *leksykę* i to niezależnie od takiego czy innego podejścia do identyfikacji, opisu i klasyfikacji tych działań. Jak wyjaśniają Kasper i Kellerman (1997a), takie ukierunkowanie wysiłków badawczych wynika z faktu, że strategię związane z użyciem słownictwa najłatwiej jest zidentyfikować, są one najczęściej stosowane zarówno przez rodzimych użytkowników języka, jak i osoby uczące się, a ich używanie może bezpośrednio stymulować rozwój kompetencji leksykalnej. Ma ono także swoje dobre strony, jako że umożliwiło ono badaczom wyodrębnienie pewnych grup strategii komunikacyjnych i wypracowanie modeli teoretycznych podejmujących próbę wyjaśnienia ich użycia. Nie oznacza to rzecz jasna, że zakresu badań nie należałoby poszerzyć o strategię stosowane w odniesieniu do innych podsystemów języka obcego, co zresztą jest koniecznością w przypadku ich analizy jako integralnej części dyskursu edukacyjnego, czy to na forum całej klasy, czy podczas pracy w parach i małych grupach (patrz Pawlak 2004, 2009).

Jak już wspomniano powyżej, w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi wyróżnić można dwie kontrastujące ze sobą perspektywy, które zupełnie inaczej postrzegają zagadnienia dotyczące ich identyfikacji, klasyfikacji czy treningu, tj. *podejście interakcyjne*, określane też mianem *socjolingwistycznego*, oraz *podejście psycholingwistyczne*, czasem znane także jako *kognitywne* (Yule i Tarone 1997; Nakatani i Goh 2007; Cook 2008; Ellis 2008). Jeśli chodzi o pierwsze, którego zwolennikami są na przykład Tarone (1980) oraz Dörnyei i Scott (1997), kładzie ono zasadniczy nacisk na interakcje pomiędzy uczącymi się i ich rozmówcami, a w szczególności negocjowanie przez nich znaczeń. Co waż-

ne, strategie komunikacyjne służą w tym ujęciu nie tylko rozwiązywaniu problemów w osiągnięciu zamierzonego celu, ale pełnią również funkcję pragmatyczną, podnosząc efektywność komunikacji. Powoduje to, że nie ograniczają się one jedynie do uzupełniania braków w wiedzy językowej mówiącego, ale obejmują też próby autokorekty, zabiegi mające na celu zyskanie na czasie oraz negocjację znaczeń w przypadku niepełnego zrozumienia wypowiedzi rozmówcy lub całkowitego jego braku. W podejściu psycholingwistycznym natomiast, którego przedstawicielami są między innymi Færch i Kasper (1983a), Kellerman (1991), Białystok (1990) czy Poulisse (1993, 1997), podjęta zostaje próba wyjaśnienia stosowania strategii komunikacyjnych na gruncie modeli produkcji mowy, czy to tego najbardziej znanego, który zaproponował Levelt (1989), czy też jego późniejszych modyfikacji w odniesieniu do języka obcego, których autorami są de Bot (1992) i Kormos (2006). Oczywiście konsekwencją takiego stanu rzeczy jest to, że strategie te są tutaj rozumiane jako procesy kognitywne ściśle związane z użyciem języka docelowego w produkcji i recepcji mowy, a przedmiotem zainteresowania są tylko działania kompensacyjne uczących się, zmierzające do skutecznej realizacji niewerbalnego planu wypowiedzi, a nie działania związane z poprawianiem samego siebie i innych, negocjowaniem czy zyskiwaniem dodatkowego czasu.

Podejście interakcyjne	Podejście psycholingwistyczne
proliferaacja kategorii	ograniczenie kategorii
opis produkcji językowej	opis procesów kognitywnych
porównania z językiem docelowym	porównania z językiem ojczystym
użycie prawdziwych przedmiotów	użycie abstrakcyjnych kształtów
obecność rozmówcy	brak rozmówcy
różne narodowości uczących się	ta sama narodowość uczących się
zalecany trening strategii komunikacyjnych	brak treningu strategii komunikacyjnych

Tabela 1: Różnice pomiędzy podejściem interakcyjnym i psycholingwistycznym (zaadaptowano z Yule i Tarone 1997:28).

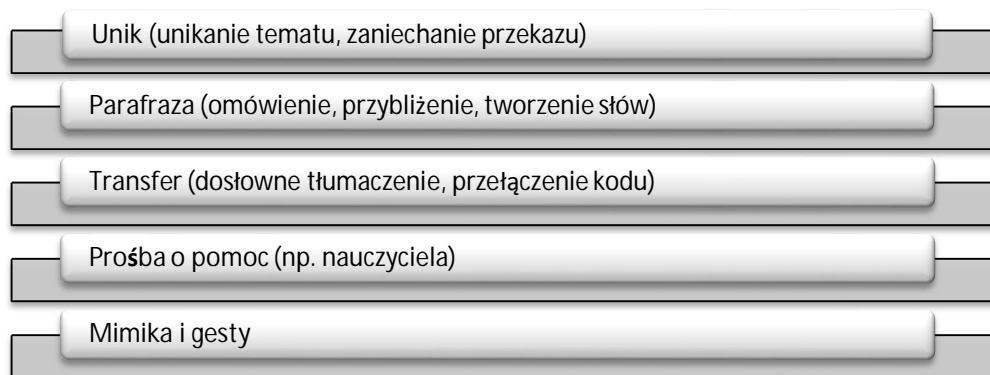
Tak diametralnie odmienne spojrzenie na charakter strategii komunikacyjnych musi w oczywisty sposób skutkować różnicami w bardzo wielu konkretnych obszarach, które zostały podsumowane w tabeli 1. (por. Tarone i Yule 1997). I tak w podejściu interakcyjnym wiele uwagi poświęca się odpowiedniej kategoryzacji działań strategicznych zaobserwowanych w produkcji językowej uczących się, co wiąże się z koniecznością tworzenia ciągle nowych podgrup i podziałów, podczas gdy zwolennicy podejścia psycholingwistycznego koncentrują się na procesach kognitywnych leżących u podstaw użycia strategii, co skutkuje ograniczeniem liczby kategorii, tym bardziej że proponowane przez nich klasyfikacje nie uwzględniają tzw. strategii uniku, nie mówiąc już o negocjowaniu znaczenia czy modyfikacji wypowiedzi (patrz poniżej). Kolejne ważne

różnice dotyczą sposobu zbierania danych w prowadzonych badaniach empirycznych, jak również ich analizy, ponieważ o ile interakcyjniści wykorzystują istniejące przedmioty, obecny jest rozmówca, uczestnikami są przedstawiciele różnych narodowości, a punktem odniesienia jest język docelowy, to psycholingwiści wymagają opisu abstrakcyjnych kształtów, najczęściej bez obecności rozmówcy, badani wywodzą się z tej samej narodowości, a porównania dokonywane są z ich wypowiedziami w języku ojczystym. Choć zagadnienie to nie zostało ujęte w tabeli, trzeba też podkreślić, że z uwagi na realizowane cele strategie stosowane przez uczniów w dyskursie edukacyjnym są głównie przedmiotem zainteresowania podejścia interakcyjnego, które dysponuje narzędziami umożliwiającymi ich identyfikację, ewaluację i klasyfikację. Najważniejszą różnicą z punktu widzenia nauczyciela jest jednak zapewne to, że interakcyjniści uznają potrzebę treningu strategii komunikacyjnych w klasie językowej po to, aby uczący mogli się skutecznie porozumiewać pomimo nieznamomości środków językowych, a przedstawiciele podejścia kognitywnego nie widzą uzasadnienia dla prowadzenia treningu w tym zakresie, gdyż zakładają transfer takich działań strategicznych z języka ojczystego. Jak bowiem pisze Bialystok (1990: 147), „(...) musimy uczyć języka a nie strategii”, a w bardzo podobnym tonie wypowiada się Kellerman (1991: 158), stwierdzając: „Nauczajmy języka, a strategie same o siebie zadbają” (Kellerman 1991: 158) (tłumaczenia autora). Choć ta ważna kwestia będzie przedmiotem rozważań w dalszej części niniejszego artykułu, to warto już w tym miejscu zaznaczyć, że takie stwierdzenia są nader optymistyczne, bo przecież nawet jeśli przyjąć, że sama umiejętność przezwyciężania problemów w wyrażaniu zamierzonych treści rzeczywiście podlega transferowi, to uczący się nie dysponują często odpowiednimi środkami językowymi, aby takie działania skutecznie realizować bądź też nie są one w wystarczającym stopniu zautomatyzowane, by można je było odpowiednio zastosować w trakcie spontanicznej komunikacji.

### 3. Wybrane klasyfikacje strategii komunikacyjnych

Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat opracowane zostały bardzo różne klasyfikacje strategii komunikacyjnych, które są w naturalny sposób bardzo ściśle powiązane z omówionymi w poprzedniej sekcji nurtami badawczymi i stanowią w dużym stopniu odzwierciedlenie zasad wyznawanych przez ich zwolenników. Jednym z najwcześniejszych i chyba najlepiej znanych podziałów o charakterze interakcyjnym jest taksonomia zaproponowana przez Tarone (1977), przedstawiona graficznie na rysunku 1. Uwzględnia ona zarówno zachowania werbalne, jak i niewerbalne, jak również fakt, że uczący się może nie tylko próbować osiągnąć zamierzony cel na inne sposoby, ale także po prostu z nie-

go zrezygnować. W tym pierwszym przypadku może on sparafrazować swoją wypowiedź (ang. *paraphrase*), na przykład opisując określony przedmiot (ang. *circumlocution*), używając słowa o szerszym bądź węższym znaczeniu (ang. *approximation*) lub odwołując się do mimiki i gestu, bądź też wykorzystać transfer z języka ojczystego (ang. *transfer*), na przykład poprzez przełączenie kodów (ang. *code switching*) lub dosłowne tłumaczenie (ang. *literal translation*). Jeśli natomiast chce zrezygnować z realizacji zaplanowanego komunikatu, to może z góry postanowić, że będzie unikał niektórych tematów (ang. *topic avoidance*) bądź zaniechać przekazu już podczas realizacji zamierzonego planu, na przykład przerywając swoją wypowiedź (ang. *message abandonment*). Możliwe jest też w końcu zwrócenie się o pomoc do nauczyciela bądź też bardziej zaawansowanego kolegi z klasy, przy czym prośba ta może być sformułowana zarówno w języku docelowym, jak i ojczystym.



Rysunek 1: Klasyfikacja strategii komunikacyjnych według Tarone (1977).

Inną klasyfikacją wpisującą się w nurt badań o charakterze interakcyjnym jest podział, który zaproponował Dörnyei (1995), przy czym jest on przykładem poszerzonej interpretacji pojęcia strategii komunikacyjnych, dlatego że uwzględnia także działania mające na celu zyskanie na czasie. Jak pokazuje rysunek 2., taksonomia ta oparta jest na rozróżnieniu między *strategiami unikania* (ang. *avoidance strategies*), gdzie uczący się porzuca realizację swojego zamierzonego planu, oraz *strategiami kompensacyjnymi* (ang. *compensatory strategies*), gdzie podjęta jest próba implementacji tego planu przy użyciu działań strategicznych. Zdecydowana większość strategii w obu kategoriach pokrywa się z zawartymi w klasyfikacji Tarone (1977), ale znaleźć można tutaj takie, które dają dodatkowy czas na zaplanowanie wypowiedzi lub przypomnienie sobie niezbędnych środków językowych (np. wypełniacze), ale także takie, dzięki którym możliwe jest podtrzymanie rozmowy (np. stosowanie utar-

tych wyrażen czy też zwrotów wielofunkcyjnych, które mogą zastąpić konkretne słowa). Uszczegółowieniem oraz rozwinięciem tej klasyfikacji jest kategoryzacja, którą wprowadzili Dörnyei i Scott (1997) i która stanowi jednocześnie najszersze ujęcie strategii komunikacyjnych. Wyróżniają oni trzy główne źródła problemów komunikacyjnych, tj. brak środków językowych, własna produkcja językowa i produkcja językowa rozmówcy, wyodrębniając na tej podstawie trzy kategorie strategii, tj. (1) *strategie bezpośrednie* (ang. *direct strategies*) umożliwiające przezwycięzenie trudności w przekazaniu określonych treści (np. omówienie), (2) *strategie interakcyjne* (ang. *interactional strategies*), które polegają na negocjowaniu znaczeń (np. prośba o wyjaśnienie) i (3) *strategie pośrednie* (ang. *indirect strategies*), które pozwalają zyskać dodatkowy czas (np. wypełniacze).

#### Strategie unikania

- zaniechanie przekazu
- unikanie tematu

#### Strategie kompensacyjne

- omówienie (np. opis przedmiotu)
- przybliżenie (np. użycie słowa o podobnym znaczeniu)
- użycie słów wielofunkcyjnych (tj. takich, które mogą zastąpić konkretne słowa)
- tworzenie nieistniejących słów
- użycie opanowanych pamięciowo wyrażen
- użycie sygnałów niewerbalnych (np. mimika, gest, wyraz twarzy)
- dosłowne tłumaczenie
- dostosowanie wymowy lub morfologii słowa do zasad języka obcego
- przełączanie kodów (tj. użycie słowa z języka ojczystego lub innego języka)
- prośba o pomoc (tj. zwrócenie się bezpośrednio do rozmówcy)
- strategie pozwalające zyskać na czasie (np. użycie wypełniaczy, powtórzenia)

Rysunek 2: Klasyfikacja strategii komunikacyjnych, którą zaproponował Dörnyei (1995).

Doskonałym przykładem klasyfikacji strategii komunikacyjnych wpisujących się w nurt podejścia psycholingwistycznego jest podział opracowany przez Poulisse (1990) dla potrzeb tzw. projektu Nijmegen, przedstawiony graficznie na rysunku 3. Opiera się na kluczowym rozróżnieniu pomiędzy dwiema grupami strategii o charakterze nadrzędnym, tj. *strategiach konceptualnych*, czyli tych, w których realizacja zamierzonego planu wymaga zmiany samego pojęcia, które uczący się chce wyrazić, oraz *strategiami językowymi* (ang. *linguistic strategies*), których użycie wiąże się z modyfikacjami na poziomie kodu językowego. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, to obejmuje ona działania o *charakterze analitycznym*, polegające na dostarczeniu rozmówcy dodatkowych in-



formacji w formie omówienia, opisu, parafrazy, egzemplifikacji czy też powtórzenia, i działania o *charakterze holistycznym*, ograniczające się do użycia terminu o podobnym zakresie znaczeniowym, na przykład synonimu, antonimu lub słowa opisującego szerszą kategorię, do której należy potrzebny w danym momencie wyraz. Ta druga natomiast obejmuje proces *transferu językowego*, czy to z języka ojczystego, czy z innych znanych uczącemu się języków, na przykład w postaci zapożyczenia lub dosłownego tłumaczenia, oraz *kreatywność morfologiczną*, która skutkuje stworzeniem nowego słowa nieistniejącego w języku docelowym, wymawianiem rodzimych słów z obcym akcentem bądź dodawaniem do nich morfemów funkcjonujących w języku docelowym. Widać więc wyraźnie, że przestrzegane są tu podstawowe zasady obowiązujące w podejściu psycholingwistycznym, czyli skoncentrowanie się na procesach kognitywnych zachodzących w umyśle osoby uczącej się, wykluczenie strategii uniku i całkowite pominięcie działań mających na celu poprawę jakości przekazu poprzez negocjowanie, adjustację swoich wypowiedzi i wypowiedzi innych osób czy próby zyskania na czasie, a wszystko to przyczynia się do znacznego ograniczenia liczby grup, podgrup i konkretnych rodzajów strategii.

#### Strategie konceptualne

- *analityczne* (omówienie, opis, parafraza)
- *holistyczne* (użycie terminu o podobnym zakresie znaczeniowym)

#### Strategie językowe

- *transfer* (zapożyczenie, dosłowne tłumaczenie itp.)
- *kreatywność morfologiczna* (stworzenie nowego słowa)

Rysunek 3: Klasyfikacja strategii komunikacyjnych zaproponowana przez Poulisse (1990).

Analizując zaprezentowane powyżej klasyfikacje i podziały, nie sposób nie zadać sobie pytania o przydatność poszczególnych typów działań strategicznych, zarówno w odniesieniu do osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego, jak i procesu przyswajania danego języka obcego. Jeśli chodzi o tę pierwszą kwestię, to można by stwierdzić, że poza strategiami uniku, które prowadzą do całkowitego porzucenia planu wypowiedzi, każda inna strategia spełnia swoją rolę o ile umożliwi ona skuteczną realizację przekazu i nie ma tutaj znaczenia, czy dzieje się tak dzięki opisowi dystynktywnych cech określonego przedmiotu, użyciu słowa o podobnym znaczeniu, dosłownemu tłumaczeniu z języka ojczystego, zwróceniu się do innej osoby o pomoc czy zastosowaniu rozwiązań niewerbalnych. Tym niemniej uzasadnione jest chyba stwierdzenie, że bardziej skuteczne będą tutaj strategie opierające się na użyciu języka obcego a nie języka ojczystego, bo o ile te drugie są często stosowane w dyskur-

sie klasowym i są skuteczne w sytuacji, kiedy pozostali uczniowie i nauczyciel są tej samej narodowości, to ich przydatność w rozmowie z obcokrajowcem poza szkołą jest bardzo ograniczona. Mimo że pewne języki są bardziej do siebie podobne, niż inne, to przecież liczba podobnych wyrazów w odniesieniu do formy i znaczenia zawsze będzie ograniczona, co powoduje, że przetłumaczenie kodu czy dosłowne tłumaczenie wyrażenia idiomatycznego musi w zdecydowanej większości przypadków prowadzić do załamania się komunikacji, co z kolei pociąga za sobą cały szereg konsekwencji o charakterze afektywnym.

O wiele bardziej złożona jest jednak kwestia przydatności strategii komunikacyjnych, jeśli chodzi o proces przyswajania języka, zarówno na bardziej ogólnym poziomie, jak i w odniesieniu do poszczególnych działań strategicznych. I tak na przykład Skehan (1998) stoi na stanowisku, że stosowanie tego typu strategii może wręcz utrudniać rozwój języka obcego, odwołując się do bardzo często wspomnianego w literaturze przypadku japońskiego artysty Wesa mieszkającego na Hawajach, który rozwinął kompetencję strategiczną w takim stopniu, że zbędne było opanowanie na wyższym poziomie różnych podsystemów języka (Schmidt 1983). Podaje również kilka argumentów natury teoretycznej, świadczących o małej wartości strategii komunikacyjnych z punktu widzenia rozwoju języka obcego, które dotyczą między innymi tego, że rozwiązywanie problemów z przekazywaniem zamierzonych znaczeń musi skutkować ukierunkowaniem ograniczonych zasobów uwagi na osiągnięcie tego właśnie celu, a nie na analizę systemu językowego, faktu, że koncentrują się one głównie na leksyce i brak im potencjału, aby wywierać wpływ na rozwój tego systemu, a także tego, że rozmowa jest z natury rzeczy eliptyczna, fragmentaryczna i współtworzona przez różne osoby, co powoduje, że poprawność i precyzja wypowiedzi schodzą najczęściej na dalszy plan. Choć są to bez wątpienia poważne zastrzeżenia, to nie sposób się nie zgodzić z bardzo przekonującą argumentacją podawaną przez teoretyków i badaczy stojących na stanowisku, że stosowanie strategii komunikacyjnych może się znacząco przyczyniać do stymulowania rozwoju języka pośredniego. Na przykład Kasper i Kellerman (1997a) twierdzą, że użycie tego typu strategii umożliwia podtrzymanie rozmowy, a co za tym idzie zwiększenie dostępności niezbędnych danych językowych i umożliwia negocjowanie znaczeń, które jest jednym z mechanizmów wspomagających świadome spostrzeganie i skutkuje dokonywaniem niezbędnych porównań kognitywnych (Long 1996). Podejmowanie działań strategicznych przyczynia się również do automatyzacji posiadanej wiedzy językowej, pozwala na poszerzenie dostępnego repertuaru środków językowych, kiedy rozwiązania będące wynikiem interakcji stają się częścią języka pośredniego (np. nowe słowo podane przez rozmówcę w reakcji na omówienie), umożliwia modyfikację własnej produkcji językowej i zwiększa poziom kontroli nad przetwarzaniem

informacji językowych. Chociaż badania tego typu należą do rzadkości, to pozytywny efekt stosowania strategii został wykazany przez Smitha (2003), który dowiódł, że prowadzi ono do nauki nowych wyrazów, których nieznanostwo była przyczyną trudności w przekazywaniu treści podczas wykonywania zadań komunikacyjnych przy wykorzystaniu komputera. Warto w końcu zwrócić uwagę na fakt, że pozytywny lub negatywny wpływ stosowania strategii na naukę języka może być związany z czynnikami indywidualnymi, dlatego że, jak pokazała Littlemore (2001, 2003), holistyczny i analityczny styl uczenia się może wywierać odmienny wpływ zarówno na dobór, jak i skuteczność stosowanych działań strategicznych.

Jeśli przyjąć, że strategie komunikacyjne rzeczywiście przyczyniają się do przyswajania języka obcego, to kolejną kwestią jest to, czy wszystkie działania są tak samo wartościowe w tym zakresie. Także w tym przypadku istnieją daleko idące różnice w poglądach specjalistów, bo o ile na przykład Tarone (1980) jest zdania, że wszystkie strategie umożliwiają w pewnym momencie użycie poprawnej formy, to Corder (1981) oraz Færch i Kasper (1980) uważają, że należy się skoncentrować przede wszystkim na działaniach kompensacyjnych, które wymagają podjęcia przez uczącego się pewnego ryzyka. To drugie stanowisko jest w przekonaniu autora o wiele bardziej przekonujące, bo przecież trudno byłoby chyba uzasadnić stwierdzenie, że stosowanie strategii uniku może się w jakikolwiek sposób przyczynić do rozwijania systemu językowego skoro skutkuje ono przerwaniem wypowiedzi, a co za tym idzie rezygnacją z zastosowania określonych form językowych. Co więcej, wydaje się, że nawet pośród strategii o charakterze kompensacyjnym szczególnie ważne dla stymulowania nauki języka są te, które oparte są na wykorzystaniu języka docelowego, czyli różnego rodzaju strategie konceptualne, takie jak na przykład opis, omówienie, użycie synonimu czy antonimu, ale również działania polegające na zwróceniu się do innej osoby o pomoc, inicjujące negocjację znaczenia, czy nawet te pomagające zyskać na czasie, o ile wykorzystywany jest w tym celu język obcy. Jest to bowiem warunek konieczny, aby można było mówić o pozytywnych skutkach wymienionych przez Kasper i Kellermana (1997), bo przecież trudno na przykład oczekiwać, aby przejście na język ojczysty miało prowadzić do zintensyfikowania ekspozycji na język docelowy czy automatyzacji znanych już środków językowych (por. Pawlak 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2015). Dlatego też, choć trudno się nie zgodzić z Majerem (2011), że odwoływanie się do języka ojczystego uczniów podczas lekcji ma wiele zalet (np. podtrzymywanie interakcji, ułatwienie przetwarzania informacji), to jednak w przypadku strategii komunikacyjnych jego przydatność jest bardzo ograniczona, zarówno w odniesieniu do skuteczności przekazu, jak i przyswajania języka. Ma to rzecz jasna poważne konsekwencje dla treningu strategii, który powinien zdaniem autora koncentrować się na tych działaniach, które odwołują się do języka obcego.

#### 4. Badania empiryczne nad strategiami komunikacyjnymi

Jako że szczegółowe omówienie kierunków, metodologii i rezultatów projektów badawczych ogniskujących się na strategiach komunikacyjnych byłoby niemożliwe ze względu na ramy niniejszego artykułu, w tym miejscu skupimy się przede wszystkim na najnowszych trendach związanych z podejściem interakcyjnym i psycholingwistycznym. I tak, z punktu widzenia perspektywy interakcyjnej, można wyróżnić trzy główne obszary badawcze, tj. identyfikację działań o charakterze strategicznym, związek pomiędzy użyciem strategii komunikacyjnych a poziomem opanowania języka docelowego i efektywność treningu strategii komunikacyjnych. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, to w ostatnich latach bardzo wyraźne jest przesunięcie punktu ciężkości w kierunku szerszej definicji omawianych strategii, która nie ogranicza się jedynie do rozwiązywania problemów związanych z brakiem środków językowych niezbędnych do przekazania określonych treści i obejmuje również negocjowanie znaczeń oraz usprawnienie komunikacji. Takie podejście jest dla przykładu widoczne w badaniu, które przeprowadzili Williams i in. (1997) i które koncentrowało się na modyfikacjach interakcyjnych w trakcie rozmowy pomiędzy rodzimymi i nierodzimiymi użytkownikami języka na zajęciach z chemii, a także w projekcie badawczym, który zaplanowali Nakahama i in. (2001) i który wykazał, że pełen obraz dyskursu edukacyjnego powinien również uwzględniać działania mające na celu skuteczne nim zarządzanie. Warto też zwrócić uwagę na coraz częstsze wykorzystanie technik retrospektywnych, kiedy na przykład uczestnicy są proszeni o obejrzenie nagrania wideo tuż po wykonaniu zadania i uczestniczą w interpretacji stosowanych strategii (np. Clennel 1995). Jak piszą Nakatani i Goh (2007), wciąż niewiele jest badań prowadzonych w klasie językowej, w której użycie strategii komunikacyjnych może się różnić ilościowo i jakościowo od sytuacji eksperymentalnych, liczba uczestników jest zazwyczaj bardzo mała, co utrudnia dokonywanie uogólnień, i konieczne jest podejmowanie prób replikacji istniejących badań w różnych kontekstach. Jak już wspomniano powyżej, niewiele jest badań zmierzających do określenia związku między użyciem strategii komunikacyjnych a postępami w nauce języka obcego, a sytuacja wygląda bardzo podobnie jeśli chodzi o stosowanie takich strategii przez osoby na wyższym i niższym poziomie zaawansowania. Na dodatek ich wyniki są niejednoznaczne i często ze sobą sprzeczne, co jest w dużej mierze rezultatem określania na różny sposób stopnia znajomości języka (np. wyniki testów, długość nauki, samoocena) oraz braku konsekwencji w identyfikacji używanych strategii (Nakatani i Goh 2007). W związku z tym tak ważne jest branie pod uwagę, kiedy tylko jest to możliwe, wyników standaryzowanych testów oraz opracowywanie trafnych i rzetelnych instrumentów zbierania danych o podejmowanych działaniach

strategicznych, takich jak *Inwentarz strategii stosowanych w komunikacji ustnej* (ang. *Oral Communication Strategy Inventory* lub *OCSI*), który opracował Nakatani (2006). Bardziej jednoznaczne i optymistyczne są wyniki badań dotyczących przydatności treningu strategii, który z jednej strony prowadzi do zwiększenia liczby stosowanych działań i ich efektywności (np. Dörnyei 1995; Pawlak 2005a, 2005b; Benson 2013), a z drugiej przyczynia się do rozwoju sprawności mówienia, co jest wynikiem zarówno większej świadomości uczących się, jak i odwoływania się do konkretnych strategii o charakterze interakcyjnym (Nakatani 2005).

Identyfikacja używanych przez uczących się strategii komunikacyjnych znajduje się też w centrum zainteresowania zwolenników podejścia psycholingwistycznego, przy czym w tym przypadku wiele wysiłku poświęca się również wyodrębnieniu czynników indywidualnych i parametrów zadania, które mogą mieć wpływ na stosowanie strategii. Co ciekawe, także tutaj prowadzone są czasami badania mające za zadanie określenie efektywności treningu strategii, chociaż ich motywacją jest raczej wykazanie, że jest pozbawiony większego sensu, a nie jego zalecanie, co jest zgodne z zasadami leżącymi u podstaw tego nurtu teoretycznego (Nakatani i Goh 2007). Badania zmierzające tylko i wyłącznie do identyfikacji strategii nie są nazbyt liczne i koncentrują się głównie na działaniach kompensacyjnych podejmowanych w związku z deficytami w znajomości leksyki pojawiającymi się w trakcie wykonywania zadań, które wymagają opisywania przedmiotów, abstrakcyjnych kształtów, rysunków itp. (np. Bongaerts i Poulisse 1989). Znaleźć można też projekty badawcze, w których strategie komunikacyjne są interpretowane szerzej, tak jak w studiach przypadku, które przeprowadzili Dechert (1983) i Fakhri (1984), koncentrujących się na działaniach strategicznych używanych podczas narracji, jak również takie, w których porównywane jest stosowanie strategii w mowie i w piśmie (np. Yarmohammadi i Seif 1994). Specjalistom udało się także określić szereg czynników, które determinują użycie strategii kompensacyjnych, przy czym najwięcej danych zebrano na temat poziomu zaawansowania i rodzaju wykonywanego zadania. Okazało się między innymi, że częstotliwość stosowanych strategii maleje wraz ze wzrostem stopnia opanowania języka, a rodzaj działań strategicznych jest w dużej mierze funkcją tego, czy zadanie wymaga nazywania i opisywania przedmiotów, czy też narracji, a różne pojęcia mogą prowadzić do zastosowania odmiennych podejść do wykonania zadania i użycia różnych rodzajów strategii (np. Paribakht 1985; Poulisse i Schills 1989). Warto też zwrócić uwagę na wspomniane już wyżej projekty badawcze przeprowadzone przez Littlemore (2001, 2003), które pokazały, że użycie strategii komunikacyjnych oraz ich efektywność zależą od preferowanego przez uczniów stylu uczenia się, a ściślej mówiąc od tego, czy jest on holistyczny czy też analityczny. Choć ze

względu na przekonanie zwolenników podejścia kognitywnego o transferze strategii z języka ojczystego, nieliczne są badania dotyczące ich treningu, to wyniki tych, które zostały przeprowadzone, świadczą o tym, że taki trening nie jest skuteczny. I tak na przykład Rositter (2003) wykazał, że nauczanie różnych sposobów parafrazowania (użycie słów wielofunkcyjnych, omówienie, analogia, przybliżenie itp.) nie prowadzi do częstszego ich stosowania i nie przekłada się na rozwijanie umiejętności językowych.

Mimo że przeprowadzone na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat badania poświęcone strategiom komunikacyjnym dostarczyły bez wątpienia wielu interesujących informacji, to nie sposób nie wspomnieć o ich dość istotnych ograniczeniach. Z całą pewnością jednym z najpoważniejszych problemów jest istnienie dwóch konkurujących ze sobą perspektyw, co powoduje, że nie ma zgody co do definicji, identyfikacji, sposobu opisu i klasyfikacji tego typu działań, choć Ellis (2008) stoi na stanowisku, że taki stan rzeczy równie dobrze można uznać za dowód na to, że ten obszar badawczy ma ogromny potencjał i przez cały czas się rozwija. Zwraca on jednak uwagę na fakt, że ciągle bardzo niewiele wiemy na temat rozwoju kompetencji strategicznej wraz ze zwiększającym się poziomem opanowania języka obcego, a wyniki badań są w tej kwestii niejednoznaczne (np. Białystok 1983; Poullisse 1990), przy czym sytuacja wygląda bardzo podobnie, jeśli chodzi o związek między użyciem tego typu działań a rozwojem języka pośredniego (patrz powyżej). Z kolei Nakatani i Goh (2007) wskazują na takie słabości, jak trudności z transkrypcją, kodowaniem i analizą autentycznych wypowiedzi uczących się, rzadkie stosowanie triangulacji metodologicznej poprzez używanie różnych narzędzi zbierania danych (uzupełnienie nagrań i ich zapisów wywiadami, ankietami itp.) oraz sporadyczne odwoływanie się przez specjalistów do osiągnięć z innych dziedzin, tak jak ma to miejsce w przypadku badań nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego oraz tych dotyczących rozwoju dwujęzyczności poza instytucjami edukacyjnymi. W przekonaniu autora jednym ze sposobów wyeliminowania przynajmniej części wymienionych tutaj ograniczeń jest próba integracji perspektyw w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi i to właśnie temu zagadnieniu poświęcona została kolejna część artykułu.

## 5. Potrzeba integracji perspektyw

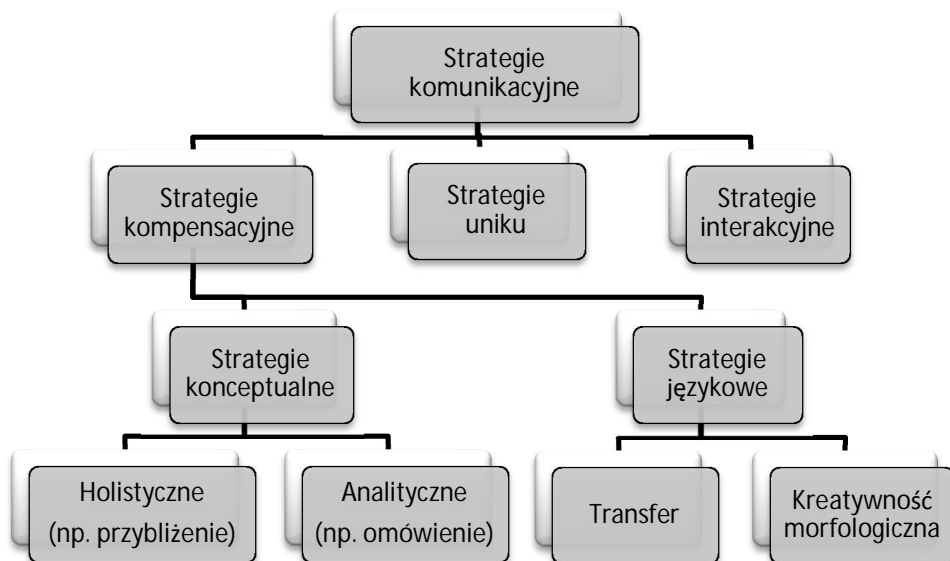
Istnienie dwóch odrębnych, konkurujących ze sobą nurtów powoduje, że nieuniknione są trudności z syntezą wyników badań empirycznych nad strategiami komunikacyjnymi, których zbieranie i analizowanie jest w tym przypadku szczególnie trudne, czasochłonne i żmudne, a które nie zawsze są ze sobą w pełni komplementarne. Z drugiej jednak strony, jeśli dokładniej przyjrzymy

się klasyfikacjom proponowanym przez zwolenników podejścia interakcyjnego i psycholingwistycznego, to okaże się, że mimo wydawałoby się fundamentalnych różnic, w obu przypadkach mamy do czynienia z podobnymi rodzajami strategii (np. strategie oparte na parafrazie i transferze), a zasadnicze różnice dotyczą stopnia szczegółowości opracowywanych taksonomii, potrzeby uwzględnienia strategii uniku, statusu pewnych działań (negocjowanie, zyskiwanie na czasie itp.) i potrzeby treningu. Wszystko to sprawia, że w pełni uzasadniona wydaje się być próba integracji obu perspektyw, ponieważ może się ona przyczynić w dużym stopniu do poszerzenia naszej wiedzy na temat strategii komunikacyjnych używanych przez uczących się w różnych sytuacjach, czynników warunkujących ich stosowanie, ich wpływu na przyswajanie języka obcego i w końcu optymalnych celów i sposobów treningu. W opinii autora taka integracja powinna opierać się na kilku kluczowych założeniach, a mianowicie:

- uwzględnienie jedynie trudności z wyrażeniem zamierzonych treści ze względu na brak znajomości niezbędnych środków językowych, co oznacza wyłączenie pewnych strategii interakcyjnych (np. negocjacji znaczeń) i strategii zyskiwania na czasie (np. używanie wypełniaczy);
- konieczność uwzględnienia zarówno strategii kompensacyjnych (np. opis), jak i strategii uniku (np. zaniechanie przekazu), biorąc pod uwagę nie tylko działania werbalne, ale też niewerbalne;
- nacisk na rozróżnienie strategii realizowanych przy wykorzystaniu języka obcego (np. użycie synonimu, omówienie itp.) i języka ojczystego (np. przetłaczanie kodów);
- uwzględnienie możliwości treningu strategii, w związku z tym, że o ile sama kompetencja strategiczna podlega w pewnym stopniu transferowi z języka ojczystego, to umiejętność jej stosowania w języku obcym trzeba konsekwentnie rozwijać, choćby ze względu na potrzebę opanowania i automatyzacji pewnego zakresu środków językowych;
- odwołanie się do innych perspektyw teoretycznych, przy czym szczególnie wartościowa wydaje się tutaj być teoria socjokulturowa, według której wiedza językowa, a więc także w jakiejś mierze kompetencja strategiczna, rozwija się podczas interakcji z osobami na wyższym poziomie zaawansowania w tzw. strefie najbliższego rozwoju (patrz. Lantolf i Thorne 2007).

Trzeba jednak w tym miejscu bardzo wyraźnie zaznaczyć, że zawężenie badań nad strategiami komunikacyjnymi do przewyższania trudności z przekazaniem określonych treści nie oznacza bynajmniej, że zbędne są projekty badawcze dotyczące negocjowania znaczeń, zarządzania dyskursem czy zyskiwania na czasie, gdyż tego typu działania również odgrywają kluczową rolę w realizacji zamierzonych celów w trakcie rozmowy. Wydaje się jednak, że ich charakter jest tak bardzo odmienny od zachowań tradycyjnie uznawanych za strategie

komunikacyjne, że na chwilę obecną takie badania powinny stanowić odrębny nurt, co oczywiście w żadnej mierze nie wyklucza możliwości połączenia obu perspektyw w poszczególnych studiach, o ile owa odrębność będzie w nich dobrze rozumiana i odpowiednio podkreślana.



Rysunek 4: Klasyfikacja strategii komunikacyjnych, którą zaproponowali Yule i Tarone (1997).

Klasyfikacją, która w dużej mierze spełnia przedstawione powyżej postulaty i zasady, jest podział strategii komunikacyjnych, który zaproponowali Yule i Tarone (1997), przedstawiony graficznie na rysunku 4. Uwzględnia on zarówno *strategie kompensacyjne*, *strategie uniku*, jak i *strategie interakcyjne*, przy czym te ostatnie, pomimo mogącej wprowadzać w błąd nazwy, nie obejmują negocjowania znaczeń, a jedynie działania polegające na zwróceniu się do innej osoby o pomoc oraz zachowania niewerbalne (mimika, gest itp.). Największy nacisk jest tutaj położony na pierwszą grupę, która, podobnie jak w klasyfikacji opracowanej przez Poulisse (1990), zawiera *strategie konceptualne*, podzielone dalej na *holistyczne* (np. przybliżenie) i *analityczne* (np. omówienie), i *strategie językowe*, które mogą przybrać postać *transferu* (np. przełączanie kodów) bądź też *kreatywności morfologicznej* (np. wymawianie słów w języku ojczystym z obcym akcentem). Warto tutaj również podać przykład badania, w którym podjęto próbę integracji podejścia interakcyjnego i psycholingwistycznego w oparciu o tę klasyfikację. Badanie to przeprowadził autor niniejszego artykułu (Pawlak 2009) i miało ono na celu identyfikację strategii używanych podczas pracy w parach



i małych grupach przez uczniów szkoły średniej, a także ocenę ich przydatności. Dla jego celów przeanalizowano zapisy 136 nagrań audio różnego rodzaju zadań komunikacyjnych wykonywanych na różnych poziomach pod kątem działań podejmowanych przez uczących się w sytuacji, kiedy napotkali trudności z realizacją celu komunikacyjnego. Wykorzystano tu zarówno analizę ilościową, jak i jakościową, przy czym ta pierwsza została przeprowadzona przy użyciu kategoryzacji opracowanej przez Yule i Tarone (1997) z pewnymi modyfikacjami, a ta druga opierała się na analizie dyskursu i teorii socjokulturowej. Podobnie jak w poprzednich badaniach (Pawlak 2001, 2004), widoczna była dominacja strategii opartych na transferze językowym i niska jakość stosowanych przez uczniów strategii konceptualnych, które najpewniej okazałyby się mało pomocne w rozmowie z obcokrajowcem w warunkach naturalnych. Mimo że badanie to miało wstępny charakter, a przeprowadzoną analizę można byłoby z pewnością udoskonalić, to na pewno pokazuje ono, w jaki sposób można zrealizować w praktyce postulowaną tu integrację różnych nurtów w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi.

## 6. Przyszłość badań nad strategiami komunikacyjnymi

Na zakończenie niniejszych rozważań nad strategiami komunikacyjnymi warto się przez chwilę zastanowić na przyszłości badań empirycznych w tym zakresie. Jeśli chodzi o ich kierunki, to należy przede wszystkim wskazać na pilną potrzebę prowadzenia projektów badawczych, które stanowiłyby integrację podejścia interakcyjnego i psycholingwistycznego, gdyż wydaje się, że jest to najlepszy sposób na jak najpełniejsze zrozumienie działań podejmowanych przez uczących się w celu przekazania zamierzonych treści oraz rzetelną ocenę ich skuteczności. Nie wyklucza to bynajmniej autonomii obu tych nurtów, bo przecież badania można w jakimś zakresie prowadzić równoległe pod warunkiem takiego ujednoczenia sposobów analizy, aby możliwe było na pewnym etapie dokonanie niezbędnych porównań i podsumowań. Sytuacja wygląda zresztą bardzo podobnie w przypadku strategii polegających na negocjacji znaczeń i zyskiwaniu na czasie, które są co prawda w przedstawionej propozycji uznawane za odrębne od strategii komunikacyjnych, ale mogą stanowić ich ważne uzupełnienie. Prowadzone badania powinny się koncentrować nie tylko na identyfikacji, charakterystyce czy klasyfikacji działań strategicznych, tak w doniesieniu do słownictwa, jak i innych podsystemów języka, ale także na określeniu wpływu różnego rodzaju zmiennych indywidualnych i kontekstualnych na ich stosowanie, stopnia, w jakim przyczyniają się one do rozwoju języka pośredniego, włączając w to ich ewolucję wraz ze zwiększającym się poziomem zaawansowania, jak również związku pomiędzy ich wykorzystaniem a charakterem dyskursu edu-

kacyjnego w klasie. Niezbędne jest też określenie efektywności treningu tego typu strategii, tak pod względem częstotliwości ich wykorzystania, jak i umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, również w odniesieniu do wspomnianych powyżej czynników (np. wiek, uzdolnienia językowe, style poznawcze, motywacja, rodzaj i charakter zajęć). Warto także zwrócić uwagę na konieczność udoskonalenia metodologii prowadzonych badań, co powinno być związane z interpretacją działań strategicznych przez więcej niż jednego badacza, wykorzystaniem różnych narzędzi zbierania danych (nagrania, wywiady, kwestionariusze, retrospekcja itp.) w ramach jednego projektu badawczego, połączeniem analizy ilościowej z jakościową oraz uzupełnieniem badań poprzecznych badaniami podłużnymi. Wszystko to pokazuje, jak mało wciąż wiemy na temat strategii komunikacyjnych stosowanych przez uczących się, pomimo wieloletnich wysiłków teoretyków i badaczy, i jak wiele jeszcze zostało do zrobienia w tym obszarze. Jeśli jednak przyjąć, że rozwijanie kompetencji strategicznej powinno być jednym z ważniejszych celów dydaktyki językowej, a takie właśnie założenie zaakcentowano już na początku artykułu, to prowadzenie kolejnych badań uznać należy za niezbędne, gdyż ich wyniki mogą się wydatnie przyczynić do podniesienia skuteczności procesów uczenia się i nau czania języka obcego w różnych kontekstach edukacyjnych.

## Bibliografia

- Arabski, J. (red.). 2009. *Multidisciplinary perspectives on second language acquisition and foreign language learning*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Beaven, B (red.). 2005. *IATEFL 2005 Cardiff conference selections*. Canterbury: IATEFL.
- Benson, S. 2013. „Effects of communication strategy training on EFL students' performance in small group discussions”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3. 245-259.
- Bialystok, E. 1983. „Some factors in the selection and implementation of communication strategies” w: Færch, C. i Kasper, G. (red.). 1983c. 100-118.
- Bialystok, E. 1990. *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Bongaerts, T. i Poulisse, N. 1989. „Communication strategies in L1 and L2: Same or different?” *Applied Linguistics* 10. 253-268.
- Brown, H., Yorio, C. i Crymes, R. (red.). 1977. *On TESOL '77*. Washington, DC: TESOL.
- Canale, M. 1983. „From communicative competence to communicative language pedagogy”, w: Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. 2-27.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- Clennel, C. 1995. „Communication strategies of adult ESL learners: A discourse perspective”. *Prospect* 10. 4-20.
- Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. *Language learner strategies. Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. 2008. *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- de Bot, K. 1992. „A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted”. *Applied Linguistics* 13. 1-24.
- Dechert, H. 1983. „How a story is done in a second language”, w: Færch, C. i Kasper, G. (red.). 1983c. 175-195.
- Dörnyei, Z. 1995. „On the teachability of communication strategies”. *TESOL Quarterly* 29. 55-84.
- Dörnyei, Z. i Scott, M. L. 1997. „Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies”. *Language Learning* 47. 173-210.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Fakhri, A. 1984. „The use of communicative strategies in narrative discourse: A case study of a learner of Moroccan Arabic as a second language”. *Language Learning* 34. 15-37.

- Faucette, P. 2001. „A pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials”. *Second Language Studies* 19. 1-40.
- Færch, C. i Kasper, G. 1980. „Processes and strategies in foreign language learning and communication”. *Interlanguage Studies Bulletin*. 47-118.
- Færch, C. i Kasper, G. 1983a. „Plans and strategies in foreign language communication”, w: Færch, C. i Kasper, G. (red.). 1983c. 20-60.
- Færch, C. i Kasper, G. 1983b. „Strategic competence in foreign language teaching”, w: Kasper, G. (red.). 1983. 179-193.
- Færch, C. i Kasper, G. (red.). 1983c. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kasper, G. (red.). 1983. *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kasper, G. i Kellerman, E. 1997a. „Introduction: Approaches to communication strategies”, w: Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997b. 1-13.
- Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997b. *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London and New York: Longman.
- Kellerman, E. 1991. „Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision and some (non-)implications for the classroom”, w: Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. i Swain, M. (red.). 1991. 142-161.
- Kormos, J. 2006. *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2007. „Sociocultural theory and second language learning”, w: VanPatten, B. i Williams, J. (red.). 2007. 201-224.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Littlemore, J. 2001. „An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy”. *Applied Linguistics* 22. 241-265.
- Littlemore, J. 2003. „The communicative effectiveness of different types of communication strategy”. *System* 31. 331-348.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”, w: Ritchie, W. C. i Bhatia, T. K. (red.). 1996. 413-468.
- Majer, J. 2011. „Talking the same language: Sociocultural aspects of code-switching in L2 classroom discourse”, w: Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). 2011. 66-83.

- Nakahama, Y., Tyler, A. i van Lier, L. 2001. „Negotiation of meaning in conversation and information gap activities: A comparative discourse analysis”. *TESOL Quarterly* 35. 377-405.
- Nakatani, Y. 2005. „The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use”. *Modern Language Journal* 89. 76-91.
- Nakatani, Y. 2006. „Developing an oral communication strategy inventory”. *Modern Language Journal* 90. 151-168.
- Nakatani, Y. 2010. „Identifying strategies that Facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures”. *Modern Language Journal* 94. 116-136.
- Nakatani, Y. i Goh, C. 2007. „A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 207-227.
- Naughton, D. 2006. „Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom”. *Modern Language Journal* 90. 169-184.
- Paribakht, T. S. 1985. „Strategic competence and language proficiency”. *Applied Linguistics* 6. 132-146.
- Pawlak, M. 2001. „A study in the use of communication strategies by Polish high school students”. *Network* 1. 28-35.
- Pawlak, M. 2004. *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Pawlak, M. 2005a. „Investigating the effectiveness of training students in the use of communication strategies. Results of a study”. *IATEFL Research News* 16. 46-51.
- Pawlak, M. 2005b. „Teaching communication strategies in the foreign language classroom”, w: Beaven, B (red.). 2005. 96-98.
- Pawlak, M. 2006. „Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 4/2006. 35-45.
- Pawlak, M. 2009. „Exploring the use of communication strategies in group work activities”, w: Arabski, J. (red.). 2009. 60-76.
- Pawlak, M. 2015. „Advanced learners' use of communication strategies in spontaneous language performance”, w: Pawlak, M. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2015. 121-141.
- Pawlak, M. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2015. *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*. Heidelberg – New York – Dordrecht – London. Springer.
- Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). *Speaking and instructed foreign language acquisition*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.

- Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. i Swain, M. (red.). 1991. *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Poulisse, N. 1990. *The use of compensatory strategies in Dutch learners of English*. Enschede: Sneldruk.
- Poulisse, N. 1993. „A theoretical account of lexical communication strategies”, w: Schreuder, R. i Weltens, B. (red.). 1993. 157-189.
- Poulisse, N. 1997. „Compensatory strategies and the principles of clarity and economy”, w: Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997b. 49-64.
- Poulisse, N. i Schills, E. 1989. „The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis”. *Language Learning* 39. 15-48.
- Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. *Language and communication*. London: Longman.
- Ritchie, W. C. i Bhatia, T. K. (red.). 1996. *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Rositter, M. J. 2003. „It’s like a chicken but bigger: Effects of communication strategy in the ESL classroom”. *Canadian Modern Language Review* 60. 105-121.
- Schmidt, R. 1983. „Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. A case study of an adult”, w: Wolfson, N. i Judd, E. (red.). 1983. 137-174.
- Schreuder, R. i Weltens, B. (red.). 1993. *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-230.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, B. 2003. „The use of communication strategies in computer-mediated communication”. *System* 31. 29-53.
- Swain, M. 2005. „The output hypothesis: Theory and research”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 471-483.
- Tarone, E. 1977. „Conscious communication strategies in interlanguage”, w: Brown, H., Yorio, C. i Crymes, R. (red.). 1977. 194-203.
- Tarone, E. 1980. „Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage”. *Language Learning* 30. 417-431.
- Tarone, E., Cohen, A. D. i Dumas, G. 1976. „A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies”. *Working Papers in Bilingualism* 9. 76-90.
- VanPatten, B. i Williams, J. (red.). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Varadi, T. 1980. „Strategies of target language learner communication: Message adjustment”. *International Review of Applied Linguistics* 6. 71-90.
- Williams, J., Inscoe, R. i Tasker, T. 1997. „Communication strategies in an interactional context: The mutual achievement of comprehension”, w: Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997. 304-322.
- Wolfson, N. i Judd, E. (red.). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Yarmohammadi, L. i Seif, S. 1992. „More on communicative strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes”. *International Review of Applied Linguistics* 30. 223-232.
- Yule, G. i Tarone, E. 1997. „Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons”, w: Kasper, G. i Kellerman, E. (red.). 1997. 17-30.